

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica, evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 29 Número 51

19 de abril de 2021

ISSN 1068-2341

Transición para la Enseñanza Media: Gestión de Política de Corrección de Flujo y Trayectorias Escolares

Maria de Fátima Magalhães de Lima

&

Cynthia Paes de Carvalho

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

Citación: Lima, Fátima M. M., & Paes de Carvalho, C. (2021). Transición para la enseñanza media: Gestión de política de corrección de flujo y trayectorias escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(51). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.3990>

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

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 20/6/2018

Revisões recebidas: 9/6/2020

Aceito: 18/7/2020

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

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

Transição para o ensino médio: Gestão de política de correção de fluxo e trajetórias escolares

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

Introducción

En Brasil, la tasa de distorsión de edad-grado indica el porcentaje de alumnos de un determinado año escolar, etapa o nivel de enseñanza con edad superior a la recomendada. De acuerdo con el Ministerio de la Educación (MEC), el alumno presenta distorsión o retraso edad-grado cuando la diferencia entre la edad cronológica y la edad prevista para el año escolar cursado es de dos años o más. Las elevadas tasas de distorsión edad-grado¹ transcurren esencialmente a causa de dos fenómenos sobresalientes que evidencian desigualdades educacionales en el escenario nacional: la repitencia y la evasión escolar.

Estudios del final de la década de 80 han mostrado que los elevados índices de repitencia en Brasil estaban relacionados a una tradición escolar arraigada que naturaliza y legitima la repitencia como “un componente cultural de la praxis pedagógica” y concibe la reprobación como una nueva oportunidad de aprendizaje para los alumnos que no aprenden en el tiempo adecuado. En la ocasión, la expresión “Pedagogía de la Repetición” fue utilizada para ilustrar la legitimación de la repetición y las raíces histórico-culturales de la imputación del fracaso escolar a un elevado contingente de alumnos, particularmente en la primera serie, a lo largo de décadas en el interior del sistema de enseñanza (Costa Ribeiro, 1991, p.16).

A partir de los años de 1990, los efectos perjudiciales de la repetición sobre los alumnos y los sistemas de enseñanza han pasado a ser focalizados en el ámbito de las políticas educacionales y a integrar las agendas de los gobiernos a través de programas y proyectos para corregir la distorsión edad-grado y el flujo escolar (Franco et al, 2007; Oliveira & Araújo, 2005; Souza et al, 2011). Tales programas y proyectos, concebidos como políticas compensatorias, pasaron a implementarse por las redes públicas de enseñanza, por medio de convenios o asociaciones público/privadas, con el objetivo de acelerar y recuperar el aprendizaje de alumnos que se encontraban en atraso escolar y acumulaban desventajas educacionales (Prado, 2000; Parente & Lück, 2004, 2007).

En el ámbito de la gestión educacional, cabe subrayar en este periodo el aporte técnico y financiero de MEC y su papel regulador de patrones de calidad en la relación intergubernamental, en el sentido de equilibrar las desigualdades regionales e inducir mecanismos de cooperación entre los entes federados. El cuadro de racionalización de recursos y de retracción del Estado, que caracterizó grande parte de la acción estatal en Brasil en la década de 1990 (Draibe, 1998; Oliveira, 2005; Riscal, 2011; entre outros), ha correspondido por opción a modelos de políticas de cuño compensatorio y focalizadas, en contraposición a las políticas universalistas. Es en este contexto que los proyectos y programas de aceleración del aprendizaje ganan destaque en la agenda gubernamental, asociados a otras políticas direccionadas a la regularización del flujo escolar, como la escolarización en ciclos (especialmente en las series iniciales de la enseñanza fundamental) y a la promoción automática, adoptadas, inclusive, simultáneamente, en diversas redes públicas de enseñanza del país (Mainardes, 2006; Souza et al, 2011).

Es posible levantar la hipótesis de ocurrencia de cierto sincronismo entre la promoción de la equidad y la obtención de más grande eficiencia del sistema: al mismo tiempo en que la política de corrección de flujo propugna corregir la ruta de alumnos en retraso escolar, a fin de integrarlos en el flujo regular en condiciones equánimes de aprendizaje, se busca hacerlo con eficiencia, articulando

¹ De acuerdo con las informaciones disponibles en el Censo Escolar de 2016, 21,2% de los alumnos de la enseñanza fundamental matriculados en la red pública presentaban distorsión edad-grado. En la enseñanza media, la tasa alcanzó el nivel de 30,9%. Cabe resaltar que las escuelas ubicadas en el área rural presentaban tasas más elevadas: 27,8% en la enseñanza fundamental y 30,4% en la enseñanza media (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>).

asociaciones con organizaciones privadas con o sin fines lucrativos, en el sentido de también reducir a los costos con la reprobación y proveer vagas en el sistema. Esta hipótesis podría explicar la proliferación de estas políticas en las redes públicas de enseñanza del país particularmente a partir de los años 2000. En 2010, MEC anunció que destinó recursos para proyectos de corrección de flujo a 20% de los municipios y a todos los estados de la federación, conforme las demandas registradas en los respectivos Planes de Acción Articuladas por los gestores de las redes públicas de enseñanza (Ministério da Educação, 2009).

Considerando la permanencia y la capilaridad de esta política en las redes públicas de enseñanza del país, nos ha parecido pertinente investigar la posible influencia de la política sobre la reducción de las desigualdades escolares. El presente estudio presenta parte de una búsqueda realizada sobre la relación entre la política de corrección de flujo implementada en la red pública municipal de enseñanza de Río de Janeiro y las trayectorias escolares de alumnos matriculados en el 5° año de la enseñanza fundamental en 2010 hasta sus posibles conclusiones escolares en 2014² (Lima, 2016).

El estudio en cuestión, de naturaleza cuantitativa, se insiere en la confluencia de los campos de pesquisa de la Sociología de la Educación y de las Políticas Educativas y presenta los datos y análisis acerca de los alumnos atingidos o no por la política en la transición entre la enseñanza fundamental y la media. La perspectiva es presentar un abordaje integrador, en el cual el estudio de las trayectorias se constituye como una herramienta de análisis de influencia de la política sobre las trayectorias escolares y sus posibles conclusiones en 2014, considerando los perfiles de los alumnos para investigar la reducción y/o manutención de las desigualdades en el interior del sistema y las perspectivas de escolarización efectivamente encontradas.

Analizamos, por lo tanto, la conclusión³ “enseñanza media” tanto porque es el punto de llegada más notorio en términos de matrículas de los alumnos de la cohorte estudiada en el periodo 2010-2014, cuanto por las tensiones que involucran el debate alrededor de la calidad de la enseñanza de esta etapa de la educación básica en el escenario nacional, culminando con la reforma de la enseñanza media, aprobada por medio de la Ley nº 13.415/2017 (Lima & Gomes, 2013; Motta & Frigotto, 2017; Silva et al, 2016).

El estudio de caso en cuestión investiga un fenómeno social contemporáneo analizado en el contexto de una red pública de enseñanza, a partir de la cohorte de alumnos matriculados en el 5° Año de la red municipal de enseñanza de Río de Janeiro en 2010. Creemos que el análisis de las trayectorias escolares de esta población numéricamente expresiva, como se verá adelante, puede contribuir para ampliar la comprensión sobre la transición de la enseñanza fundamental para la media, en la perspectiva de que el análisis de este caso particular pueda ilustrar, profundizar o cuestionar resultados anteriores de investigaciones, aunque los procedimientos adoptados sean de naturaleza cuantitativa (Fonseca, 1999; Günther, 2006; Yin, 2005).

² En la investigación original, se realizaron entrevistas semiestructuradas con gerentes de los niveles central e intermedio de la administración educativa municipal, con el fin de comprender el proceso de formulación de la agenda política, así como aclarar información de las fuentes documentales y complementar el análisis de los datos de la base de datos, matrícula y clases del Censo Escolar.

³ Los resultados de trayectorias en 2014 se emparejaron en los dos grupos de estudiantes de la población de investigación (inscritos en clases de corrección de flujo y no inscritos en clases de corrección de flujo) y correspondieron a las siguientes situaciones: 1) 9° año; 2) Enseñanza media; 3) Enseñanza media en 2013 y fuera del sistema en 2014; 4) EJA Enseñanza fundamental; 5) 5°, 6°, 7° u 8° año de la enseñanza fundamental; 6) Proyecto de corrección de flujo y 7) Fuera del sistema.

El trabajo está ordenado en seis secciones además de esta introducción. En la sección siguiente discutimos la correlación entre la reforma del Estado y la inclusión de los proyectos de corrección de flujo en la agenda educacional tanto en los años de 1990 como a partir de los años 2000, como componente de la agenda educacional reciente referenciada en el Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación y en el Plan de Acciones Articuladas, presentados como mecanismos inductores de la cualidad de la educación, referenciado en el IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica). En la tercera sección presentamos las contribuciones de la Sociología de Educación para el estudio de las trayectorias escolares. En la secuencia analizamos el campo de la investigación, el contexto y la caracterización de la política. En la quinta sección presentamos los datos y los procedimientos metodológicos. En la sexta sección son analizadas las trayectorias escolares de los alumnos, cuya conclusión en 2014 correspondió a la enseñanza media y, en la última sección serán presentadas las consideraciones finales.

