

ANÁLISE DAS TAXAS DE TRANSIÇÃO: INDICADORES PARA O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE CICLOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO DISTRITO FEDERAL

Alessandra Furtado da Silva*

RESUMO

Este artigo analisa as taxas de transição, do período de 2014 a 2017, referentes ao Ensino Fundamental da rede pública estadual do Distrito Federal, com os objetivos de apresentar o cenário de fluxo na educação básica dos três períodos anteriores ao da implantação integral dos ciclos de aprendizagem do DF, e de propor o uso destes indicadores como instrumentos capazes de auxiliar no monitoramento e na avaliação do programa de ciclos de aprendizagem, uma vez que, a implantação deste programa é a atual política educacional adotada pelo DF para proporcionar uma trajetória regular aos alunos e para o enfrentamento da repetência, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental. Com o auxílio da Nota Técnica nº 08/2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, dos estudos sobre ciclos de aprendizagem e indicadores educacionais e da análise dos dados é possível perceber que os resultados alcançados com a implantação progressiva do programa de ciclos no DF, apesar de ser positiva, não têm impacto significativo e apontam evidências de que a repetência é adiada para os anos em que a retenção é permitida. As conclusões apresentadas pretendem motivar a utilização de evidências para acompanhar a execução do programa, e gerar possíveis intervenções a fim de auxiliar no sucesso dos objetivos propostos. Além de apontar outras possibilidades de estudos e análises sobre o tema diante da quantidade e qualidade dos dados educacionais disponíveis, referentes ao Censo Escolar e às avaliações em larga escala aplicadas no Brasil.

Palavras-chave: Taxas de transição. Ciclos de aprendizagem. Rede pública de ensino do Distrito Federal do Brasil.

ABSTRACT

This article analyzes the transition rates, from 2014 to 2017, referring to elementary education in public schools from Federal District state in Brazil. It aims to present the scenario in basic education flow in the three previous periods to the full implementation of the learning cycles process, and to propose the use of these indicators as instruments capable of assisting in the monitoring and evaluation of the learning cycle program, since the implementation of this program is the current educational policy adopted by the Federal District state to provide a regular trajectory for students and to face repetition, especially in the final years of elementary

* Técnico do Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: alessandra.furtadosilva@se.edu.df.br

school. Based on Technical Note 08/2017, from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, studies on learning cycles and educational indicators and data analysis, it is possible to see that the results achieved with the progressive implementation of the cycle program in DF, despite being positive, they have no significant impact and point to evidence that repetition is postponed to the years when retention is allowed. The conclusions presented are intended to motivate the use of evidence to follow the execution of the program, and to generate possible interventions in the order to assist in the success of the proposed objectives. In addition to pointing out other possibilities for studies and analysis on the subject in view of the quantity and quality of educational data available, referring to the School Census and to large-scale assessments applied in Brazil.

Keywords: Transition rates. Learning cycles. Public school system in Federal District of Brazil.

Submetido em 25/02/2021. Aprovado em 22/03/2021.

1 INTRODUÇÃO

A Nota Técnica nº 08/2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a respeito do estudo das estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar no período 2007-2016, descreve:

O presente estudo descreve a metodologia de tratamento e adequação dos dados do Censo da Educação Básica, a partir da sua edição de 2007, com fins de possibilitar o desenvolvimento de análises longitudinais e o cálculo de indicadores referentes à trajetória escolar dos alunos, baseados nas informações dos registros escolares e administrativos captados pela pesquisa. Além de possibilitarem análises mais detalhadas, permitindo, por exemplo, a desagregação das taxas de transição (promoção, repetência, evasão e migração para EJA) por características dos estudantes e níveis territoriais anteriormente inviáveis, o trabalho realizado abre possibilidades para novas linhas de pesquisas científicas, que poderão pôr em prova novas hipóteses sobre a relação entre a trajetória escolar e os resultados educacionais, em diferentes contextos, além da possibilidade de avaliar a eficiência dos sistemas de ensino em manter os alunos na escola e na sua capacidade de promover uma trajetória regular nas diferentes etapas de ensino. (INEP, 2017, sp).

O Censo Escolar, coordenado pelo Inep, é o principal instrumento de coleta de informações e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira, que proporciona aos atores educacionais uma visão completa da educação básica, por meio das informações fornecidas anualmente pelas instituições educacionais a respeito da caracterização física e humana, bem como, de todos os alunos matriculados nas etapas e modalidades ofertadas pelas redes de ensino, nas diversas esferas de governo, como descreve Lima e Sousa (2014, p. 95):

Nesse levantamento estatístico-educacional, são coletados dados educacionais, tanto sobre a infraestrutura da escola, como sobre o pessoal docente, matrículas, jornada escolar, rendimento e movimento escolar, por nível, etapa e modalidade de ensino, dentre outros. (LIMA; SOUSA, 2014, p. 95).

O Censo Escolar proporciona, também, a estes mesmos atores, o acompanhamento da efetividade das políticas públicas educacionais por meio da produção de indicadores, como afirma Lima e Sousa (2014, p. 99):

No que tange a elaboração de políticas públicas, os dados levantados subsidiam a elaboração de diagnóstico educacional do Brasil, com objetivo de criar estratégias para acesso e permanência e o sucesso dos alunos na escola. O Censo também é responsável por fornecer dados necessários para o cálculo de indicadores educacionais. (LIMA; SOUSA, p. 99).

O histórico do Censo Escolar tem início em 1931, quando foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação e discutida a adoção de normas para padronização e aperfeiçoamento das estatísticas da educação brasileira. Por meio do Convênio Estatístico, foi determinado que os trabalhos oficiais de estatística educacional se tornassem públicos e fossem disseminados com rapidez e segurança. Esses dados deveriam delinear as condições gerais de diversos níveis de ensino do Brasil e, em particular, de cada Estado e do Distrito Federal (LIMA; SOUSA, 2014).

Ao longo dos anos, o Censo Escolar passou por constantes mudanças e aprimoramentos nos instrumentos e na metodologia da coleta de dados, sendo que, a partir de 2007, a coleta individualizada de alunos e docentes permitiu o acompanhamento da trajetória escolar do aluno. A consolidação desta ferramenta deve-se à parceria entre a União e as Secretarias Estaduais e Municipais, de acordo com o Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar, disponível no site do Inep:

A veracidade dessas informações é de responsabilidade solidária entre as escolas e os gestores dos entes federados (estados e municípios), sendo estes últimos responsáveis também pelo acompanhamento de todo o processo censitário no âmbito de sua esfera administrativa. (INEP, 2020, sp).

O acompanhamento do processo censitário permitiu, ano após ano, a melhoria da qualidade das informações educacionais coletadas. O Inep possui um banco de dados extenso e rico em informações educacionais, referentes a milhões de alunos brasileiros e suas trajetórias escolares, disponibilizado em endereço eletrônico oficial: www.inep.gov.br. Como descrito na Nota Técnica nº 08/2017, de 27 de junho de 2017, item IV, das considerações finais:

[...] a produção e disponibilização de uma base longitudinal, que permite o acompanhamento de milhões de alunos ao longo do tempo, favorece o desenvolvimento de estudos e pesquisas que possam contribuir, dentre outros aspectos, para compreender os fatores determinantes para uma trajetória regular. (INEP, 2017, p.).

Diante do avanço da cultura do uso de indicadores no Brasil e frente à disponibilidade destas informações, em especial dos indicadores de transição, que possibilitam a desagregação territorial e populacional, que, conforme detalhamento constante na Nota Técnica nº 08/2017-Inep, recebem tratamentos de deduplicação, de padronização das variáveis utilizadas e de imputação, com o objetivo de acompanhamento da trajetória dos estudantes, Jannuzzi observa:

O interesse pela temática dos indicadores sociais e sua aplicação nas atividades ligadas ao planejamento governamental e ao ciclo de formulação e avaliação de políticas públicas vêm crescendo no País, nas diferentes esferas de governo [...] (JANNUZZI, 2005, p. 137).

A escolha do tema deste trabalho justifica-se ao identificar que o Distrito Federal (DF), a partir de 2018, adotou como política educacional, para a educação básica, a organização do Ensino Fundamental da rede pública estadual em ciclos para todas as etapas, anos iniciais e anos finais. De acordo com Barretto e Mitrulis, os ciclos escolares correspondem “à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p.103). Por não se tratar de uma política educacional nova no combate à repetência e que afeta diretamente a trajetória escolar do aluno, faz-se necessário o monitoramento e a avaliação ao longo da sua execução, para que seus objetivos sejam alcançados, bem como considerar a responsabilização dos gestores públicos na implantação destes programas, conforme Bauer e Sousa observam:

Os programas educacionais, em uma perspectiva de consecução responsável, demandam ter a avaliação como atividade inerente à sua execução, vindo a subsidiar decisões aos seus proponentes e participantes, com vistas ao seu contínuo aprimoramento. (BAUER; SOUSA, 2015, p. 259).

A importância de um indicador educacional é constatada pelo fato dele expressar, numericamente, evidências da realidade medida, ou seja, o que de fato acontece. Sendo assim, o indicador torna-se um instrumento necessário no auxílio do acompanhamento e da avaliação dos resultados obtidos, quando da execução dos programas educacionais propostos. De acordo com o professor Pontes:

[...] a ideia de indicadores educacionais como instrumentos necessários para descrever e analisar as diversas dimensões de que a educação pode se revestir na sociedade contemporânea, que abrangem desde aspectos mais especificamente relacionados aos processos internos às escolas – como os resultados educacionais alcançados pelos alunos – até considerações de caráter externo a elas, como os aspectos demográficos associados às demandas pela educação com contextos geográficos mais amplos, como estados e países. Dessa forma, primeiro, argumenta-se sobre a necessidade dos indicadores como instrumentos capazes de numericamente sintetizar aspectos relevantes da situação educacional [...] (PONTES, 2020, p. 01).

