

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 29 Número 51

19 de abril de 2021

ISSN 1068-2341

---

## Transição para o Ensino Médio: Gestão de Política de Correção de Fluxo e Trajetórias Escolares

*Maria de Fátima Magalhães de Lima*

✉

*Cynthia Paes de Carvalho*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio  
Brasil

**Citação:** Lima, F. M. M., & Paes de Carvalho, C. (2021). Transição para o ensino médio: Gestão de política de correção de fluxo e trajetórias escolares. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(51). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.3990>

**Resumo:** O presente estudo analisa as possíveis relações entre a gestão de uma política de correção de fluxo em uma rede pública de ensino e a transição para o ensino médio. O estudo das trajetórias escolares dos alunos constituiu-se como recurso para compreender os resultados da política e seus possíveis efeitos sobre as transições escolares para o ensino médio. Na análise foram utilizados dados do Censo Escolar, da base de matrículas da rede de ensino e os documentos oficiais disponíveis sobre a política e sua gestão. Inicialmente apresenta-se o contexto do desenho e gestão da política - estruturada no âmbito de uma parceria público/privada - e as trajetórias escolares de toda a população de alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental na rede de ensino estudada em 2010. Posteriormente apresenta-se as trajetórias daqueles que chegaram ao ensino médio em 2014. Os resultados sugerem que, não obstante a correção de fluxo através dos projetos de aceleração da aprendizagem ter favorecido o ingresso no ensino médio, a elevada taxa de repetência no ano subsequente - 1º ano desta nova etapa de ensino - deixa transparecer que o acesso ao ensino médio pode não ter correspondido a um processo de escolarização sustentável e bem

consolidado em termos de aprendizagem, evidenciando os limites do controverso caráter compensatório da política em tela.

**Palavras-chave:** gestão de política; correção de fluxo; trajetórias escolares; ensino médio

### **Transition to high school: Policy management of flow correction and educational trajectories**

**Abstract:** This study analyzes the possible relations between a student flow correction policy in a public education system and the transition to high school. The study of students' educational trajectories was the resource used to understand the results of the policy management and its possible effects on middle school transitions to high school. The analysis used data from the School Census, the education system's enrollment base, and available official documents on the policy and its management. Initially, the context of the policy design and management - structured within a public/private partnership - and the educational trajectories of the entire population of students enrolled in the system studied in the fifth grade in 2010 are presented. Subsequently, the trajectories of those who reached high school in 2014 are presented. The results suggest that, although the correction of student's flow has favored entry into high school through projects of learning acceleration, the high repetition rate in the following year – the first year of the new stage of schooling - shows that access to high school may not correspond to a sustainable and well consolidated learning process, highlighting the limits of the controversial compensatory nature of the policy on screen.

**Keywords:** public school system management; flow correction; educational trajectories; high school

### **Transición para la enseñanza media: Gestión de política de corrección de flujo y trayectorias escolares**

**Resumen:** El presente estudio analiza las posibles relaciones entre la gestión de una política de corrección de flujo en una red pública de enseñanza y la transición para la enseñanza media. El estudio de las trayectorias escolares de los alumnos se ha constituido como recurso para comprender los resultados de la política y sus posibles efectos sobre las transiciones escolares a la enseñanza media. En el análisis fueron utilizados datos del Censo Escolar de la base de matrículas de la red de enseñanza y los documentos oficiales disponibles acerca de la política y su gestión. Inicialmente se presenta el contexto del diseño y gestión de la política – estructurada en el ámbito de una asociación público/privada – y las trayectorias escolares de toda la población de alumnos matriculados en el 5º año de la enseñanza fundamental en la red de enseñanza estudiada en 2010. Posteriormente se presentan las trayectorias de aquellos que han llegado a la enseñanza media en 2014. Los resultados sugieren que, no obstante la corrección de flujo a través de los proyectos de aceleración del aprendizaje haber favorecido el ingreso en la enseñanza media, la elevada tasa de repetición en el año subsecuente – 1º año de esta nueva etapa de enseñanza – deja trasparecer que el acceso a la enseñanza media puede no haber correspondido a un proceso de escolarización sostenible y bien consolidado en términos de aprendizaje, evidenciando los límites del polémico carácter compensatorio de la política en debate.

**Palabras-clave:** gestión de política; corrección de flujo; trayectorias escolares; enseñanza media

## Introdução

No Brasil, a taxa de distorção idade-série indica o percentual de alunos de um determinado ano escolar, etapa ou nível de ensino com idade acima da recomendada. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o aluno apresenta distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade cronológica e a idade prevista para o ano escolar cursado é de dois anos ou mais. As elevadas taxas de distorção idade-série<sup>1</sup> decorrem essencialmente de dois fenômenos marcantes, que evidenciam desigualdades educacionais históricas no cenário nacional: a repetência e a evasão escolar.

Estudos do final da década de 80 mostraram que os elevados índices de repetência no Brasil estavam relacionados a uma tradição escolar arraigada, que naturaliza e legitima a repetência como “um componente cultural da práxis pedagógica” e concebe a reprovação como uma nova chance de aprendizagem para os alunos que não aprendem no tempo adequado. Na ocasião, a expressão “Pedagogia da Repetência” foi utilizada para ilustrar a legitimação da repetência e as raízes histórico-culturais da imputação do fracasso escolar a um elevado contingente de alunos, particularmente na primeira série, ao longo de décadas no interior do sistema de ensino (Costa Ribeiro, 1991, p. 16).

A partir dos anos de 1990 os efeitos deletérios da repetência sobre os alunos e os sistemas de ensino passaram a ser focalizados no âmbito das políticas educacionais e a integrar as agendas dos governos, através de programas e projetos para corrigir a distorção idade-série e o fluxo escolar (Franco et al., 2007; Oliveira & Araújo, 2005; Souza et al., 2011). Tais programas e projetos, concebidos como políticas compensatórias, passaram a ser implementados pelas redes públicas de ensino, por meio de convênios ou parcerias público-privadas, com o objetivo de acelerar e recuperar a aprendizagem de alunos que se encontravam em atraso escolar e acumulavam desvantagens educacionais (Prado, 2000; Parente & Lück, 2004, 2007).

No âmbito da gestão educacional, cabe sublinhar neste período o aporte técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC) e seu papel regulador de padrões de qualidade na relação intergovernamental, no sentido de equilibrar as desigualdades regionais e induzir mecanismos de cooperação entre os entes federados. O quadro de racionalização de recursos e de retração do Estado, que caracterizou grande parte da ação estatal no Brasil na década de 1990 (Draibe, 1998; Oliveira, 2005; Riscal, 2011; entre outros), correspondeu à opção por modelos de políticas de cunho compensatório e focalizadas, em contraposição às políticas universalistas. É neste contexto que os projetos e programas de aceleração da aprendizagem ganham destaque na agenda governamental, associados a outras políticas dirigidas à regularização do fluxo escolar, como a escolarização em ciclos (especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental) e a promoção automática, adotadas, inclusive simultaneamente em diversas redes públicas de ensino do país (Mainardes, 2006; Souza et al., 2011).

Pode-se aqui levantar a hipótese de ocorrência de certo sincronismo entre a promoção da equidade e a obtenção de maior eficiência do sistema: ao mesmo tempo em que a política de correção de fluxo propugna corrigir o percurso de alunos em atraso escolar, a fim de integrá-los no fluxo regular em condições equânimes de aprendizagem, se busca fazê-lo com eficiência articulando parcerias com organizações privadas com ou sem fins lucrativos, no sentido de também reduzir os custos com a reprovação e prover vagas no sistema. Esta hipótese poderia explicar a proliferação

---

<sup>1</sup> De acordo com as informações disponíveis no Censo Escolar de 2016, 21,2% dos alunos do ensino fundamental, matriculados na rede pública apresentavam distorção idade-série. No ensino médio a taxa alcançou o patamar de 30,9%. Cabe ressaltar que as escolas localizadas na área rural apresentavam taxas mais elevadas: 27,8% no ensino fundamental e 30,4% no ensino médio (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>).

destas políticas nas redes públicas de ensino do país particularmente a partir dos anos 2000. Em 2010 o MEC anunciou que destinou recursos para projetos de correção de fluxo a 20% dos municípios e a todos os estados da federação, conforme as demandas registradas nos respectivos Planos de Ações Articuladas pelos gestores das redes públicas de ensino (Ministério da Educação, 2009).

Considerando a permanência e a capilaridade desta política nas redes públicas de ensino do país, pareceu-nos pertinente investigar a possível influência da política sobre a redução das desigualdades escolares. O presente estudo apresenta parte de pesquisa realizada sobre a relação entre a política de correção de fluxo implementada na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro e as trajetórias escolares de alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental em 2010 até seus possíveis desfechos escolares em 2014<sup>2</sup> (Lima, 2016).

O estudo em tela, de natureza quantitativa, se insere na confluência dos campos de pesquisa da Sociologia da Educação e das Políticas Educacionais e apresenta os dados e análises sobre os alunos atingidos ou não pela política na transição entre o ensino fundamental e o ensino médio. A perspectiva é apresentar uma abordagem integradora, na qual o estudo das trajetórias constitui-se como uma ferramenta de análise da influência da política sobre as trajetórias escolares e seus possíveis desfechos em 2014, considerando os perfis dos alunos para investigar a redução e/ou manutenção das desigualdades no interior do sistema e as perspectivas de escolarização efetivamente encontradas.

Analisamos, portanto, o desfecho<sup>3</sup> “ensino médio”, tanto porque é ponto de chegada mais proeminente em termos de matrículas dos alunos da coorte estudada no período 2010-2014, quanto pelas tensões que envolvem o debate em torno da qualidade de ensino desta etapa da educação básica no cenário nacional, culminando com a reforma do ensino médio, aprovada através da Lei nº 13.415/2017 (Lima & Gomes, 2013; Motta & Frigotto, 2017; Silva et. al, 2016).