La Corrección de la Distorsión Edad-Grado y del Flujo Escolar en los Contextos de las Reformas Educativas a Partir de los Años 1990

En el contexto de la segunda ola de reformas educacionales en América Latina en los años 90, las políticas sociales en general, y la educación en particular, fueron orientadas para: a) producir capital humano de mejor calidad; b) propiciar una distribución más equitativa de oportunidades; c) enfocar y compensar los grupos sociales más fragilizados; d) instrumentalizar la reestructuración de la política económica por medio de la descentralización de los procesos de financiamiento y de la incorporación de las asociaciones público-privadas en la gestión (Coraggio, 2007).

De acuerdo con Peroni y Adriaño (2008), estos principios orientaron parte de las políticas educacionales del periodo, que incentivaban las asociaciones del Estado con el tercer sector en el campo de las políticas educacionales, posibilitando que planes de corrección de flujo desarrollados a través de asociaciones público-privadas en el ámbito de la educación básica gerenciada por estados y municipios recibieran apoyo financiero de la Unión para su ejecución local. Un panorama de esos mecanismos, desarrollados inicialmente en las cuatro series iniciales de la enseñanza fundamental pública, por sistemas estatales y municipales de educación, fue presentado por Parente e Lück (2007). Según las autoras, solamente a partir de 1997, por medio del programa denominado Aceleración del Aprendizaje, acciones o políticas de corrección de flujo pasaron a ser diseminadas en escala nacional por el propio MEC. El desarrollo del Programa se ha realizado generalmente con el apoyo técnico y financiero del Grupo Banco Mundial (GMB), a través de acuerdos establecidos entre el MEC, organizaciones no gubernamentales y la adhesión voluntaria de las redes de enseñanza.

En el ámbito del financiamiento, el MEC abrió una línea para apoyo financiero al Programa, a través de acción supletoria, dentro de los Planes de Trabajo Anual (PTA) del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE). El repase de recursos financieros a las redes de enseñanza que adhirieron voluntariamente al Programa se destinaba a la capacitación de los profesores, reproducción y distribución del material pedagógico estandarizado elaborado por el agente privado detentor del proyecto. Los primeros años del Programa de Aceleración del Aprendizaje se caracterizan por la creciente adhesión de estados y municipios y por la configuración, casi exclusiva, del Instituto Ayrton Senna como el principal agente de la asociación público-privada en ámbito nacional.

Parente y Lück (2004) constataron que entre 1999 y 2000, MEC recomendó 1.174 proyectos para secretarías municipales y estatales de educación, atendió a 537.367 alumnos y capacitó a 32.894 profesores. El número de escuelas con clases de aceleración pasó de 1.993 para 8.044 entre

1997 y 1999, correspondiendo a un aumento de 300% de cobertura de la política. En relación a la evaluación de la política, Parente y Lück (2007, p.18) señalan que, en general, “no se monitorean los procesos tampoco se evalúan los resultados de los programas, en vista de que son tomadas decisiones respecto de continuidad, discontinuidad o alteración de programas, teniendo por base mucho más observaciones aisladas y opiniones que informaciones globales objetivamente colectadas y debidamente analizadas e interpretadas”. De acuerdo con las autoras, sin tal práctica, no es posible mejorar el trabajo, tampoco reconocer si lo que viene siendo hecho en el plan educacional produce resultados compatibles con el dispendio realizado (Parente & Lück, 2007).

Adicionalmente, los análisis acerca de la formulación a interpretación de los proyectos de corrección de flujo, presentadas por Parente y Lück (2004, 2007) revelan que los objetivos de los proyectos (corregir el desfasaje edad-grado de alumnos y el flujo escolar) pueden no haber sido alcanzados plenamente. Los técnicos de los diferentes niveles de la gestión que la condujeron, en la práctica, posiblemente no siempre han conseguido maximizar la combinación entre la intención política y la acción administrativa, dejando trasparecer, en la perspectiva de Ball, conforme señala Mainardes (2006), las disparidades entre los escenarios del texto y de la práctica de la política.

En la nueva gestión de MEC, por su vez, a partir de 2003, cabe señalar la influencia del Plan de Desarrollo de la Educación (PDE) y del “Plan de Metas Compromiso Todos Por la Educación” (Decreto 6094 de 24 de abril de 2007) en la política educacional de la última década, en particular en la ejecución de políticas de corrección de flujo, articulada a una perspectiva de calidad de la educación cuyos componentes estructurales son los sistemas de evaluación y responsabilizar a los gestores locales.

En este contexto, el MEC presentó a la sociedad brasileña el PDE en 2007 como un instrumento estratégico que compuso los tres ejes de la acción del Gobierno: crecimiento económico, inclusión social y reducción de desigualdades regionales (Brasil, 2007, p. 5).

Es importante resaltar en este proceso la relevancia estratégica de la alianza entre el PDE y el Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación” (Decreto 6094 de 24 de abril de 2007). Esto porque el Plan de Metas actuó como instrumento para generar responsabilidad pactada y de colaboración entre la Unión, los estados y los municipios, condicionando el apoyo técnico y las transferencias voluntarias del MEC a la adhesión al PDE y al compromiso con las 28 directrices establecidas en el Decreto, referenciadas objetivamente en el IDEB.

La integración del IDEB⁴ al plan de Metas, como índice de calidad educacional que integra flujo y desempeño, refuerza la tesis de que, en Brasil, mejorar la calidad educacional exige la articulación entre eficacia y equidad. Asimismo, la distorsión edad-grado pasa a ser reconocida como un problema a ser puesto en ecuación en el ámbito nacional *pari passu* con los resultados escolares de los alumnos. Cabe puntuar que uno de los objetivos del IDEB es informar acerca del flujo escolar y las tasas de rendimiento, en la perspectiva de elevar las tasas de aprobación, reducir la reprobación y el abandono.

Alineado al Plan de Metas, el MEC instituyó el Plan de Acciones Articuladas (PAR), una propuesta de planeamiento estratégico multidimensional direccionado a los estados y municipios, con el enfoque en la mejoría de los indicadores educacionales. En el ámbito del planeamiento constitutivo del PAR, la corrección de flujo está inserida en la dimensión “Prácticas pedagógicas y evaluación del aprendizaje”. De acuerdo con el resultado de la evaluación diagnóstica de esta dimensión, realizada por el estado o municipio, el MEC recomienda apoyo técnico y/o financiero por medio del catastro de una acción relacionada a la corrección de flujo, ofrecida por

⁴ El Índice de Desarrollo de la Educación Básica fue creado en 2007, en el ámbito del Plan de Metas y del PDE, con el fin de medir la calidad de la enseñanza básica y establecer metas para la mejoría del rendimiento (flujo) y desempeño.

organizaciones sociales, Organización de la Sociedad Civil de Interés Público (OSCIP), instituciones y/o empresas públicas o privadas que hayan sido evaluadas por la Secretaría de Educación Básica (SEB) y considerada pre-calificada en el ámbito del Aviso de Pre-Calificación de Tecnologías Educativas que Promuevan la Calidad de la Educación Básica (Brasil, 2008, p. 33).

En la próxima sección presentamos contribuciones de la Sociología de la Educación que orientaron los análisis de las trayectorias escolares.

Contribuciones de la Sociología de la Educación para el Estudio de las Trayectorias Escolares

De acuerdo con Nogueira y Fortes (2004, pp. 59-60), trayectorias escolares son “recorridos diferenciados que los individuos o grupos de individuos realizan en el interior de los sistemas de enseñanza”. Para los autores, estos recorridos pueden ser más o menos bien sucedidos, tanto en términos absolutos cuanto relativos. En términos absolutos, el éxito de los itinerarios está relacionado a la lejanía recorrida por los alumnos para alcanzar un determinado punto del sistema en un periodo de tiempo (en el caso de esta investigación, el periodo considerado fue de 2010 a 2014), bien como a la velocidad utilizada para llegar a este punto y al grado de prestigio social del punto alcanzado. En términos relativos, los autores aseveran que la cuestión es más compleja. Es necesario definir las trayectorias escolares individuales en relación a la probabilidad estadística de estos recorridos, considerando los orígenes sociales de los alumnos.

De hecho, estudios consagrados de la Sociología de la Educación, tributarios de los *surveys* de los años 1960, como el *Relatório Coleman* (1966; “Informe Coleman”) y los trabajos de Pierre Bourdieu (1998), reafirman que el origen social ejerce fuerte influencia sobre el desempeño de los alumnos y los destinos escolares. Investigaciones posteriores, aunque confirmaban el peso del origen social, identificaron factores relacionados a los procesos escolares, a los sistemas de enseñanza, a las políticas educacionales que explican parte de los resultados académicos y pueden disminuir o reforzar las diferencias entre los grupos sociales, afectando, de esta forma, los recorridos escolares y sus conclusiones (Brooke & Soares, 2008; Crahay, 2009; Dubet, 2008).