Com o objetivo de apresentar uma ferramenta de monitoramento e avaliação para o atual modelo de organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental, adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), este artigo propõe-se a analisar as taxas de transição da educação básica, do período de 2014 a 2017, produzidos pelo Inep. Desse modo, considerando que os objetivos do programa adotado pelo DF são o enfrentamento da repetência na educação básica e a promoção aos alunos da “universalização competente da educação fundamental” (RIBEIRO, 1991, p. 19), a análise destes indicadores é um auxílio importante para alcançar o objetivo pretendido.

Desse modo, serão analisadas as taxas de transição do Ensino Fundamental da rede pública estadual do DF, com base nos dados publicados pelo Inep, referente aos períodos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017, a fim de demonstrar o cenário do fluxo escolar do Ensino Fundamental três períodos antes da implantação completa dos ciclos no DF e provocar o acompanhamento do programa, pelos atores educacionais envolvidos, por meio da observação destes mesmos indicadores. As taxas de transição da educação básica, denominadas de promoção, de repetência, de evasão escolar e de migração do ensino regular para a educação de jovens e adultos, foram divulgadas pela primeira vez em 2017, pelo Inep. Diferentemente das taxas de rendimento, divulgadas há mais tempo, que registram a situação do aluno ao final do ano letivo, podendo ser aprovado, reprovado ou abandono, as taxas de transição avaliam o fluxo do aluno entre dois anos consecutivos.

O artigo está organizado em duas seções. A primeira apresenta o panorama da implantação do Programa de Ciclos no DF e os dados de promoção e repetência dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental do DF, do período de 2010 a 2017, tendo em vista que, estes anos de escolarização correspondem ao Bloco Inicial de Alfabetização, ciclo inicialmente implantado na rede pública distrital. Além disso, a primeira seção apresenta uma análise inicial destes dados, alertando para a necessidade de acompanhamento do programa, após sua implantação em todos os anos de escolarização do Ensino Fundamental do DF.

A segunda seção, apresenta os indicadores de transição, a definição e metodologia de cálculo das taxas, e os dados do período de 2014 a 2017 com sua respectiva análise, a fim de retratar o cenário destes indicadores antes da implantação completa em todo o Ensino Fundamental do regime de ciclos escolares, com o objetivo de propor instrumentos para o monitoramento e a avaliação do programa de ciclos para a rede pública estadual do DF.

As considerações finais, apontam os resultados observados e levantam questões a respeito da importância do acompanhamento dos dados para auxílio na avaliação do programa de ciclos e do estabelecimento da cultura de uso de indicadores educacionais para fundamentar as ações dos gestores educacionais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 PANORAMA DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DOS CICLOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL E OS DADOS DO BIA DE 2010 A 2017

A fim de promover a proposta de acompanhamento do programa de ciclos escolares do DF e apresentar os primeiros impactos da implantação efetiva do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), no DF, esta subseção descreve o panorama das tentativas de implantação do regime de ciclos no DF no passado e a consolidação da organização do Ensino Fundamental em Ciclos Escolares, com o estabelecimento deste regime como uma política de Estado do DF. A implantação foi progressiva, iniciada no ano de 2006 em algumas unidades escolares, e a partir de 2010, o BIA estava totalmente implantado em todo o DF, por este motivo, esta subseção apresenta, também, os dados de promoção e repetência do BIA no período de 2010 a 2017, bem como uma análise sobre o impacto desta implantação nos dados de transição do DF, referentes aos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Parecer nº 360/97, do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), citado por Carvalho (2015), a respeito do combate à evasão e reprovação evidencia que,

O Distrito Federal apresenta os maiores índices de escolarização do Brasil, mas as perdas por evasão e reprovação são significativas com prejuízo para o aluno que não chega a concluir o Ensino Fundamental, deixando de usufruir um direito que a Constituição lhe garante como cidadão, direito esse a que ele não pode renunciar por ser obrigatório. Esse problema tem sido preocupação dos administradores da educação no Distrito Federal. (CEDF, 1997 *apud* CARVALHO, 2015, p. 34).

Neste parecer, o Conselho de Educação do Distrito Federal expressa a preocupação com os índices de reprovação e evasão, os quais impedem o fluxo regular dos alunos da educação básica. Essa inquietação existente no DF é de longa data, a qual originou trabalhos acadêmicos, tais como a tese de mestrado: Os Ciclos de Aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação (1963 – 2014), defendida por Aline Nogueira Carvalho, mestra em História da Educação, pela Universidade de Lisboa. Este trabalho auxilia, o presente artigo, a resgatar um breve histórico a respeito das tentativas de implantação dos Ciclos Escolares, como forma de organização do Ensino Fundamental da Rede Pública do Distrito Federal. A autora evidencia

em seu trabalho, o que foi confirmado no processo de pesquisa para este artigo, a falta de registros destes períodos na história da educação do DF, afirmando que, “na Secretaria de Estado de Educação não foram encontrados materiais sobre estes marcos no ensino da capital do Brasil” (CARVALHO, 2015, p. 39), além das dificuldades de pesquisa devido à pandemia de 2020 e à situação de isolamento no período de pesquisa para a escrita deste artigo. Com o objetivo de apresentar um breve histórico dos ciclos de aprendizagem no DF, foram utilizados como fonte de pesquisa a tese de mestrado de Aline Nogueira Carvalho, o Guia Prático Organização Escolar em Ciclos para Aprendizagens, publicado pela SEEDF, Pareceres do Conselho de Educação do DF, bem como Leis de implantação e Portarias de organização dos ciclos de aprendizagem.

As políticas de enfrentamento dos altos índices de reprovação escolar datam da década de 1960, com a implantação oficial do ensino primário no DF. A partir de 1963, várias foram as experiências no DF de implantação de Ciclos no Ensino Fundamental, de acordo com Carvalho (2015):

- Por volta de 1963, ocorreu a experiência pioneira das políticas educacionais brasileiras, consistindo na organização do curso primário, em três fases. A primeira fase foi definida como fase de alfabetização e compreendia as 1ª e 2ª séries primárias; a segunda fase compreendia 3ª, 4ª e 5ª séries; e a terceira fase abrangia a classe complementar de 6ª série. Esta primeira experiência terminou no final da década de 60 e abriu as portas para outras tentativas de proporcionar um processo de alfabetização sem a experiência da reprovação, nos anos iniciais da escolarização (CARVALHO, 2015, p.33);
- Em meados dos anos 1980, o DF organizou mais uma vez os anos iniciais de escolaridade em Ciclos, por meio da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), o qual consistia na ampliação do período de aprendizagem por meio da supressão da reprovação nas duas primeiras séries do 1º grau, possibilitando a continuidade da alfabetização. O CBA apresentava estrutura diversa da primeira experiência da capital, no que diz respeito à organização das fases. O início da escolaridade foi disposto em três momentos: o primeiro, chamado iniciando, foi destinado aos alunos em início do processo de alfabetização; o segundo, continuando, ocorreu para aqueles que se encontravam em processo, mas que ainda não apresentavam uma aprendizagem suficientemente sistematizada; e, o terceiro, concluindo, para os alunos que já estavam alfabetizados. Tais níveis poderiam apresentar dois, três ou mais de três anos de duração, conforme o ritmo de aprendizagem do aluno. Durante a implementação do CBA, alguns problemas, causados pela ausência de debate na comunidade escolar, dificultando a compreensão do programa e a falta de formação prévia aos professores, que ocorreu após o programa iniciado, geraram resistência e insegurança entre os pais, gestores e professores. Embora a filosofia de avanço do CBA fosse a progressão continuada e o processo avaliativo caracterizado como processual, houve pouco entendimento das principais características daquela nova organização da escolaridade, resultando em curto período de aplicação e o retorno à organização em seriação (CARVALHO, 2015, p. 37 a 38);
- Em 1995, nasceu a Proposta Político-Pedagógica da educação – Escola Candanga: uma lição de cidadania, objetivando superar as defasagens de aprendizagens e minimizar as retenções escolares. A Escola Candanga consistiu na enturmação dos alunos por idade de desenvolvimento: “1ª fase: faixa etária 6, 7 e 8 anos – infância, 2ª fase: faixa etária 9, 10, 11 e 12 anos – infância para a adolescência e 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14 e 15 anos – parte da adolescência” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF, Parecer nº360/97, CEDF, p. 664). Até 1998, havia sido implantada a 1ª fase em 189 escolas, a 2ª fase em 70 escolas e estava previsto, na estratégia de matrícula do DF, de 1999, a

implantação da 3ª fase. Contudo, devido à nova gestão no DF, não foi possível o avanço da proposta. Além disso, nesse período, o modelo de organização seriada foi retomado (CARVALHO, 2015, p. 39);

- Em 2005, surgiu o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). No contexto de ampliação do Ensino Fundamental, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 – LDB e no Plano Nacional de educação PNE – Lei nº 10.172/02. Em cumprimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e à Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, as quais determinaram a implantação das diretrizes em municípios e estados e no Distrito Federal, ocorreu a ampliação do Ensino Fundamental em 9 anos. Com o intuito de atingir tal cumprimento legal, o DF teve como estratégia o BIA. Desse modo, os ciclos de aprendizagem retornaram à educação básica do DF (SEEDF, SD, p. 11).