O estudo de caso em tela investiga um fenômeno social contemporâneo, analisado no contexto de uma rede pública de ensino, a partir da coorte de alunos matriculados no 5º Ano da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em 2010. Acreditamos que a análise das trajetórias escolares desta população numericamente expressiva, como se verá adiante, pode contribuir para ampliar a compreensão sobre a transição do ensino fundamental para o ensino médio, na perspectiva de que a análise deste caso particular possa ilustrar, aprofundar ou questionar resultados anteriores de pesquisas, ainda que os procedimentos adotados sejam de natureza quantitativa (Fonseca, 1999; Günther, 2006; Yin, 2005).

O trabalho está organizado em seis seções, além desta introdução. Na seção seguinte discutimos a correlação entre a reforma do Estado e a inclusão dos projetos de correção de fluxo na agenda educacional tanto nos anos de 1990, como a partir dos anos 2000, como componente da agenda educacional recente referenciada no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e no Plano de Ações Articuladas, apresentados como mecanismos indutores da qualidade da educação, referenciada no IDEB. Na terceira seção apresentamos as contribuições da Sociologia da

---

<sup>2</sup> Na pesquisa original foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores nos níveis central e intermediário da administração da educação municipal, com o intuito de compreender o processo de formulação da agenda política, como também para esclarecer informações das fontes documentais e complementar a análise dos dados das bases de matrículas e de turmas do Censo Escolar.

<sup>3</sup> Os desfechos de trajetórias no ano de 2014 foram pareados nos dois conjuntos de alunos integrantes da população da pesquisa (matriculados em turmas de correção de fluxo e não matriculados em turmas de correção de fluxo) e corresponderam às seguintes situações: 1) 9º ano; 2) Ensino médio; 3) Ensino médio em 2013 e fora do sistema em 2014; 4) EJA Ensino fundamental; 5) 5º, 6º, 7º ou 8º ano do ensino fundamental; 6) Projeto de Correção de Fluxo e 7) Fora do sistema.

Educação para o estudo das trajetórias escolares. Na sequência analisamos o campo da pesquisa, o contexto e a caracterização da política. Na quinta seção apresentamos os dados e os procedimentos metodológicos. Na sexta seção são analisadas as trajetórias escolares dos alunos, cujo desfecho em 2014 correspondeu ao ensino médio e, na última seção são apresentadas as considerações finais.

### **A Correção da Distorção Idade-Série e do Fluxo Escolar nos Contextos das Reformas Educacionais a Partir dos Anos 1990**

No contexto da segunda onda de reformas educacionais na América Latina, nos anos de 1990, as políticas sociais em geral, e a educação em particular, foram orientadas para: a) produzir capital humano de melhor qualidade; b) propiciar uma distribuição mais equitativa de oportunidades; c) focalizar e compensar os grupos sociais mais fragilizados; d) operacionalizar a reestruturação da política econômica por meio da descentralização dos processos de financiamento e da incorporação das parcerias público-privadas na gestão (Coraggio, 2007).

De acordo com Peroni e Adrião (2008) estes princípios orientaram parte das políticas educacionais do período, que incentivavam as parcerias do Estado com o terceiro setor no campo das políticas educacionais, possibilitando que programas de correção de fluxo desenvolvidos através de parcerias público-privadas no âmbito da educação básica gerenciada por estados e municípios recebessem apoio financeiro da União para sua implementação local. Um panorama desses mecanismos, desenvolvidos inicialmente nas quatro séries iniciais do ensino fundamental público, por sistemas estaduais e municipais de educação, foi apresentado por Parente e Lück (2007). Segundo as autoras somente a partir de 1997, por meio do Programa denominado Aceleração da Aprendizagem, ações ou políticas de correção de fluxo passaram a ser disseminadas em escala nacional pelo próprio Ministério da Educação (MEC). O desenvolvimento do Programa realizou-se geralmente com o apoio técnico e financeiro do Grupo Banco Mundial (GBM), através de acordos estabelecidos entre o MEC, organizações não governamentais e a adesão voluntária das redes de ensino<sup>o</sup>

No âmbito do financiamento, o MEC abriu uma linha para apoio financeiro ao Programa, através de ação supletiva, dentro dos Planos de Trabalho Anual (PTA) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O repasse de recursos financeiros às redes de ensino que aderiam voluntariamente ao Programa destinava-se à capacitação dos professores, reprodução e distribuição do material pedagógico padronizado elaborado pelo agente privado detentor do projeto. Os primeiros anos do Programa Aceleração da Aprendizagem se caracterizaram pela crescente adesão de estados e municípios e pela configuração, quase exclusiva, do Instituto Ayrton Senna como o principal agente da parceria público-privada em âmbito nacional.

Parente e Lück (2004) constataram que entre 1999 e 2000 o MEC recomendou 1.174 projetos para secretarias municipais e estaduais de educação, atendeu a 537.367 alunos e capacitou 32.894 professores. O número de escolas com classes de aceleração passou de 1.993 para 8.044 entre 1997 e 1999, correspondendo a um aumento de 300% de cobertura da política. Em relação à avaliação da política, Parente e Lück (2007, p.18), assinalam que em geral, “não se monitoram os processos nem se avaliam os resultados dos programas, em vista de que são tomadas decisões a respeito de continuidade, descontinuidade ou alteração de programas, tendo por base muito mais observações isoladas e opiniões do que informações globais objetivamente coletadas e devidamente analisadas e interpretadas”. De acordo com as autoras, sem tal prática, não é possível melhorar o trabalho nem reconhecer se o que vem sendo feito no plano educacional produz resultados compatíveis com o dispêndio realizado (Parente & Lück, 2007).

Adicionalmente, as análises sobre a formulação e implementação dos projetos de correção de fluxo, apresentadas por Parente e Lück (2004, 2007) revelam que os objetivos dos projetos (corrigir a defasagem idade-série de alunos e o fluxo escolar) podem não ter sido alcançados plenamente. Os técnicos dos diferentes níveis da gestão que a conduziram, na prática, possivelmente nem sempre conseguiram maximizar a combinação entre a intenção política e a ação administrativa, deixando transparecer, na perspectiva de Ball, conforme assinala Mainardes (2006), as disparidades entre as arenas do texto e da prática da política.

Já na nova gestão do MEC, a partir de 2003, cabe assinalar a influência do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (Decreto 6094 de 24 de abril de 2007) na política educacional da última década, em particular na implementação de políticas de correção de fluxo, articulada a uma perspectiva de qualidade da educação cujos componentes estruturais são os sistemas de avaliação e a responsabilização dos gestores locais.

Neste contexto o MEC apresentou à sociedade brasileira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, como um instrumento estratégico que compôs os três eixos da ação do Governo: crescimento econômico, inclusão social e redução de desigualdades regionais (Brasil, 2007, p. 5).

É importante salientar neste processo a importância estratégica da aliança entre o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (Decreto 6094 de 24 de abril de 2007). Isto porque o Plano de Metas atuou como instrumento de responsabilização pactuada e de colaboração entre a União, os estados e os municípios, condicionando o apoio técnico e as transferências voluntárias do MEC à adesão ao PDE e ao compromisso com as 28 diretrizes estabelecidas no Decreto, referenciadas objetivamente no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A integração do IDEB<sup>4</sup> ao Plano de Metas, como o índice de qualidade educacional que integra fluxo e desempenho, reforça a tese de que no Brasil, melhorar a qualidade educacional exige a articulação entre eficácia e equidade. Assim, a distorção idade-série passa a ser reconhecida como um problema a ser equacionado no âmbito nacional *pari passu* com os resultados escolares dos alunos. Cabe pontuar que um dos objetivos do IDEB é informar sobre o fluxo escolar e as taxas de rendimento, na perspectiva de elevar as taxas de aprovação, reduzir a reprovação e o abandono.

Alinhado ao Plano de Metas o MEC instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), uma proposta de planejamento estratégico, multidimensional dirigido aos estados e municípios com foco na melhoria dos indicadores educacionais. No âmbito do planejamento constitutivo do PAR, a correção de fluxo está inserida na dimensão “Práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem”. De acordo com o resultado da avaliação diagnóstica desta dimensão, realizada pelo estado ou município, o MEC recomenda apoio técnico e/ou financeiro por meio do cadastramento de uma ação relacionada à correção de fluxo, oferecida por organizações sociais, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), instituições e/ou empresas públicas ou privadas que foi avaliada pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e considerada pré-qualificada no âmbito do Edital de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica (Brasil, 2008, p. 33).

Na próxima seção apresentamos contribuições da Sociologia da Educação que orientaram a análise das trajetórias escolares.

---

<sup>4</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007, no âmbito do Plano de Metas e do PDE, com o intuito de medir a qualidade da educação básica e estabelecer metas para melhoria do rendimento (fluxo) e desempenho.

## Contribuições da Sociologia da Educação para o Estudo das Trajetórias Escolares

De acordo com Nogueira e Fortes (2004, pp. 59-60) trajetórias escolares são “percursos diferenciados que os indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas de ensino”. Para os autores esses percursos podem ser mais ou menos bem-sucedidos, tanto em termos absolutos quanto relativos. Em termos absolutos, o êxito dos itinerários está relacionado à distância percorrida pelos alunos para alcançar um determinado ponto do sistema num certo período de tempo (no caso desta pesquisa o período considerado foi 2010-2014), bem como à velocidade utilizada para chegar a este ponto e ao grau de prestígio social do ponto alcançado. Em termos relativos, os autores asseveram que a questão é mais complexa. É necessário definir as trajetórias escolares individuais em relação à probabilidade estatística destes percursos, considerando as origens sociais dos alunos.

De fato, estudos consagrados da Sociologia da Educação, tributários dos *surveys* dos anos de 1960, como o Relatório Coleman (1966) e os trabalhos de Pierre Bourdieu (1998), reafirmam que a origem social tem forte influência sobre o desempenho dos alunos e os destinos escolares. Pesquisas posteriores, mesmo confirmando o peso da origem social, identificaram fatores relacionados aos processos escolares, aos sistemas de ensino, às políticas educacionais que explicam parte dos resultados acadêmicos e podem diminuir ou reforçar as diferenças entre os grupos sociais, afetando desta forma os percursos escolares e seus desfechos (Brooke & Soares, 2008; Crahay, 2009; Dubet, 2008).