Estudios nacionales convergen para conclusiones de que, además del *background* familiar y de los factores escolares internos, aspectos sociodemográficos como color/raza, género, región del país y local de vivienda se constituyen como factores que influyen la trayectoria escolar y parecen orientar, en grande medida, el destino social de un número considerable de niños y jóvenes del país (Alves et al 2007; Louzano, 2013; Oliveira & Soares, 2012; Ribeiro, 2011).

Para Dubet (2008), los recorridos escolares transcurren de un proceso imbricado de jerarquización proveniente tanto del arbitraje escolar cuanto del contexto y del origen social del alumno. Según el autor, la escuela republicana no ha conseguido neutralizar los efectos de las desigualdades sociales sobre las desigualdades escolares. En este sentido, los avances alcanzados en términos de distribución de las oportunidades escolares no han reducido las desigualdades de origen y no han permitido recorridos equitativos. Las diferencias iniciales tienden a acentuarse en el transcurrir de las trayectorias escolares por factores asociados a las políticas educacionales, a los sistemas de enseñanza, a las escuelas y a las desigualdades culturales entre los alumnos.

Crahay y Baye (2013), analizando datos del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) 2009, observaron los efectos de políticas de diferentes sistemas educativos acerca de la reducción o ampliación del peso del origen social sobre el éxito en la escuela y el aprendizaje. Los autores resaltan que la repitencia en ancha escala se constituyó perceptiblemente como un factor que ha distinguido los sistemas de enseñanza en relación al fracaso escolar y la estigmatización de alumnos que presentaban un origen social más lejano de la cultura escolar. Concluyen, aun, que “en

el nivel de los sistemas educacionales es posible visar conjuntamente la eficacia y una reducción de las desigualdades sociales de éxito” (op. cit. p.879), dándole soporte a la hipótesis de una correlación importante entre las trayectorias escolares y la capacidad de los sistemas educacionales de ejecutar políticas que reduzcan las desigualdades educacionales y mejoren el aprendizaje, en el sentido de ofrecer una enseñanza ecuánime y eficaz.

En el contexto brasileño, el PNE 2014-2024 ha fijado como meta para 2016 la universalización del acceso a la enseñanza media para la población de 15 a 17 años, y la ampliación de la tasa líquida de matrícula para 85% hasta el final de su vigencia. De entre las estrategias instituidas para el cumplimiento de la meta, el PNE estableció la manutención y ampliación de “programas y acciones de corrección de flujo de la enseñanza fundamental por medio del acompañamiento individualizado del alumno/de la alumna con rendimiento escolar desfasado [...] de forma a reubicarlo en el ciclo escolar de manera compatible con su edad” (Brasil, 2014). Cabe observar que entre 2009 y 2016 la tasa líquida de matrícula en la enseñanza media presentó elevación de 16 puntos porcentuales. Este impulso en el ritmo de matrículas, en relación a periodos anteriores, puede estar relacionado tanto al papel inductor del FUNDEB cuanto al fomento a los proyectos de corrección de flujo y otras políticas que pueden haber contribuido para acelerar el cumplimiento del precepto legal de la universalización del acceso, aunque lejano de la meta fijada por el PNE y de la efectución del derecho integral a la educación.

A este respecto, Esteves (2018, p. 28) observa, con base en los datos de 2001 a 2015 de la *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (“Investigación Nacional por Muestra de Domicilios”) (Pnad/IBGE) que, si por un lado el ritmo del acceso a la enseñanza media fue marcado hasta 2015 por la lentitud en la entrada y por el desecho, especialmente de la población perteneciente al cuartil más pobre de la población brasileña y a las regiones más vulnerables del país, por otro lado, fue incorporado al periodo un “enorme contingente de jóvenes que componen el porcentual de los 25% de brasileños más pobres, de raza/color negro y residentes en las áreas rurales, entre otros”. La apertura del sistema a la parcela de la juventud históricamente excluida de la enseñanza media apunta para la composición de un público más heterogéneo y plural, además de la reducción, aunque lenta, del déficit de democratización del acceso a esta capa de la población. Por otro lado, de acuerdo con Krawczyk (2011, p. 756), las condiciones para permanencia en la escuela de enseñanza media enfrentan los obstáculos para aquellos que en ella depositan expectativas para el proyecto de vida futura. Tales obstáculos, según la autora, están relacionados, sobretodo, “a la formación y remuneración de los profesores a las condiciones de infraestructura y gestión escolar, a los investimentos públicos realizados, entre otros”. Según Bodião (2018), las condiciones de la oferta (instalaciones, equipamientos, etc.), además de la formación de profesores, incompatible con el área de actuación, son algunos de los problemas que todavía no fueron puestos en ecuación y que comprometen la reducción del gollete de la enseñanza media con patrón de calidad. De acuerdo con el autor, las críticas a la dualidad estructural de esta etapa de enseñanza, los bajos indicadores de competencia y de aprobación contribuyeron para la sanción de la Reforma de la Enseñanza Media y para la consecuente promulgación de la Ley nº 13.415/2017. La reforma instituyó, de entre otros cambios, la flexibilización del currículo por medio de la oferta de itinerarios formativos, la ampliación de la carga horaria de jornada escolar, convenios con instituciones privadas de educación para promoción de educación a distancia e inclusión de profesionales con notorio saber para actuar en la formación técnico-profesional de los estudiantes.

Las consideraciones tejidas por Bodião (2018) levantan las contradicciones entre algunas proposiciones de la Ley y las condiciones técnicas y financieras de las redes de enseñanza. En este sentido, la *Política de Fomento a la Implementación de Escuelas de Enseñanza Media en Tiempo Integral*, propugnada en la Reforma, bien como la oferta de diferentes itinerarios formativos, tienden a ser implementadas (si lo son) en un escenario de profundas desigualdades entre los entes federados,

pero, sobre todo, entre las redes públicas y privadas de enseñanza, contribuyendo para el rediseño de una enseñanza media dual.

En la próxima sección describimos brevemente la red pública de enseñanza de la ciudad de Río de Janeiro que configura el campo de investigación, el contexto que favoreció la implementación de la política de corrección de flujo, así como su caracterización.

El Campo de la Investigación, el Contexto y la Caracterización de la Política

El campo de esta investigación es la red pública municipal de Río de Janeiro, que atiende a la educación infantil (6 meses a 5 años), a la enseñanza fundamental (1° al 9° año) y a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). De acuerdo con informaciones contenidas en el sitio oficial, la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro (SME) contaba, en 2015, con 654.454 alumnos matriculados en 1.003 escuelas regulares de enseñanza fundamental, 247 niñerías públicas, 213 Espacios de Educación Infantil (EDIs) y 162 niñerías asociadas.

Según Santos (2014), a partir de 2009, el modelo de gestión que pasó a orientar la estructuración y el funcionamiento de la red pública municipal de enseñanza dio destaque a las asociaciones y convenios con entidades y organizaciones sociales de derecho privado para la implementación de políticas, proyectos, programas y acciones, presentados como soluciones para los problemas educaciones en la red. La formulación de la agenda educacional de la gestión municipal iniciada en 2009 buscó desarrollar una evaluación diagnóstica de la red y enfocó, paralelamente, como señalan Paes de Carvalho, Oliveira e Lima (2014), la evaluación de resultados articulada a una política de responsabilización. En ese contexto, la SME promovió una evaluación diagnóstica en asociación con el Instituto Ayrton Senna (IAS) – cuyo conocimiento técnico de “soluciones para los problemas educaciones”, de planeamiento, monitoreo y evaluación de los sistemas de enseñanza contaba con el sello de MEC – para mensurar las dificultades de aprendizaje y los niveles de alfabetismo de los alumnos de forma a subsidiar políticas capaces de promover la mejoría de los indicadores educacionales de la red. De acuerdo con la evaluación diagnóstica aplicada en 2009, 13,6% de los alumnos del 4° al 6° año de la enseñanza fundamental fueron caracterizados como analfabetos funcionales y 22% de alumnos del 6° año de la red municipal presentaban distorsión edad-grado. En consonancia con este diagnóstico, la SME propuso la integración de proyectos de corrección de flujo en el “Programa Refuerzo Escolar”, lanzado en el inicio de 2009, a través de asociaciones con el IAS y la Fundación Roberto Marinho (FRM)⁵.

Es importante esclarecer que los parámetros usados por la SME para tornar pública la tasa de distorsión de edad-grado en el 6° año de la enseñanza fundamental, que orientaron el diseño de la política, no corresponden a los datos oficiales divulgados por el MEC/INEP, relativos a este año escolar en 2009, como será verificado a seguir.