Os ciclos no DF estão assim organizados:

O 1º Ciclo é representado pelas turmas da Educação Infantil; o 2º Ciclo é distribuído em dois blocos: o primeiro é o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) (1º, 2º e 3º anos) e o segundo bloco se constitui das turmas dos 4º e 5º anos; e o 3º Ciclo é composto, de igual maneira, por dois blocos: o primeiro por turmas de 6º e 7º anos e o segundo turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. (SEEDF, SD, p. 11).

Desde 2005, a implantação da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos, da rede pública de ensino do DF, vem sendo realizada paulatinamente. A Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, de 2006, foi aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal por meio do Parecer nº 212/2006 e instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF por meio da Portaria nº 4, do dia 12 de janeiro de 2007. Inicialmente, foram implantadas em algumas regionais de ensino do Distrito Federal, Ceilândia, Taguatinga e Brazlândia, de maneira que no ano de 2010, o BIA já estava implantado em toda a rede pública de ensino do DF. A proposta referente ao 2º Bloco do 2º Ciclo para as Aprendizagens foi aprovada pelo Parecer – CEDF nº 225/2013, e a proposta referente ao 3º Ciclo aprovada pelo Parecer – CEDF nº 251/2013, o qual estabeleceu a obrigatoriedade da organização de todo o Ensino Fundamental do DF em Ciclos a partir do ano letivo de 2018.

O Plano Distrital de Educação (PDE), aprovado em 2015 pela Lei Distrital nº 5.499, eleva a política dos Ciclos para o nível das políticas de Estado, ou seja, independente do representante do governo local, as prescrições legais devem ser cumpridas a fim de atingir a Meta 2 do PDE, a qual estabelece:

Garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste Plano. (PDE, 2015).

Com o intuito de atingir esta meta, dentre outras estratégias, o PDE estabelece a Estratégia 2.3, que assim dispõe:

Adotar, após amplo debate com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano, modelo de organização escolar em ciclo, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e os percursos diferenciados de escolarização. (PDE, 2015).

Desta maneira, o DF possui experiência, de um pouco mais de uma década, no sistema de Ciclos, relativamente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental com a implantação do

BIA e tem disponível uma série histórica preciosa das taxas de transição referentes aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Em seguida, será apresentada, por meio da Tabela 1, uma série histórica das taxas de transição, promoção, repetência e evasão, disponíveis no portal do Inep, referentes aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, do período de 2010 a 2017, bem como uma breve análise destes indicadores, com o objetivo de observar o comportamento destas taxas após a implantação progressiva do BIA ter atingido a totalidade da rede pública estadual do DF em 2010 e ser a política pública educacional adotada e consolidada, ao longo de uma década, para melhorar exatamente estes indicadores, em especial o de repetência e garantir aos estudantes distritais, acesso universal e vida escolar regular.

Tabela 1 – Série histórica das taxas de transição, referentes aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, da rede pública do Distrito Federal, do período de 2010 a 2017.

Ano	Promoção (%)			Repetência (%)			Evasão (%)			Migração para EJA (%)		
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
2010/2011	96,0	96,9	80,7	3,3	2,6	18,6	0,7	0,5	0,6	0,0	0,0	0,1
2011/2012	95,7	96,2	79,8	3,7	3,1	19,4	0,6	0,7	0,7	0,0	0,0	0,1
2012/2013	95,9	96,5	79,6	3,5	3,1	19,8	0,6	0,4	0,6	0,0	0,0	0,0
2013/2014	96,6	97,2	81,5	2,8	2,1	17,8	0,6	0,7	0,7	0,0	0,0	0,0
2014/2015	95,8	96,5	80,0	3,5	2,9	19,1	0,7	0,6	0,8	0,0	0,0	0,1
2015/2016	96,4	97,1	80,6	2,9	2,3	18,5	0,7	0,6	0,8	0,0	0,0	0,1
2016/2017	96,9	97,7	81,5	2,5	1,6	17,7	0,6	0,7	0,8	0,0	0,0	0,0

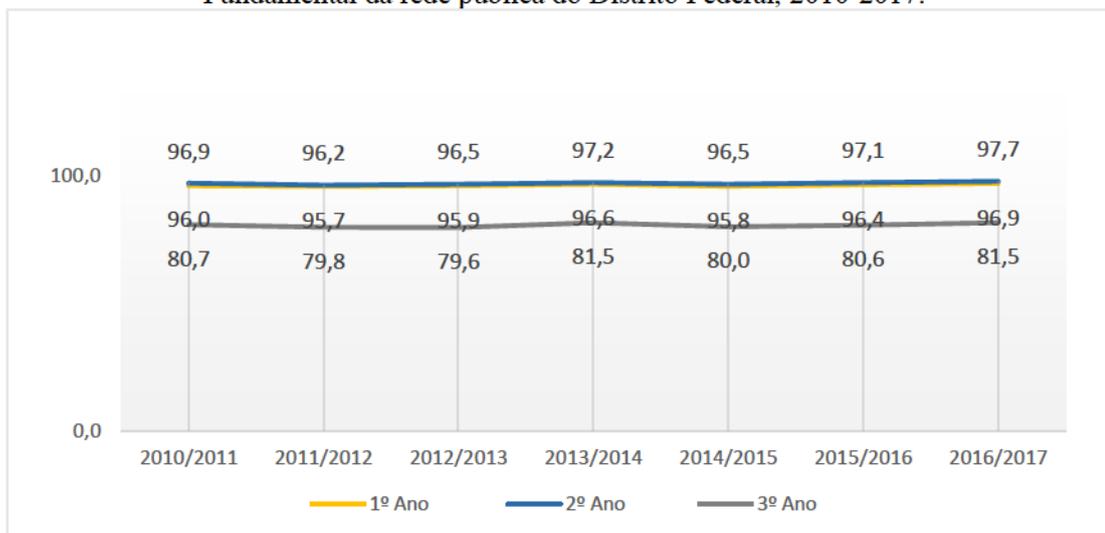
Fonte: Inep/MEC

De modo geral, de acordo com a Tabela 1, percebe-se que o impacto nas taxas de promoção, do período de 2010 a 2017, foi positivo, no entanto, não foi significativo. Apesar de constatar que nos 1º e 2º anos as taxas de promoção estão próximas de atingir 100%, percebe-se que o mesmo não acontece no 3º ano. A redução dos percentuais de promoção quando observamos o 3º ano, é de 16,2 pontos quando observamos 2016/2017. Em sentido oposto, a mesma observação se faz na taxa de repetência, ou seja, para os três anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental, de modo geral, ocorreu melhora neste indicador, com reduções na taxa de repetência de quase 1 ponto percentual. No entanto, a diferença das taxas de repetência do 3º ano, em comparação com os 1º e 2º anos, são mais visíveis pois apresentam duas casas decimais, aumentado a repetência em 16,1 pontos percentuais em 2016/2017.

Quanto às taxas de evasão e migração para Educação de Jovens e Adultos (EJA), relativamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a implantação do BIA não gerou impactos e as taxas se mantiveram estáveis sem variações significativas. Isso porque a evasão e a saída do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos é um comportamento que não atinge tanto esta faixa de escolarização, por ser o início da caminhada escolar e a defasagem idade-série ainda ser pequena.

Para melhor percepção do desempenho das taxas de promoção e repetência, os dados serão apresentados em gráficos. No Gráfico 1, referente às taxas de promoção, é demonstrada a proximidade dos dados para o 1º e 2º ano, enquanto no 3º ano são percebidas as taxas menores, o que denota a redução no percentual de alunos promovidos, quando concluído o Bloco Inicial de Alfabetização.

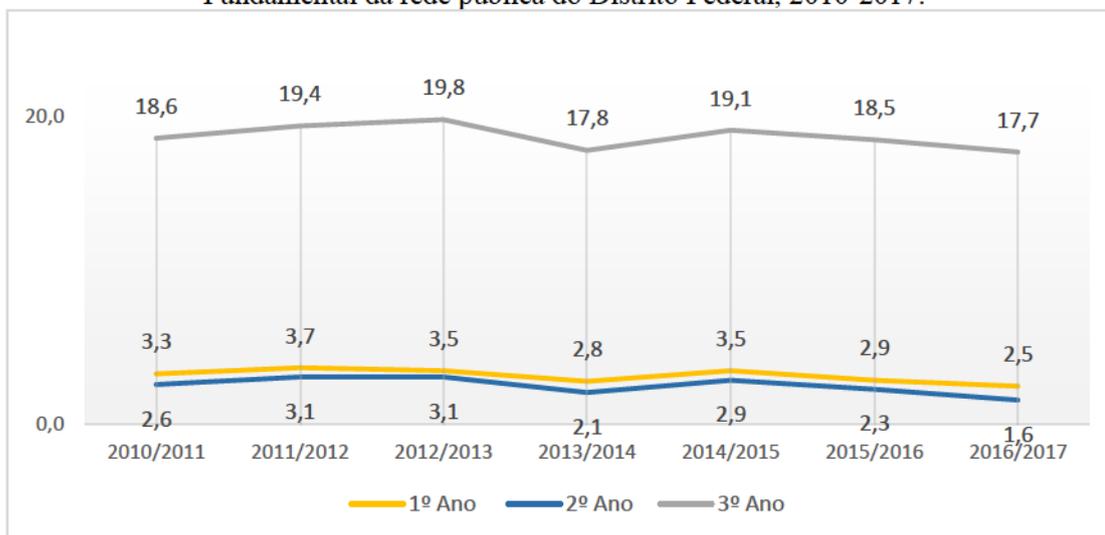
Gráfico 1 – Série histórica da taxa de promoção (%), referente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, 2010-2017.



