



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
Campus Riacho Fundo
Licenciatura em Geografia

MURILO COSTA DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE COMBATE À EVASÃO E
ABANDONO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Brasília – DF
2025

MURILO COSTA DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE COMBATE À EVASÃO E
ABANDONO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Brasília- IFB, Campus Riacho Fundo I, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Geografia.

Orientador(a): Tássio Barreto Cunha

Brasília – DF
2025

Entre lavouras e livros: a construção de um sonho em meio à exclusão educacional

Desde muito cedo, aprendi que a vida é feita de caminhos que, por vezes, parecem improváveis. Nasci em uma família numerosa, composta por dez irmãos, todos filhos de um casal de lavradores que dedicaram a vida ao trabalho duro na terra, mas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. A educação, para meus pais, era um sonho distante — não por falta de vontade, mas porque a realidade lhes impôs a necessidade de trabalhar desde cedo para garantir o sustento. Crescemos, assim, em um ambiente onde o saber formal era quase inexistente e onde o acesso à escola parecia algo reservado a outros, não a nós. Ainda assim, mesmo sem compreender plenamente o significado da educação, meus pais sempre falaram dela com respeito e esperança, como se intuissem que esse seria o caminho capaz de transformar destinos.

A infância no campo foi marcada por simplicidade, mas também por limitações profundas. As distâncias até a escola eram longas, as condições precárias e o estudo, muitas vezes, deixavam de ser prioridade diante das urgências da vida rural. Muitos dos meus irmãos começaram a estudar fora da idade considerada adequada, e alguns sequer conseguiram concluir as etapas básicas do ensino. O trabalho na lavoura exigia presença constante, e os sonhos que nasciam entre o plantio e a colheita muitas vezes murchavam diante da dureza da realidade. Naquele contexto, a evasão escolar não era uma escolha individual, mas sim o resultado de uma estrutura social que sempre colocou as famílias do campo à margem das oportunidades.

Apesar das dificuldades, a educação nunca deixou de ser vista como uma esperança silenciosa. Meus pais, mesmo com pouca instrução, entenderam que o mundo estava mudando e que os estudos poderiam abrir portas que permaneceram fechadas para eles. Foi com esse pensamento que, em um dos momentos mais marcantes de nossa trajetória, decidiram deixar o campo e migrar para a cidade. A decisão não foi fácil: significava abandonar o que conheciam e enfrentar uma nova realidade, cheia de desafios e incertezas. Mas também significava oferecer aos filhos algo que nunca tiveram — a chance de aprender e construir um futuro diferente.

A chegada à cidade representou um divisor de águas em nossas vidas. Se por um lado trouxe novas possibilidades, por outro revelou outras formas de desigualdade. A escola urbana, apesar de mais acessível, ainda não estava preparada para acolher quem vinha de uma realidade marcada pela exclusão. O choque cultural, as dificuldades de adaptação e a necessidade de conciliar estudos com o trabalho foram obstáculos constantes. Muitos dos meus irmãos, diante de tantas barreiras, acabaram abandonando a

escola antes mesmo de concluir o ensino fundamental. A evasão, que no campo era consequência da distância e da pobreza, na cidade passou a ser resultado de um sistema que não compreende nem acolhe as diferenças sociais e culturais dos seus estudantes.

No meio desse cenário, persistir nos estudos se tornou, para mim, um ato de resistência. Cada caderno comprado com esforço, cada noite mal dormida após o trabalho e cada reprovação superada eram passos firmes na direção de um sonho que muitos diziam ser grande demais para quem veio de onde eu vim. Havia dias em que o desânimo ameaçava vencer, dias em que o peso da exclusão parecia insuportável. Mas havia também a lembrança dos sacrifícios feitos pelos meus pais e o desejo de honrar a coragem que tiveram ao deixar a roça para nos dar oportunidades. Essa lembrança foi combustível para continuar, mesmo quando tudo indicava que eu deveria desistir.

Apesar de todas as dificuldades, consegui concluir o ensino médio técnico, resultado de anos de esforço e de uma persistência construída entre o trabalho e os estudos. Cada etapa vencida representava não apenas uma conquista pessoal, mas uma quebra de barreiras históricas que sempre separaram minha família do acesso à educação formal. Finalizar o ensino médio técnico foi, para mim, mais do que o encerramento de um ciclo: foi a prova de que a educação tem poder de transformar realidades, ainda que o caminho até ela seja árdua e repleta de obstáculos.

