

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

# DESVENDANDO REALIDADES: UM PANORAMA DA ESCOLAS PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL NO ANO DE 2023

Gizele Ramos Mota Fernandes, Bernardo Kipnis

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11361>

Submetido em: 2025-02-25

Postado em: 2025-03-05 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## DESVENDANDO REALIDADES: UM PANORAMA DA ESCOLAS PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL NO ANO DE 2023

GIZELE RAMOS MOTA FERNANDES<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3485-0105>  
<[gisa.fernandes1@gmail.com](mailto:gisa.fernandes1@gmail.com)>

BERNARDO KIPNIS<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0940-8577>  
<[bernardo.kipnis@gmail.com](mailto:bernardo.kipnis@gmail.com)>

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado, a partir do estudo da trajetória escolar de um grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA). Por meio desse estudo foi possível entrar em contato com as escolas que estiveram vinculados, em 3 regionais de ensino diferentes no Distrito Federal (DF). Diante desse contato, surge a necessidade de estudar o tipo de escola ofertada aos alunos do DF. O objetivo é conhecer que tipo de escola eles tiveram acesso, possibilitando compreender o impacto na qualidade da educação ofertada. Para tanto, realizamos uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, utilizando entrevista semiestruturada junto a 16 escolas. Os resultados da pesquisa apontaram que a educação ofertada ao público do DF vivencia processos de sucateamento desde as proposições de políticas públicas ineficazes até o chão da escola, quando do olhar dos profissionais para o público assistido e a falta de capacitação para o exercício de sua função social.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais, ofertas educacionais, desigualdades educacionais, direito à educação.

### UNVEILING REALITIES: AN OVERVIEW OF PUBLIC SCHOOLS IN THE FEDERAL DISTRICT IN 2023

**ABSTRACT:** This article is the result of a master's research study on the educational trajectory of a group of adolescents serving a socio-educational measure of Assisted Freedom (LA). Through this study, it was possible to engage with the schools they were enrolled in, across three different educational regions in the Federal District (DF). This interaction highlighted the need to examine the type of schooling provided to students in the DF. The objective is to understand the kind of schools they had access to, allowing for an assessment of the impact on the quality of education offered. To achieve this, we conducted a descriptive study with a qualitative approach, using semi-structured interviews with 16 schools. The research findings indicate that the education provided to students in the DF has been undergoing a process of deterioration, from ineffective public policy proposals to the realities within schools, including professionals' perspectives on the students they serve and the lack of training to fulfill their social role.

**Keywords:** Educational policies, educational provision, educational inequalities, right to education.

## DESVELANDO REALIDADES: UNA PANORAMA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS EN EL DISTRITO FEDERAL EN 2023

**RESUMEN:** Este artículo es el resultado de una investigación de maestría sobre la trayectoria educativa de un grupo de adolescentes que cumplen una medida socioeducativa de Libertad Asistida (LA). A través de este estudio, fue posible entrar en contacto con las escuelas en las que estuvieron matriculados, en tres diferentes regiones educativas del Distrito Federal (DF). Este contacto evidenció la necesidad de analizar el tipo de educación ofrecida a los estudiantes en el DF. El objetivo es conocer a qué tipo de escuela tuvieron acceso, permitiendo comprender el impacto en la calidad de la educación ofrecida. Para ello, realizamos una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas en 16 escuelas. Los resultados de la investigación indicaron que la educación ofrecida a los estudiantes del DF ha estado atravesando un proceso de deterioro, desde propuestas de políticas públicas ineficaces hasta la realidad dentro de las escuelas, incluyendo la mirada de los profesionales hacia el alumnado atendido y la falta de formación para el ejercicio de su función social.

**Palabras clave:** Políticas educativas, ofertas educativas, desigualdades educativas, derecho a la educación

### INTRODUÇÃO

A partir de uma pesquisa de mestrado junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em uma unidade de meio aberto, tivemos acesso a 17 escolas no Distrito Federal em 3 regionais de ensino diferentes, sendo elas: Samambaia, Taguatinga e Ceilândia. Durante a pesquisa foi possível acessar as escolas, conhecendo o espaço físico, realizar entrevista com ao menos um representante do espaço escolar e acessar os relatórios avaliativos, cadernos de ocorrências e histórico escolar dos adolescentes. O objetivo era conhecer a trajetória escolar desses adolescentes. Entretanto, essa coleta de dados proporcionou aos pesquisadores não apenas conhecer a trajetória escolar desses adolescentes, descrita e analisada pelos autores Fernandes e Kipnis (2024b), mas também entrar em contato com a oferta de educação no Distrito Federal que não se trata apenas da oferta a esse público do socioeducativo, mas aos alunos dessas regiões administrativas.

A oferta de educação no Brasil tem sido questionada há anos e quando há a divulgação dos indicadores educacionais a qualidade dessa oferta é sempre colocada em xeque, visto que os indicadores apresentam dados significativos sobre a escolarização dos alunos. Os dados da PNAD e Censo Escola de 2023, por exemplo, revelam que embora 99,4% da população de 6 a 14 anos e 91,4% de 15 a 17 anos estejam frequentando à escola, 5,4% ainda são analfabetos. Ademais, os dados de distorção idade-série revelam que a distorção idade-série alcança 17,0% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 19,5% das matrículas do ensino médio. Essa situação ocorre ou por motivo de reprovação, abandono ou evasão escolar que acabam impactando no atraso escolar. No que tange às questões de abandono 6,5% dos alunos de 6 a 14 anos encontram-se em situação de abandono, situação que aumenta à medida que a idade aumenta. Na idade de 15 anos essa taxa é de 15%, chegando até 21% aos 18 anos (IBGE, 2023; INEP, 2023).

Outros dados sobre a situação de distorção idade-série são expostos por uma pesquisa da Fundação Itau, a qual aponta que apenas 52% dos alunos nascidos entre os anos de 2000 e 2005 concluíram o ensino fundamental na idade adequada e que apenas 41% dessa população concluiu o ensino médio na idade esperada. Cerca de 10% evadiu do sistema de ensino antes de concluir o ensino fundamental e 24% antes de completar o ensino médio (Soares; Rodrigues, Fonseca, 2024). Esses dados revelam que quase metade dos alunos não finalizam o ensino fundamental na idade certa. Tal situação demonstra que as trajetórias escolares desses alunos são marcadas por intercorrências como reprovação, abandono e evasão. Portanto, é possível constatar que a garantia do direito à educação de qualidade não

tem alcançado uma parcela significativa da população, sendo urgente entender os fatores que estão por trás desse contexto.

A realidade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa pela autoria de ato infracional representa a população que está dentro dessa situação de interrupção dos estudos. Tal realidade pode ser visualizada a partir do contexto dos adolescentes em cumprimento de medida de meio aberto no Distrito Federal, no ano de 2022, exposto no trabalho de Fernandes e Kipnis (2024). A situação escolar desses adolescentes nesse período revela que mais de 98% desses adolescentes possuem histórico de distorção idade-série, quando do início do cumprimento da medida muitos estavam em situação de abandono, evasão escolar ou com frequência irregular. Dos adolescentes matriculados apenas 20% apresentavam frequência regular, 12,63% frequência irregular e 14,42% estavam evadidos do espaço escolar, ademais 15% dos adolescentes que estavam em cumprimento de medida não estavam matriculados. Outro dado importante é que devido à distorção idade-série a maioria desses adolescentes estavam vinculados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA (Fernandes; Kipnis, 2024a).

Diante disso, ao estudar essa amostra da população que tem seu direito à educação negado acredita-se que pode nos revelar como tem se dado essa oferta educacional dentro das escolas públicas do Distrito Federal. Portanto, o questionamento que nos propomos a responder é que tipo de escola tem sido ofertada aos alunos do DF a partir das escolas frequentadas por uma amostra de 6 adolescentes vinculados à medida de meio aberto do DF? O objetivo é conhecer que tipo de escola eles têm tido acesso possibilitando compreender o impacto na qualidade da educação ofertada. Para tanto, apresentamos a visão dos representantes das escolas participantes sobre o espaço escolar e as relações estabelecidas com os alunos, família e comunidade, além dos serviços ofertados para a garantia do direito à educação.

Para responder ao problema proposto neste trabalho os autores lançam mão de uma pesquisa qualitativa com o uso de entrevistas semiestruturadas junto às escolas frequentadas por 6 adolescentes em cumprimento de medida de LA. Para análise da coleta de dados adotou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), por meio da análise temática.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: a seguir, será apresentada a resenha da literatura onde o leitor entrará em contato com a realidade da educação no Brasil, o processo de universalização da educação, bem como os diversos fatores que permeiam esse processo. A seção seguinte foi destinada a explicar, ainda que brevemente, os procedimentos metodológicos e as justificativas de suas escolhas. A seção de análise dos dados apresentará o resultado obtido com a coleta, bem como a análise realizada. Por fim, serão tecidas considerações finais, com a ênfase nos principais achados do trabalho, suas contribuições para a literatura e indicações de trabalhos futuros.