Fonte: Inep/MEC

Esta situação de afastamento das taxas, quando analisamos o 3º ano, fica mais evidente no Gráfico 2, referente às taxas de repetência, pois são registradas diferenças de mais de 15,5 pontos percentuais. Esta alteração percentual retrata bem a dinâmica da Organização em Ciclos, que tem como princípio a progressão continuada, na qual não existe a figura da reprovação para os primeiros anos, o que permite a reprovação apenas no 3º ano.

Gráfico 2 – Série histórica da taxa de repetência (%), referente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, 2010-2017.



Fonte: Inep/MEC

2.2 TAXAS DE TRANSIÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

Com base em uma metodologia de acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes, devido adoção da coleta de dados individualizados pelo Censo Escolar a partir de 2007, o Inep, em 20 de junho de 2017, divulgou pela primeira vez os indicadores de transição da educação básica, as taxas de evasão escolar e as taxas de migração para Educação de Jovens e Adultos, sendo que as taxas de promoção e repetência, apesar de não serem inéditas, foram

divulgadas com maior nível de detalhamento para todo território nacional, de acordo com informações do próprio Inep em seu portal na internet (INEP, 2017, n.p).

Como base para as análises deste artigo, serão usados os parâmetros e as definições das taxas de transição apresentadas na Nota Técnica nº 08/2017 do Inep, conforme objetivo citado na introdução:

O presente estudo descreve a metodologia de tratamento e adequação dos dados do Censo da Educação Básica, a partir da sua edição de 2007, com fins de possibilitar o desenvolvimento de análises longitudinais e o cálculo de indicadores referentes à trajetória escolar dos alunos, baseado nas informações dos registros escolares e administrativos captados pela pesquisa. (INEP, 2017, n.p).

Os indicadores de transição são assim denominados, pois avaliam a transição do aluno entre séries, ou melhor, entre dois anos consecutivos considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, evasão e migração para Educação de Jovens e Adultos. Neste ponto é importante ressaltar a diferença entre estes indicadores e os indicadores de rendimento escolar, que são as taxas de aprovação, de reprovação e de abandono. São taxas mais comumente divulgadas e analisadas, uma vez que a taxa média de aprovação é uma das variáveis para o cálculo do Ideb, de acordo com a Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Desse modo, “O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). (INEP, 2020, p.1). No entanto, aprovação significa promoção? Um aluno repetente ou que foi afastado por abandono é um aluno que se evadiu da escola? Para os dois questionamentos a resposta é nem sempre. Sendo assim, o entendimento correto dos indicadores de rendimento ajuda a compreender o conceito dos indicadores de transição. A Figura 1 ajuda no entendimento do conceito das taxas de rendimento e transição e as diferenças entre elas.

Figura 1 – Infográfico explicativo das taxas de rendimento e taxas de transição.



Fonte: PORTILHO, 2012 (com adaptações)

Este infográfico não pretende apresentar o modelo de fluxo de alunos, pois é um modelo mais complexo, o qual considera as repetências de alunos promovidos. No entanto, é importante registrar que a metodologia sofreu correção, pelo matemático e pesquisador Ruben Klein

(2003), assunto abordado mais à frente. Assim sendo, o Dicionário de Indicadores Educacionais, publicado pelo Inep em 2004, esclarece, em relação às taxas de rendimento:

Ao final do ano letivo o aluno é avaliado quanto ao preenchimento dos requisitos de aproveitamento e frequência, podendo ser considerado aprovado, reprovado ou afastado por abandono. O Censo Escolar ocorre no início do ano letivo. Sendo assim, a informação de matrícula inicial refere-se ao mesmo ano do Censo, enquanto as informações de rendimento e movimento escolar só são apurados no Censo Escolar no ano seguinte, já que ficam disponíveis somente no encerramento do ano letivo[...] As taxas de aprovação, reprovação e abandono compõem um grupo denominado “taxas de rendimento escolar”, onde cada uma delas representa um percentual da matrícula total (saldo final da matrícula inicial), considerando as situações de transferências, admissões e reclassificações (entrada e saída). (INEP, 2004, p.19).

Portanto, os indicadores de rendimento referem-se à situação final do aluno ao fim de um determinado ano letivo, declarado no Censo Escolar, ou seja, sua referência é anual.

Quanto às taxas de transição, o Dicionário de Indicadores Educacionais do Inep, esclarece:

Em um sistema educacional é possível avaliar a progressão dos alunos a partir das taxas de transição entre séries, isto é, para cada série existe um fluxo de entrada e um fluxo de saída. (INEP, 2004, p. 19).

O fluxo de entrada considera tanto os alunos promovidos, alunos que no ano a estão matriculados na série s , e que no ano $a - 1$ (anterior) estavam matriculados na série $s - 1$ (série anterior), quanto os alunos repetentes, alunos que estão matriculados na série s no ano a , e que no ano $a - 1$ (anterior), estavam matriculados na série s . O fluxo de saída considera tanto os alunos promovidos à série seguinte, os quais estão matriculados no ano $a + 1$ (ano seguinte), na série $s + 1$ (série seguinte), e que no ano a , estavam matriculados na série s , quanto os alunos repetentes que, no ano $a + 1$, estão matriculados na série s e que no ano a estavam na série s , e quanto aos evadidos, que no ano $a + 1$ (ano seguinte) não estão matriculados em nenhuma série.

A partir desta configuração, é possível calcular as taxas de transição entre séries, promoção, repetência e evasão. Portanto, fica esclarecida a diferença entre aprovação e promoção, repetência e abandono e evasão, além da percepção de que as taxas de transição tratam de informações consolidadas de um ano para outro, por isso a referência da taxa de transição do ano $a/a + 1$, por exemplo 2016/2017. Estas, só conseguem ser aferidas e consolidadas após a coleta de informações de matrículas do ano letivo seguinte.

Esta é a descrição da metodologia de cálculo dos indicadores de transição escolar, apresentada na Nota Técnica nº 08/2017 – Inep:

O acompanhamento da trajetória de um aluno entre o ano t , denominado aqui como ano base, e o ano $t + 1$, foi realizado por meio da comparação entre as informações de escola, modalidade e principalmente da etapa de ensino registrada na situação final do aluno do ano t e a etapa registrada na matrícula inicial do ano $t + 1$. As definições de promoção, repetência e evasão adotadas aqui, seguem os conceitos adotados na literatura relativa ao tema. Separa-se aqui, no entanto, a evasão de escola, que considera apenas os alunos que deixaram de frequentar a escola no ano seguinte, e a migração para a EJA, que engloba alunos que saíram das etapas seriadas do ensino regular e migraram para a Educação de Jovens e Adultos no ano seguinte. (INEP, 2017, n.p).

As referências nos cálculos das taxas de transição são tomadas por meio das informações registradas no ano base (relativas à situação final do aluno). Segundo a Nota Técnica nº 08/2017 – Inep, estas informações necessitam passar por tratamentos de deduplicação e de imputação, que têm o objetivo de corrigir falsas evasões. A Nota detalha a deduplicação como um processo de manutenção do registro único do cadastro de alunos e tem por objetivo a identificação e o tratamento de registro duplicado (dois ou mais registros que se referem a um mesmo indivíduo). Quanto à imputação, a definição apresentada é a de um tratamento no banco de dados que ao identificar inconsistências nas informações de fluxo, ou seja, ausência de informações, atribui informações válidas e plausíveis para garantir a consistência das informações. A Nota ainda detalha a padronização das variáveis e categorias coletadas na primeira e segunda fase do Censo Escolar, que permitiu o armazenamento de todas as informações coletadas nesses 10 anos, com a utilização de Tabelas Simplificadas (TS), de maneira organizada e padronizada.

Com base na Nota Técnica, são apresentadas, a seguir, as definições utilizadas para o cálculo das taxas de transição, considerando uma determinada série s do Ensino Fundamental, a situação final deste aluno no ano a e a matrícula na série do ano $a+1$:

- aluno promovido: aluno na série s , no ano a , que no ano $a+1$ esteja matriculado em série superior a s ;
- aluno repetente: aluno na série s , no ano a , que no ano $a+1$ esteja matriculado em série igual ou inferior a s ;
- aluno evadido: aluno matriculado no ano a na série de interesse que não se matricula no ano $a+1$;
- aluno que migrou para a EJA: aluno matriculado no ano a na série de interesse, que no ano $a+1$ se matricula na EJA.