A conquista do acesso ao ensino superior aos 40 anos mesmo que tardia é marcada por algumas desistências por motivos das responsabilidades da vida adulta, representou mais do que um marco pessoal: foi a ruptura de um ciclo histórico de negação do direito à educação. Em uma família de dez irmãos, apenas dois chegamos até aqui — e esse fato carrega um significado profundo. Não se trata apenas de mérito individual, mas de uma história coletiva que resistiu ao abandono, à pobreza e à exclusão. Cada aula frequentada, cada livro lido e cada prova feita são formas de resistência e de afirmação de que o lugar das pessoas vindas do campo também pode ser a universidade. Minha trajetória, portanto, não é só sobre mim: ela representa muitos outros que, por falta de políticas públicas eficazes, não conseguiram seguir pelo mesmo caminho.

Essa caminhada me fez compreender que a evasão escolar não é apenas um problema pedagógico ou estatístico — ela é um reflexo direto das desigualdades estruturais que moldam a sociedade brasileira. Ao olhar para minha história e para a realidade da minha família, percebo que o abandono da escola não é fruto de desinteresse, mas de barreiras concretas que afastam milhares de crianças e jovens do direito à educação. Fatores socioeconômicos, ausência de políticas de permanência e a falta de uma escola sensível às diferentes realidades são elementos que perpetuam esse ciclo. E

foi justamente essa percepção que me levou a transformar minha experiência pessoal em objeto de pesquisa acadêmica.

Ao desenvolver este trabalho, não busco apenas analisar números ou políticas, mas também dar voz a histórias silenciadas — histórias como a minha, a dos meus irmãos e a de tantas outras famílias que lutam diariamente para que a educação seja uma realidade. A pesquisa surge, assim, como um instrumento de reflexão e transformação. Ela me permite olhar para trás com orgulho e para frente com responsabilidade, entendendo que minha trajetória pode contribuir para que outras pessoas não precisem enfrentar os mesmos obstáculos para estudar.

Hoje, ao olhar para o caminho percorrido, percebo que cada dificuldade superada fez parte da construção de quem sou. A criança que caminhava quilômetros até a escola rural, o adolescente que pensou em desistir inúmeras vezes e o adulto que hoje pesquisa políticas educacionais são a mesma pessoa — alguém que aprendeu, na prática, que a educação é o instrumento mais poderoso para mudar destinos. Entre lavouras e livros, aprendi que não há solo árido demais para o florescimento do conhecimento quando há persistência e esperança.

Contar essa história é mais do que relembrar o passado: é reafirmar o compromisso com um futuro em que a educação não seja privilégio, mas direito de todos. Se hoje cheguei até aqui, foi porque muitos caminharam comigo — meus pais, que sem saber ler nem escrever foram os maiores educadores que tive; meus irmãos, que me ensinaram sobre coragem e solidariedade; e cada obstáculo, que se transformou em degrau. Minha trajetória é, portanto, um convite à reflexão sobre o poder transformador da educação e sobre a urgência de construir políticas que garantam que ninguém precise escolher entre estudar e sobreviver.

Oliveira, Murilo Costa de.

Análise das políticas educacionais de combate à evasão e abandono escolar no Distrito Federal: desafios e perspectivas / Murilo Costa de Oliveira ; orientação Tássio Barreto Cunha. — Riacho Fundo, DF: 2025.

111 f. : il. color. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.

Orientador(a): Tássio Barreto Cunha.

1. Evasão escolar. 2. Políticas educacionais. 3. Direito à educação. 4. Distrito Federal. 5. Permanência escolar. I. Cunha, Tássio Barreto, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO


Ao(s) **11 dias(s)** do mês de **novembro** do ano de **2025**, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE COMBATE À EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**”, de autoria de **MURILO COSTA DE OLIVEIRA**, do curso Licenciatura em Geografia, IFB - *Campus* Riacho Fundo. Os trabalhos foram instalados pelo **Prof. Dr. TÁSSIO BARRETO CUNHA - orientador**, do **Instituto Federal de Brasília - (IFB/Riacho Fundo)** com a participação dos demais membros (as) da Banca Examinadora: **Profª. Drª. Ana Luiza de França Sá**, do **Instituto Federal de Brasília - (IFB/Riacho Fundo)** e **Prof. Ms. Luan do Carmo da Silva** do **(IFB/Riacho Fundo)**. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **10,0**, tendo sido o TCC considerado (**Aprovado**).

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.