## REVISÃO DA LITERATURA

No ano de 2023 e 2024, tivemos acesso às divulgações dos indicadores referentes à avaliação do sistema educativo que nos dão um panorama dos desafios encontrados para a oferta de uma educação de qualidade no Brasil e também da realidade enfrentada pelo público assistido. Essas avaliações são de larga escala e ofertam dados quantitativos. Algumas das políticas públicas de avaliação da educação são realizados e organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), como o IDEB<sup>1</sup>, SAEB<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)” (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>).

<sup>2</sup> “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>).

e Censo Escolar<sup>3</sup> e contamos com outras como os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua), elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além dessas avaliações nacionais contamos também com a avaliação de nível mundial, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>4</sup>.

Os resultados dessas avaliações são sempre divulgados pela mídia. Em 2023 e 2024, eles estiveram estampados nas manchetes dos jornais e nas redes sociais da seguinte forma: “Percentual de criança no ensino fundamental fica abaixo da meta pela 1ª vez, diz IBGE” (CNN, 2024), “Censo Escolar 2023 evidencia problemas na educação básica” (Correio brasiliense, 2024), “Abandono escolar atinge recorde histórico entre crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, mostra IBGE (Carta Capital, 2024), “Quase metade dos estudantes brasileiros não termina o Ensino Fundamental na idade certa” (Carta Capital, 2024), “Quase 9 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram a escola, apontam dados divulgados pelo MEC” (G1.globo, 2024), “Pisa: Metade dos estudantes de 15 a 16 anos não atingiu nível básico de leitura no Brasil” (Nespe, 2023), “Pisa: menos de 50% dos alunos sabem o básico em matemática e ciências e Brasil continua abaixo da média da OCDE no programa de avaliação” (Agência Brasil, 2023).

A partir dessas manchetes é possível entrar em contato com os resultados da educação ofertada no Brasil, mesmo que por meio das estatísticas, o que demonstra a difícil situação da educação básica no Brasil. Segundo os dados divulgados pelos levantamentos foram contabilizadas 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas de educação básica no Brasil no ano de 2023, cerca de 77 mil a menos, comparando com o ano de 2022 (INEP, Censo Escolar, 2023). De acordo com IBGE o percentual de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos no ensino fundamental ficou em 94,6%, abaixo da meta. Esse dado revela a situação de abandono vivenciada nessa faixa etária. Sobre a taxa de analfabetismo a pesquisa demonstra que 9,3 milhões de pessoas acima dos 15 anos não sabem ler nem escrever. Essa taxa vem diminuindo, mas ainda é significativa em torno de 5,4%.

Outro dado relevante nesse cenário são os dados de distorção idade-série “A distorção idade-série alcança 17,0% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 19,5% das matrículas do ensino médio”. Em 2023, no 6º ano do ensino fundamental, 15,8% dos estudantes não tinham a idade adequada (INEP, Censo Escolar, 2023). Sobre os dados da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa modalidade de ensino tem recebido os alunos que abandonaram, evadiram ou possuem distorção idade-série no ensino regular. Vale destacar que a população atingida por essa difícil situação da educação no Brasil são as populações mais vulneráveis, população que vivem na periferia, de baixa renda, negros (pardos e pretos), indígenas e povos quilombolas, por exemplo. Destaca-se que esses dados refletem a profunda desigualdade social no acesso à educação, bem como a necessidade de aprimorar a qualidade de ensino para o enfrentamento do fracasso e insucesso escolar que persiste na escola pública.

Por meio do estudo da literatura foi possível verificar que o fracasso ou insucesso escolar tem sido objeto da pesquisa educacional desde aproximadamente a década de 1930, quando da democratização da escola para camada popular da sociedade, a qual antes não tinha acesso à educação. Neste percurso, encontra-se Maria Helena Souza Patto como uma das autoras mais citadas nos diversos trabalhos e uma das grandes referências na pesquisa educacional sobre o fracasso escolar no Brasil. A autora trata da temática em um dos livros mais citados na literatura com foco neste objeto: “A Produção do Fracasso escolar: História de Submissão e Rebeldia”, de 1999.

Ao iniciar a leitura desta obra é possível encontrar uma apresentação detalhada do histórico de evolução do direito à educação vivenciado no Brasil e no mundo, assim como os motivos dessa tendência de democratização da educação para fora dos muros das classes dominantes. A autora apresenta

---

<sup>3</sup> O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>).

<sup>4</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>).

um resgate histórico que demonstra a importância da democratização desse direito na sociedade capitalista e liberal, assim como as consequências de sua implementação em uma sociedade permeada por desigualdade social.

A partir de seu estudo, a autora apresenta quatro afirmações finais com o objetivo de sintetizar os achados de seu trabalho. Tais afirmações introdutórias, do ponto de vista de um estudo recente, sobre o fenômeno do fracasso escolar, permanecem como atuais, pois ainda são citadas nos trabalhos mais atuais como fatores presentes e recorrentes que continuam a intrigar pesquisadores, profissionais e a sociedade. Portanto, Patto aponta o seguinte:

- 1) As explicações do fracasso escolar baseado nas teorias do déficit e da deficiência cultural precisam ser revisadas a partir dos conhecimentos dos mecanismos escolares produtores de dificuldade de aprendizagem;
- 2) Que o fracasso da escola pública elementar é resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculo à realização de seus objetivos;
- 3) O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado de suas competências, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos nesse processo;
- 4) A convivência dos mecanismo de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício a passagem humano genérico (PATTO, 1999, pg.406-417).

Mesmo depois de tanto tempo, o que Patto criticou e enfatizou como importante a ser revisto, permanece na prática dos profissionais da educação, nas políticas educacionais e na visão da sociedade e, portanto, contribuindo para que o fenômeno do fracasso escolar continue incomodando, sem que encontremos uma solução ou amenização desse problema.

A literatura aponta que o fracasso ou insucesso escolar é historicamente o grande desafio enfrentado pelas escolas. Tal desafio se dá devido à mudança de público atendido pela instituição escolar, conforme aponta Patto (1999). A literatura aponta que por muito tempo, o direito à educação esteve restrito à classe dominante e que era para poucos. Porém, desde que se estabeleceu a “educação para todos”, a escola ficou sem resposta, apresentando uma trajetória marcada por rupturas e reprovações, instaurando-se, assim, uma cultura de insucesso (Patto, 1999; Resende, 2004; Lira, 2008; Borba, Lopes e Malfitano, 2015; Cunha e Dazzani, 2016).

Cunha e Dazzani (2016) resumem o percurso histórico com ênfase no processo de democratização da escola. Os autores destacam que durante a primeira República, com o surgimento da revolução industrial, houve a necessidade de aumentar o número de profissionais técnicos e científicos para atender aos interesses das classes dominantes. Isso resultou na necessidade de educar a massa proletária concentrada nos centros urbanos, fornecendo-lhes conhecimentos básicos para sua integração na sociedade industrial. Esse período marca o início da transformação histórica da educação, levando a uma mudança na estrutura escolar. Conforme apontado pelos autores, a partir desse momento, a escola deixou de atender exclusivamente à elite e passou a incluir a classe popular em sua estrutura, o que alterou suas características fundamentais.

Portanto, durante as primeiras décadas do século XX, o Brasil testemunhou um amplo movimento em prol da universalização do acesso à educação. Movimento que teve o apoio da classe operária, que via na educação escolar uma oportunidade para a emancipação de seus filhos, vislumbrando possibilidades de ascensão social. Essa iniciativa também foi bem recebida pelos governantes, que visualizavam a educação como um elemento crucial para impulsionar o progresso do país. Diante desse cenário, as demandas pela democratização do ensino gradualmente foram atendidas ao longo do século XX e início do XXI. Resultando na redução do número de crianças e adolescentes fora da escola e na expansão de vagas no sistema público de ensino. Conquista consagrada como um direito universal na Constituição de 1988 (Patto, 1999; Lira, 2008; Cunha e Dazzani, 2016).