Estudos nacionais convergem para conclusões de que além do *background* familiar e dos fatores intraescolares, aspectos sociodemográficos como cor/raça, gênero, região do país e local de moradia constituem-se como fatores que influenciam a trajetória escolar e parecem orientar, em grande medida, o destino social de um número considerável de crianças e jovens do país (Alves et al., 2007; Louzano, 2013; Oliveira & Soares, 2012; Ribeiro, 2011).

Para Dubet (2008) os percursos escolares decorrem de um processo imbricado de hierarquização, proveniente tanto da arbitragem escolar quanto do contexto e da origem social do aluno. Segundo o autor, a escola republicana não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. Neste sentido, os avanços alcançados em termos de distribuição das oportunidades escolares não têm reduzido as desigualdades de origem e não têm permitido percursos equitativos. As diferenças iniciais tendem a se acentuar no decorrer das trajetórias escolares por fatores associados às políticas educacionais, aos sistemas de ensino, às escolas, e às desigualdades culturais entre os alunos.

Crahay e Baye (2013), analisando dados do PISA 2009 observaram os efeitos de políticas de diferentes sistemas educativos sobre a redução ou a ampliação do peso da origem social sobre o sucesso na escola e o aprendizado. Os autores ressaltam que a repetência em larga escala se constituiu notadamente como um fator que distinguiu os sistemas de ensino em relação ao fracasso escolar e a estigmatização de alunos que apresentavam uma origem social mais distante da cultura escolar. Concluem ainda que “no nível dos sistemas educacionais é possível visar conjuntamente a eficácia e uma redução das desigualdades sociais de sucesso” (op. cit. p.879), suportando a hipótese de uma correlação importante entre as trajetórias escolares e a capacidade dos sistemas educacionais de implementar políticas que reduzam as desigualdades educacionais e melhorem o aprendizado, no sentido de oferecer um ensino equânime e eficaz.

No contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) fixou como meta para 2016, a universalização do acesso ao ensino médio para a população de 15 a 17 anos e a ampliação da taxa líquida de matrícula para 85% até o final de sua vigência. Dentre as estratégias

instituídas para o cumprimento da meta, o PNE estabeleceu a manutenção e ampliação de “programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado [...] de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade” (Brasil, 2014). Cabe observar que entre 2009 e 2016 a taxa líquida de matrícula no ensino médio apresentou elevação de 16 pontos percentuais. Este impulso no ritmo de matrículas, em relação a períodos anteriores, pode estar relacionado tanto ao papel indutor do FUNDEB, quanto ao fomento aos projetos de correção de fluxo e outras políticas que podem ter contribuído para acelerar o cumprimento do preceito legal da universalização do acesso, ainda que distante da meta fixada pelo PNE e da efetivação do direito integral à educação.

A este respeito, Esteves (2018, p. 28) observa, com base nos dados de 2001 a 2015, da Pnad/IBGE que, se de um lado o ritmo do acesso ao ensino médio foi marcado até 2015 pela lentidão na entrada e alijamento, especialmente da população pertencente ao quartil mais pobre da população brasileira e às regiões mais vulneráveis do país, por outro lado, foi incorporado no período um “enorme contingente de jovens que compõem o percentual dos 25% de brasileiros mais pobres, de raça/cor preta e residentes nas áreas rurais, entre outros”. A abertura do sistema à parcela da juventude historicamente excluída do ensino médio acena para a composição de um público mais heterogêneo e plural, além da redução, ainda que lenta, do déficit de democratização do acesso a esta camada da população. Por outro lado, de acordo com Krawczyk, (2011, p. 756) as condições para permanência na escola de ensino médio enfrentam obstáculos para aqueles que nela depositam expectativas para o projeto de vida futura. Tais obstáculos, segundo a autora, estão relacionados, sobretudo, “à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros”. Segundo Bodião (2018), as condições da oferta (instalações, equipamentos, etc.), além da formação de professores, incompatível com a área de atuação, são alguns dos problemas que ainda não foram equacionados e que comprometem a redução do gargalo do ensino médio com padrão de qualidade. De acordo com o autor, as críticas à dualidade estrutural desta etapa de ensino, os baixos indicadores de proficiência e de aprovação contribuíram para a sanção da Reforma do Ensino Médio e a consequente promulgação da Lei nº 13.415/2017. A Reforma instituiu, dentre outras mudanças, a flexibilização do currículo por meio da oferta de itinerários formativos, a ampliação da carga horária da jornada escolar, convênios com instituições privadas de educação para promoção de educação a distância e inclusão de profissionais com notório saber para atuar na formação técnico-profissional dos estudantes.

As considerações tecidas por Bodião (2018) levantam as contradições entre algumas proposições da Lei e as condições técnicas e financeiras das redes de ensino. Neste sentido, a *Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*, propugnada na Reforma, bem como a oferta de diferentes itinerários formativos, tendem a ser implementadas (se assim forem) num cenário de profundas desigualdades entre os entes federados, mas, sobretudo, entre as redes públicas e privadas de ensino, contribuindo para o redesenho de um ensino médio dual.

Na próxima seção descrevemos brevemente a rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro que configura o campo de pesquisa, o contexto que favoreceu a implementação da política de correção de fluxo, assim como sua caracterização.

## **O Campo da Pesquisa, o Contexto e a Caracterização da Política**

O campo desta pesquisa é a rede pública municipal do Rio de Janeiro, que atende à educação infantil (6 meses a 5 anos), ao ensino fundamental (1º ao 9º ano) e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com informações contidas no site oficial, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) contava em 2015 com 654.454 alunos matriculados em 1.003 escolas regulares



de ensino fundamental, 247 creches públicas, 213 Espaços de Educação Infantil (EDIs) e 162 creches conveniadas.

Segundo Santos (2014), a partir de 2009, o modelo de gestão que passou a orientar a estruturação e o funcionamento da rede pública municipal de ensino conferiu destaque às parcerias e convênios com entidades e organizações sociais de direito privado para a implementação de políticas, projetos, programas e ações, apresentados como soluções para os problemas educacionais da rede. A formulação da agenda educacional da gestão municipal iniciada em 2009 buscou desenvolver uma avaliação diagnóstica da rede e focalizou paralelamente, como assinalam Paes de Carvalho, Oliveira e Lima (2014), a avaliação de resultados articulada a uma política de responsabilização. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação promoveu uma avaliação diagnóstica em parceria com o Instituto Ayrton Senna – cujo conhecimento técnico de “soluções para os problemas educacionais”, de planejamento, monitoramento e avaliação dos sistemas de ensino contava com a chancela do MEC - para mensurar as dificuldades de aprendizagem e os níveis de alfabetismo dos alunos de forma a subsidiar políticas capazes de promover a melhoria dos indicadores educacionais da rede. De acordo com a avaliação diagnóstica aplicada em 2009, 13,6% dos alunos do 4<sup>a</sup> ao 6<sup>o</sup> ano do ensino fundamental foram caracterizados como analfabetos funcionais e 22% de alunos do 6<sup>o</sup> ano da rede municipal apresentavam distorção idade-série. Em consonância com este diagnóstico, a Secretaria Municipal de Educação propôs a integração de projetos de correção de fluxo no “Programa Reforço Escolar” lançado no início de 2009, através de parcerias com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Fundação Roberto Marinho (FRM)<sup>5</sup>. É importante esclarecer que os parâmetros utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para a publicização da taxa de distorção idade-série no 6<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, que orientaram o desenho da política, não correspondem aos dados oficiais divulgados pelo MEC/INEP, relativos à este ano escolar em 2009, como será verificado em seguida.

Na rede pública municipal do Rio de Janeiro a incorporação das tecnologias da FRM ao “Programa Reforço Escolar” teve por objetivo viabilizar a extensão da correção de fluxo aos anos finais do ensino fundamental por meio da promoção da aceleração da aprendizagem de alunos do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano do ensino fundamental com distorção idade-série de dois anos ou mais. Em contrapartida, as tecnologias do Instituto Ayrton Senna focalizaram a alfabetização e correção da distorção idade-série dos alunos matriculados nos anos iniciais. Cabe ressaltar o fomento à terminalidade do ensino fundamental dos alunos matriculados no 6<sup>o</sup> ano que apresentavam distorção idade-série: para estes alunos a política previa a conclusão dos 4 anos finais do ensino fundamental em 2 anos, através da matrícula em projetos de correção de fluxo em anos letivos sequenciais. Ressalte-se que, de acordo com os dados do MEC/INEP, em 2009, no ano da implementação da política, 39,9% dos alunos do 6<sup>o</sup> ano apresentavam distorção idade-série na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Em 2010 este percentual atingiu 40,6% dos alunos matriculados neste ano escolar, deixando transparecer que a “cultura da repetência” (Ribeiro, 1991) incidia fortemente sobre o fluxo e os percursos escolares.

Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de que, para além da política se nortear pelos princípios de equidade, no sentido de estabelecer a correção da distorção idade-série, reduzir a repetência e promover a aprendizagem de alunos que se encontram em atraso escolar, seus objetivos também se alinhavam com interesses de otimização dos recursos públicos no tocante a regularização do fluxo escolar, indicada pela ênfase na terminalidade do ensino fundamental em dois anos e consequente transição para o ensino médio.

---

<sup>5</sup> Estas instituições oferecem tecnologias educacionais voltadas para a alfabetização e a aceleração da aprendizagem dos alunos que apresentam distorção idade-série e atraso na aprendizagem, chanceladas pelo MEC (Brasil, 2009).

Em relação às tecnologias educacionais desenvolvidas pelo IAS e a FRM, destinadas à aceleração da aprendizagem, registramos as críticas de um conjunto de pesquisas que destacam o caráter padronizado e a intervenção na gestão educacional e escolar, bem como na autonomia do trabalho docente, além da fragilização da gestão democrática, conquistada no processo de democratização do país. (Chaves, 2012; Pereira, 2011; Peroni, 2012; Peroni & Adrião, 2011; Peroni et al., 2009).