Prof. Dr. Tássio Barreto Cunha (IFB/Riacho Fundo) – Orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 TASSIO BARRETO CUNHA
Data: 11/11/2025 18:00:04-0300
Verifique em <https://validar.ifb.gov.br>

Prof. Profª. Drª. Ana Luiza de França Sá (IFB/Riacho Fundo) – Membro interna

Documento assinado digitalmente
 ANA LUIZA DE FRANÇA SA
Data: 11/11/2025 18:05:34-0300
Verifique em <https://validar.ifb.gov.br>

Prof. Ms. Luan do Carmo da Silva (IFB/Riacho Fundo) – Membro interno

Documento assinado digitalmente
 LUAN DO CARMO DA SILVA
Data: 11/11/2025 17:54:57-0300
Verifique em <https://validar.ifb.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Naturalmente, o primeiro agradecimento tem ligação com as raízes seminais que me garantiram chegar até aqui. Carinhosamente, chamava de papai (Seu Albino) *In memoriam* e mamãe (Dona Rita) *In memoriam*, duas pessoas que não tiveram a oportunidade do “estudo” em virtude das durezas da pobreza e ausência do Estado. Situação essa que não os impediram na missão de proteger, de educar e manter um lar saudável, seguro e tranquilo. Muitas vezes garantir o alimento era uma batalha diária.

Manter uma família com 8 irmãos (João Neto de Oliveira, Jaime Costa de Oliveira, Euclides Costa de Oliveira, Adão Costa de Oliveira, Raimundo Costa de Oliveira, Edmundo Costa de Oliveira e Antônio Costa de Oliveira, 02 irmãs Eva Costa de Oliveira (*In memoriam*) e Marinete Costa de Oliveira e abrir as portas de uma casa com 03 (três) quartos e sem estrutura, sempre que um parente ou conhecido da zona rural se propunha a estudar na cidade (Araguatins - TO), não é uma tarefa fácil. Por todo esse esforço, meus agradecimentos.

Meus sinceros agradecimentos aos meus irmãos e irmãs. A vocês, que também contribuíram com apoio, carinho e dedicação, o meu afetuoso reconhecimento. Sem a presença, a união e o suporte de cada um, os desafios teriam sido ainda maiores. Muito obrigado a todos, de coração.

Minha gratidão à minha companheira de vida há 22 anos, amada Alane. Sempre foi — e sempre será — um privilégio compartilhar a caminhada ao seu lado. Foi você quem, com sensibilidade e carinho, enxergou em mim afinidades que nem eu mesmo compreendia plenamente. Seu olhar atento e encorajador, ao perceber meu gosto por política e meu entusiasmo pelo conhecimento, foi fundamental para que eu escolhesse a Licenciatura em Geografia. Obrigado por acreditar em mim desde o início e por ser essa presença firme, amorosa e inspiradora em cada passo da minha trajetória. Agradeço por sua vida, pelos filhos maravilhosos (Mari e Tutu), sogros (Cida e Jocimar), e cunhados (Aliane e Alex).

Agradeço a Andréia Medeiros, ao casal Adriana Medeiros e João Procópio. Pelo zelo que tiveram com Alane, Mariana e o recém-nascido Arthur em um dos momentos mais difíceis da minha vida como esposo e pai. O teto, o carinho e o alimento naquele momento foram vitais para um recomeço em Brasília. Temos muito carinho, gratidão e sempre que posso agradeço as forças divinas pela vida de vocês, desejando proteção e muito sucesso. Obrigado.

Aos Educadores(as) ou simplesmente “Pessoas” que contribuíram para minha transformação e formação acadêmica. Nominalmente: Ana Luiza de França Sá, André Ricardo Bellinatti, Aristóteles de Almeida Silva, Edilene Américo Silva, Gervásio Barbosa Soares Neto, Ilka Hostensky, Isabella de Araújo Goellner, José Messias Eiterer Souza, José Vandério Cirqueira Pinto, Luan do Carmo da Silva, Renan Amabile Boscariol, Rejane Maria de Araújo Vago, Rogério Lustosa Victor, Silvia Marcela de Oliveira Magalhães, Simone Alves de Farias, Sônia Cristina Hamid, Tatiana de Macedo Soares Rotolo, Thanan Walesza Pequeno Rodrigues, Vanesa Rios Milagres e tantos outros que fizeram parte dessa jornada.

Agradeço ao IFB Riacho Fundo pela oportunidade, ao CEF 01 – BRASÍLIA, ao CED 2 de Taguatinga, ao Urso Branco do Bandeirantes, aos servidores. Obrigado.