En la red pública municipal de Río de Janeiro, la incorporación de las tecnologías de la FRM al “Programa Refuerzo Escolar” tuvo por objetivo viabilizar la extensión de la corrección de flujo a los años finales de la enseñanza fundamental por medio de la promoción de la aceleración del aprendizaje de alumnos a partir del 6° hasta el 9° año de la enseñanza fundamental con distorsión de edad-grado de dos años o más. En contrapartida, las tecnologías del IAS enfocaron la alfabetización y corrección de la distorsión edad-grado de los alumnos matriculados en los años iniciales. Cabe resaltar el fomento a la terminalidad de la enseñanza fundamental de los alumnos matriculados en el 6° año que presentaban distorsión edad serie: para estos alumnos, la política previa la conclusión de

⁵ Estas instituciones ofrecían tecnologías educacionales volteadas a la alfabetización y la aceleración del aprendizaje de los alumnos que presentaban distorsión edad-grado y retraso en el aprendizaje selladas por el MEC (Brasil, 2009).

los 4 años finales de la enseñanza fundamental en 2 años, a través de la matrícula en proyectos de corrección de flujo en años lectivos secuenciales.

Resáltese que, de acuerdo con los datos del MEC/INEP, en 2009, en el año de la implementación de la política, 39,3% de los alumnos del 6° año presentaban distorsión de edad-grado en la red pública municipal de Río de Janeiro. En 2010, este porcentual atingió 40,6% de los alumnos matriculados en este año escolar, dejando trasparecer que la “cultura de la repitencia” (Ribeiro, 1991), incidía fuertemente sobre el flujo y los recorridos escolares.

En ese sentido, podemos levantar la hipótesis de que, para allá de la política nortearse por los principios de equidad, en el sentido de establecer la corrección de la distorsión edad-grado, reducir la repitencia y promover el aprendizaje de alumnos que se encuentran en retraso escolar, sus objetivos también se alineaban con intereses de optimización de los recursos públicos en lo tocante a la regularización del flujo escolar, indicada por el énfasis en la terminalidad de la enseñanza fundamental en dos años y consecuente transición para la enseñanza media.

En relación a las tecnologías educacionales desarrolladas por el IAS y la FRM, destinadas a la aceleración del aprendizaje, registramos las críticas de un conjunto de investigaciones que destacan el carácter estandarizado y la intervención en la gestión educacional y escolar, bien como en la autonomía del trabajo docente, además de la fragilidad de la gestión democrática, conquistada en el proceso de democratización del país (Chaves, 2012; Pereira, 2011; Peroni, 2012; Peroni & Adrião, 2011; Peroni *et al.*, 2009).

Del punto de vista de la directora del IAS (2000, p. 146), el carácter del programa es intencional, basado en la adopción de mecanismos de monitoreo y control de un presumible patrón de calidad, a fin de eliminar la repitencia en las escuelas. De acuerdo con su opinión, “esos materiales son fuertemente estructurados, de manera a asegurar que incluso un profesor inexperto o con preparación insuficiente – como es el caso de muchos profesores en Brasil – sea capaz de proporcionar al alumno un programa de calidad”. Además de las cartillas estandarizadas, el Instituto es responsable por la “capacitación” y supervisión regular de los profesores, además del dominio de la evaluación de los alumnos. Según el sitio del IAS, las tecnologías y los materiales correspondientes a la corrección de la distorsión edad-grado son destinados a públicos diferentes de los años iniciales de la enseñanza fundamental. En esa lógica, los proyectos “*Se Liga*” y “*Acelera Brasil*” tienen los objetivos de alfabetizar o de acelerar el proceso de aprendizaje, respectivamente, para que el alumno recupere el tiempo de desfasaje escolar.

En la próxima sesión, presentaremos los datos utilizados y los procedimientos metodológicos del presente estudio.

Datos y Procedimientos Metodológicos

Las informaciones utilizadas en este estudio provienen de tres fuentes de datos: 1) las bases de matrículas del Censo Escolar de 2010 a 2014; 2) las bases de clases del Censo Escolar del mismo periodo; 3) la base de matrículas de la SME, integrante del Sistema de Control Académico (SCA) del año de 2010⁶, cotejadas a los documentos oficiales pertinentes a la política que explicitaban las

⁶ La base de inscripción de SME de 2009 contenía datos sobre los estudiantes inscritos en el 4°, 5° y 6° año de la escuela primaria. Considerando que el análisis de trayectoria se inició en el quinto año, se utilizaron datos de estudiantes que aprobaron el cuarto año y estudiantes que reprobaron el quinto año a fines de 2009, correspondientes a la población de investigación: estudiantes matriculados en el quinto año en 2010. Para componer la base de matrícula de 2010 utilizada en el presente estudio, se descuidaron las matrículas del sexto año.

directrices para la gestión de la implementación en las escuelas (Rio De Janeiro, 2010a, 2010b, 2010c, 2011).

Las bases de matrículas y clases del Censo Escolar fornecieron datos referentes a los perfiles de los alumnos (sexo, raza/color). A fin de captar la repitencia de los alumnos, fue utilizada la variable atinente la etapa y al año de enseñanza en el cual el alumno estaba matriculado, conforme la base de matrículas del Censo Escolar. En el análisis de las trayectorias, las bases de clases del Censo Escolar posibilitaron la identificación de las clases de proyectos de corrección de flujo organizadas por la SME-RJ entre 2010 y 2014 y la vinculación de las matrículas de los alumnos a los proyectos a partir de los nombres/números de las clases cotejada a las orientaciones (Portarías y Resoluciones de la SME-RJ) de matrículas de cada año. El retraso escolar fue verificado a través de los niveles de desfasaje de los alumnos por medio de la variable de desfasaje creada para cada año de escolaridad de la enseñanza fundamental (1^{er} a 9^o año) en las bases de matrículas de 2010 a 2014⁷. Para el estudio de las trayectorias, cada variable de desfasaje fue categorizada en 3 niveles: sin desfasaje, 1 año de desfasaje, 2 años o más de desfasaje.

Consideramos el año de 2010 como el inicio de la trayectoria de los alumnos, una vez que podríamos captar las matrículas en corrección de flujo a partir de este año lectivo en el cual los proyectos pasaron a ser implementados en la red y registrados en la base de turmas del Censo Escolar con códigos específicos. El año de 2014 fue fijado como situación de flujo regular para los alumnos matriculados en el 5^o año en 2010, o sea: ingresantes en el 5^o año en 2010, que tuvieran una trayectoria regular, sin reprobaciones, concluirían el 9^o año de la enseñanza fundamental en 2014.

Respeto el manantial de datos abrigados en las bases del Censo Escolar, uno de sus límites es la ausencia de variables que puedan captar o estimar los niveles socioeconómicos (NSE) de los alumnos. A fin de contornar este límite, utilizamos como tercera fuente de datos inicialmente la base de matrículas de la SME de 2009, considerando la ventaja por ella ofrecida de obtener datos sociodemográficos de los alumnos (como el NIS⁸, por ejemplo. Adicionalmente, esta base posibilita la incorporación del Código de Identificación del alumno en las bases del Censo Escolar del INEP, variable utilizada entonces como clave de unión entre las tres bases de datos de investigación, posibilitando su agregación en una única base de datos de forma alineada por alumno.

En la base de matrículas de la SME del año de 2009⁹, seleccionamos todos los alumnos que se encontraban en el 4^o o 5^o año en 2009 y que fueron matriculados en el 5^o año escolar en 2010, que pasaron a constituir entonces la base de datos de 2010, integrando la población¹⁰ cuyas trayectorias escolares fueron investigadas en la búsqueda. Después del tratamiento de las duplicidades, excluimos de la base las matrículas que no poseían el código INEP, verificando anticipadamente si la retirada no afectaría el análisis, implicando una pérdida sesgada de datos¹¹. Las

⁷ La fecha de referencia utilizada fue 31 de diciembre, conforme criterio establecido por el MEC-INEP para cálculo de la edad del alumno.

⁸ El NIS, Número de Identificación Social, ha sido usado en investigaciones nacionales como un proxy de la pobreza, pues está asociado al riesgo de vulnerabilidad social, en vista de estar relacionado al Cadastro Único para familias que se encuentran en la franja de la pobreza o extremada pobreza.

⁹ Originalmente la base de datos tenía 183,319 casos, referidos a: 54,107 matriculaciones en el 4^o año, 54,275 matriculaciones en el 5^o año y 74,937 matriculaciones en el 6^o año escolar. Sin embargo, encontramos que 47.280 (26%) de los casos no tenían un Código de Identificación INEP y que había una alta incidencia de duplicación.

¹⁰ Tratándose de un estudio que investiga la población, no podría haber aleatorización para comprobar el sesgo de selección.

¹¹ Comparamos las características sociodemográficas de los dos grupos de alumnos, con el fin de observar la equivalencia de alumnos con y sin código INEP de 4^o y 5^o años, que formaron parte de la base de matrícula

variables de la base de matrículas de la SME con código INEP fueron, entonces, migradas para la base de clases y matrículas del Censo Escolar, que recibiría los datos de 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014¹².