Do ponto de vista da diretora do IAS (2000, p. 146), o caráter do programa é intencional, baseado na adoção de mecanismos de monitoramento e controle de um presumível padrão de qualidade, a fim de eliminar a repetência nas escolas. De acordo com sua opinião, “esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente - como é o caso de muitos professores no Brasil - seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade”. Além das cartilhas padronizadas, o Instituto é responsável pela “capacitação” e supervisão regular dos professores, além do domínio da avaliação dos alunos. Segundo o site do Instituto Ayrton Senna as tecnologias e os materiais correspondentes à correção da distorção idade-série são destinados a públicos diferentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa lógica, os projetos “Se Liga” e “Acelera Brasil” têm os objetivos de alfabetizar ou de acelerar o processo de aprendizagem, respectivamente, para que o aluno recupere o tempo de defasagem escolar. Na próxima sessão apresentaremos os dados utilizados e os procedimentos metodológicos do presente estudo.

## Dados e Procedimentos Metodológicos

As informações utilizadas neste estudo provêm de três fontes de dados: 1) as bases de matrículas do Censo Escolar de 2010 a 2014; 2) as bases de turmas do Censo Escolar deste mesmo período; 3) a base de matrículas da SME, integrante do Sistema de Controle Acadêmico (SCA) do ano de 2010<sup>6</sup>, cotejadas aos documentos oficiais pertinentes à política que explicitavam as diretrizes para a gestão da implementação nas escolas (Rio De Janeiro, 2010 a, 2010 b, 2010 c, 2011).

As bases de matrículas e turmas do Censo Escolar forneceram dados referentes aos perfis dos alunos (sexo, raça/cor). A fim de captar a repetência dos alunos foi utilizada a variável atinente à etapa e ao ano de ensino no qual o aluno estava matriculado, conforme a base de matrículas do Censo Escolar. Na análise das trajetórias, as bases de turmas do Censo Escolar possibilitaram a identificação das turmas de projetos de correção de fluxo organizadas pela SME-RJ entre 2010 a 2014 e a vinculação das matrículas dos alunos aos projetos a partir dos nomes/números das turmas cotejada às orientações (Portarias e Resoluções da SME-RJ) de matrículas de cada ano. O atraso escolar foi verificado através dos níveis de defasagem dos alunos por meio da variável de defasagem criada para cada ano de escolaridade do ensino fundamental (1º ao 9º ano) nas bases de matrículas de 2010 a 2014<sup>7</sup>. Para o estudo das trajetórias, cada variável de defasagem foi categorizada em 3 níveis: sem defasagem, 1 ano de defasagem, 2 anos ou mais de defasagem.

Consideramos o ano de 2010 como o início da trajetória dos alunos, uma vez que poderíamos captar as matrículas em correção de fluxo a partir deste ano letivo no qual os projetos

---

<sup>6</sup> A base de matrículas da SME de 2009 abrigava dados dos alunos matriculados no 4º, 5º e 6º ano do ensino fundamental. Considerando que a análise das trajetórias se iniciava no 5º ano, utilizamos os dados dos alunos que foram aprovados no 4º ano e dos alunos reprovados no 5º ano ao final de 2009, correspondendo à população da pesquisa: alunos matriculados no 5º ano em 2010. Para compor a base de matrículas de 2010 utilizada no presente estudo, foram desprezadas as matrículas do 6º ano.

<sup>7</sup> A data de referência utilizada foi 31 de dezembro, conforme critério estabelecido pelo MEC-INEP para cálculo da idade do aluno.

passaram a ser implementados na rede e registrados na base de turmas do Censo Escolar com códigos específicos. O ano de 2014 foi fixado como situação final do desfecho analisado no modelo, pois correspondia ao ano de desfecho plausível, numa situação de fluxo regular, para os alunos matriculados no 5º ano em 2010, ou seja, os ingressantes no 5º ano em 2010, que tivessem uma trajetória regular, sem reprovações, concluiriam o 9º ano do ensino fundamental em 2014.

A despeito do manancial de dados abrigados nas bases do Censo Escolar, um de seus limites é a ausência de variáveis que possam captar ou estimar os níveis socioeconômicos (NSE) dos alunos. A fim de contornar este limite utilizamos como terceira fonte de dados inicialmente a base de matrículas da SME de 2009, considerando a vantagem por ela oferecida de obter dados sociodemográficos dos alunos (como o NIS<sup>8</sup>, por exemplo). Adicionalmente esta base possibilita a incorporação do Código de Identificação do aluno nas bases do Censo Escolar do INEP, variável utilizada então como chave de ligação entre as três bases de dados da pesquisa, possibilitando sua agregação numa única base de dados de forma alinhada por aluno.

Na base de matrículas da SME do ano de 2009<sup>9</sup>, selecionamos todos os alunos que se encontravam no 4º ou no 5º ano em 2009 e que foram matriculados no 5º ano escolar em 2010, que passaram a constituir então a base de dados de 2010, integrando a população<sup>10</sup> cujas trajetórias escolares foram investigadas na pesquisa. Após o tratamento das duplicidades, excluímos da base as matrículas que não possuíam o código INEP, verificando antecipadamente se a retirada não afetaria a análise, acarretando uma perda enviesada de dados<sup>11</sup>. As variáveis da base de matrículas da SME com código INEP foram então migradas para a base de turmas e matrículas do Censo Escolar que receberia os dados de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014<sup>12</sup>.

Para o estudo das trajetórias, foram selecionadas as matrículas do 5º ano em 2010, que correspondiam aos alunos aprovados do 4º para o 5º ano (37.348) e aos reprovados no 5º ano (3.128) provenientes da base de matrículas de 2009. Assim, a população investigada passou a contar com 40.476 matrículas correspondentes à totalidade dos alunos matriculados no 5º ano na rede municipal do Rio de Janeiro no ano de 2010 que possuíam código INEP<sup>13</sup>. A análise desenvolvida focalizou então, inicialmente, este conjunto de alunos e sua eventual inserção na política de correção

---

<sup>8</sup> O NIS, Número de Identificação Social, tem sido utilizado em pesquisas nacionais como uma *proxy* da pobreza, pois está associado ao risco de vulnerabilidade social, em vista de estar relacionado ao Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, cujos beneficiários são notadamente famílias que se encontram na faixa da pobreza ou extrema pobreza.

<sup>9</sup> Originalmente a base contava com 183.319 casos, referentes à: 54.107 matrículas no 4º ano, 54.275 matrículas no 5º ano e 74.937 matrículas no 6º ano escolar. Contudo, verificamos que 47.280 (26%) dos casos não possuíam Código de Identificação do INEP e que havia grande incidência de duplicidade.

<sup>10</sup> Tratando-se de um estudo que investiga a população, não caberia aleatorização para verificar viés de seleção.

<sup>11</sup> Comparamos as características sociodemográficas dos dois grupos de alunos, a fim de observar a equivalência dos alunos com e sem código INEP do 4º e do 5º ano, que integravam a base de matrículas em 2009, considerando que estes alunos seriam os elegíveis para o 5º ano em 2010. Como a retirada não prejudicaria as análises, dispensamos as matrículas que não possuíam o código INEP.

<sup>12</sup> Nesta migração 15.030 casos foram “perdidos”, muito provavelmente em razão da evasão de matrículas do 4º, 5º e 6º ano de escolaridade nos anos letivos de 2010 a 2014. Os casos relacionados às matrículas do 5º ano em 2010 (que inicialmente tinham sido “perdidos” entre 2010 e 2014) foram integrados a base passando a constituir o conjunto de 4.224 alunos caracterizado pelo desfecho “fora do sistema”. É importante ressaltar que estes casos não se restringem a abandono, mas dizem respeito também às mudanças dos alunos para outros estados da Federação e falecimentos, entre outras situações cujo detalhamento não pode ser captado pela pesquisa.

<sup>13</sup> Tendo sido retirados os casos em duplicidade e/ou que não possuíam código INEP, como já explicitado.

de fluxo da SME, registrado através de sua matrícula em uma ou mais turmas de correção de fluxo ao longo da trajetória escolar dos quatro anos finais do Ensino Fundamental (2011 a 2014)<sup>14</sup>.

A fim de estabelecermos relação entre a população e o recorte da pesquisa aqui apresentado (desfecho escolar no ensino médio), registramos inicialmente os dois conjuntos de alunos integrantes da população, assim classificados: 1) alunos que não foram matriculados em turma de correção de fluxo e, portanto, matriculados apenas em turmas regulares em 2011, 2012 e 2013<sup>15</sup>; 2) alunos que foram matriculados em turmas de correção de fluxo em qualquer um destes anos do período analisado. Na tabela a seguir são apresentados os dados sociodemográficos que caracterizam estes alunos.

**Tabela 1**

*Características sociodemográficas dos alunos que cursavam o 5º ano em 2010, considerando terem frequentado turmas de correção de fluxo, ou não, entre 2011 e 2013*

Matrículas em 2011, 2012 e 2013 →		Matriculados em turmas regulares		Matriculados em turmas de correção de fluxo	
Características Sociodemográficas ↓		N	%	N	%
Sexo	Masculino	16.224	47,2	3.555	58,0
	Feminino	18.126	52,8	2.571	42,0
Cor/Raça <sup>16</sup>	Branca	12.503	36,4	1.830	29,9
	Não branca	19.982	58,2	3.918	63,9
	Não declarada	1.865	5,4	378	6,2
Escolaridade da Mãe	Analfabeto	493	1,4	155	2,5
	1º Grau Incompleto	9.280	27,0	2.194	35,8
	1º Grau Completo	13.017	37,9	2.212	36,1
	2º Grau e Superior	7.366	21,4	671	10,9
	Sem Informação	4.194	12,3	894	14,7
Escolaridade do Pai	Analfabeto	517	1,5	140	2,3
	1º Grau Incompleto	7.713	22,5	1.568	25,6
	1º Grau Completo	11.185	32,6	1.796	29,3
	2º Grau e Superior	6.455	18,8	608	9,9
	Sem Informação	8.480	24,6	2.014	32,9
Indicador de Vulnerabilidade (NIS)	Não	19.109	55,6	3.066	50,0
	Sim	15.241	44,4	3.060	50,0
<b>Total</b>		<b>34.350</b>	<b>100</b>	<b>6.126</b>	<b>100</b>

*Fonte:* Base de matrículas da SME 2010 e Censo Escolar 2010 a 2014. Elaboração das autoras.