Nesse campo de indicadores do fluxo escolar, destaca-se o artigo do matemático e pesquisador Ruben Klein, “Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica” (Klein, 2003), que apresenta o modelo de fluxo escolar da educação básica brasileira, utilizado pelo Inep, o qual embasa o cálculo das taxas de transição: aprovação, reprovação e evasão. O autor esclarece definições importantes a respeito da metodologia de cálculo dos indicadores e a apresenta de maneira detalhada, destacando a mudança da metodologia de coleta do Censo Escolar, com alterações no formulário da ficha de matrícula, as quais subsidiam informações mais precisas para o cálculo destes indicadores. De acordo com o artigo, o estudo:

Traz a lume a correção do modelo de fluxo escolar para o sistema educacional brasileiro. Discute os conceitos e formas de verificar a consistência do modelo e mostra a utilização equivocada de conceitos educacionais. Tem sido utilizado pelo Inep, desde seu lançamento, em 1994, e subsidiado o cálculo das taxas de transição de fluxo escolar para o Brasil e unidades da Federação. (KLEIN, 2003, p.1).

A respeito das taxas de transição, conceitos apresentados no estudo do pesquisador Ruben Klein (2003), os tratamentos aplicados no banco de dados e as técnicas metodológicas utilizadas no cálculo das taxas de transição, bem detalhadas na Nota Técnica, ajudam a corrigir possíveis inconsistências e apresentam indicadores confiáveis e válidos a fim de que possam ser instrumentos capazes de medir e representar a trajetória escolar dos alunos.

Conforme a Figura 2, desde 2005, o DF implantou progressivamente o sistema de ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental, atingindo a totalidade da rede pública distrital em 2018, ou seja, do 1º ao 9º ano, o que corresponde a 75% da trajetória da vida escolar de um estudante. Com o objetivo de descrever o cenário de promoção, repetência e evasão no DF,

serão apresentados e analisados os dados disponíveis no banco de dados do Inep referentes às taxas de transição do Ensino Fundamental da rede pública, para o período de 2014 a 2017, correspondente aos três períodos anteriores de transição a implantação completa do programa.

Quadro 2 – Implantação da organização em ciclos no Ensino Fundamental da rede pública estadual do Distrito Federal.

Implantação da organização em ciclos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede pública estadual do Distrito Federal ¹				
Descrição	2º Ciclo		3º Ciclo	
	Bloco 1 Bloco Inicial de Alfabetização - BIA	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2
Ano de início da implantação	2005	2013	2013	2013
Ano da implantação em todo DF ²	2010	2018	2018	2018
Séries de escolarização	1º, 2º e 3º	4º e 5º	6º e 7º	8º e 9º
Progressão continuada	1º para 2º e 2º para 3º	4º para 5º	6º para 7º	8º para 9º
Retenção no final do ciclo	3º	5º	7º	9º

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme as taxas de promoção, apresentadas na Tabela 2, percebe-se que no geral apresentam melhora, especialmente 2016/2017 em relação a 2015/2016, anos de maior melhora nos percentuais. Verifica-se a necessidade de avaliar se esta tendência de aumento irá continuar após a implantação dos ciclos. Fato que se percebe nos anos finais é a redução nas taxas de promoção. Dos períodos apresentados, apenas o 8º ano, em 2016/2017, alcançou taxa de promoção acima de 80,0%, período em que foram registrados percentuais de até 74,6% apenas de aprovação. Ressalta-se que percentuais próximos de 20,0%, em números absolutos, é um quantitativo significativo de alunos que não foram promovidos e não avançaram na vida escolar.

Tabela 2 – Taxas de promoção (%) do Ensino Fundamental por ano de escolarização da rede pública do Distrito Federal, período de 2014 a 2017.

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
	2º Ciclo					3º Ciclo			
	BIA			Bloco 2		Bloco 1		Bloco 2	
2014/2015	95,8	96,5	80,0	92,3	90,0	73,1	74,8	78,0	76,9
2015/2016	96,4	97,1	80,6	93,0	89,2	72,3	74,6	78,4	78,2
2016/2017	96,9	97,7	81,5	94,1	90,4	74,8	77,1	81,5	79,6

Fonte: Inep/MEC

Os dados da taxa de repetência, de acordo com a Tabela 3, durante o período, apresentam melhora nos seus índices, com a redução registrada em todos os anos de escolarização. Cabe registrar que, do 1º ao 3º ano, os indicadores continuam reduzindo, mesmo após anos da implantação do BIA. Entretanto, como registrado anteriormente, percebe-se que no 3º ano, ano de conclusão do 2º Ciclo, 1º Bloco, no qual é permitida a reprovação, os aumentos dos percentuais são significativos. Portanto, deve-se atentar para as taxas dos 5º, 6º e 9º ano, pois serão os anos de conclusão de etapas do ciclo e será permitida a reprovação. Em especial, o 6º ano, o qual apresenta um aumento relevante, mas de acordo com a implantação dos Ciclos a

¹ O 1º Ciclo corresponde à Educação Infantil.

² A implantação foi progressiva até 2018, nem todas as unidades escolares aplicavam a organização em ciclos.

expectativa é de uma redução significativa. Da mesma forma, deve-se acompanhar o impacto no 7º e 9º ano, anos que encerram os blocos e permitem a retenção.

Tabela 3 – Taxas de repetência (%) do Ensino Fundamental por ano de escolarização da rede pública do Distrito Federal, período de 2014 a 2017.

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
	2º Ciclo					3º Ciclo			
	BIA			Bloco 2		Bloco 1		Bloco 2	
2014/2015	3,5	2,9	19,1	6,6	8,0	20,4	18,2	14,0	13,4
2015/2016	2,9	2,3	18,5	6,0	8,9	21,2	17,5	13,5	13,2
2016/2017	2,5	1,6	17,7	5,1	7,8	19,2	16,4	11,7	12,4

Fonte: Inep/MEC

De acordo com as taxas de evasão apresentadas na Tabela 4, percebe-se que nos anos iniciais as taxas são mínimas, demonstradas pela estagnação no 3º ano e um pequeno aumento no 2º ano de 2016/2017. Apesar de aparentemente as taxas serem pequenas, em média 3,5%, estas taxas nos anos finais preocupam, pois, esses alunos não estando matriculados no ano letivo seguinte e quanto mais a idade avança a probabilidade de retorno é mais difícil. É um registro de irregularidade na trajetória escolar, que pode levar esses alunos ou a não concluírem a educação básica ou a concluírem mais tardiamente.

Tabela 4 – Taxas de evasão (%) do Ensino Fundamental por ano de escolarização da rede pública do Distrito Federal, período de 2014 a 2017.

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
	2º ciclo					3º ciclo			
	BIA			Bloco 2		Bloco 1		Bloco 2	
2014/2015	0,7	0,6	0,8	0,9	1,6	4,0	3,3	3,6	5,5
2015/2016	0,7	0,6	0,8	0,8	1,5	3,9	3,9	3,7	4,4
2016/2017	0,6	0,7	0,8	0,7	1,4	3,5	3,2	3,1	4,0

Fonte: Inep/MEC

Os valores das taxas de migração para EJA, apresentados na Tabela 5, são mínimos, principalmente nos anos iniciais. Nos anos finais, em 2016/2017, as taxas do 6º ao 9º ano caíram, revelando uma tendência de queda e estagnação destes indicadores. Ressalta-se que esta taxa se refere aos alunos que saem do regular e migram para a EJA e, por esta razão, percebe-se maiores índices nos anos finais. Apesar de se mostrar relativamente baixo e com leve tendência à queda, este indicador precisa ser acompanhado, pois este também demonstra uma trajetória irregular da educação básica.

Tabela 5 – Taxas de migração para EJA (%) do Ensino Fundamental por ano de escolarização da rede pública do Distrito Federal, período de 2014 a 2017.

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
	2º ciclo					3º ciclo			
	BIA			Bloco 2		Bloco 1		Bloco 2	
2014/2015	0,0	0,0	0,1	0,2	0,4	2,5	3,7	4,4	4,2
2015/2016	0,0	0,0	0,1	0,2	0,4	2,6	4,0	4,4	4,2
2016/2017	0,0	0,0	0,0	0,1	0,4	2,5	3,3	3,7	4,0

Fonte: Inep/MEC

Da mesma forma que foi registrado nos primeiros anos de escolarização, após a implantação do sistema de ciclos, com o 1º Bloco do 2º ciclo, correspondente aos 1º, 2º e 3º anos, houve melhora nas taxas de transição do Ensino Fundamental do DF. Este movimento de melhora também é esperado para os demais anos do Ensino Fundamental. Entretanto, é preciso atenção, visto que após 10 anos do início progressivo dos ciclos no DF, o que se percebe são pequenas e lentas melhoras, não sendo notado um impacto significativo sobre as taxas ou uma alta constante de progressiva melhora dos indicadores.

Apresentar as taxas de transição do Distrito Federal é uma tentativa de avançar os estudos sobre indicadores educacionais para que sirvam de instrumentos para o auxílio de monitoramento e avaliação dos programas políticos educacionais do DF, no caso específico, o Programa de Ciclos de Escolarização, bem como para analisar os impactos de sua implementação na rede e na trajetória escolar dos alunos, com base em evidências. Barretto e Sousa (2004), no artigo “Estudos sobre Ciclos e Progressão Escolar no Brasil: uma revisão”, sugerem que as políticas de ciclos em curso no Brasil necessitam de mais investigações a fim de alcançar as dimensões de formulação, implementação e impacto. As autoras ponderam que:

Embora na literatura analisada haja elementos preciosos para a compreensão do estágio atual em que se encontram as questões pertinentes aos ciclos no Brasil, as políticas em curso demandam maiores investigações. Nessa perspectiva são oportunas e relevantes não só pesquisas de cunho descritivo e analítico, mas também estudos de caráter propositivo que abarquem as dimensões de concepção e formulação das políticas, bem como a sua implementação. Há também necessidade de criar instrumentos para acompanhamento mais sistemático e avaliação de seus impactos, seja no nível da trajetória pessoal dos alunos, seja em termos de suas consequências mais amplas. Muito há que avançar em termos de estudos que sejam capazes de propiciar respostas que remetem a uma questão de base: como construir uma escola que seja efetivamente capaz de acolher e ensinar a todos aqueles a quem ela historicamente sempre marginalizou? (BARRETTO; SOUSA, 2004, p.45).