Para el estudio de las trayectorias fueron seleccionadas las matrículas del 5° año en 2010, que correspondían a los alumnos aprobados del 4° para el 5° año (37.348) y a los reprobados en el 5° año (3.128) provenientes de la base de matrículas de 2009. Asimismo, la población investigada pasó a contar con 40.476 matrículas correspondientes a la totalidad de los alumnos matriculados en el 5° año en la red municipal de Río de Janeiro en el año de 2010 que poseían código INEP¹³. El análisis desarrollado enfocó, entonces, inicialmente, este conjunto de alumnos y su eventual inserción en la política de corrección de flujo de la SME, registrado a través de su matrícula en una o más clases de corrección de flujo a lo largo de la trayectoria escolar de los cuatro años finales de la Enseñanza Fundamental (2011 a 2014)¹⁴.

A fin de establecer relación entre la población y el recorte de la investigación aquí presentado (conclusión escolar en la enseñanza media), registramos, inicialmente, los dos conjuntos de alumnos integrantes de la población, así clasificados: 1) alumnos que no fueron matriculados en clase de corrección de flujo y, por lo tanto, matriculados solamente en clases regulares en 2011, 2012 y 2013¹⁵; 2) alumnos que fueron matriculados en clases de corrección de flujo en cualquier uno de estos años del periodo analizado. En la tabla a seguir son presentados los datos sociodemográficos que caracterizan estos alumnos.

en 2009, considerando que estos alumnos serían elegibles para el quinto año en 2010. Como el retiro no perjudicaría los análisis, renunciamos a las inscripciones que no tenían el código INEP.

¹² En esta migración se “perdieron” 15.030 casos, muy probablemente debido a la deserción de matrículas en 4°, 5° y 6° años de escolaridad en los años académicos 2010 a 2014. Los casos se relacionaron con matrículas en 5° año en 2010 (que habían inicialmente “perdidos” entre 2010 y 2014) se integraron a la base, conformando el grupo de 4.224 estudiantes caracterizado por el resultado “fuera del sistema”. Es importante señalar que estos casos no se limitan a la deserción, sino que también se relacionan con el traslado de los estudiantes a otros estados de la Federación y muertes, entre otras situaciones cuyos detalles no pueden ser capturados por la investigación.

¹³ Se eliminaron casos duplicados y/o que no tenían código INEP, como ya se explicó.

¹⁴ Dichas clases fueron reconocidas en el sistema escolar como “clases de proyectos”, nombre que, simultáneamente, expresaba un vínculo con IAS y FRM en la formulación y una marca referente a las alianzas en el proceso de gestión de la implementación de la política.

¹⁵ A partir de este punto de la investigación, comenzamos a orientar el estudio de trayectorias considerando el año 2011 como el primer año de transición de los años de escolaridad. En este sentido, el año 2010, utilizado como inicio de la trayectoria de todos los estudiantes, en vista de las matriculaciones en el 5° año, dejará de ser utilizado en el análisis.

Tabla 1

Características sociodemográficas de los alumnos que cursaban el 5° año en 2020, considerando que frecuentaron o no clases de corrección de flujo entre 2011 y 2013

| Matrículas en 2011, 2012 e 2013 → | | Matriculados en clases regulares | | Matriculados en clases de corrección de flujo | |
|--|----------------------------------|---|------------|--|------------|
| Características Sociodemográficas ↓ | | N | % | N | % |
| Sexo | Masculino | 16.224 | 47,2 | 3.555 | 58,0 |
| | Femenino | 18.126 | 52,8 | 2.571 | 42,0 |
| Color/Raza ¹⁶ | Blanca | 12.503 | 36,4 | 1.830 | 29,9 |
| | No blanca | 19.982 | 58,2 | 3.918 | 63,9 |
| | No declarada | 1.865 | 5,4 | 378 | 6,2 |
| Escolaridad de la madre | Analfabeto | 493 | 1,4 | 155 | 2,5 |
| | 1 ^{er} Grado Incompleto | 9.280 | 27,0 | 2.194 | 35,8 |
| | 1 ^{er} Grado Completo | 13.017 | 37,9 | 2.212 | 36,1 |
| | 2 ^o Grado y Superior | 7.366 | 21,4 | 671 | 10,9 |
| | Sin información | 4.194 | 12,3 | 894 | 14,7 |
| Escolaridad del padre | Analfabeto | 517 | 1,5 | 140 | 2,3 |
| | 1 ^{er} Grado incompleto | 7.713 | 22,5 | 1.568 | 25,6 |
| | 1 ^{er} Grado Completo | 11.185 | 32,6 | 1.796 | 29,3 |
| | 2 ^o Grado y Superior | 6.455 | 18,8 | 608 | 9,9 |
| | Sin información | 8.480 | 24,6 | 2.014 | 32,9 |
| Indicador de Vulnerabilidad (NIS) | No | 19.109 | 55,6 | 3.066 | 50,0 |
| | Sí | 15.241 | 44,4 | 3.060 | 50,0 |
| Total | | 34.350 | 100 | 6.126 | 100 |

Fuente: Base de matrículas de la SME 2010 y Censo Escolar 2010 a 2014. Elaboración de las autoras.

Los datos de la Tabla 1 indican que, en lo tocante al sexo, mientras en el conjunto de alumnos matriculados en corrección de flujo prevalece el sexo masculino (58%), entre los que cursaron solamente clases regulares predomina el sexo femenino (52,8%). Respeto a raza/color, los alumnos matriculados en corrección de flujo son predominantemente no blancos (63,9%) y la desproporción entre blancos (29,9%) y no blancos es bastante acentuada. Distintamente, en el conjunto de alumnos que permanecieron solamente en clases regulares en todo el periodo analizado, el porcentual de no blancos (58,1%) es menos, y la diferencia entre blancos (36,4%) y no blancos es menos prominente.

En relación a la escolaridad de las madres, tanto entre los alumnos matriculados en corrección de flujo cuanto entre los que no fueron matriculados, prevalecen, en términos porcentuales, madres que no han concluido el 1^{er} grado¹⁷. En contraste, las madres de los alumnos que no fueron para clases de proyectos de son más escolarizadas: 21,4% de ellas concluyeron el 2^o

¹⁶ En relación a la raza/color, en este trabajo adoptamos la agrupación entre blancos y no blancos (indios, marrones, amarillos y negros) que se observará a partir de ahora en los análisis. En otros segmentos del texto, se desecharon los porcentajes de no declarados, que se mantuvieron, en promedio, alrededor del 6%.

¹⁷ Si bien, según la Ley 9394/1996, se ha modificado la nomenclatura y el 1^{er} grado (fusión del antiguo “curso primario” y “curso secundario”, con nueve años de duración) corresponde actualmente a la enseñanza fundamental, mientras que el 2^o grado corresponde a la enseñanza media, mantuvimos los nombres utilizados en la base de inscripción de las PYME.

grado o Nivel Superior, mientras solamente 10,9% de las madres de los alumnos matriculados en corrección de flujo lo hicieron. Los datos parecen confirmar conclusiones de diversos estudios (Alves & Soares, 2009; Nogueira, 2005; Riani, & Rios-Neto, 2008) que apuntan para la relación entre la escolaridad de los padres y el éxito escolar de los alumnos. Tales estudios señalan que el capital cultural transmitido por las familias y la instrucción de los padres (sobre todo de las madres) favorecen las trayectorias más largas de los alumnos. En el caso de la población estudiada, la escolaridad más elevada de las familias de los alumnos que nunca han llegado a ser matriculados en clases de corrección de flujo confirma el conocimiento acumulado en la literatura del área.

Una de las maneras de captar la vulnerabilidad social de los alumnos es a través de información que indica si el alumno posee NIS. Entre los alumnos matriculados en proyectos de corrección de flujo, 50% poseía NIS, mientras 44% de los no matriculados no lo poseían. Estudios referenciados en el campo (Carvalho, 2004; Ferraro, 2007; Louzano, 2013; Osório & Soares, 2005; entre otros) tienen reafirmado que alumnos no blancos del sexo masculino con niveles socioeconómicos más bajos cuyas madres son poco escolarizadas, tienden a presentar trayectorias menos longevas y más grande propensión de repitencia y retraso escolar. En el presente estudio, como muestra la Tabla 1, este escenario corresponde a los alumnos matriculados en proyectos de corrección de flujo.

A este respecto, cabe destacar la investigación realizada por Xavier y Alves (2014) que estimó la relación entre la composición de alumnos en las escuelas y los niveles de desempeño. Las evidencias indicaron que la composición por raza/color explica más fuertemente el desempeño que el nivel socioeconómico de la escuela. Según las autoras, una explicación plausible es la baja expectativa respecto al éxito de estos alumnos en el contexto escolar, lo que provocaría una tendencia de ubicación académica por bajo. Este fenómeno refleja no solamente que las diferencias sociodemográficas tienen relación directa con las desigualdades sociales, pero también que estas diferencias responden, en grande parte, por los clivajes escolares entre los grupos sociales que ingresan en la escuela.