<sup>14</sup> Tais turmas eram reconhecidas na rede de ensino como “turmas de projetos”, denominação que, simultaneamente, expressava uma vinculação ao IAS e FRM na formulação e uma marca referida às parcerias no processo de gestão da implementação da política.

<sup>15</sup> A partir deste ponto da pesquisa passamos a orientar o estudo das trajetórias considerando o ano de 2011 como o primeiro ano de transição dos anos de escolaridade. Neste sentido, o ano de 2010, utilizado como início da trajetória de todos os alunos, em vista das matrículas no 5º ano, não será mais utilizado na análise.

<sup>16</sup> Em relação à raça/cor, neste trabalho adotamos o agrupamento entre brancos e não brancos (índios, pardos, amarelos e pretos) que será observado doravante nas análises. Em outros segmentos do texto foram desprezados os percentuais de não declarados que permaneceu, em média, na faixa de 6%.

Os dados da Tabela 1 indicam que, no tocante ao sexo, enquanto no conjunto de alunos matriculados em correção de fluxo prevalece o sexo masculino (58%), entre os que cursaram apenas turmas regulares predomina o sexo feminino (52,8%). No tocante à raça/cor, os alunos matriculados em correção de fluxo são predominantemente não brancos (63,9%) e a desproporção entre brancos (29,9%) e não brancos é bastante acentuada. Distintamente, no conjunto de alunos que permaneceram somente em turmas regulares em todo o período analisado, o percentual de não brancos (58,1%) é menor, e a diferença entre brancos (36,4%) e não brancos é menos proeminente.

Em relação à escolaridade das mães, tanto entre os alunos matriculados em correção de fluxo, quanto entre os que não foram matriculados, prevalecem, em termos percentuais, mães que concluíram o 1º Grau<sup>17</sup>. Em contraste, as mães dos alunos que não foram para turmas de projetos são mais escolarizadas: 21,4% delas concluíram o 2º Grau ou o Nível Superior, enquanto apenas 10,9% das mães dos alunos matriculados em correção de fluxo o fizeram. Os dados parecem confirmar conclusões de diversos estudos (Alves & Soares, 2009; Nogueira, 2005; Riani & Rios-Neto, 2008) que apontam para a relação entre a escolaridade dos pais e o êxito escolar dos alunos. Tais estudos salientam que o capital cultural transmitido pelas famílias e a instrução dos pais (sobretudo das mães) favorecem as trajetórias mais longas dos alunos. No caso da população estudada, a escolaridade mais elevada das famílias dos alunos que nunca chegaram a ser matriculados em turmas de correção de fluxo confirma o conhecimento acumulado na literatura da área.

Uma das formas de captar a vulnerabilidade social dos alunos é através de informação que indica se o aluno possui NIS. Entre os alunos matriculados em projetos de correção de fluxo, 50% desses alunos possuíam NIS enquanto 44% dos que não foram matriculados em correção de fluxo não tinham NIS. Estudos referenciados no campo (Carvalho, 2004; Ferraro, 2007; Louzano, 2013; ; Osório & Soares, 2005; entre outros) têm reafirmado que alunos não brancos, do sexo masculino, com níveis socioeconômicos mais baixos, cujas mães são pouco escolarizadas, tendem a apresentar trajetórias menos longas e mais acidentadas. As evidências destas pesquisas demonstram que meninos negros, por exemplo, tendem a apresentar maiores chances de repetência e atraso escolar. No presente estudo, como mostra a Tabela 1, este cenário corresponde aos alunos matriculados em projetos de correção de fluxo.

A este respeito cabe destacar a pesquisa realizada por Xavier e Alves (2014) que estimou a relação entre a composição de alunos nas escolas e os níveis de desempenho. As evidências indicaram que a composição por raça/cor explica mais fortemente o desempenho do que o nível socioeconômico da escola. Segundo as autoras uma explicação plausível é a baixa expectativa quanto ao êxito desses alunos no contexto escolar, o que provocaria uma tendência de nivelamento acadêmico por baixo. Este fenômeno reflete não somente que as diferenças sociodemográficas têm relação direta com as desigualdades sociais, mas também que estas diferenças respondem, em grande parte, pelas clivagens escolares entre os grupos sociais que ingressam na escola.

Cabe mencionar que durante a análise dos dados do Censo Escolar na presente pesquisa foi possível observar a manutenção de diferenças acentuadas entre os percentuais de distorção idade-série de alunos brancos e não brancos matriculados em correção de fluxo. Em relação aos dois conjuntos de alunos (matriculados em turmas regulares e em turmas de correção de fluxo) uma diferença significativa entre eles é a distorção idade-série observada no início da trajetória escolar em 2010. De acordo com dados do Censo Escolar, entre os alunos não matriculados em correção de fluxo 1,6% apresentavam mais de 2 anos de defasagem. No conjunto de alunos matriculados em

---

<sup>17</sup> Ainda que, de acordo com a Lei 9394/1996, a nomenclatura tenha sido alterada e o 1º Grau (fusão dos antigos curso primário e curso ginásial, com nove anos de duração) corresponda atualmente ao ensino fundamental, enquanto o 2º Grau corresponde ao ensino médio, mantivemos as denominações utilizadas na base de matrículas da SME.

correção de fluxo este percentual atingiu 26,9% dos alunos, mas 35,9% não apresentavam distorção idade-série. Considerando que a política focalizava exatamente os alunos com defasagem escolar, esse resultado não esperado parece deixar transparecer que outros fatores, que não a distorção idade-série, explicam o encaminhamento para as turmas de correção de fluxo ou de projeto. A hipótese que levantamos é que os agentes escolares têm expectativas diferentes em relação a estes grupos e, com base nelas, interpretaram e intervieram distintamente nos processos de implementação da política. Contudo, por se tratar de uma pesquisa que procurou investigar os possíveis efeitos da política nas trajetórias dos alunos, não nos detivemos particularmente nesta análise.

Na tabela seguinte observa-se a distribuição das matrículas por desfecho escolar em 2014, de acordo com os conjuntos de alunos (matriculados somente em turmas regulares e matriculados em turmas de projetos de correção de fluxo).

Tabela 2

*Distribuição das matrículas de alunos que cursavam o 5º ano em 2010 conforme os desfechos escolares em 2014, considerando terem sido matriculados em turmas de correção de fluxo, ou não, entre 2011 e 2013*

Matrículas em 2011, 2012 e 2013 →	Matrículas em turmas regulares		Matriculados em turmas de projetos de correção de fluxo	
	N	%	N	%
Ensino médio	23	0,1	1.664	27,2
Turma de Projeto de Correção de Fluxo	728	2,1	1.611	26,3
Fora do Sistema	2.631	7,7	1.337	21,8
5º ou 6º ou 7º ou 8º ano do ensino fundamental	5.402	15,7	967	15,8
Ensino médio em 2013 e fora do sistema em 2014	0	0	256	4,2
EJA - Ensino fundamental	284	0,8	198	3,2
9º ano	25.282	73,6	93	1,5
<b>Total</b>	<b>34.350</b>	<b>100</b>	<b>6.126</b>	<b>100</b>

*Fonte:* Base de matrículas da SME 2009 e Censo Escolar 2010 a 2014. Elaboração das autoras.

Conforme o exposto na Tabela 2, no tocante à distribuição de matrículas entre os alunos em turmas regulares, o maior percentual está concentrado no desfecho correspondente ao 9º ano do ensino fundamental, com 73,6% dos alunos. É presumível que a trajetória escolar destes alunos tenha sido estável, sem reprovações, considerando que em um fluxo regular a expectativa para estes alunos era a chegada ao 9º ano em 2014.

No conjunto de alunos matriculados em turmas de correção de fluxo, chama a atenção o percentual de alunos não encontrados no sistema em 2014, equivalente a 21,8% deste grupo. No entanto, vale destacar que este subgrupo comporta diversas situações: além dos alunos evadidos, alunos que supostamente podem ter falecido ou mudado para outro estado da Federação. Os dados do Censo Escolar utilizados não permitiam esclarecer tais distinções, pois registravam as matrículas por unidade da Federação apenas.

Outro aspecto que merece discussão é a similitude entre os percentuais de alunos cujos desfechos em 2014 correspondem ao 5º, 6º, 7º ou 8º ano do ensino fundamental nos dois grupos de alunos. Independentemente de os alunos terem ou não frequentado turmas de correção de fluxo, este desfecho que corresponde à repetência apresenta, para os dois grupos, percentuais próximos de 15%.

No tocante ao desfecho ensino médio, foco do presente texto, como os alunos do subgrupo que alcançou esse desfecho em 2014 apresentavam idade mais avançada em relação aos que não

frequentaram correção de fluxo em 2010, consideramos que o recurso da aceleração da aprendizagem nesta política teria favorecido esse desfecho corrigindo o percurso e seu fluxo escolar. Assim, o desfecho ensino médio para os alunos dos projetos de correção de fluxo, expressaria o sucesso da intervenção que teria colaborado para que concluíssem o ensino fundamental num prazo mais curto, possibilitado o prolongamento da escolaridade com a conseqüente matrícula no ensino médio. Nesse sentido, este desfecho seria uma medida de sucesso da política de correção de fluxo implementada entre 2010 e 2014.

Contudo, não se pode assegurar que a transposição da barreira dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio garanta, por si só, a aprendizagem ou o êxito escolar, a permanência no sistema de ensino e o progresso prolongado no sistema escolar. Estudos têm apontado para as elevadas taxas de repetência, abandono e evasão, bem como para a baixa proficiência nesta etapa de ensino (Lima & Gomes, 2013; Silva et al., 2016). Na próxima sessão analisaremos as trajetórias dos alunos matriculados em projetos de correção de fluxo que alcançaram este desfecho na perspectiva de discutir alguns efeitos da política implementada na rede municipal do Rio de Janeiro entre 2010 e 2014 sobre estes alunos.