Entretanto, conforme demonstram as pesquisas, as meras inserção e permanência no sistema formal de ensino não implica sua democratização, pois alunos provenientes de estratos socioculturais diferentes não dispõem das mesmas chances de êxito acadêmico (Patto, 1999; Lira, 2008; Cunha e Dazzani, 2016; Moreira et al, 2020). Isso porque, de acordo com os autores, a escola, de forma geral, está histórica e estruturalmente alinhada com a cultura das classes mais favorecidas, por ela comumente adotada, legitimada e perpetuada. Dessa forma, os alunos de classes favorecidas, mais familiarizados com

a linguagem imposta e exigida pela escola, experienciariam com menos frequência a sensação de que a escola é um mundo sem conexão com sua realidade. Diferente dos estudantes dos meios populares poderiam estranhar a linguagem, as normas e os valores tradicionalmente difundidos pela instituição escolar como corretos (Patto, 1999; Cunha e Dazzani, 2016).

Além do apanhado histórico citado pelos autores, Patto (1999) nos apresenta um resgate das diversas abordagens sobre o fenômeno do fracasso escolar e sua evolução durante os anos. Ela chega à conclusão que foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma política educacional no país. Para esta autora as ideias que moldaram as políticas de pesquisa e práticas educacionais foram influenciadas pelo confronto entre preconceitos e estereótipos sociais cientificamente validados, juntamente com o ideal liberal de igualdade de oportunidades (PATTO, 1999).

Os autores ainda destacam que com a entrada das classes populares na escola, os educadores foram confrontados com um novo perfil de alunos, com suas culturas, experiências de vida e práticas sociais, elementos que até então não faziam parte do cotidiano escolar. Todavia, não houve uma séria preocupação em torno da atualização das práticas e estruturas pedagógicas tendo em vista o novo público que agora compunha o corpo discente. Grande parte dos agentes da escola acabaram fazendo desta um espaço de reprodução das desigualdades sociais, ao não conceder importância à diferença como um dado humano e cultural e ao não se predispor a dialogar com ela, pelo contrário, elegendo um padrão como válido e rejeitando os demais, perpetuando as desigualdades sociais e educacionais (Paulo freire, 1992; Patto, 1999; Lira, 2008; Cunha e Dazzani, 2016; Silva, 2019; Morreira et al, 2020).

Para Paulo Freire (1992), se as experiências educativas não considerarem a realidade dos indivíduos a quem se destina, resultará em situação que favorece o fenômeno o fracasso escolar. Portanto, a típica distância, por parte da escola, das possibilidades educacionais dos alunos de origem popular é considerada um dos fatores responsáveis por esse contexto de fracasso escolar.

A histórica representação pejorativa dessa classe social no reduto escolar, onde tem sido considerada por muitos uma subcultura ignorante, inculta e atrasada é denunciada por Patto (1999). Acrescenta-se que ainda é recorrente o discurso predominante na sociedade, que foca na naturalização do fracasso escolar de culpabilizar os alunos e suas famílias pelas suas eventuais dificuldades de aprendizagem. Com isso, “fica evidente que a patologização e a judicialização da pobreza tem estado muito presentes no ambiente escolar” (Cardoso e Fonseca, p.7). Psicólogos, educadores e juristas tem se unido para culpabilizar o indivíduo por um problema que é social. Ademais, diante desse contexto, esse aluno tem sido estigmatizado como “aluno problema” (Patto, 1999; Cunha e Dazzani, 2016, Morreira et all, 2020; Cardoso e Fonseca, 2019).

Esse contexto é evidenciado na pesquisa de Lira (2008), realizada diretamente com os professores. Eles destacam como fatores que favorecem o fracasso escolar a falta de interesse dos alunos, as dificuldades de aprendizagem, a reprovação dos alunos e a falta de apoio da família, indicando como elementos dificultadores e que podem resultar em pouca assimilação dos conteúdos escolares. Assim como, afirmam que a escola, parece carecer de muitas melhorias, como adequar-se ao universo cultural dos alunos, diminuindo distâncias entre a escola e a procedência cultural dos mesmos. Entretanto, os autores destacam que os professores, enquanto elemento fundamental desta mediação, compreende que falta tempo para conhecer o aluno (Lira, 2008; Cardoso e Fonseca, 2019).

Cardoso e Fonseca (2019) reforçam que, ao adotar a noção de neutralidade e a premissa de proporcionar oportunidades iguais de ensino para todos, é comum que os professores sigam métodos de ensino uniformes, sem levar em conta as circunstâncias individuais de cada aluno, incluindo seu histórico de aprendizado e desenvolvimento, ou seja, a maneira como se inserem e interagem na escola. Além disso, afirmam que é importante considerar as limitações materiais enfrentadas pelos professores, as quais muitas vezes impedem que reflitam sobre suas práticas educacionais e busquem alternativas que atendam às necessidades daqueles que estão à margem do processo de ensino.

Patto aponta que de um lado temos uma escola precária como instituição de ensino; de outro, alunos vistos pelo filtro do preconceito racial e social de profundas raízes culturais; no meio, educadores desrespeitados pelas políticas educacionais e, em geral, informados por pseudoconhecimentos científicos

que inculcam os pobres pelo fracasso escolar. (Patto 1999). Tais afirmativas são corroboradas por Cunha e Dazzani (2016) que afirmam que “a escola, de uma maneira geral, não é apenas uma consagrada zeladora da norma, mas também uma ávida repulsora da diferença” (Cunha e Dazzani, p. 20). Os autores (Patto, 1999; Cunha e Dazzani, 2016; Morreira, 2020) demonstram nas pesquisas que a educação sempre foi privilégio das classes elitista e que essa situação vem nutrindo a aversão as diferenças que remete às desigualdades sociais vivenciadas pelas classes populares.

Diante dessas consequências que, como visto, atingi apenas as classes populares Patto (1999) afirma: “o mal-estar na educação não é o mesmo nas escolas para os ricos e nas escolas para o povo” (p. 61). Sendo assim, conforme aponta Cardoso e Fonseca (2019) o papel fundamental da educação deve estar voltado para o processo de construção e transformação da sociedade e não na repositão de estigmas e perpetuação das desigualdades sociais. Ademais, é importante que a escola esteja atenta aos fatores que propiciam o insucesso escolar, pois estão diretamente relacionados à descontinuidade da trajetória escolar desses adolescentes (Borba, Lopes e Malfitano, 2015).

Libâneo (2012), em seu trabalho, nos brinda com dados e análises sobre a engrenagem do sistema educacional. Ele afirma que sobre a oferta da educação existem duas escolas, o que ele nomeia em seu artigo como a dualidade da escola pública, caracterizadas como a “escola para ricos” e a ‘escola para pobres”. A escola reservada aos ricos é nomeada como escola do conhecimento e a escola para os pobres a de acolhimento. Tal dualidade reproduz as desigualdades e ambivalências vivenciadas nos espaços escolares que tem contribuído para o declínio da escola pública visto até aqui. Ele destaca que essa situação faz parte de uma engrenagem maior, onde as políticas educacionais vêm sofrendo intervenção de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que focam em uma escola para pobre, com encolhimento do currículo e com uma entrega precária de educação para essa população. Para ele tal situação explicaria os indicadores da educação básica.

Portanto, segundo Libâneo (2012) a escola que sobrou para essa população é uma escola que foca apenas em transmitir necessidades mínimas básicas com foco na socialização e convivência com respeito às diferenças em detrimento da aprendizagem dos conteúdos, acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Tudo em nome da educação inclusiva. Foi nesta premissa que se apoiou os organismos internacionais para colocar seus interesses em pauta. Cujo o foco real é a lógica econômica e a formação para o mercado de trabalho. Diante dessa proposta de educação, aumenta-se a escolaridade, porém com o aumento das desigualdades sociais do saber. Sobre a escola que sobrou o autor destaca:

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente, agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino (Libâneo, 2012, p.13).

Apresentada a fundamentação teórica sobre o contexto da educação pública no Brasil, a seguir é demonstrada a metodologia de pesquisa aplicada neste estudo.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa realizada teve como objetivo principal conhecer que tipo de escola os alunos do DF tem tido acesso, a partir das escolas frequentadas por 6 adolescentes em cumprimento de medida de Liberdade Assistida (LA). Para alcançar esse propósito, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas como principal método de coleta de dados.

Sobre os participantes da pesquisa, foram escolhidos a partir de uma pesquisa realizada junto aos adolescentes em cumprimento de medida de Liberdade Assistida em uma unidade de Meio Aberto do Distrito Federal. A partir do contato com esses adolescentes tivemos acesso às escolas que estão ou estiveram vinculados ao longo de sua trajetória escolar.

Destaca-se que eles estiveram vinculados a 22 escolas, 17 participaram da coleta de dados ofertando a análise documental, dessa 16 também participaram das entrevistas. Sobre as escolas participante da pesquisa, uma escola oferta educação infantil, 6 são escolas que ofertam Educação Infantil

e séries iniciais do ensino fundamental, 4 Ensino Fundamental séries iniciais, 2 apenas ensino fundamental série finais, 3 Ensino Fundamental séries finais e Educação de Jovens e Adultos – EJA, 1 Ensino Médio e EJA e 1 apenas EJA.