No mesmo sentido, Jacomini (2014), ao apresentar um estudo de 10 anos, de 2000 a 2010, de teses e dissertações sobre o tema da progressão continuada, afirma que:

Concluiu-se que futuros trabalhos sobre essa temática devem avançar em aspectos pouco desenvolvidos nas pesquisas analisadas como o estabelecimento de relações entre os dados da pesquisa empírica e o contexto mais amplo da educação brasileira e o aprofundamento da análise e interpretação dos dados. (JACOMINI, 2014, p. 807).

Mainardes e Stremel (2011), no texto “A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais”, afirmam que:

A validade ou eficiência dessa medida está sempre em discussão, uma vez que os resultados e o impacto dessa política variam de um contexto para outro, principalmente em virtude das condições econômicas, sociais, infraestruturais e pedagógicas das redes de ensino que a adotam, bem como das características dos projetos pedagógicos de ciclos implementados. (MAINARDES; STREMEL, 2011, p.236).

De fato, existem vários estudos, teses e pesquisas que tratam sobre a temática dos ciclos de aprendizagem e se propõem a avaliar a sua implantação nas redes de ensino brasileira. Conforme o histórico da organização do Ensino Fundamental em ciclos, no Brasil, as primeiras

iniciativas datam do final dos anos 50. Em decorrência da adoção dos ciclos como política pública de educação, na tentativa de superar o fracasso escolar, expresso nas altas taxas de reprovação (ALAVARSE, 2009), a organização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem tornou-se objeto de estudos e pesquisas. As conclusões dos trabalhos de revisão, sobre o tema dos ciclos de aprendizagem, são as de que é necessário aprofundar os estudos. Neste sentido, destaca-se o aprofundamento na análise de dados, pois é o aspecto em foco neste artigo, e na verificação dos impactos e resultados da implantação destas políticas públicas, por meio da análise de evidências (BARRETTO; MITRULIS, 2001; BARRETTO; SOUSA, 2004; MAINARDES; STREMEL, 2011).

Mainardes (2006), no texto *Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa*, ao revisar 147 textos sobre o tema, constata que:

A maioria dos textos sobre escola em ciclos no Brasil é composta por comentários, críticas ou exploração de aspectos teóricos relacionados à política (91 textos). Os demais textos (56) são estudos que envolveram pesquisa de campo. De modo geral, vários estudos do primeiro grupo pouco contribuem para uma compreensão da escola em ciclos, uma vez que não oferecem evidências a respeito de como essa política tem sido implementada no Brasil ou de seus resultados ou efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 14).

Os autores da área consideram que a alteração da organização da educação básica em ciclos de aprendizagem não é um processo simples, visto que as características da política escolar em ciclos envolvem o sistema de promoção dos alunos, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola. Desse modo, esse entendimento desafia as crenças dos professores e a prática docente, mudando a cultura da escola (BARRETTO; SOUSA, 2004; MAINARDES, 2006), o que explica os estudos existentes, em sua maioria, abordarem estes aspectos. Essas pesquisas empíricas são necessárias, porém, tratam mais as dificuldades e complexidades da implementação dos ciclos, do que apresentam os resultados, por exemplo, nas taxas de aprovação e reprovação. Considerando que o Inep apresentou as taxas de transição em 2017, as quais seriam os indicadores mais adequados para estudos a respeito da trajetória dos alunos, pois dizem respeito a promoção, retenção, evasão e migração para EJA, esperava-se encontrar, na literatura sobre o tema, mais estudos com base nos impactos sobre a reprovação, por exemplo, tendo em vista ser esse um dos principais motivos para a implantação dos ciclos e objetivos a serem alcançados. Entretanto, não é o que ocorre. Os poucos estudos, os quais analisaram as taxas de aprovação e reprovação, chegaram a uma conclusão comum, de acordo com Mainardes (2006):

Alguns estudos de implementação também abordam aspectos relacionados aos resultados e efeitos da política nas taxas de aprovação, reprovação e evasão, bem como na aprendizagem dos alunos (desempenho). Estudos sobre o Ciclo Básico de Alfabetização demonstram que a reprovação era eliminada em uma ou mais etapas. Porém, em muitos casos, a reprovação era apenas adiada. Como resultado, as taxas de reprovação eram altas no final do ciclo. (MAINARDES, 2006, p. 16).

As taxas de aprovação e reprovação são semelhantes aos resultados verificados nas taxas de transição do DF, embora as taxas de rendimento se diferenciem das taxas de transição. Especificamente no período de implantação do Bloco Inicial de Alfabetização, sem a figura da reprovação nos 1º e 2º anos, percebe-se o aumento da taxa de retenção no 3º ano, que corresponde ao ano final do ciclo e é possível a reprovação. Questiona-se, então, quanto às taxas elevadas de repetência ao final do ciclo, será que foi criada uma série mais longa? Quais os tipos de avaliações estão sendo realizadas nos 1º e 2º anos, enquanto a reprovação não é

possível? No DF, o sistema de ciclos foi implantado progressivamente a fim de haver melhor formação e preparação para o funcionamento do sistema e a possibilidade de gerar impactos positivos na qualidade do ensino. No entanto, percebe-se uma repetição dos resultados, já verificados em outras experiências.

A vivência da organização de ciclos do DF, de acordo com as características da sua implantação, permite estudos e análises do Bloco Inicial de Alfabetização já implantado e consolidado há mais de uma década. Além disso, abre a possibilidade de acompanhamento dos ciclos, nas demais séries do Ensino Fundamental, com o auxílio de instrumentos capazes de fundamentar estas análises. Ao apresentar as taxas de transição como estes instrumentos, o objetivo não é o de vincular a avaliação do programa aos resultados das taxas, visto que apenas um tipo de indicador educacional não é suficiente para expressar todas as dimensões e variáveis envolvidas em um programa tão complexo. Assim sendo, levando em consideração esta complexidade, o objetivo é o de propor instrumentos que ajudem a gestão educacional a alcançar os objetivos propostos pelos programas e fazer valer os esforços econômicos e humanos despendidos em sua implementação, nos mais diversos níveis de tomada de decisão.

Paulo de Martino Januzzi observa que “A escolha de indicadores sociais para o uso no processo de formulação e avaliação de políticas públicas deve ser pautada pela aderência deles a um conjunto de propriedades desejáveis [...]” (JANNUZZI, 2005, p.139). A fim de identificar a aderência ou indiferença de um determinado indicador, o autor propõe o preenchimento de um quadro, no qual constam 12 propriedades, registrando o sinal (+) que significa a aderência do indicador à propriedade, conjuntamente com uma avaliação crítica. O Quadro 3 avalia a aderência das taxas de transição relativamente ao programa de ciclos, como forma de comprovar a utilidade que este indicador representa na avaliação e acompanhamento do programa de ciclos de escolarização.

Quadro 3 – Avaliação da aderência das taxas de transição às propriedades desejáveis relativas ao Programa de Ciclos de Aprendizagem do Distrito Federal.

PROPRIEDADES	TAXAS DE TRANSIÇÃO				AVALIAÇÃO CRÍTICA
	Promoção	Repetência	Evasão	Migração EJA	
Relevância para a agenda política	+	+	+	+	Indicadores para acompanhamento da política pública educacional do DF, no que diz respeito à organização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem para a rede pública distrital.
Validade de representação de conceito	+	+	+	+	Indicadores que buscam medir a trajetória do aluno, objetivo a ser alcançado por meio da implantação do programa de ciclos no DF.
Confiabilidade da medida	+	+	+	+	Fonte Censo Escolar, de responsabilidade do Inep. Indicador construído a partir da coleta de dados educacionais tendo como base o aluno, fato que permite o acompanhamento da permanência do aluno na escola.
Cobertura populacional	+	+	+	+	A fonte de dados é o Censo Escolar, de cobertura nacional, portanto, de todo o DF.
Sensibilidade às ações previstas	+	+	+		As ações do Programa de Ciclos refletem diretamente nas taxas de transição.
Especificidade ao programa	+	+	+	+	Um dos objetivos do Programa de Ciclos é a melhoria nas taxas de repetência e evasão, além de proporcionar a trajetória regular dos alunos do DF.
Transparência metodológica na sua construção	+	+	+	+	Nota Técnica nº 08/2017 do Inep apresenta detalhadamente as metodologias utilizadas na construção das taxas de transição.
Comunicabilidade ao público	+	+		+	As taxas de transição têm conceito relativamente fácil, apesar da existência de confusões com as taxas de rendimento. No caso das taxas de evasão, a metodologia de cálculo é mais complexa, dificultando a sua compreensão.