Finalmente, cabe assinalar os limites da metodologia utilizada neste estudo, em particular os relativos ao distanciamento desta pesquisa de um desenho quase experimental<sup>18</sup>. Por esta razão, não tivemos a pretensão de captar de forma global o impacto dos projetos de correção de fluxo sobre as trajetórias dos alunos, mas sim buscamos estabelecer as possíveis relações entre a gestão da política na rede municipal do Rio de Janeiro e as trajetórias dos alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental em 2010 que alcançaram o ensino médio em 2014. Neste sentido, a escolha do estudo das trajetórias escolares apoia-se no potencial que esta abordagem pode oferecer para explicar a relação entre um determinado sistema de ensino, a gestão de uma política e os seus possíveis efeitos.

### **Desfecho da Trajetória no Ensino Médio: Discussões e Resultados**

Para os alunos matriculados em correção de fluxo entre 2010 e 2014, o desfecho da trajetória no ensino médio era previsível, considerando a relação entre as taxas de distorção idade-série destes alunos e a perspectiva de aceleração da aprendizagem, inerente aos projetos de correção de fluxo e à política que os articulou na rede municipal do Rio de Janeiro. No entanto, este desfecho parece decorrer não somente da adequação da idade do aluno à etapa de ensino esperada, mas também ao fomento à terminalidade do ensino fundamental por um processo intensificado de aceleração, que parece também subjazer os objetivos gerenciais da política.

No quadro a seguir apresentamos as características dos alunos matriculados em turmas regulares e dos alunos matriculados em turmas de projetos de correção de fluxo/ aceleração da aprendizagem entre 2011 e 2013, que se encontravam matriculados no ensino médio em 2014, conforme dados do Censo Escolar.

---

<sup>18</sup> Os desenhos de pesquisa quase experimentais envolvem desenhos de pesquisas análogos aos desenhos experimentais que buscam estabelecer relação de causalidade, tendo o potencial de avaliar determinadas políticas, programas ou intervenções sociais. No entanto, descumprem alguns pressupostos básicos dos desenhos de pesquisas experimentais como: a aleatorização na atribuição dos grupos de controle e experimental. Contudo, mesmo sem garantir a máxima equivalência entre os dois grupos, através da aleatorização, nos modelos quase experimentais busca-se a máxima similaridade entre os grupos de controle e experimental, de modo que os dois grupos possam ser comparados (CANO, I. 2006, p. 69). No caso do presente estudo, como analisamos as trajetórias de toda uma coorte de alunos, e por não se tratar de um desenho de pesquisa experimental ou quase-experimental, não se colocava a exigência de aleatorização.

**Quadro 1**

*Características dos alunos que alcançaram o desfecho no ensino médio em 2014, matriculados apenas em turmas regulares e matriculados em turmas de projetos de correção de fluxo nos três anos anteriores (2011 a 2013)*

Características			Trajetórias com desfecho no ensino médio em 2014	
			Alunos matriculados em turmas de projetos entre 2011 e 2013	Alunos matriculados apenas em turmas regulares entre 2011 e 2013
			% do Total (1.664)	% do Total (23)
Sexo	Masculino	%	57,4	43,8
	Feminino		42,6	56,2
Raça/cor	Branca	%	28,1	31,8
	Não branca		64,5	63,1
Escolaridade da mãe	Analfabeta	%	2,8	4,3
	1º Grau incompleto		36,1	30,4
	1º Grau completo		35,2	34,8
	2º Grau e Superior		10	17,4
	Sem registro de informação		15,8	13,1
NIS	Possui NIS	%	49,2	40,9
Distorção idade-série	Distorção idade-série de 2 anos ou mais em 2010	%	40,1	73,3

Fonte: Base de matrículas da SME 2010 e Censo Escolar 2010 a 2014. Elaboração das autoras.

Nota: No tocante à raça/cor, os dados referentes à categoria “não declarada” foram desprezados.

Um contraste inicial a ser observado no Quadro 1 é o número reduzido de alunos (23) que não foram matriculados em turmas de correção de fluxo e que chegaram ao ensino médio em 2014, o que, como já assinalado, corresponderia ao esperado. Apesar de muitos (73,3%) possuírem distorção idade-série estes alunos não participaram da política de correção de fluxo. Embora cientes de que o número reduzido de alunos do segundo grupo contrasta com o conjunto de alunos, eles foram mantidos na análise para possibilitar o cotejamento de suas características com as dos alunos matriculados em turmas de projetos de correção de fluxo que alcançaram o mesmo desfecho em 2014.

Considerando-se que os alunos matriculados no 5º ano em 2010 somente alcançariam o ensino médio em 2014 através de aceleração da aprendizagem, é plausível supor que esses alunos alcançaram este ponto de desfecho através de algum outro mecanismo indutor de aceleração, não correspondente às turmas de correção de fluxo da rede municipal do Rio de Janeiro no período de 2011 a 2013. Com base nas informações do Censo Escolar, podemos afirmar que o mecanismo que aparentemente explicaria essas trajetórias foi a movimentação das matrículas desses alunos entre a



EJA e as turmas regulares do ensino fundamental. Nesse sentido, a EJA poderia ser caracterizada como o caminho utilizado para reordenar o fluxo escolar, mantendo esses alunos no sistema de ensino, conferindo-lhes terminalidade do ensino fundamental mais rapidamente e possibilitando sua matrícula no ensino médio em 2014.

Os dois conjuntos de alunos que alcançaram o ensino médio em 2014 (os que foram matriculados em projetos de correção de fluxo e os que não foram e haviam frequentado apenas turmas regulares) apresentaram elevados percentuais de distorção idade série em 2010, no início da trajetória: 73,3% e 40%. O Quadro 1 mostra que os alunos matriculados em projetos de correção de fluxo são mais vulneráveis, tendo em vista que o percentual de NIS é mais elevado entre eles. Ademais, neste conjunto prevalecem alunos do sexo masculino e as mães são menos escolarizadas, distintamente dos alunos que não foram matriculados em turmas de projetos de correção de fluxo.

Para a análise dos percursos escolares consideramos as transições entre os anos letivos de acordo com o Censo Escolar (2011 a 2013) dos 1.664 alunos que foram matriculados em turmas de correção de fluxo no período. No Quadro 2, apresentado a seguir, as transições estão expressas nas linhas e correspondem ao ano escolar/etapa/modalidade cursada pelo aluno nos anos letivos, lembrando que em qualquer situação, o desfecho escolar em 2014 corresponde à matrícula no ensino médio.

## Quadro 2

*Trajetoira escolar dos 1.664 alunos que estavam matriculados no 5º ano em 2010, que foram matriculados em turmas de projetos de correção de fluxo entre 2011 e 2013 e chegaram ao ensino médio em 2014*

Transições entre os anos letivos		Subtotal	
Ano	Escolaridade	N	%
2011	5º ano	160	9,5
	6º ano	1.504	90,5
2012	6º ano	1.361	81,7
	7º ano	284	17
	8º e 9º ano	18	1,1
	EJA	1	0,2
2013	8º ano	579	34,9
	7º ou 9º ano	8	0,5
	EJA	5	0,4
	Ensino médio	1.072	64,2

*Fonte:* Base de dados SCA 2010 e Censo Escolar 2010 a 2014. Elaboração das autoras.

No Quadro 2 os anos letivos são apresentados na primeira coluna, e na segunda coluna os anos de escolaridade, etapa ou modalidade de ensino nos quais os alunos estavam matriculados em cada ano. A distribuição das 1.664 matrículas corresponde à fração da totalidade dos 40.476 alunos matriculados no 5º ano na rede municipal do Rio de Janeiro no ano de 2010, que possuíam código INEP, que foram localizados no ensino médio ao final da trajetória em 2014. A distribuição das matrículas nos diferentes anos de escolaridade desse subgrupo de alunos, que foi matriculado entre 2011 e 2013 em turmas de correção de fluxo e alcançou o ensino médio em 2014, está disposta nas linhas da tabela e revela as transições escolares entre os anos letivos de 2011 a 2013 nos quais estes alunos frequentaram uma ou mais turmas de correção de fluxo, mas mantinham-se também formalmente matriculados nas turmas da rede regular, como registra o Censo Escolar. Os dados sugerem transições escolares heterogêneas e irregulares, evidenciando que, para estes alunos, o ensino médio foi alcançado de forma bastante tortuosa. Chama atenção, que em 2012, 81,7% do

total dos alunos que alcançou o ensino médio em 2014 era repetente do 6º ano. A trajetória sugere que, no caso destes alunos do 6º ano, provavelmente, a política de correção de fluxo focalizou prioritariamente a aceleração com o propósito de terminalidade do ensino fundamental. Deste ponto de vista, a política parece ter favorecido, num primeiro momento, este grupo de alunos, através da redução da distorção idade-série e do acesso ao ensino médio já a partir de 2013, quando 64,2% deles (ou 1072 dos 1664) chegaram a esta etapa da educação básica.

Considerando este aspecto acentuado de aceleração da aprendizagem, pouco visível na formulação inicial da política, pareceu-nos importante verificar se este desfecho proporcionou uma trajetória escolar favorável ao processo de escolarização dos alunos que chegaram ao 1º ano do ensino médio em 2013.

Neste sentido, a Tabela 3 expõe os dados relacionados aos desfechos dos alunos que se encontravam no ensino médio em 2014, considerando o ano de escolaridade, a modalidade e a etapa de ensino cursada em 2013 conforme dados do Censo Escolar.