Após a identificação das escolas frequentadas pelos adolescentes durante o período de coleta de dados, foram realizadas visitas presenciais para a coleta de dados junto às escolas. Durante essas visitas, também foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com membros da equipe escolar. Participaram da entrevista um representante de cada escola. Dentre os participantes contamos com: diretores, vice-diretores, orientadores educacionais, supervisores educacionais, professores e secretários escolares. Essas entrevistas tinham como objetivo obter um diagnóstico inicial sobre o tipo de escola ofertada, os problemas enfrentados no chão da escola e as estratégias adotadas para a oferta de educação. Destaca-se que além da entrevista foi possível acessar documentos como histórico escolar, relatórios avaliativos e cadernos de ocorrências que subsidiaram essa análise.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, mais especificamente a análise temática de Bardin (2016). Esse método permitiu identificar e analisar os padrões, categorias e temas emergentes nos discursos dos participantes, possibilitando uma compreensão das percepções, experiências e desafios relacionados à educação ofertada pelas escolas onde os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa estiveram ou estão vinculados. Destaca-se que este trabalho não foca nos adolescentes, apenas nas escolas por onde passaram.

Esses procedimentos metodológicos foram fundamentais para alcançar os objetivos da pesquisa, fornecendo insights valiosos sobre a realidade da educação oferecida nas escolas do Distrito Federal, frequentadas por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

No que tange às questões de ética, este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado de um dos autores, cujo projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, de acordo com o previsto nas resoluções CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016, que dispõem sobre normas éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, e aprovado sem ressalvas. Diante disso, a coleta de dados seguiu todos os procedimentos ético dispostos nas orientações e resoluções, inclusive contando com a assinatura dos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES - O CHÃO DA ESCOLA PELAS LENTES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Para compreensão do fenômeno aqui estudado, o tipo de escola ofertada aos alunos nas escolas públicas do Distrito Federal, a partir do contato com as escolas frequentadas por um grupo de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), foi possível entrar em contato com as seguintes categorias: 1) Condições estruturais para oferta da educação escolar e as precarizações; 2) As relações estabelecidas entre escola e público assistido; 3) O processo de gestão educacional no ambiente escolar.

### **Condições estruturais para oferta da educação escolar e as precarizações**

Nesta categoria é possível encontrar, a partir dos depoimentos dos participantes, informações sobre a falta de suporte do poder público para a oferta de uma educação de qualidade no chão da escola, aqui representado pelo Governo do Distrito Federal (GDF) e, mais diretamente, a Secretaria de Educação do DF.

A maioria dos profissionais das escolas participantes apontam a falta de investimento para a oferta da educação de qualidade. Há muitos projetos para ser implementado que muitas vezes não são executados pois os recursos e investimentos não chegam na mesma proporção que as políticas públicas e ações propostas. A falta de infraestrutura no chão da escola é um problema persistente nos espaços escolares, estrutura física precárias, falta de recursos materiais, pessoais e financeiro são reclamações frequentes nessas instituições. Os profissionais sinalizam que muitas vezes “tiram dinheiro do bolso” ou acionam fundos partidários para implementar atividades pedagógicas e projetos no espaço escolar. Por

vezes, ficam sem acesso à internet e acabam arcando com esse custo, dentre outros. Ademais, a falta de políticas públicas executáveis é frequente nas políticas de educação.

Entre os problemas estruturais citados pelos participantes, nota-se: a ineficácia da política de inclusão como norteador da oferta educacional; a falta de profissionais para execução dessa política, tanto referente ao quantitativo quanto a qualificação destes; a precarização do vínculo dos profissionais, principalmente dos professores e apontam críticas sobre a política de não retenção, a progressão continuada dos alunos da escola pública e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Citam também a falta de parceria entre escolas e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos, como saúde e assistência social, por exemplo.

Atualmente as escolas do DF gerem seus trabalhos por meio da política de educação inclusiva. As escolas entrevistadas e visitadas possuem salas inclusivas e algumas das escolas ofertam classes especiais. Sobre os diagnósticos atendidos nessas instituições, elas recebem alunos com Deficiência Intelectual, Deficiências múltiplas, Paralisia cerebral, Deficientes auditivos e surdos, cadeirantes, alunos com dificuldade de locomoção, baixa visão, deficiência física e os transtornos, como Transtorno do Espectro Autista - TEA, Síndrome de DOW, transtorno de déficit de atenção - TDAH, transtorno opositor desafiador - TOD, Distúrbio do processamento auditivo – DEPAC, dentre outros (Dados das entrevistas com os representantes da escolas).

Verifica-se, a partir dos relatos dos profissionais, que apesar da escola ter democratizado o acesso aos alunos com os diversos diagnósticos, a formação, qualificação e quantitativo de profissionais não acompanhou esse processo.

Para lidar com esse contexto além dos professores as escolas deveriam contar com o suporte de monitores, educadores sociais, a equipe de orientação educacional, a sala de recurso generalista que “atende os alunos com transtorno” e sala de apoio “que atende os alunos com deficiência” (ESCOLA 3), pois está previsto nas políticas públicas educacionais. Entretanto, segundo os depoimentos dos participantes nem sempre a escola consegue contar com esses suportes e muitas vezes a quantidade de profissionais é bem reduzida.

Atualmente, no DF, muitas escolas sequer contam com o orientador educacional. A Secretaria de educação tem um quadro muito pequeno de monitores, há muito tempo não há concurso para esse profissional e, diante disso, nem todas as escolas têm acesso a esse profissional e quando têm contam com um quadro pequeno. Para lidar com essa situação, criaram o cargo de educador social. Ele é voluntário, não tem vínculo profissional e nem formação para atuar nos espaços escolares. As equipes especializadas nunca estão completas e isso quando tem.

Sobre os problemas enfrentados na escola pública, no que tange à questão de atendimento especializado aos alunos com algum tipo de diagnóstico, além da falta de formação dos profissionais e reduzido quadro de profissionais para atender os diversos diagnósticos, a dificuldade de acesso aos laudos médicos está entre os problemas enfrentado pelas escolas e comunidade escolar.

De acordo com os participantes, para a adequação do processo de ensino-aprendizagem e acesso a sala de recurso ou de apoio por esses alunos é necessário a apresentação de laudo médico. Diante da falta de acesso ao laudo, muitos alunos acabam ficando sem atendimento para suas necessidades o que reflete na qualidade de educação ofertada e no processo de ensino-aprendizagem desse aluno.

Sobre as dificuldades de aprendizagem, temos dificuldade de acionar a rede para um diagnóstico. Tem alguns alunos que a gente percebe que tem algum problema no desenvolvimento que atinge a aprendizagem, por exemplo na fala, na atenção, o tal de TDAH, que tem muito. Temos essa dificuldade para o atendimento na saúde para eles. Até que esse menino consiga o atendimento, para atender ele, para que seja laudado, para que ele tenha direito a sala de aula, ele já saiu da escola. Esse processo é muito moroso (ESCOLA 2, 2023).

“Sem o laudo não tem intervenção da escola. [...] O laudo ajuda o professor no momento de definir as intervenções. Se não sei o que é fico testando até encontrar a forma que esse aluno aprende melhor” (ESCOLA 8, 2023).

Essa situação evidencia não apenas a efetivação de uma política ineficaz que oportunizou o acesso sem as condições necessárias à permanência escolar, mas também que a escolas não contam com

o suporte da rede socioassistencial. Sendo necessário a implementações de políticas que pactue essa oferta inclusiva, juntamente com os demais órgãos do sistema de garantia de direitos.

Além do desafio e o contexto dos laudos as escolas enfrentam outro problema que exige atenção referente ao quadro de profissionais que é o fato de a formação dos professores não ter caminhado junto com as demandas de inclusão. O Sistema Educacional propôs uma educação inclusiva sem formar os profissionais para receber as diversas necessidades dos alunos, o que acaba por ir na contramão da garantia de direitos desse sujeito. Tanto a formação inicial desse profissional, quanto a continuada é precária, ou inexistente. Essa situação é visualizada nos depoimentos a seguir:

“A gente está recebendo os professores que vem recém-formados, porém essa formação deles, eles estão vindo muito crus. A gente sabe que chegamos sem experiência, mas hoje o que percebemos é que eles não têm aquela bagagem que a gente tinha antes. Não sei o que aconteceu. Eles vão aprendendo na raça, porém quando se deparam com a realidade da escola, muitos deles não aguentam [...] Tem professor que chega aqui não sabe o que é o teste da psicogênese” (ESCOLA 3).