Factibilidade operacional para sua obtenção	+	+	+	+	Indicador disponibilizado pelo Inep e produzido por meio dos dados do Censo Escolar, sendo instrumento de coleta consolidado no Brasil.
Periodicidade na sua atualização					Apesar da fonte de dados para o cálculo das taxas de transição ser o Censo Escolar, de periodicidade anual, a metodologia de cálculo exige um período maior para a consolidação dos dados. Somente com os dados do ano letivo seguinte fechado é possível o cálculo deste indicador, aqui sendo questionado a tempestividade do dado.
Desagregabilidade populacional e territorial	+	+	+	+	Os dados disponibilizados pelo Inep permitem a desagregação.
Comparabilidade da série histórica	+	+	+	+	Os dados das taxas de transição possuem comparabilidade.
Total de propriedades (+)	11	11	10	10	

Fonte: JANNUZZI, 2005³.

Segundo o autor, o importante é que a escolha dos indicadores seja fundamentada na avaliação crítica das propriedades, pois “Em uma perspectiva aplicada, dadas as características do sistema de estatísticas públicas no Brasil é muito raro dispor-se de indicadores sociais que gozem plenamente de todas essas propriedades.” (JANNUZZI, 2005, p.142). Portanto, as taxas de transição, segundo a avaliação de aderência, constante do Quadro 3, conseguem atender no mínimo 10 das 12 propriedades sugeridas, demonstrando ser um indicador que possui aderência ao Programa de Ciclos de aprendizagem, guardando, portanto, relação direta com o objetivo programático original.

Existem críticas a respeito da utilização de indicadores educacionais, em especial, para análises da promoção e retenção, no sentido de avaliar as políticas educacionais de “correção do fluxo escolar”. O texto Estatísticas de desempenho escolar: o lado do avesso, de Marília Pinto de Carvalho, expõe:

Algumas das principais políticas para a educação no País, hoje, centram-se sobre a “correção do fluxo escolar”, isto é, a diminuição dos índices de evasão e repetência, assim como diversas práticas de “aceleração”, de forma a permitir a passagem dos alunos pelo ensino fundamental em um tempo mais curto. Os resultados dessas políticas são avaliados a partir de estatísticas de desempenho escolar – as taxas de evasão, repetência e aprovação –, cujas contagens mais recentes vêm sendo alardeadas pelos governos federal e do estado de São Paulo como grandes vitórias de sua política educacional. É possível acompanhar, pela imprensa ou por meio dos sites do MEC e da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a ênfase na redução dos índices de repetência como indicadores de melhoria no sistema educacional brasileiro e paulista, sendo as estatísticas apresentadas como prova dessa conquista. (CARVALHO, 2001, p.232).

A autora, ao apresentar um estudo sobre correção de fluxo, propõe olhar o avesso da produção de dados e explica o significado desta proposta:

Significa ir além dos números amplamente divulgados e dos discursos a respeito de seus significados e buscar como eles vêm sendo produzidos e utilizados no cotidiano das escolas, suas interações com a cultura escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças. (CARVALHO, 2001, p. 232).

³ Paulo de Martino Jannuzzi é professor e pesquisador no campo interdisciplinar de Estatísticas Públicas e Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais na Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e na Escola Nacional de Administração Pública.

Este artigo, ao apresentar as taxas de transição como indicadores capazes de monitorar e avaliar o Programa de Ciclos da educação básica do DF, propõe olhar o avesso dos dados produzidos pelo Inep. É importante frisar que apenas este indicador não é suficiente para atestar a qualidade da política implementada nem estabelecer uma correspondência direta entre a redução nas taxas de repetência e evasão, ou o aumento nas taxas de promoção, com a melhoria da qualidade da educação no DF. O professor e pesquisador Jannuzzi ajuda na melhor compreensão a respeito dos indicadores ao afirmar que:

Indicadores sociais permitem a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Eles apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. (JANNUZZI, 2005, p.141).

Portanto, a cultura do uso de indicadores educacionais passa pela apropriação mais acertada dos seus resultados. Os indicadores não revelam toda a verdade e não são a verdade, mas são rastros que, se olhados com mais atenção, podem levar a questionamentos que, por sua vez, podem gerar as soluções para problemas persistentes nos sistemas de ensino, em especial da rede pública brasileira. Este artigo também tem como propósito provocar mais estudos e pesquisas no DF, diante da quantidade e qualidade dos dados disponíveis. A princípio, os dados não refletem o nível da qualidade do aprendizado dos alunos, surgem, portanto, alguns questionamentos por meio deste estudo, a saber: os alunos que não sofrem com a repetência, progredem em que velocidade?; o que significa a progressão continuada relativamente ao ganho de conhecimentos e habilidades?; qual avanço nas escalas de proficiência?; é possível estabelecer uma relação entre os alunos que participam dos sistemas de ciclos e os resultados do Saeb no DF?; quais tipos de avaliação, nos anos em que não existem a figura da reprovação, os alunos estão sendo submetidos?; que tipo de acompanhamento está sendo realizado com os alunos que ao final do ciclo não progredem?; reiniciam o ciclo novamente, de que ponto?.

Neste sentido, a implementação de programas educacionais não pode parar nas teorias que levam a sua proposição, ao contrário, é preciso acompanhar e avaliar os seus efeitos durante a aplicação prática e, quando necessário, provocar as intervenções necessárias para que os objetivos propostos sejam alcançados, pois os objetivos iniciais são sempre cheios de boas e pertinentes intenções, sendo os indicadores educacionais os instrumentos adequados para a auxiliar este monitoramento.

3 CONCLUSÃO

O processo de pesquisa e levantamento de dados, para a elaboração deste artigo, comprova a afirmação de Adriana Bauer e Sandra Sousa de que há pouca tradição brasileira em avaliar os programas educacionais e, quando esta ocorre não se observa a valorização dos seus resultados para revisão/reformulação das propostas e ações (BAUER e SOUSA, 2015). Fato constatado diante do restrito número de pesquisas com apresentação e análise dos dados, bem como dos resultados efetivos dos programas de ciclos de aprendizagem, amplamente adotados nas redes de ensino no Brasil, sempre com o objetivo de causar impacto nos números de repetência e evasão, e proporcionar uma trajetória regular aos alunos. Nos textos de Barretto e Mitrulis (2001); Barretto e Sousa (2004); Mainardes (2006); Alavarse (2009) e Jacomini (2014), é possível perceber o mesmo que Bernadete A. Gatti afirma:

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem

como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; (GATTI, 2004, p. 14).

No DF, ao conhecer o histórico dos ciclos de aprendizagem, é percebido não se tratar de uma proposta inédita, pois, em anos passados foram realizadas tentativas de implementação desta forma de organização da educação básica, mas ao longo do tempo foram interrompidas, retomadas e encerradas novamente, sem registros de justificativas ou mesmo reformulações das propostas fundamentadas na análise dos resultados ou dos impactos gerados pela adoção dos programas.

A implantação de um programa educacional, em especial a dos ciclos de aprendizagem, objeto deste artigo, envolve, para além dos recursos financeiros e humanos empregados, a reorganização estrutural das escolas, atinge diretamente a atuação dos professores em sala de aula e gera expectativas nos atores educacionais, em especial alunos e sociedade. Estes aspectos que envolvem a implantação de um programa educacional não podem ficar sem resposta, sem um retorno mais claro e fundamentado nos resultados, a partir dos esforços aplicados nestes processos. No sentido de contribuir para a consolidação da cultura do uso de indicadores educacionais, como instrumentos úteis para auxiliar no acompanhamento e avaliação de programas educacionais, foram apresentadas as taxas de transição do DF em momento estratégico da implementação dos programas de ciclos de aprendizagem, a fim de desenhar a situação anterior para acompanhar o impacto do programa nas taxas de transição. Proposta que vai de encontro à observação do matemático e pesquisador Ruben Klein (2006), no artigo “Como está a educação no Brasil? O que fazer?”, em que apresenta análises baseadas nos indicadores de atendimento, fluxo escolar e qualidade de ensino. A respeito dos ciclos de aprendizagens, o autor afirma que “As análises não são conclusivas quanto à introdução dos ciclos. Na realidade, não podem ser, pois não houve planejamento para testar sua eficácia em relação à situação anterior e não há grupos de controle.” (KLEIN, 2006, p. 157).

Apesar das taxas de transição não terem sido elaboradas e pensadas especificamente para medição deste programa, pelas definições, metodologias de cálculo e resultados, elas possuem várias propriedades que validam a sua utilização como um instrumento útil para auxiliar no monitoramento do Programa dos Ciclos de Aprendizagem.

Portanto, a partir dos dados das taxas de transição, promoção, repetência, evasão e migração para EJA apresentados, levanto três pontos que chamaram a atenção e requerem o acompanhamento mais detalhado no Programa de Ciclos de Aprendizagem do DF. O primeiro ponto está relacionado com a observação da tendência de melhora das taxas de transição, para o período de 2014/2017, exatamente nos anos em que a reprovação não é permitida, no caso dos 1º e 2º anos. Por outro lado, as taxas do 3º ano não se sustentam no mesmo patamar, com pioras nos percentuais de mais de 16 pontos, tanto nas taxas de promoção quanto nas taxas de repetência. Este é o ano de escolarização em que a avaliação aplicada sujeita os alunos à possibilidade de retenção. Este comportamento, registrado após a implantação dos ciclos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o BIA, precisa gerar reflexões e ações por parte dos gestores educacionais responsáveis pelo programa, no sentido de atuar para que este mesmo quadro não se repita nos demais blocos do programa. O segundo ponto, que merece acompanhamento, está relacionado com a taxa de evasão escolar. O impacto do programa de ciclos nesta realidade de descontinuidade da vida escolar, será percebido com os próximos resultados, tendo em vista, a evasão escolar ser uma realidade presente nos anos finais do Ensino Fundamental e o programa ter sido completamente implantado para estes anos a partir de 2018. Apesar dos percentuais serem relativamente pequenos, o quantitativo de alunos evadidos, em números absolutos, é significativo, o que não pode ser considerado aceitável, como demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 – Quantitativo de alunos evadidos em 2016/2017.