**Tabela 3**

*Situação escolar dos 1.664 alunos que foram matriculados em correção de fluxo entre 2011 e 2013 e cujas trajetórias escolares se caracterizam pela matrícula no ensino médio no ano de 2014*

Ano/Série que o aluno se encontrava em 2013	Etapa/Série cursada pelo aluno em 2014				Total
	Ensino médio - 1º ano	Ensino médio - 2º ano	Ensino médio não seriado	Ensino médio EJA presencial	
Ensino fundamental de 9 anos - 7º ano, 8º ano ou 9º ano	583	1	2	1	587
	35,0%	0,1%	0,1%	0,1%	35,3%
Ensino médio - 1º ano	<b>634</b>	421	4	3	1.062
	38,1%	25,3%	0,3%	0,2%	63,7%
Ensino médio - 2º ano	0	1	0	0	1
	0%	0,1%	0%	0%	0,1
Ensino médio - não seriado	1	0	8	0	9
	0,1%	0%	0,4%	0%	0,5
EJA presencial - anos finais	4	0	1	0	5
	0,3%	0%	0,1%	0%	0,4
<b>Total</b>	<b>1.222</b>	<b>423</b>	<b>15</b>	<b>04</b>	<b>1.664</b>
	<b>73,3%</b>	<b>25,5%</b>	<b>0,9%</b>	<b>0,3%</b>	<b>100%</b>

*Fonte:* Base de dados SCA 2010 e Censo Escolar 2010 a 2014. Elaboração das autoras.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das situações das matrículas do subgrupo de alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental em 2010, que foram matriculados em turmas de correção de fluxo entre 2011 e 2013<sup>19</sup> e se encontravam matriculados no ensino médio em 2014, fixado como ano final da análise das trajetórias neste estudo. Na análise, foram consideradas as etapas, anos de escolaridade e modalidades de ensino cursados em 2013, expostos na primeira coluna da tabela, a fim de observarmos as transições. A última coluna apresenta o total de alunos

<sup>19</sup> Reiteramos que o estudo em tela, na medida em que envolveu todos os alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental em 2010 e focalizou mais especialmente a trajetória do conjunto de alunos desta coorte que foram matriculados em turmas de correção de fluxo entre 2011 e 2013, não demandava “aleatorização”, pois não se tratava de uma amostra e sim de toda a população caracterizada.

matriculados no ensino médio em 2014. Os dados são apresentados em valores absolutos e percentuais.

Interessa-nos nesta tabela, particularmente, analisar os dados relativos aos alunos que alcançaram o 1º ano do ensino médio em 2013, correspondentes à 2ª linha da tabela, supostamente submetidos, portanto, a um processo continuado de aceleração durante os anos finais do ensino fundamental.

Destacamos que, dentre os 1.062 alunos que se encontravam no 1º ano do ensino médio em 2013, 634 alunos, ou seja, 59,7% deste total foram reprovados no ano seguinte. Ainda que não seja possível tecer suposições sobre a condição destes alunos, em termos de aprendizagem para o ingresso no ensino médio, em vista da ausência de dados de desempenho, este percentual aponta para o questionamento das vantagens educacionais que a aceleração da escolaridade expressa na inserção destes alunos nesta etapa de ensino da educação básica já em 2013, teria provocado.

Cabe ressaltar que, em que pese o contexto de implementação de avaliações externas e de responsabilização, convergentes com um modelo de gestão pública relacionada à segunda geração da “New Public Management”, os alunos matriculados nas turmas de projetos de correção de fluxo foram avaliados apenas pelas entidades parceiras na implementação da política. Desta forma, não foi possível encontrar conexão entre os dados de desempenho dos alunos e as avaliações externas ou as desenvolvidas na rede de ensino.

No início das trajetórias escolares estudadas, um conjunto de fatores, inclusive a não aprendizagem no tempo devido e conseqüente reprovação em muitos casos, levaram esses alunos a um elevado percentual de distorção idade-série. Nesse sentido, o ingresso no ensino médio, se constituiria como o desfecho de trajetória mais promissor, consoante à aceleração da aprendizagem proposta e à expectativa de garantir a permanência no sistema de ensino em etapa e anos de escolaridade as mais próximas possíveis do esperado para as idades no fim do período analisado em 2014.

Como apresentado no Quadro 1 da seção anterior, 57,4% dos alunos deste desfecho são do sexo masculino e 40,1% apresentavam distorção idade-série em 2010. Lima e Gomes (2013) fazendo uso de uma pesquisa longitudinal através de microdados do Censo verificaram que os efeitos desfavoráveis da distorção idade-série, podem levar ao abandono, principalmente entre os jovens do sexo masculino matriculados em escolas públicas. Por outro lado, o índice de repetência desses alunos no 1º ano do ensino médio, conforme exposto na transição de 2013 para 2014, indica que o acesso a esta etapa de ensino pode não ter traduzido um processo de escolarização bem consolidado em termos de aprendizagem. Apesar do propugnado pela política de correção de fluxo, a entrada no ensino médio parece não ter rompido totalmente com a experiência anterior de fracasso escolar. Cabe enfatizar que em face da ausência de avaliação externa de desempenho desses alunos ao término do ensino fundamental, não é possível estimar em que medida os projetos de correção de fluxo contribuíram ou não para este resultado, que parece não poucas vezes desembocar em novas repetências – como mostram nossos dados - ou abandono, conforme assinalado por um vasto conjunto de estudos sobre os efeitos da repetência (Crahay, 2007; Correa, 2013; Oliveira & Soares, 2012).

No último movimento deste estudo, verificamos a relação entre as características relativas a sexo e raça/cor dos alunos que estavam matriculados no ensino médio em 2014 (aprovados e reprovados em 2013), e que estiveram matriculados em projetos de correção de fluxo.

Consoante com estudos precedentes, em relação à variável sexo, entre os alunos reprovados em 2013, 36,7% são do sexo masculino. No conjunto dos aprovados, verificamos uma distribuição equilibrada entre os percentuais de alunos do sexo masculino (20%) e feminino (20,2%). No tocante à raça/cor, o maior percentual de alunos reprovados na 1ª série do ensino médio são alunos não brancos, representando 39,6% de todos os alunos matriculados no 1º ano em 2013. Entre os

aprovados, o percentual de não brancos corresponde a 25,1% do total. Neste sentido, podemos admitir que os alunos repetentes, além de mais vulneráveis à repetência (repetência atrai repetência como lembram Paes de Barros e Mendonça (1998) e Oliveira e Soares (2012)), constituem-se também como aqueles que apresentam maior risco de trajetórias escolares menos longevas e mais acidentadas. Ou seja, para os alunos não brancos do sexo masculino, as transições escolares tendem a ser mais irregulares e heterogêneas, evidenciando que o acesso ao ensino médio foi alcançado de forma bastante tortuosa.

## Considerações Finais

Transpor a barreira da transição dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio representa um obstáculo para um elevado número de jovens brasileiros, sobretudo para aqueles cujas desvantagens sociais e culturais de origem não são compensadas pelos sistemas de ensino e escolas (Silva, 2003). Meninos pretos e pardos são mais propensos ao abandono e a repetência, comprovando que as características relacionadas a sexo e raça/cor são também fronteiras para a distribuição equânime das oportunidades educacionais e conseqüente avanço no processo de escolarização (Carvalho, 2004; Ferraro, 2007; Louzano, 2013).

Neste cenário, conforme assinalado por Ribeiro (2011), o término do ensino fundamental destaca-se por ser a transição que mais contribui para a desigualdade de resultados educacionais no Brasil, com repercussões consideráveis sobre a progressão no sistema de ensino e sobre o fluxo escolar.

Neste estudo constatamos que, no caso da rede municipal do Rio de Janeiro, a possível influência da política sobre as trajetórias dos alunos não converge para o princípio da equidade e dos fundamentos econômicos que justificam a política de correção de fluxo adotada pela rede no período 2010-2014.

A este respeito, não parece demais relembrar, que dentre as estratégias estabelecidas no PNE para o cumprimento da meta 3, que fixa a elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio com vistas a sua universalização, sobressai a manutenção e ampliação dos programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental. Considerando a ininterrupta e crescente implementação de ações e políticas desta natureza no país, sobretudo com apoio de organizações não governamentais, parece importante acautelar, em consonância com Martins (2017, p. 73), que “não há, porém, levantamento sistemático das experiências e não existe programa nacional, apoiado pela União, voltado para esse objetivo”.

No estudo apresentado, a análise das trajetórias entre 2010 e 2014 dos alunos matriculados no 5º ano da rede municipal do Rio de Janeiro em 2010, foi o recurso utilizado para investigar as possíveis relações entre a política de correção da distorção idade-série implantada nesta rede pública de ensino e as transições escolares que levaram ao desfecho no ensino médio. Dessa forma procuramos contribuir para um debate melhor informado que articula as transições entre o ensino fundamental e o médio na educação básica e as intervenções já realizadas através de uma política de correção de fluxo implementada numa rede municipal de grande porte. Os resultados sugerem que, embora a política tenha favorecido a transição dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio – quando os alunos passam a ser atendidos essencialmente pela rede estadual de ensino -, através da aceleração da terminalidade do ensino fundamental, o elevado índice de repetência no 1º ano indica possíveis fragilidades no processo de escolarização. Corroborando estudos que associam fatores sociodemográficos ao fracasso escolar, os dados revelam que alunos não brancos do sexo masculino são os mais atingidos pela repetência no ensino médio mesmo tendo sido beneficiados pela política.

Parece também importante refletir a respeito da repercussão do trabalho pedagógico padronizado sobre o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, aspectos relacionados ao estabelecimento de materiais didáticos estruturados, à avaliação centralizada nas instituições mantenedoras dos projetos, à organização de turmas homogêneas e adoção dos professores generalistas, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, merecem estudos mais aprofundados, uma vez que tais aspectos integram os pressupostos sobre os quais os projetos de correção de fluxo são organizados e amplamente implantados nas redes públicas de ensino do país.

Nos limites das generalizações que o presente estudo pode suscitar, acreditamos que a abordagem, a metodologia utilizada, bem como as discussões apresentadas, pode contribuir para instigar novas pesquisas que analisem relações entre políticas educacionais, trajetórias escolares e desigualdades educacionais no âmbito das redes e sistemas de ensino.

Finalmente, os achados parecem reforçar a relevância de testar e avaliar políticas públicas para que possam ser continuadas ou corrigidas e tenham repercussão positiva sobre a vida dos cidadãos.