Não contamos com profissionais especialista em caso de deficiência auditiva o professor tem que se adequando e tentando, mas o professor tem muita dificuldade (ESCOLA 7).

Os participantes afirmam que não possuem capacitação para lidar com as diversidades de diagnósticos. Acrescentam que o que sabem sobre o espectro autista, por exemplo, é o que aprenderam no dia a dia da escola. Para os profissionais é visível nas unidades escolares que há muita diferença no atendimento prestado ao aluno quando o professor tem formação para atender suas necessidades. Diante disso, o que o aluno recebe é uma educação que não garante o que foi prometido, sua inclusão e suporte a suas necessidades. Portanto, evidencia-se que há uma legislação que na prática não é executada.

Atualmente a rede pública de ensino vivencia, para além da falta de estrutura física e material, um problema gravíssimo que é a falta de recurso humanos, tanto em quantidade, quanto em qualidade e a precarização dos vínculos empregatícios desses profissionais. Sobre o vínculo dos professores nas escolas do Distrito Federal, nota-se, a partir dos relatos dos participantes, que o quadro de professores é formado por maioria de professores em regime de contrato temporário, tem escola que chega a 70% do quadro. Portanto, a rotatividade e a qualidade desse profissional são citadas pelas escolas como problema referente à entrega de uma educação de qualidade.

“Problema de contrato o que que eu vejo, é essa questão da rotatividade. Entra e sai o tempo todo. Isso impacta na continuação dos projetos e percurso” (ESCOLA 3).

“Nosso quadro de professores é formado por mais ou menos 70% de profissionais temporários. Isso acaba impactando na qualidade do processo de ensino aprendizagem e na qualidade da educação” (ESCOLA 7).

Um estudo realizado pelo “Todos pela Educação” corrobora com essa informação. Esse estudo mostra que o número de professores concursados nas redes estaduais de ensino caiu ao menor patamar em dez anos, enquanto o total de temporários cresceu de forma significativa entre 2013 e 2023. Além disso, esse estudo ainda destaca que quase metade (43,6%) dos temporários atua há pelo menos 11 anos como professor. Portanto, o que deveria ser a exceção tem se tornado a regra, que é a contratações de profissionais temporários. Entre os impactos desse tipo de contratação o estudo destaca a relação com uma menor proficiência dos alunos (Todos pela Educação, 2024).

As condições de trabalho desses profissionais, também se encaixa nessa categoria pois faz parte das questões estruturais. Os professores precisam lidar com a sobrecarga de trabalho, turmas cheias, diversas situações apresentadas pelos alunos no ambiente escolar, para além das questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, as demandas pessoais de cada aluno, como vivência de violências e comportamentos violentos por parte deles e de sua família impactam a realidade do ambiente escolar, os diversos diagnósticos e sem o suporte das equipes de apoio e mesmo do Secretaria de Educação. Tais situações repercutem diretamente na saúde mental desse profissional que se sente sobrecarregado, impactando, portanto, sua atuação e como consequência a oferta qualificada da educação.

Na minha opinião a escola pública conta com os melhores profissionais, o problema é que os professores estão cansados, não temos muito suporte psicológico, e temos todo tipo de demanda na sala de aula, temos desde aquele menino que tem acompanhamento e é maravilhoso até aquele que não tem nem pai, nem mãe e está tipo jogado. Tem uma sobrecarga e não tem um suporte para lidar com todas essas demandas. É muito difícil e o pai não respeita o professor mais. A gente é uma categoria que o pai fala mal do professor na frente do filho e o filho também não respeita o professor (ESCOLA 7).

O ideal seria esse profissional contar com o apoio de uma equipe multiprofissional que acionariam os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direito, que atuariam nas diversas demandas apresentadas pelos alunos para além do processo de ensino-aprendizagem.

Outro dado importante apontando pelos participantes é o fato de não haver avaliação periódica do trabalho executado no chão da escola, por parte da Secretaria de Educação e que isso acaba contribuindo para uma entrega de educação sem qualidade. Para eles a avaliação gera subsídios para implementação de políticas públicas que represente as situações da realidade e sua falta gera propostas ineficazes.

Outra dificuldade que vejo é que a secretaria de educação não estrutura nem aparato para avaliar se o serviço está sendo prestado como rege os planejamentos e documentos. Por isso acaba ficando meio solto. Não tem ferramentas para acompanhar a execução dos serviços na educação. Não tem avaliação do processo e percurso (ESCOLA 5).

Além das precarizações já citadas, as escolas participantes apontam que há diferença na oferta de educação no diurno e no noturno. Sendo que esta tem uma oferta ainda mais inferior que aquela e quando se trata da oferta na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a precarização dessa oferta é mais gritante.

Nessa modalidade os profissionais precisam lidar com: o perfil heterogêneo dos alunos, a quantidade reduzida de profissionais interessados em atuar no noturno e na EJA, a falta de incentivo e profissionais qualificados para essa modalidade, a falta de políticas públicas para as especificidades do público, a falta de acesso à rede socioassistenciais e parceiros para implementação de ações junto à comunidade escolar, falta de projetos interventivos para as demandas dessa modalidade de ensino e o sucateamento das políticas já existentes.

No noturno não há acompanhamento especializado as necessidades dos alunos com algum diagnóstico de transtorno ou deficiência, mesmo que sejam laudados, e nem acesso as equipes de recursos e salas de apoio. Inclusive, na maioria das escolas, não há nem a equipe de orientação educacional. Na escola EJA 1 eles não têm secretário escolar no noturno o que implica em não acesso dos alunos na matrícula escolar. Eles contam com o trabalho voluntário do secretário escolar do diurno em alguns dias no noturno. Nessa mesma escola não há orientador educacional, ficando o supervisor educacional com o acúmulo dessa função.

Chegam alunos com diagnóstico, mas a partir do momento que eles chegam para o noturno eles perdem todos os possíveis atendimentos que ele teria no diurno. A EJA fica muito sucateada e essa é uma reclamação de todas as regionais. O aluno às vezes vem do dia. E recebi um aluno que ele é DPAC, tem duas semanas. No turno contrário ele fazia o acompanhamento com a sala de recursos, no noturno ele não tem mais a sala de recurso. Ele perdeu esse direito (EJA 3, orientadora educacional, 2023).

Com relação ao EJA, eu acho que o Estado devia ser menos exigente no que diz ao quantitativo de alunos. O Estado hoje orienta juntar duas turmas que estão com poucos alunos. Ai fica com duas séries na mesma sala, ai o professor tem que se desdobrar para dar aula para essa turma. É incapaz do professor dar uma aula com qualidade para esse público. “[...] E detalhe esse aluno entra e evade com uma facilidade grande. [...] A gente acaba fazendo o papel do orientador, porque não tem. A EJA tinha que ter. Se tivesse o professor ia ter alguém para acompanhar o aluno que tem maior dificuldade. Seria fundamental. O Estado não está preocupado com a educação e acaba sobrecarregando quem está aqui. Tem hora que a gente quer desistir. A gente acaba fazendo o papel do orientador, porque não tem. (EJA 1, supervisor, 2023).

Em relação à articulação com o Sistema de Garantia de Direitos há dificuldade para acessar a rede e instituições no noturno, sendo esse um grande problema. Não há parcerias para inserção desses sujeitos no mercado de trabalho e esta é a maior demanda dos alunos, sendo este um dos principais motivos do abandono e evasão escolar.

Tem dificuldade para implementar cursos profissionalizante, devido ao quantitativo de recursos humanos. Pouco recurso humano e financeiro e falta de aptidão e capacitação para atuar nesse aspecto. Essas demandas impactam na qualidade (EJA 4, Diretora, 2023)

Diante dessa realidade fica evidenciado a precariedade das políticas públicas no que tange à ofertada da educação. Profissionais sem qualificação e capacitação para realização do trabalho educativo é frequente no quadro da Secretaria de Educação. Ademais, esses profissionais vêm vivenciando um processo de desvalorização e precarização de sua formação, seu vínculo profissional, bem como sendo sobrecarregados dentro dessas instituições com as demandas que deveriam ser supridas por outros cargos e órgãos.

### **As relações estabelecidas entre escola, alunos, famílias e sociedade**

Essa categoria tem a pretensão de trazer um pouco das representações da escola para com o aluno, sua família e sua comunidade e mesmo sobre ela mesma e como essas representações reverberam na relação e oferta da educação.

A falta de acompanhamento escolar da família tem sido uma constante nos depoimentos das escolas. Questionados sobre os problemas enfrentados no ambiente escolar esse é o primeiro ponto citado pelos profissionais:

A gente percebe que as famílias que acompanham melhor acabam tendo melhor desempenho, não tem tanta dificuldade. Tem muitas crianças que a família não acompanha, deixa na escola e só vem buscar e pronto. O estudo é apenas na escola (ESCOLA 6).