Descrição	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Matrículas 2016	38.030	34.919	30.632	29.033
Taxa de evasão 2016/2017 (%)	3,5	3,2	3,1	4,0
Quantitativo de Alunos Evadidos 2016/2017	1.331	1.117	949	1.161

Fonte: Inep/MEC

O terceiro ponto está relacionado aos resultados gerais, ou seja, o impacto nas taxas de transição, as quais sofreram tendências de melhoras positivas, no entanto, com uma progressão lenta. No período apresentado de 2014 a 2017, analisando 3 períodos de transição, as taxas de repetência melhoram em 1 ponto percentual no 1º ano, 1,3 pontos percentuais no 2º ano e 1,4 pontos percentuais no 3º ano. Em 2016/2017, foi registrada ainda uma taxa de 17,7% de repetência no 3º ano, considerando o quantitativo de matrículas da rede pública do DF de 2016, período em que foram matriculados 33.749 estudantes no 3º ano, segundo fonte Censo Escolar 2016, o que significa que 5.973 alunos repetiram o ano e não avançaram para o próximo ciclo. De acordo com o pesquisador Ruben Klein (2006), a partir da análise do atendimento e fluxo escolar, é preciso propor políticas educacionais que consigam cumprir a meta de “baixar as taxas de repetência e evasão para valores menores que 5% e 1% em cada série, meta necessária para se universalizar a conclusão do Ensino Médio em um tempo médio pouco além do estabelecido. (KLEIN, 2006, p. 158). Considerando que um dos principais objetivos listados para a escolha e implantação deste programa é o de proporcionar vida escolar regular aos estudantes do DF, reduzindo as taxas de repetência e evasão, precisa-se questionar se o programa de ciclos implementado no DF, é a melhor opção para alterar o quadro de repetência e atingir este objetivo. Segundo Klein, “Pode-se ver que os percentuais de conclusão das séries aumentam com a redução das taxas de evasão e que o tempo médio esperado de conclusão das séries diminui com a redução das taxas de repetência”. (KLEIN, 2006, p. 142). Neste sentido, constata-se que o DF ainda tem um significativo caminho a percorrer, a fim de alcançar percentuais de repetência mais baixos.

Por fim, é imperioso motivar e provocar, no Distrito Federal, a cultura da utilização dos indicadores educacionais, tendo em vista a quantidade e qualidade de dados e informações disponíveis a respeito da educação do DF, bem como do banco de dados do Censo Escolar, administrado pelo Inep. É preciso olhar no detalhe, atentar para o fato de que os números não significam apenas números, mas representam alunos e as situações que os envolvem. Adicionalmente, espera-se que outros questionamentos sejam levantados a fim de provocar a busca por respostas e soluções, utilizando-se dos dados do Censo Escolar e das avaliações em larga escala. Por meio deste estudo outros questionamentos podem ser levantados, pois considerando a quantidade e complexidade das variáveis que envolvem o desafio de melhorar a qualidade da educação brasileira, um indicador apenas é insuficiente para afirmações categóricas. Assim, alguns questionamentos são sugeridos para estudos posteriores: qual o impacto do programa de ciclos no desempenho dos alunos?; existe relação direta entre a organização em ciclos e a melhoria das competências e habilidades dos alunos?; qual o impacto no Ideb?; qual o impacto do BIA nos índices de alfabetização das nossas crianças, já que são mais de dez anos de implantação no DF?; como tem se comportado o indicador de idade-defasagem?; ainda são necessários os programas de correção de fluxo?; e o impacto na Educação de Jovens e Adultos, qual a faixa etária dos alunos que têm procurado esta modalidade de ensino, para concluir a educação básica?; e quais os impactos dos ciclos no tempo médio de conclusão da educação básica, uma vez que alunos com boa trajetória nos anos finais do Ensino Fundamental têm maiores chances de êxito na conclusão do Ensino Médio?

Ante o exposto, o uso dos indicadores educacionais pode ser adotado como instrumento útil para indicar caminhos que geram muitos questionamentos, mas que, por sua vez, podem provocar nos gestores e nos profissionais da educação as respostas certas para melhorar a qualidade de ensino e alcançar os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. **A Organização do Ensino Fundamental em Ciclos: algumas questões**. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>>. Acesso em dez. 2020.
- BARRETTO, E.S.S.; MITRULIS, E. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no País**. Estudos Avançados, ago. 2001, vol.15, no.42, p.103-140. ISSN 0103-4014. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a03.pdf>>. Acesso em ago. 2020.
- BARRETTO, E.S.S.; SOUSA, S.Z. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a03v30n1.pdf>>. Acesso em out. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em out. 2020.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf> . Acesso em out. 2020.
- _____. **Lei nº 11.114** de 16 de maio de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em out. 2020.
- _____. **Lei nº 11.274** de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em out. 2020.
- _____. **Plano Distrital de Educação, 2015-2024**. Lei nº 5.499 de 14 de julho de 2015. Publicado no DODF nº 135 de 15/07/2015. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site-versao_completa.pdf>. Acesso em nov. 2020.
- BAUER, A.; SOUSA, S. Z. **Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-

284, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-259.pdf>>. Acesso em set. 2020.

CARVALHO, M. P. de. **Estatísticas de desempenho escolar: o lado do avesso**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 77, p. 231- 252, dez. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf>>. Acesso em dez. 2020.

CARVALHO, A.N. **Os ciclos de aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação (1963-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22667/1/ulfpie047559_tm_tese.pdf>. Acesso em out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do DF - CEDF. **Parecer nº 212 de 2006**. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bybpdq4vJSeenliVFZ3aGFBdWs>>. Acesso em nov. 2020.

_____. Conselho de Educação do DF - CEDF. **Parecer nº 225 de 2013**. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bybpdq4vJSeeFktR1RfWVNSR2c>>. Acesso em nov. 2020.

_____. Conselho de Educação do DF - CEDF. **Parecer nº 251 de 2013**. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bybpdq4vJSeeFktR1RfWVNSR2c>>. Acesso em nov. 2020.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa [online], vol.30, n.1, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

INEP. **Nota técnica: índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb**. SD.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em abr. de 2020.

_____. **Dicionário de indicadores educacionais fórmulas de cálculo**. MEC, Brasília. Fev. 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486420>. Acesso em: jan. 2021.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 – Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em jan. de 2021.

_____. **Nota técnica nº 08: Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de alunos do Censo Escolar do período 2007-2016**. 2017.

Disponível em

<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf>. Acesso em set. 2020.

_____. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica.** Portal Inep Notícias, 20 de junho de 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206#:~:text=Inep%20divulga%20dados%20in%C3%A9ditos%20sobre%20fluxo%20escolar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica,-Os%20indicadores%20de&text=Resultados%20%E2%80%93%20Os%20novos%20dados%20revelam,anos%20de%202014%20e%202015.>. Acesso em set. 2020.

_____. **Indicadores Educacionais Taxas de Transição.** 2010 a 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em ago. 2020.

_____. **Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar. 2020.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf>. Acesso em out. de 2020.

JACOMINI, M. A. **Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010).** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 807-828, jul./set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a10v22n84.pdf>>. Acesso em out. de 2020.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil.** Revista do Serviço Público, Brasília, v.2, n. 56, p. 137-160, abr./jun. 2005. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/222/227>>. Acesso em set. de 2020.

KLEIN, R. **Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica.** Em: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.84, n.206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1378/1117>>. Acesso em ago. 2020.

KLEIN, R. **Como está a educação no Brasil? O que fazer?** Em: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a02v1451.pdf>>. Acesso em ago. 2020.

LIMA, A. A. A. A.; SOUSA, P. F. **Censo escolar da educação básica: uma referência para elaboração de políticas públicas e transferência de recursos para educação pública.** Em: Revista Com Censo. Brasília: Secretaria de Educação DF, v. 1, n. 1, 2014. Disponível

em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/25/26>>. Acesso em abr. de 2020.

MAINARDES, J. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa**. Em: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a02v32n1.pdf>>. Acesso em: out. 2020.

MAINARDES, J; STREMEL, S. **A Organização da Escolaridade em Ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais**. Em: Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/12647/pdf>>. Acesso em: out. 2020.

PONTES, L. A. F. **Indicadores educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação. 2020**. Disponível em: <<http://central.caedufjf.net/arquivos/indicadores-educacao.pdf>>. Acesso em set. 2020.

PORTILHO, Gabriela. **Entenda as taxas de transição escolar e de rendimento dos alunos**. Nova escola, 2012. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2849/entenda-as-taxas-de-transicao-escolar-e-de-rendimento-dos-alunos?gclid=Cj0KCQiAifz-BRDjARIsAEElyGKu-G99SF94G5j8sE3-Drk0gVGvRPDIxwkGgIIB2kS0fVxQBLB3KkaAsEPEALw_wcB#. Acesso em: out. 2020.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência. Estudos Avançados, n. 12(5), 1991**. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>>. Acesso em: jan. 2020.

SEDF. **Guia prático organização escolar em ciclos para as aprendizagens**. SD. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/01/ens_fundamental_guia_ciclos_jan20.pdf>. Acesso em out. 2020.