## Referências

- Alves, F. C., Ortigão, I. & Franco, C. (2007). Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 161-180. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100008>
- Bodião, I. S. (2018). Considerações sobre a reforma do ensino médio do Governo Temer. *Cadernos de Pesquisa*, 25(2), 109-127. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p109-127>
- Bourdieu, P. (1998). Os três estados do capital cultural. Em: M. A. Nogueira, & A. Catani (Org.) *Escritos de Educação* (9ª ed., pp. 71-80). Editora Vozes.
- Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil (1988/2001).
- Brasil, Lei nº 13.415, de Fevereiro 16, 2017. (2017, 16 Fevereiro). (Conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016). Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- Brasil, Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. (2014, 25 junho). Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. .
- Brasil, Lei nº 13.005.(2007, Agosto). *Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano de Metas Todos Pela Educação, Instrumento de Campo*, Brasília, DF, Ag., 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>
- Brasil, Lei nº 13.005. (2008, Agosto). *Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano de Metas Todos Pela Educação, Instrumento de Campo*, Brasília, DF, Ag., 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>.
- Brasil, Lei nº 13.005. (2009). *Orientações gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (versão revisada e ampliada)*, Brasília, DF, 2009.
- Brasil, Lei nº 13.005.(2016, Setembro 22). Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo

- de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de Set. de 2016.
- Brooke, N., & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Editora UFMG.
- Cano, I. (2006) *Introdução à avaliação de programas sociais* (3ª ed., pp. 120). FGV Editora.
- Carvalho, C. P., & Oliveira, A. C. P & LIMA, M. F. M. (2014). Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. *Estudos de Avaliação Educacional.*, 25(59), 50-76.
- Carvalho, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/487>
- Chaves, D. S. P. (2017). Políticas Públicas e reconfiguração da escola pública: Programa Acelera Brasil. *XV Encontro Regional de História da ANPUH - Rio*, 2012. [http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338553460\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_Anpuh.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338553460_ARQUIVO_Artigo_Anpuh.pdf)
- Coleman, J. S., E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Coraggio, J. L. (2007). Propostas do Banco Mundial para a educação: Sentido oculto ou problemas de concepção? Em: L. de Tommasi, M. J. Warde & S. Haddad, *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 279). Cortez.
- Correa, E. V. (2013). *Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres*. [Tese Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.
- Costa, A. C. (2010). O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. *RBP AE*, 26(1), 105-121. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19685/11468>
- Crahay, M., & Baye, M. (2013). Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 858-883. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2684>
- Dubet, F. (2008) *O que é uma escola justa? A escola de oportunidades*. Cortez Editora
- Draibe, S. M. (1998) A política social na América Latina: O que ensinam as experiências recentes de reformas? Em: E. Diniz & S. Azevedo (Orgs.), *Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. Edunb.
- Esteves, L. C. G. (2018). Ensino médio, o ensino pela metade: Geografia da negação de um direito. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(160), 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3140>
- Ferraro, A. R. (2007). Gênero e alfabetização no Brasil – caminhos para a pesquisa em Sociologia da Educação a partir de fontes estatísticas. Em: L. P. Paixão & N. Zago (Orgs.) *Sociologia da educação: Pesquisa e realidade brasileira* (pp. 154-181). Editora Vozes.
- Franco, C., Alves, F., & Bonamino, A. (2007). Qualidade do ensino fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, 28(100, especial), 989-1014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300017>.
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica em educação. *Revista Brasileira de Educação*, (10), 58-78. [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10\\_06\\_CLAUDIA\\_FONSECA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf)
- Gunther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>
- Krawczyk, N. (2011) Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 752-769. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>

- Lalli, V. S. (2000). O Programa Acelera Brasil. *Em Aberto*, 17(71), 145-148.  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000294.pdf>
- Lima, L. C. A & Gomes, C. A. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(238), 745-769. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.94i238.357>
- Lima, M. F. M. (2016). *Correção de fluxo na rede pública municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): Aspectos da política e as trajetórias dos alunos*. [Tese doutorado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.
- Louzano, P. (2013). Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais. *36ª Reunião Nacional da ANPED*.  
<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/fracasso-escolar-evolucao-das-oportunidades-educacionais-de-estudantes-de-diferentes>
- Mainardes, J. (2006a). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69
- Mainardes, J. (2006b). Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 11-30.
- Martins, R. C. R. (2017). O ensino médio e o Plano Nacional de Educação: ainda muito longe da realização da meta 3. Em: A. V. GOMES. *A. Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas* (pp. 51-90). Edições Câmara
- Ministério da Educação. (2019). *Correção de fluxo escolar terá investimento de R\$ 78 milhões*.  
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34366>.
- Motta, V. C., & Frigotto, G. (2017) Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) *Educação e Sociedade*, v. 38, nº 139, 355-372.
- Nogueira, C. M. M., & Fortes, M. F. (2004). A importância sobre o estudo das trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. *Paidéia*, (2), 54-74.
- Nogueira, M. A (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: Fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, XL (176), 563-578.
- Oliveira, D. A. (2005) A educação no contexto das políticas sociais atuais: Entre a focalização e a universalização. *Linhas Críticas*, 11(20), 27-40.
- Oliveira, L. F. B., & Soares, S. S. D. (2012). Determinantes da repetência escolar no Brasil: Uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010. *IPEA*, (Texto para debate 1703).
- Oliveira, R. P., & Araújo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 5-24.
- Osorio, R. G., & Soares, S. (2005). A geração 80: Um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. Em: S. Soares et al (Org.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. IPEA.  
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/OsMecanismosDeDiscriminacaoRacialNasEscolas.pdf>.
- Parente, M. M. A., & Lück, H. (2004). *Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental*. (Texto para debate 1032).
- Parente, M. M. A., & Lück, H. (2007). *Aceleração da Aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná*. (Texto para debate 1274). IPEA.
- Pereira, H. S. (2011). *A certificação ocupacional de dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Campo Grande MS: implicações para a gestão escolar (2001-2004)*. [Master's thesis]. Catholic University Dom Bosco, Campo Grande. Depositary Library: Pe. Fêlix Zavattaro.
- Peroni, V. M. (2012). A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, 23(2, 68), 19-31.

- Peroni, V. M., & Adrião, T. (2008). A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. *Público e privado na educação: Novos elementos para o debate* (pp. 111-127). Xamã.
- Peroni, V. M., & Adrião, T. (2011). *Análise das consequências das parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional*. Relatório de Pesquisa Jovem Cientista. CNPQ.
- Peroni, V. M., Oliveira, R. T. C., & Fernandes, M. D. E. (2009). Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação e Sociedade*, 30(108), 761-778.
- Riani, J. L. R., & Rios-Neto, E. L. G. (2008). *Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?* *Revista Brasileira de Estudos de População*, 25(2), 251-269.
- Ribeiro, C.A.C. (2011). Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 54(1), 41-87
- Rio de Janeiro. *Acordo de Resultados (2009, 2010, 2011)*. Ver em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104311/acordoderesultadosbx.pdf>.
- Rio de Janeiro. Lei 5215 de 10/02/10 *Dispõe sobre a revisão do Plano Plurianual 2010-2013 para o período 2010-2013*. Publicado no Diário Oficial de 23/08/2010. Supplement. 2010 a.
- Rio de Janeiro. Resolução SME 1079 de 27 de Maio de 2010. *Instituiu projetos especiais de correção de fluxo na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências*. Publicado no Diário Oficial de 05/28/2010b
- Rio de Janeiro. Resolution SME nº 1100 de 10 de Outubro de 2010. *Altera a organização dos projetos de correção de fluxo na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro*. Publicado no Diário Oficial de 10/10/2010c.
- Rio de Janeiro. Resolution SME 1161 de 10/10/2011, Publicado no Diário Oficial de Outubro 11, 2011. *Define projetos estratégicos de correção de fluxo na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências*. Publicado no Diário Oficial de 11 de Outubro de 2011.
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), 7-21. <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604>
- Riscal, S. A. (2012). Política Educacional, Justiça distributiva e equidade: considerações sobre as políticas compensatórias para a educação. *Revista HISTEDBR On-line*, 11(44), 248-261. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i44.8639989>
- Rosar, M. F. F., & Krawczyk, N. R. (2001). Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Educação & Sociedade*, 22(75), 33-47.
- Santos, J. C. (2014). *O Gerencialismo no novo modelo de educação pública da Cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções*. [Doctorate Thesis in Education]. Federal University of Rio de Janeiro, Education College.
- Silva, N. V. (2003). Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. Em N. V. Silva & C. Hasenbalg (Orgs.) *Origens e destinos: Desigualdades sociais ao longo do ciclo de vida* (pp. 105-146). Topbooks.
- Silva, P. B.C., Rezende, N. C., Quaresma, T.C.C & Chrispino, A. (2016). Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 445-476.
- Souza, A. C., Bueno, C. A. R., & Figueiredo, I. M. Z. (2011) Alternativas para melhorar o fluxo escolar no ensino fundamental: Promoção automática e correção da defasagem idade-série.



*Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, 39, 83 – 106.

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1529>

Xavier, F. P., & Alves, M. T. G (2014). Efeito das escolas, contexto socioeconômico e a composição por gênero e raça. Em: B. P. Melo, A. M Diogo, M. Ferreira, J.T. Lopes & E. E. Gomes (Orgs.). *Entre a crise e a euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. (1ª ed., pp. 975 – 1008). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Bookman.

## Sobre as Autoras

### Maria de Fátima Magalhães de Lima

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio

13fatimamlima@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7829-8383>

Doutora e Mestre em Educação pela PUC - Rio. Graduada em Ciências Biológicas. Técnica do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção À Educação do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (CAO Educação – MPRJ).

### Cynthia Paes de Carvalho

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio

cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6139-5806>

Professora e Coordenadora da Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio e Cientista do Nosso Estado FAPERJ. Doutora e Mestre em Educação. Graduada em Física.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 51

19 de abril 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica

al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

**María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**, Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren McArthur Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**David E. DeMatthews** University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres** Michigan State University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

**Miri Yemini** Tel Aviv University, Israel