[...] é difícil esse contato com a família. O estudante que mais precisa, [...] a gente percebe que é recorrente que geralmente quando o aluno apresenta um pouco mais de dificuldade na escola, geralmente é com aquela família que a gente tem menos acesso e menos presença dela na escola, que temos menos retorno dela. A gente acaba que associa muito isso, participação dos pais na educação dos filhos, no acompanhamento na escola e a dificuldade dele aqui (ESCOLA 9).

Temos muitos alunos desassistido pela família, porque a família às vezes precisa trabalhar e a criança fica muito só, então não tem aquele acompanhamento. [...] Então a gente sente que quanto mais a família é ausente mais a criança tem dificuldade e mais a criança tem dificuldade de engajar mesmo. (ESCOLA 7).

Ao abordarem a falta de acompanhamento escolar da família é possível entrar em contato com a visão da escola sobre as famílias, alunos e sua comunidade. A escola enxerga as famílias, não apenas dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, mas as famílias assistidas por elas, como famílias “desestruturadas”. Relacionam esse estigma ao comportamento dos alunos e suas adesões e situação escolar. O que demonstra uma visão simplista desses profissionais para o fenômeno do fracasso/insucesso escolar, pois até aqui percebemos outras variáveis que contribuem para tal fenômeno.

“Aqui a maioria das nossas crianças são de famílias “desestruturadas”, os pais estão presos, quem cuida são os avós, outros são os tios. Então tem muito isso da fragilidade da família” (ESCOLA 3).

E a gente percebe que muitos desses pais que não tem essa visão de parceria, também não foram alfabetizado na idade certa, ou nem foram alfabetizados, ou não veem a escola como um espaço de autoridade, de construção social. A gente percebe que não há uma valorização por parte dos membros da família para com o ambiente escolar (ESCOLA?).

Aqui por ser uma escola de periferia nós temos muitas crianças que são criadas pelos avós, não são criadas pelos pais, são criadas por outras pessoas, por padrinhos (CEF3).

Essa visão da escola para com as famílias da periferia revela um olhar de preconceito, estigmas para com o público assistido e que implica no atendimento precário e que perpetua as desigualdades sociais vivenciada por esses alunos.

Diante disso, a realidade das famílias da periferia é sempre citada pelos profissionais como barreira no processo de escolarização desse aluno. Isso se dá devido a situação de carência, de pobreza, violência, os diversos problemas sociais e econômicos vivenciados por eles no âmbito intrafamiliares que impactam, assim como outras variáveis, nesse acompanhamento escolar e adesão as demandas da escola, bem como no processo de ensino-aprendizagem do aluno, segundo depoimentos dos participantes.

“Então nós temos essas dificuldades de atendimento com a comunidade, problemas que a família tem. Tem aluno aqui que a mãe foi assassinada, que o pai está preso” (ESCOLA 2).

A nossa maior demanda são questões referente à pobreza, questão econômicas. Boa parte dos problemas que a gente tem, que ai a gente vai conversar, a gente vai ver: é uma mãe solo, que deixa a criança de madrugada em casa para ir trabalhar e a criança tem que vir para escola, aí a criança esquece de vir. Ai quando a gente vai ver a criança já está com muitas faltas. É uma mãe que não consegue uma folguinha do trabalho porque ela não pode sair para vir a escola, não tem esse direito. Bate muito nessa questão da precariedade da vida das pessoas, famílias atendidas pela escola (ESCOLA 5).

[...] comunidade muito carente, o pai e a mãe têm que trabalhar, o pai ou a mãe cumpre alguma medida, ou está preso, ou morreu, a mãe tem muitos, às vezes, tem uma medida protetiva contra o pai, porque o pai agredia, muitos dos alunos são criados pela avó, ou outros parentes. As mazelas sociais desembocam aqui e interferem muito no processo de ensino-aprendizagem. As questões familiares são os principais fatores que afetam esse processo (CEF 1).

Acrescenta-se que algumas escolas reconhecem que a falta de acompanhamento se dá devido à difícil realidade das famílias, que são, em sua maioria, mães solas, precisam sair para trabalhar e a criança fica sem os cuidados e referências de um adulto. Entretanto, apesar de reconhecerem essas situações vivenciadas no âmbito familiar as escolas ainda têm um olhar de culpabilização das famílias pela situação escolar desse aluno. Não importa as condições de pobreza e carência vivenciada nesse espaço, fruto de falta de políticas públicas, o que fica é que essa família não tem cumprido com sua função junto ao filho. São vistas como negligentes, irresponsáveis, violentas e que não contribuem com o processo escolar. Diante da falta de parceria com a família a escola sente que tem ficado sozinha com a responsabilidade educacional desse aluno. Afirmam que a “família joga para escola sua responsabilidade”.

Essas situações demonstram as relações ambivalentes estabelecidas entre escola e família citadas na literatura como fatores intraescolares que impactam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que contribuem para a manutenção das relações inamistosas entre os diversos autores desse processo (Silva; Salles, 2011; Cunha; Dazzani, 2016; Cardoso; Fonseca, 2019; Moreira et al, 2020).

Diante dos depoimentos das escolas percebe-se que a relação escola-família tem se mostrado bem desgastada. As escolas relatam que as famílias não valorizam a escola e não acreditam neles quando chamados para tratar de algo relacionado ao aluno, diz que a família prefere acreditar no filho que na escola e assim a escola se torna vilã desse processo. Tal situação, por vezes, gera conflitos entre essas duas esferas e a escola cita sofrer violência e ter receio de tratar com as famílias:

A gente recebe ameaça de pais. Já teve um pai aqui que ameaçou e a gente sabe que ele é “mala”, desculpe a palavra, mas a gente sabe. Temos várias famílias que tem alguém preso, que é usuário. Aqui na periferia a gente tem tudo isso e a gente não tem um porteiro, por exemplo. Resumindo, a escola lida com todas as mazelas da sociedade e da comunidade” (ESCOLA 3)

A partir dessas relações estabelecidas entre aluno-família-escola-sociedade e das situações de violência vivenciadas no espaço escolar, a escola cada vez mais acredita que no espaço escolar para lidar com “essas famílias da periferia” e seus filhos precise da polícia no seu quadro de profissionais. Diante disso, temos visto crescer recentemente uma demanda pelas escolas de regime cívico-militar, pois acredita-se que essa é a solução para os problemas de violência vivenciados dentro desses espaços. A partir dos depoimentos subentende que esses alunos da periferia precisam de contenção e educação se torna um elemento secundário:

“[...] a escola conta com um novo sistema, o Cívico Militar, desde de 2021 foi adotado esse sistema que veio como suporte para auxiliar nas questões de violência escolar e com objetivos de trazer mais segurança ao espaço escolar” (CEF 2, 2023). O diretor complementa seu relato informando os benefícios da implementação desse modelo: “A implementação da escola cívico militar mudou a característica da escola deu uma freada na questão da violência na escola, porque alguns alunos só pelo fato de ter sido aprovado esse modelo foram para outras unidades. De cara, os alunos em distorção em idade/série, uns 30 alunos, logo de cara, já saíram” (CEF 2, 2023).

Com o relato dessa escola fica visível que a necessidade de se livrar de alunos “problemas” tem se apresentada como a melhor estratégia ou pelo menos a mais utilizada. Entretanto, fica a pergunta: Para onde foram os alunos que saíram dessa escola? Foram para as estáticas de abandono, evasão e desinteresse pelo espaço escolar? A escola acompanhou sua inserção em outro espaço?

### **O processo de gestão educacional no ambiente escolar**

Entre os problemas enfrentados junto aos/aos alunos/as, as escolas apontam: o desinteresse deles pelo espaço escolar, dificuldade de aprendizagem e contexto de faltas, reprovações, abandono e evasão escolar. Essas questões são os desafios da educação brasileira há anos e disponibilizadas pelos indicadores de avaliação de larga escala e pesquisas acadêmicas. Apesar de estarem expressos nas avaliações de larga escala, disponibilizada pelo INEP e outras instituições, ainda não há políticas públicas eficazes para resolver essas questões. O que se vê é mais precarização das políticas públicas, como visto acima com a precarização do vínculo dos docentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos e a falta de gestão e formação do quadro de profissionais, dentre outros aspectos.

Esses problemas surgem desde o primeiro ano que o aluno adentra o espaço escolar, porém se evidenciando nos 3º anos, momento que os profissionais precisam decidir o destino desse aluno, pois nesta série ele pode ficar retido, por não ser considerado apto ao próximo ano. Ressalta-se que mesmo que esse aluno não tenha adquirido as competências e habilidades necessárias para o próximo ano ele avança carregando suas dificuldades até essa série.