Cabe mencionar que, durante el análisis de los datos del Censo Escolar en la presente investigación, fue posible observar la manutención de diferencias acentuadas entre los porcentuales de distorsión edad-grado de alumnos blancos y no blancos matriculados en corrección de flujo. En relación a los dos conjuntos de alumnos (matriculados en clases regulares y en clases de corrección de flujo) una diferencia significativa entre ellos es la distorsión edad-grado observada en el inicio de la trayectoria escolar en 2010. De acuerdo con los datos del Censo Escolar, entre los alumnos no matriculados en corrección de flujo, 1,6% presentaban más de 2 años de desfasaje. En el conjunto de alumnos matriculados en corrección de flujo, este porcentual atingió 26,9% de los alumnos, pero 35,9% no presentaban distorsión edad-grado. Considerando que la política enfocaba exactamente los alumnos con desfasaje escolar, ese resultado no esperado parece dejar trasparecer que otros factores, que no la distorsión edad-grado, explican el encaminamiento para las clases de corrección de flujo o de proyecto. La hipótesis que levantamos es que los agentes escolares tienen expectativas diferentes en relación a estos grupos y, con base en ellas, interpretaron e intervinieron distintamente en los procesos de implementación de la política. Con todo, por tratarse de un estudio que buscó investigar los posibles efectos de la política en las trayectorias de los alumnos, no nos detuvimos particularmente en este análisis.

En la tabla siguiente se observa la distribución de las matrículas por desfecho escolar en 2014, de acuerdo con los conjuntos de alumnos (matriculados solamente en clases regulares y matriculados en clases de proyectos de corrección de flujo).

Tabla 2

Distribución de las matrículas de alumnos que cursaban el 5° año en 2010 conforme las conclusiones escolares en 2014, considerando haber sido matriculados en clases de corrección de flujo o no, entre 2011 y 2013.

| Matrículas en 2011, 2012 e 2013 → | Matrículas en clases regulares | | Matriculados en clases de proyectos de corrección de flujo | |
|---|---------------------------------------|------------|---|------------|
| | N | % | N | % |
| Desfecho Escolar en 2014 ↓ | | | | |
| Enseñanza media | 23 | 0,1 | 1.664 | 27,2 |
| Clase de Proyecto de Corrección de flujo | 728 | 2,1 | 1.611 | 26,3 |
| Fuera del Sistema | 2.631 | 7,7 | 1.337 | 21,8 |
| 5°, 6°, 7° o 8° año de la enseñanza fundamental | 5.402 | 15,7 | 967 | 15,8 |
| Enseñanza media en 2013 y fuera del sistema en 2014 | 0 | 0 | 256 | 4,2 |
| EJA – Enseñanza fundamental | 284 | 0,8 | 198 | 3,2 |
| 9° año | 25.282 | 73,6 | 93 | 1,5 |
| Total | 34.350 | 100 | 6.126 | 100 |

Fuente: Base de matrículas de la SME 2009 y Censo Escolar 2010 a 2014. Elaboración de las autoras.

Conforme lo expuesto en la Tabla 2, respeto a la distribución de matrículas entre los alumnos en clases regulares, el porcentual más grande está concentrado en la conclusión correspondiente al 9° año de la enseñanza fundamental, con 73,6% reprovaciones, considerando que, en un flujo regular, la expectativa para estos alumnos era la llegada al 9° año en 2014.

En el grupo de estudiantes matriculados en clases de corrección de flujo, es destacable el porcentaje de estudiantes no encontrados en el sistema en 2014, equivalente al 21,8% de este grupo. No obstante, cabe señalar que este subgrupo involucra varias situaciones: además de los desertores, los estudiantes que supuestamente pueden haber fallecido o trasladado a otro estado de la Federación. Los datos del Censo Escolar utilizados no permitieron aclarar tales distinciones, ya que registraron inscripciones por unidad de la Federación únicamente.

Otro aspecto que merece ser discutido es la similitud entre los porcentajes de alumnos cuyos resultados en 2014 corresponden al 5°, 6°, 7° u 8° año de primaria en ambos grupos de alumnos. Independientemente de si los estudiantes asistieron o no a clases de corrección de flujo, este resultado, que corresponde a la repetición, presenta, para ambos grupos, porcentajes cercanos al 15%.

Con respecto al resultado de enseñanza media, el enfoque de este texto, dado que los estudiantes del subgrupo que logró este resultado en 2014 eran mayores que los que no asistieron a la corrección de flujo en 2010, consideramos que el recurso del aprendizaje acelerado en esta política habría favorecido este resultado al corregir el curso y su flujo escolar. Así, el resultado de enseñanza media para estudiantes de proyectos de corrección de flujo expresaría el éxito de la intervención que les habría ayudado a terminar la escuela primaria en un período más corto, permitiendo la extensión de la escolaridad con la consiguiente inscripción en enseñanza media. En este sentido, este resultado sería una medida de éxito en la política de corrección de flujo implementada entre 2010 y 2014.

Sin embargo, no se puede garantizar que la transposición de la barrera de los últimos años de la escuela primaria a la secundaria garantice, por sí sola, el aprendizaje o éxito escolar, la permanencia en el sistema educativo y el progreso prolongado en el sistema escolar. Los estudios han señalado altas tasas de repetición, abandono y evasión, así como bajo dominio en esta etapa de la docencia (Lima & Gomes, 2013; Silva et al., 2016). En la próxima sesión analizaremos las trayectorias de los

estudiantes matriculados en proyectos de corrección de flujo que lograron este resultado, en la perspectiva de discutir algunos efectos de la política implementada en la red municipal de Río de Janeiro entre 2010 y 2014 sobre estos estudiantes.

Finalmente, cabe señalar los límites de la metodología empleada en este estudio, en particular los relacionados con la distancia entre esta investigación y un diseño casi experimental. Por esta razón, no pretendemos capturar globalmente el impacto de los proyectos de corrección de flujo en las trayectorias de los estudiantes, sino que buscamos establecer las posibles relaciones entre la gestión de políticas en la red municipal de Río de Janeiro y las trayectorias de los estudiantes en el 5º año de primaria en 2010 que llegó a la secundaria en 2014. En este sentido, la elección de estudiar trayectorias escolares se basa en el potencial que este enfoque puede ofrecer para explicar la relación entre un sistema educativo dado, la gestión de una política y sus posibles efectos.

Resultado de la Trayectoria en la Enseñanza Media: Discusiones y Resultados

Para los estudiantes matriculados en corrección de flujo entre 2010 y 2014, el resultado de la trayectoria en la escuela secundaria fue predecible, considerando la relación entre las tasas de distorsión edad-grado de estos estudiantes y la perspectiva de aprendizaje acelerado, inherente a los proyectos de corrección de flujo y la política que los articuló en la red municipal de Río de Janeiro. Sin embargo, este resultado parece ser consecuencia no solo de la adecuación de la edad del estudiante a la etapa docente esperada, sino también de la promoción del fin de la educación primaria a través de un proceso de aceleración intensificado, que también parece ser la base de los objetivos gerenciales de la política.

En la siguiente tabla presentamos las características de los estudiantes matriculados en clases regulares y estudiantes matriculados en clases de proyectos de corrección / aceleración de flujo de aprendizaje entre 2011 y 2013, que se matricularon en la enseñanza media en 2014, según datos del Censo Escolar.

Un contraste inicial que se observa en el Cuadro 1 es el reducido número de estudiantes (23) que no se matricularon en clases de corrección de flujo y que llegaron a la enseñanza media en 2014, que, como ya se señaló, correspondería a lo esperado. Aunque muchos (73,3%) tienen distorsión de grado por edad, estos estudiantes no participaron en la política de corrección de flujo. Aunque conscientes de que el reducido número de alumnos del segundo grupo contrasta con el grupo de alumnos, se mantuvieron en el análisis para permitir comparar sus características con las de alumnos matriculados en clases de proyectos de corrección de flujo que lograron el mismo resultado en 2014.

Teniendo en cuenta que los estudiantes matriculados en el quinto año en 2010 solo llegarían la enseñanza media en 2014 a través del aprendizaje acelerado, es plausible suponer que estos estudiantes alcanzaron este punto final a través de algún otro mecanismo de inducción de aceleración, que no corresponde a las clases de estudiantes del flujo de la red municipal de Río de Janeiro en el período de 2011 a 2013. Con base en la información del Censo Escolar, podemos decir que el mecanismo que aparentemente explicó estas trayectorias fue el movimiento de las matrículas de estos estudiantes entre las EJA y las clases regulares de la educación fundamental. En este sentido, EJA podría caracterizarse como la forma utilizada para reorganizar el flujo escolar, manteniendo a estos estudiantes en el sistema educativo, dándoles un inicio más rápido de la escuela y posibilitando su matrícula en la escuela en 2014.

Cuadro 1

Características de los alumnos que alcanzaron la conclusión en la enseñanza media en 2014, matriculados apenas en clases regulares y matriculados en clases de proyectos de corrección de flujo en los tres años anteriores. (2011 a 2013)

| Características | | | Trayectorias con conclusión en la enseñanza media en 2014 | |
|-------------------------|---|---|---|---|
| | | | Alumnos matriculados en clases de proyectos entre 2011 y 2013 | Alumnos matriculados apenas en clases regulares entre 2011 y 2013 |
| | | | % do Total (1.664) | % do Total (23) |
| Sexo | Masculino | % | 57,4 | 43,8 |
| | Femenino | | 42,6 | 56,2 |
| Raza / color | Blanca | % | 28,1 | 31,8 |
| | No blanca | | 64,5 | 63,1 |
| Escolaridad de la madre | Analfabeta | % | 2,8 | 4,3 |
| | 1 ^{er} grado incompleto | | 36,1 | 30,4 |
| | 1 ^{er} grado completo | | 35,2 | 34,8 |
| | 2 ^o Grado y Superior | | 10 | 17,4 |
| | Sin registro de información | | 15,8 | 13,1 |
| NIS | Posee NIS | % | 49,2 | 40,9 |
| Distorsión edad-grado | Distorsión edad-grado de 2 años o más en 2010 | % | 40,1 | 73,3 |

Fuente: Base de registro de la SME 2010 y Censo escolar 2010 a 2014. Elaborado por las autoras.

Nota: En cuanto a raza / color, se descartaron los datos referentes a la categoría “no declarados”.

Los dos grupos de estudiantes que llegaron a la enseñanza media en 2014 (los que estaban matriculados en proyectos de corrección de flujo y los que no lo estaban y solo habían asistido a clases regulares) tuvieron altos porcentajes de distorsión de grado en 2010, al inicio de la trayectoria: 73,3% y 40%. El cuadro 1 muestra que los estudiantes matriculados en proyectos de corrección de flujo son más vulnerables, dado que el porcentaje de NIS es mayor entre ellos. Además, en este grupo predominan los estudiantes del sexo masculino y las madres tienen menor nivel educativo, a diferencia de los estudiantes que no estaban matriculados en clases de proyectos de corrección de flujo.

Para el análisis de trayectorias escolares se consideraron las transiciones entre años escolares según el Censo Escolar (2011 a 2013) de los 1,664 estudiantes que se inscribieron en clases de corrección de flujo en el período. En la Tabla 2, que se presenta a continuación, las transiciones se expresan en las líneas y corresponden al año escolar/etapa/modalidad a la que asistió el alumno en

los años escolares, recordando que, en cualquier situación, el resultado escolar en 2014 corresponde a la matrícula en la enseñanza media.

Cuadro 2

Trayectoria escolar de los 1.664 alumnos que estaban matriculados en el 5° año en 2010, que fueron matriculados en clases de proyectos de corrección de flujo entre 2011 y 2013 y llegaron a la enseñanza media en 2014.

| Transiciones entre los años lectivos | | Subtotal | |
|--------------------------------------|-----------------|----------|------|
| Año | Escolaridad | N | % |
| 2011 | 5° año | 160 | 9,5 |
| | 6° año | 1.504 | 90,5 |
| 2012 | 6° año | 1.361 | 81,7 |
| | 7° año | 284 | 17 |
| | 8° e 9° años | 18 | 1,1 |
| | EJA | 1 | 0,2 |
| 2013 | 8° año | 579 | 34,9 |
| | 7° o 9° año | 8 | 0,5 |
| | EJA | 5 | 0,4 |
| | Enseñanza media | 1.072 | 64,2 |

Fuente: Base de datos SCA 2010 y Censo Escolar 2010 a 2014. Elaboración de las autoras.

En el Cuadro 2 se muestran en la primera columna los años escolares, y en la segunda columna los años de escolaridad, etapa o tipo de educación en que se matricularon los estudiantes en cada año. La distribución de 1,664 matrículas corresponde a la fracción del total de 40.476 estudiantes matriculados en 5° año en la red municipal de Río de Janeiro en 2010, los cuales tenían un código INEP, los cuales se ubicaron en la escuela secundaria al final de la trayectoria en 2014. La distribución de las matrículas en los diferentes años de escolaridad de este El subgrupo de estudiantes, que se inscribió entre 2011 y 2013 en clases de corrección de flujo y llegó a la enseñanza media en 2014, se ordena en las líneas de la tabla y revela las transiciones escolares entre los años académicos 2011 a 2013 en los que estos estudiantes asistieron a una o más clases de corrección de flujo, pero también permanecieron inscritos formalmente en clases en la red regular, según lo registrado por el Censo Escolar. Los datos sugieren transiciones escolares heterogéneas e irregulares, lo que demuestra que, para estos estudiantes, la enseñanza media se logró de una manera bastante tortuosa. Es de destacar que, en 2012, el 81,7% del total de estudiantes que llegaron a la enseñanza media en 2014 fueron alumnos repitentes en el 6° año. La trayectoria sugiere que, en el caso de estos estudiantes de 6° año, probablemente, la política de corrección de flujo se centró principalmente en la aceleración con el fin de finalizar la educación primaria. Desde este punto de vista, la política parece haber favorecido, en un principio, a este grupo de estudiantes, a través de la reducción de la distorsión por edad-grado y el acceso a la escuela secundaria desde 2013, cuando el 64,2% de ellos (o 1072 de los 1664) llegó a esta etapa de la educación básica.

Considerando este aspecto acentuado del aprendizaje acelerado, apenas visible en la formulación inicial de la política, parecía importante verificar si este resultado brindaba una trayectoria escolar favorable para el proceso de escolarización de los estudiantes que llegaron al primer año de la enseñanza media en 2013.

En este sentido, la Tabla 3 muestra los datos relacionados a los resultados de los estudiantes que se encontraban en la enseñanza media en 2013. Situación escolar de 1.664 alumnos que se matricularon en corrección de flujo entre 2011 y 2013 y cuyas trayectorias escolares se caracterizan por la matrícula

en bachillerato en 2014 la enseñanza media en 2014, considerando el año de escolaridad, la modalidad y la etapa de educación tomada en 2013 según datos del Censo Escolar.

Tabla 3

Situación escolar de 1.664 alumnos que se matricularon en corrección de flujo entre 2011 y 2013 y cuyas trayectorias escolares se caracterizan por la matrícula en la enseñanza media en 2014

| Año/ Grado en que el alumno se encontraba en 2013 | Etapa/Grado cursado por el alumno en 2014 | | | | Total |
|---|---|--------------------------------------|----------------------------|--------------------------------|--------------|
| | Enseñanza media – 1 ^{er} año | Enseñanza media – 2 ^o año | Enseñanza media no seriada | Enseñanza media EJA presencial | |
| Enseñanza fundamental de 9 años - 7 ^o año, 8 ^o año o 9 ^o año | 583 | 1 | 2 | 1 | 587 |
| | 35,0% | 0,1% | 0,1% | 0,1% | 35,3% |
| Enseñanza media – 1 ^{er} año | 634 | 421 | 4 | 3 | 1.062 |
| | 38,1% | 25,3% | 0,3% | 0,2% | 63,7% |
| Enseñanza media – 2 ^o año | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | 0% | 0,1% | 0% | 0% | 0,1 |
| Enseñanza media – no seriado | 1 | 0 | 8 | 0 | 9 |
| | 0,1% | 0% | 0,4% | 0% | 0,5 |
| EJA presencial – años finales | 4 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| | 0,3% | 0% | 0,1% | 0% | 0,4 |
| Total | 1.222 | 423 | 15 | 04 | 1.664 |
| | 73,3% | 25,5% | 0,9% | 0,3% | 100% |

Fuente: Base de datos SCA 2010 y Censo Escolar 2010 a 2014. Elaboración de las autoras.

En la Tabla 3 se muestra la distribución de las situaciones de matrícula del subgrupo de estudiantes matriculados en el 5^o año de la enseñanza fundamental en 2010, que se matricularon en clases de corrección de flujo entre 2011 y 2013 y se matricularon en la enseñanza media en 2014, fijado como el año final del análisis de las trayectorias en este estudio. En el análisis se consideraron las etapas, años de escolaridad y modalidades de enseñanza tomadas en 2013, expuestas en la primera columna del cuadro, con el fin de observar las transiciones. La última columna muestra el número total de estudiantes matriculados en la enseñanza media en 2014. Los datos se presentan en valores absolutos y porcentuales.

En esta tabla, nos interesa particularmente analizar los datos relativos a los estudiantes que alcanzaron el 1er año de bachillerato en 2013, correspondientes a la 2a fila de la tabla, supuestamente, por lo tanto, sometidos a un continuo proceso de aceleración durante los últimos años de la enseñanza fundamental.

Destacamos que, de los 1.062 alumnos que cursaban 1^o de la enseñanza media en 2013, 634 alumnos, es decir, el 59,7% de este total, reprobaron al año siguiente. Si bien no es posible hacer suposiciones sobre la condición de estos estudiantes, en cuanto a los aprendizajes para el ingreso a la secundaria, ante la falta de datos de desempeño, este porcentaje apunta al cuestionamiento de las ventajas educativas que la aceleración de la escolarización expresó en la inserción de estos estudiantes en esta etapa de la enseñanza de la educación básica ya en 2013, habría provocado.