Aqui evidencia-se as críticas dos profissionais das escolas referente às políticas de não retenção a chamada progressão continuada ou aprovação automática: “Os 3º anos são o gargalo da escola. Essa é a série que os alunos já podem ficar retido” (ESCOLA 4).

A orientadora, afirma que não é viável esse programa pois pegar um aluno que teve dificuldade e promover ele com essa dificuldade ele não consegue apreender o próximo conteúdo de um nível mais avançado, isso também é verificado nos relatos dos demais profissionais. Afirma que eles chegam na série seguinte com as dificuldades. Eles avançam pela idade e não porque conseguiram aprender. “Vira uma bola de neve”.

Para a diretora da ESCOLA 10 as políticas de não retenção e progressão continuada são as grandes responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, sendo a secretaria de educação responsável por essa situação.

Quando chega no 3º ano você pode reter essas crianças, só que aí você não consegue no 3º ano recuperar aquilo que era do 1º, do 2º e o que é do 3º. Aí acumula as dificuldade. Aí fala, vamos passar porque agora ele tá grande e não pode mais ficar aqui com os pequenos. Aí passa e chega no 4º e 5º aumenta os textos, aumenta as atividades, são textos mais longos e questões mais complexas, vai ser atropelado, ai ele não pode ficar retido no 4º ano. Quando chega no 5º ano, ele fica ali 2, 3 anos e aí fala vamos mandar para o Centro de Ensino Fundamental (CEF). Aí chega no CEF sem estar alfabetizado, sem conseguir. Acaba sendo uma questão estrutural da secretaria de educação, o sistema (ESCOLA 10, Diretora).

Destaca-se que a progressão continuada foi criada para combater a evasão escolar em substituição a política de retenção com o objetivo de atingir a meta de universalizar a educação brasileira, garantindo o acesso de todos a um ensino de qualidade e permanência na escola (Dias, 2013). Conforme visto nos depoimentos das escolas o que acontece é uma diminuição momentânea das repetências,

abandono e evasão. Isso devido a situação dos alunos que chegam ao fim do ensino fundamental sem conhecimentos básicos. Acontece que a implementação da progressão continuada ocorreu sem montar estratégias eficientes para corrigir falhas na aprendizagem que vão se acumulando conforme os alunos vão avançando.

Segundo Libanêo (2012) isso se dá, pois, as medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino não atingem os problemas educacional, não consideram fatores intraescolares que afetam diretamente a qualidade da aprendizagem escolar.

O relato dessa diretora sobre o processo de não retenção revela algo importante que é o fato de os profissionais da escola não questionarem o processo de ensino-aprendizagem ofertado ao aluno. A crítica está apenas no fato de o aluno ser empurrado com dificuldades, mas o fenômeno da dificuldade não é criticado nem refletido, ou quando é a “culpa” recai nesse sujeito e em sua família.

Sobre essas questões, Cardoso e Fonseca (2019) acrescentam que, devido à forma que as políticas educacionais estão organizadas, há uma dificuldade, por parte dos docentes, de refletir de forma crítica sobre as práticas educacionais. Diante disso, dificulta-se o processo de construção por parte dos docentes de práticas para transformação do cotidiano escolar com foco na inclusão desses adolescentes de forma a ressignificarem suas trajetórias escolares. Para tanto, se torna imprescindível a elaboração de políticas educacionais que visem, de fato, a transformação social, sempre, logicamente, considerando a cada passo dado os limites e as possibilidades historicamente postos para realização de uma sociedade mais justa (Cardoso e Fonseca, 2019).

Além dessas questões, as escolas demonstram não saber lidar com os alunos que apresentam comportamentos indisciplinados. Diante da falta de conhecimentos e estratégias pedagógicas para lidar com comportamentos de indisciplinas e de violência por parte dos alunos a maioria das escolas lançam mão de estratégias autoritárias e, por vezes, punitivas, como uso de advertências, suspensões e até a expulsão da escola. Ao analisar as trajetórias escolares de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida, nessas escolas, Fernandes e Kipnis (2024b) verificam que a expulsão tem sido mascarada de transferência escolar, pois, na prática, a escola não poderia expulsar esses alunos.

A gente não expulsa, mas já orientamos uma família a retirar o aluno do contexto para ver se ela mudava, tinha uma nova possibilidade de vida. Nesse caso ele veio para escola com arma branca, era violento (ESCOLA 8).

A gente se articula com as outras escolas com modelo militar para troca de alunos (transferências), fazemos isso para tentar resolver as situações de indisciplina dentro da escola. A gente tenta desambientar, porque o grande problema desses meninos, principalmente desses que são mais problemáticos, com indisciplina, eles querem palco, né. Então eles veem causam problemas, quando eles começam a criar essa rede aí de influências. Essa movimentação é para quebrar essas influências (CEF 2, Diretor).

Essas situações de sanções/punição são vistas, pelos especialistas, como fatores favorável à evasão além de ser consideradas pela literatura como situações vexatórias e violadoras de direitos conforme aponta os estudos de Franco e Bazon (2019). Ademais, a mudança de instituição não modifica esse comportamento, apenas transfere a responsabilidade à outra instituição.

Essas são algumas das vivências escolares a partir da visão desses profissionais que atuam no chão da escola. Quando questionados sobre as estratégias utilizada a partir dessas realidades, apontam que tentam implementar capacitações e roda de conversas no interior da escola com os professores, uma vez na semana, com o intuito de ofertar espaço de interação e formação continuada, pois a saída desse profissional para capacitação é difícil, apesar de terem acesso a cursos ofertados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE.

Sobre as estratégias com a família, realizam festas culturais e temática com objetivo de aproximação com as famílias e as reuniões bimestrais. Em relação aos alunos que apresentam faltas recorrentes eles informam que a estratégia utilizada é a Busca Ativa. Entretanto, outro problema citado é a falta de acesso à família que não atualiza os contatos telefônico. Diante disso, caso não consigam acessar as famílias afirmam que acionam o Conselho Tutelar.

Nos casos de dificuldade de aprendizagem as escolas têm projetos padrões orientados pela Secretaria de Educação: reforço escolar, reagrupamento, projetos interventivos e adequação escolar. Em relação ao enfrentamento da situação de distorção idade-série há projetos de aceleração, depois da pandemia foi implementado o projeto Superação para lidar com as lacunas desse período. Os próprios profissionais criticam essas estratégias dizendo que não são efetivas e apontam que elas contribuem apenas para que o aluno não seja retido, mas não apoia o processo de ensino-aprendizagem. “Sobre o processo de não reter o aluno e as ações adotadas para acelerar o processo, a bomba estoura lá na frente. Não tem sido efetivo, o aluno tem arrastado a dificuldade mais para frente” (CEF 1).

Até aqui é possível entrar em contato com a realidade vivenciado no chão da escola, as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais para a entrega de uma escola que ofereça uma educação de qualidade. Fica visível o tipo de escola disponibilizada a esse aluno. É uma escola que já inicia cheia de lacunas em sua engrenagem: Infraestrutura precária, quadro precário de profissionais, falta qualificação por parte dos profissionais e serviços prestados, sem contar que as políticas propostas estão distantes da oferta de uma educação significativa e de qualidade para essa população.

A análise da coleta de dados, a partir da visão dos profissionais que atuam no chão da escola, contemplou todas as esferas que implicam na oferta de uma educação de qualidade ou não. É importante esclarecer que a principal esfera é o Estado que formula as políticas públicas educacionais e neste trabalho fica visível que as propostas são precárias e não buscam a eficácia dessa entrega. Esse processo inicia-se na formação dos profissionais que ocupam os espaços escolares se estendendo para proposições de política que precarizam ainda mais os processos de escolarização (Lino e Arruda, 2023).

Portanto, ao analisar o fracasso e insucesso escolar há sempre a busca por culpados, como percebido nos depoimentos dos profissionais participantes desta pesquisa. Os primeiros responsabilizados por esse contexto são os alunos e suas famílias, tanto pela sociedade quanto pelos profissionais das escolas. Sobre isso, a literatura aponta que há a naturalização do fracasso e insucesso escolar pela sociedade e profissionais da educação de forma a culpabilizar esse aluno e sua família por suas dificuldades de aprendizagens e situações escolares. Tal discurso é naturalizado por esses sujeitos que acabam culpando a si mesmo por suas dificuldades e situação escolar (Cardoso; Fonseca, 2019, Silva; Salles, 2011, Cunha; Dazzani, 2016, Franco e Bazon; 2019, Souza; Rodrigues; Ferreira, 2023).

Com as divulgações dos resultados da educação pelas avaliações de larga escala, além dos alunos serem culpados por não se dedicarem e por não contarem com suporte familiar a escola passa a ser o foco de responsabilização, na figura do professor. Portanto, o professor se torna o responsável pelo insucesso escolar e pela entrega de uma educação sem qualidade. São culpados pela péssima educação entregue, quando não conseguem ofertar o mínimo: a alfabetização, sanar as dificuldades de aprendizagem, mantê-los no espaço escolar e realizar uma gestão democrática dos processos escolares junto com as famílias. Essas responsabilizações atribuídas a atores isolados são vistas como uma forma de reduzir a complexidade do fenômeno e que acaba desobrigando o Estado da oferta e democratização da educação (Libâneo, 2012; Souza, Rodrigues e Ferreira, 2023, Lino; Arruda, 2023).

Apesar de todos esses fatores implicarem no fracasso escolar, a literatura revela que o Estado é o principal impulsionado da falência da educação. Destaca que o fracasso das políticas públicas de educação e suas precarizações, apontadas neste estudo, tem feito parte de um projeto que envolve uma estrutura composta por organismos internacionais que gerem as políticas de educação nos países em desenvolvimento e grupos de matrizes neoliberais (Libâneo, 2012; Lino e Arruda, 2023).

Portanto, de acordo com Libâneo (2012) e Lino e Arruda (2023) não é por acaso que há anos vivenciamos o declínio e sucateamento da educação pública, a partir de interesses camuflados com foco em resolver os problemas da educação grupos neoliberais contam com o apoio do Estado para implementação de projetos autoritários e com foco nas privatizações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a conhecer o tipo de escola ofertada aos alunos do DF, a partir das escolas frequentadas por adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. A análise se deu a partir da coleta de dados junto aos profissionais de 16 escolas (Diretores, Vice-diretores, orientadores

educacionais, supervisores, professores e secretários escolares). Tal análise possibilitou conhecermos os diversos fatores imbricados na oferta de educação, a partir da visão e vivência dos profissionais dentro desses espaços escolares que implicam na qualidade da educação ofertada, demonstrando o tipo de escola que os alunos têm tido acesso nessas instituições.

Entre os fatores indicados pelos participantes citam as questões estruturais (infraestrutura, recursos materiais, financeiros e humanos), políticas públicas ineficazes (Educação inclusiva, progressão continuada, EJA, formação de professores...) e gestão dos processos educativos (Questões de indisciplina, faltas, dificuldade de aprendizagem, repetências, abandono, evasões, falta de acompanhamento familiar e relações estabelecidas dentro do espaço escolar).

Para os participantes a situação de pobreza vivenciada pelas famílias e seus problemas sociais são fatores que também impactam no tipo escola que esses alunos acessam. A visão desses profissionais para o público assistido na escola precisa ser evidenciada, pois essa visão acaba contribuindo para o distanciamento entre escola-família e comprometendo o processo de ensino aprendizagem desse aluno, por ser repleta por um olhar preconceituoso e estigmatizante dessas pessoas.

Os dados sugerem que o tipo de escola está atrelado a uma oferta de educação que perpetua as desigualdades sociais vivenciadas por esses sujeitos, devido ao processo de sucateamento e precarização das políticas pública e principalmente das políticas educacionais. Sobre isso autores como Libâneo (2012) e Lino e Arruda (2023) apontam que há um projeto por traz do declínio da escola pública. Portanto, aos alunos tem sido ofertado uma educação sem qualidade desde a formulação das políticas públicas a sua execução no chão da escola. Local que esses alunos vivenciam processos de exclusão que iniciam pelas representações desses profissionais à entrega de um ensino que não contribui para sua emancipação e evolução acadêmica, cultural e social.

Sugere-se para os próximos estudos que as ações dos professores no chão da escola sejam investigadas e problematizadas. Partindo da premissa que esses profissionais deveriam primar pela garantia de direito do público assistido o que os levam a reproduzir desigualdades e processos de exclusão dentro do espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023.

Basílio, A. L. *Quase metade dos estudantes brasileiros não termina o Ensino Fundamental na idade certa*. CartaCapital, São Paulo, 8 jun. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/quase-metade-dos-estudantes-brasileiros-nao-termina-o-ensino-fundamental-na-idade-certa/>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BORBA, Patrícia Leme de Oliveira, LOPES, Roseli Esquerdo e MALFITANO, Ana Paula Serrata. *Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2015, v. 23, n. 89 [Acessado 19 Julho 2022], pp. 937-963. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400006>>. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400006>.

CARDOSO, Priscila Carla e FONSECA, Débora Cristina. *Adolescentes Autores de Atos Infracionais: Dificuldades de Acesso e Permanência na Escola*. Psicologia & Sociedade [online]. 2019, v. 31 [acessado 19 Julho 2022], e190283. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>>. Epub 02 Set 2019. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>.

CUNHA, Eliseu de Oliveira e DAZZANI, Maria Virgínia Machado. *A escola e o Adolescente em Conflito com a Lei: Desvelando as Tramas de uma Díficil Relação*. Educação em Revista [online]. 2016, v. 32, n. 1 [Acessado

12 Julho 2022], pp. 235-259. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698144008>>. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698144008>.

FERNANDES, Gizele Ramos Mota; KIPNIS, Bernardo. *Medida socioeducativa: uma análise do perfil dos adolescentes em cumprimento de medida de meio aberto no Distrito Federal*. [Manuscrito não publicado]. 2024a.

FERNANDES, Gizele Ramos Mota; KIPNIS, Bernardo. *A trajetória escolar dos adolescentes em cumprimento de medida de liberdade assistida em uma unidade do Distrito Federal*. [Manuscrito não publicado]. 2024b.

FRANCO, Mariana Guedes de Oliveira e BAZON, Marina Rezende. *Percurso e Experiência Escolar de Adolescentes em Conflito com a Lei: Trajetórias Possíveis*. *Educação em Revista* [online]. 2019, v. 35 [Acessado 19 Julho 2022], e183939. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698183939>>. Epub 14 Mar 2019. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698183939>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz Terra, 2005. GOHN, M. da G. *Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*, 3. ed – São Paulo, Cortez, 2005.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Resultados 2023*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023

LIBÂNEO, J. C.. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13–28, jan. 2012. Acessado em: 05 de maio 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/#>.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. DA C. C.. *Processos De (DE)formação De Professores: (DES)caracterização, (DES)profissionalização, (DES)humanização*. *Cadernos CEDES*, v. 43, n. 121, p. 90–100, set. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwV8H9PmQM8kDkvzBWf78sc/?lang=pt#>. Acessado em: 10 jun 2024.

LIRA, Geneluzia Dias de. *Fracasso escolar: visão de professores das séries iniciais: do ensino fundamental da cidade de Cajazeiras PB*. <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/1183>.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. Da C. C. *Processos De (De) Formação De Professores: (Des) Caracterização, (Des) Profissionalização, (Des) Humanização*. *Cadernos CEDES*, v. 43, n. 121, p. 90–100, set. 2023. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwV8H9PmQM8kDkvzBWf78sc/?lang=pt#>. Acessado em 08 jun 2024.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira et al. *Ambivalência da escola e adolescentes infratores*. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2020, v. 24 [Acessado 12 Julho 2022], e195027. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020195027>>. Epub 18 Maio 2020. ISSN 2175-3539. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020195027>. Acessado em: 08 jun 2024.

MORI, L. *Progressão continuada prejudica a qualidade da educação no Brasil?* BBC News Brasil, 7 jun. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c72y0zqnvk1o>. Acesso em: 8 jun. 2024.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

SANTOS, E; TENENTE, L. *Quase 9 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram a escola, apontam dados divulgados pelo MEC.* G1 Educação, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/02/22/censo-escolar-2023.ghtml>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SOARES, C; RODRIGUES, C. G; FONSECA, I. C; ALVES, M. T. G. *A permanência escolar importa: indicador de trajetórias educacionais.* São Paulo: Observatório da Fundação Itaú, 2024. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/estudo-inedito-da-fundacao-itaui-revela-que- apenas-metade-dos-estudantes-conclui-o-ensino-fundamental-na-idade-certa-e-com-trajetoria-regular/>. Acessado em: 08 jun 2024.

SOUZA, Daniel Cerdeira de; RODRIGUES, Ingrid Mesquita; FERREIRA, Fernanda Sousa. *Fracasso escolar: revisão integrativa da literatura.* Revista Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 28, n. 1, p. 01-20, mar. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Professores temporários nas redes estaduais do Brasil.* 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

Autora 1 -Elaboração e desenvolvimento do projeto, coleta de dados, análise dos dados, escrita do texto e revisão da versão final do artigo.

Autor 2 - Orientação da pesquisa, participação ativa na elaboração dos instrumentos da pesquisa e análise dos dados, escrita do texto e revisão da versão final do artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.