Cabe mencionar que, a pesar del contexto de implementación de evaluaciones externas y rendición de cuentas, convergiendo con un modelo de gestión pública relacionado con la segunda generación de “New Public Management”, los estudiantes matriculados en las clases de proyectos de

corrección de flujo fueron evaluados solo entidades socias en la implementación de la política. Por lo tanto, no fue posible encontrar una conexión entre los datos de desempeño de los estudiantes y las evaluaciones externas o las desarrolladas en la red educativa.

Al inicio de las trayectorias escolares estudiadas, una serie de factores, entre ellos el no aprender a tiempo y el consecuente fracaso en muchos casos, llevaron a estos estudiantes a un alto porcentaje de distorsión de edad-grado. En este sentido, ingresar a la enseñanza media sería el resultado más prometedor del curso, de acuerdo con la aceleración del aprendizaje propuesto y la expectativa de garantizar la permanencia en el sistema educativo en etapa y años de escolaridad lo más cercana posible a la esperada para edad de los niños al final del período analizado en 2014.

Como se muestra en la Tabla 1 de la sección anterior, 57.4% de los estudiantes en este resultado son hombres y 40.1% tenían distorsión de edad-grado en 2010. Lima y Gomes (2013), haciendo uso de una encuesta longitudinal usando micro datos del Censo, encontraron que los efectos desfavorables de la distorsión por edad y grado pueden conducir a la deserción, especialmente entre los hombres jóvenes matriculados en escuelas públicas. Por otro lado, la tasa de repetición de estos estudiantes en el 1^{er} año de la enseñanza media, como se expone en la transición de 2013 a 2014, indica que el acceso a esta etapa escolar puede no haberse traducido en un proceso de escolarización bien consolidado en términos de aprendizaje. A pesar de lo propugnado de la política de corrección de flujo, el ingreso a la enseñanza media no parece haber roto completamente con la experiencia previa de fracaso escolar. Cabe destacar que, en ausencia de una evaluación externa del desempeño de estos estudiantes al final de la enseñanza fundamental, no es posible estimar en qué medida los proyectos de corrección de flujo contribuyeron o no a este resultado, que parece conducir a menudo a nuevas repeticiones - como muestran nuestros datos - o abandono, como lo señalan una amplia gama de estudios sobre los efectos de la repetición (Crahay, 2007; Correa, 2013; Oliveira & Soares, 2012).

En el último movimiento de este estudio, verificamos la relación entre las características relacionadas con el sexo y la raza/color de los estudiantes que se matricularon en la enseñanza media en 2014 (aprobados y reprobados en 2013), y que se inscribieron en proyectos de corrección de flujo.

Según estudios previos, en relación a la variable género, entre los estudiantes que reprobaron en 2013, 36,7% son hombres. En el grupo de los que aprobaron, encontramos una distribución equilibrada entre el porcentaje de estudiantes del sexo masculino (20%) y del femenino (20,2%). Con respecto a la raza/color, el porcentaje más alto de estudiantes que reprobaron el primer grado de la escuela secundaria son estudiantes no blancos, lo que representa el 39.6% de todos los estudiantes matriculados en el primer año en 2013. Entre los aprobados, el porcentaje de estudiantes no blancos corresponde al 25,1% del total. En este sentido, podemos admitir que los alumnos repitentes, además de ser más vulnerables a la repetición (la repetición atrae la repetición, como recuerdan Paes de Barros y Mendonça (1998) y Oliveira y Soares (2012)), también son los que se encuentran en mayor riesgo de vivenciar trayectorias escolares menos duraderas y con más accidentadas. O sea, para los estudiantes no blancos del sexo masculino las transiciones escolares tienden a ser más irregulares y heterogéneas, lo que demuestra que el acceso a la escuela secundaria se logró de una manera bastante tortuosa.

Consideraciones Finales

Transponer la barrera de la transición de los últimos años de la enseñanza fundamental a la media representa un obstáculo para un alto número de jóvenes brasileños, especialmente para aquellos cuyas desventajas sociales y culturales de origen no son compensadas por los sistemas educativos y las escuelas (Silva, 2003). Los niños negros y morenos son más propensos a la

deserción y la repetición, lo que demuestra que las características relacionadas con el sexo y la raza/color también son límites para la distribución equitativa de oportunidades educativas y el consecuente avance en el proceso escolar (Carvalho, 2004; Ferraro, 2007; Louzano, 2013).

En este escenario, como señala Ribeiro (2011), el fin de la enseñanza media se destaca por ser la transición que más contribuye a la desigualdad de resultados educativos en Brasil, con repercusiones considerables en la progresión en el sistema educativo y acerca del flujo escolar.

En este estudio encontramos que, en el caso de la red municipal de Río de Janeiro, la posible influencia de la política en las trayectorias de los estudiantes no converge con el principio de equidad y fundamentos económicos que justifican la política de corrección de flujos adoptada por la red en el período 2010-2014.

A este respecto, no parece exagerado recordar que entre las estrategias establecidas en el PNE para el cumplimiento de la meta 3, que fija el aumento de la tasa neta de matrícula en la enseñanza media con miras a su universalización, el mantenimiento y la ampliación de programas y acciones, destaca la corrección del flujo de la enseñanza fundamental. Considerando la implementación ininterrumpida y creciente de acciones y políticas de esta naturaleza en el país, especialmente con el apoyo de organizaciones no gubernamentales, parece importante advertir, en línea con Martins (2017, p. 73), que “no hay, sin embargo, un relevamiento sistemático de experiencias y no existe un programa nacional, apoyado por la Unión, dirigido a este objetivo”.

En el estudio presentado, el análisis de las trayectorias entre 2010 y 2014 de los estudiantes matriculados en el quinto año de la red municipal de Río de Janeiro en 2010 fue el recurso utilizado para investigar las posibles relaciones entre la política de corrección de edad-grado implantada en esta red pública de enseñanza y las transiciones escolares que llevaron al desenlace en la enseñanza media. De esta manera, buscamos contribuir a un debate mejor informado que articule las transiciones entre la enseñanza fundamental y media en la educación básica y las intervenciones ya realizadas a través de una política de corrección de flujo implementada en una gran red municipal. Los resultados sugieren que, si bien la política ha favorecido la transición de los últimos años de la enseñanza fundamental a la media – cuando los estudiantes pasan a ser atendidos esencialmente por el sistema escolar estatal –, al acelerar el final de la educación primaria, la alta tasa de repetición en el 1^{er} año indica posibles debilidades en el proceso de escolarización. Corroborando estudios que asocian factores sociodemográficos con el fracaso escolar, los datos revelan que los estudiantes no blancos del sexo masculino son los más afectados por la repitencia en la enseñanza media, aunque se hayan beneficiado de la política.

También parece importante reflexionar sobre la repercusión del trabajo pedagógico estandarizado en el trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, aspectos relacionados con el establecimiento de materiales didácticos estructurados, la evaluación centralizada en las instituciones que apoyan los proyectos, la organización de clases homogéneas y la adopción de docentes generalistas, que laboran en los últimos años de la escuela primaria, merecen más estudios, ya que dichos aspectos integran hipótesis sobre las cuales se organizan y se implementan ampliamente los proyectos de corrección de flujo en las redes de educación pública del país.

Dentro de los límites de las generalizaciones que puede plantear el presente estudio, creemos que el enfoque, la metodología utilizada, así como las discusiones presentadas, pueden contribuir a impulsar nuevas investigaciones que analicen las relaciones entre políticas educativas, trayectorias escolares y desigualdades educativas dentro de las redes y sistemas de enseñanza.

Finalmente, los hallazgos parecen reforzar la relevancia de poner a prueba y evaluar las políticas públicas para que puedan ser continuadas o corregidas y tengan un impacto positivo en la vida de los ciudadanos.

Referencias

- 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>. .
- 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

- 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
- 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. Depository Library: Pe. Félix 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 Pluriannual 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 las Autoras

Maria de Fátima Magalhães de Lima

13fatimamlima@gmail.com

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

Doctorado y Máster en Educación. Licenciada en Ciencias Biológicas. Técnico del Centro de Apoyo Operativo de las Fiscalías de Tutela Colectiva para la Protección de la Educación del Ministerio Público del Estado de Rio de Janeiro (CAO Educação - MPRJ).

Cynthia Paes de Carvalho

Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio

cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br

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

Profesora y Coordinadora de Posgrado del Departamento de Educación de la PUC-Rio y Cientista de Nosso Estado FAPERJ. Doctorado y Máster en Educación. Licenciada en Física.

archivos 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

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

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

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

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andres/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

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

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

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Gabriela de la Cruz Flores** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Sergio Gerardo Málaga Villegas** (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)), **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), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria 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 MacArthur 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 Greensboro

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 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

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