Agradeço com o coração cheio de saudades, aos colegas de curso. Nominalmente: Alan de Oliveira Vanique, Alex Rosa Campani, Ângela Cristina Rodrigues Bernadino Murdash, Arthur Vinícius Dos Santos Dias, Daniel Sabag de Araújo, Felipe Pereira Bertoldo, João Vítor Albuquerque Cavalcante, Lizânia Conceição Silva, Luísa Barbosa dos Santos Vanique, Marcelo Rocha, Pam Guimarães Silva, Sara Lima do Nascimento, Sátila Morais Pereira, Vinícius Souza Teixeira e tantos outros que fizeram parte dessa jornada em momentos de atividades em sala e campo. Em especial, registro minha profunda gratidão a Arthur, Ângela, Daniel, Felipe e Lizânia, pela proximidade, por todo o companheirismo, suporte nos momentos difíceis e carinho compartilhado. Obrigado a TODOS por fazerem parte dessa etapa importante da minha vida.

Finalmente, com gratidão e admiração, agradeço ao meu orientador, amigo, companheiro de militância e Sertanejo. Que me induziu desde o primeiro contato a acreditar no poder da Massa Trabalhadora, na Educação e na busca da transformação da sociedade através de Ações Progressistas. Obrigado Professor Tássio.

DEDICATÓRIA

Querida Tia Bia (In memoriam),

Neste momento de saudades em virtude de sua partida e de felicidades por chegar ao final da minha Licenciatura em Geografia, quero expressar o quanto você foi admirada e amada por todos ao seu redor. Sua coragem, força e determinação foram uma inspiração para todos nós enquanto esteve entre nós. Seu exemplo de resiliência e bondade continuará vivo em nossos corações.

Embora sua partida tenha deixado um vazio imenso, as memórias de sua luz, seu sorriso e a generosidade que compartilhava nos trazem conforto. Que essas lembranças sejam um farol para nos guiar em momentos difíceis.

Que a força que demonstrou seja um legado que possamos levar adiante.

Com muito carinho e admiração, dedico este trabalho a você, que continuará viva em nossos pensamentos e corações.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa as políticas educacionais implementadas no Distrito Federal com foco no combate à evasão e ao abandono escolar, privilegiando ações preventivas e estratégias de promoção da permanência dos estudantes na escola. A partir da compreensão do direito à educação como um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, entende-se que tal política deve contemplar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos alunos. O estudo parte de um panorama local que revela significativas desigualdades educacionais associadas à origem social, ao território, ao gênero e à raça/cor, resultando em milhares de jovens que não concluem a educação básica. A pesquisa fundamenta-se em estudos realizados ao longo da graduação em Geografia e em investigações desenvolvidas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPDF), que permitiram aprofundar a análise sobre a relação entre vulnerabilidade social, trabalho infantil e fracasso escolar. As revisões bibliográficas, os dados obtidos via Lei de Acesso à Informação (LAI), somados a documentos oficiais abertos ao público e entrevistas, foram centrais para compreender os desafios enfrentados e as políticas públicas formuladas. Conclui-se que, apesar de avanços registrados nos últimos anos, persistem obstáculos significativos entre a formulação e a efetivação das políticas públicas, sendo fundamental a adoção de estratégias intersetoriais e territorializadas para garantir a equidade e o direito pleno à educação.

Palavras-chave: Evasão escolar; Políticas educacionais; Direito à educação; Distrito Federal; Permanência escolar.

RESUMEN

Este Trabajo de Conclusión de Curso analiza las políticas educativas implementadas en el Distrito Federal, con énfasis en el combate a la deserción y el abandono escolar, priorizando acciones preventivas y estrategias que promuevan la permanencia de los estudiantes en la escuela. A partir de la comprensión del derecho a la educación como un derecho social garantizado por la Constitución Federal de 1988, se entiende que dicho derecho debe contemplar no sólo el acceso, sino también la permanencia y el éxito escolar del alumnado. El estudio parte de un panorama local que revela significativas desigualdades educativas asociadas al origen social, al territorio, al género y a la raza/color, resultando en miles de jóvenes que no concluyen la educación básica. La investigación se fundamenta en estudios realizados a lo largo de la licenciatura en Geografía y en investigaciones desarrolladas a través del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC/FAPDF), que permitieron profundizar el análisis sobre la relación entre vulnerabilidad social, trabajo infantil y fracaso escolar. Las revisiones bibliográficas, los datos obtenidos mediante la Ley de Acceso a la Información (LAI), junto con documentos oficiales de acceso público y entrevistas, fueron fundamentales para comprender los desafíos enfrentados y las políticas públicas formuladas. Se concluye que, a pesar de los avances registrados en los últimos años, persisten obstáculos significativos entre la formulación y la implementación de las políticas públicas, siendo fundamental la adopción de estrategias intersectoriales y territorializadas para garantizar la equidad y el pleno derecho a la educación.

Palabras clave: Deserción escolar; Políticas educativas; Derecho a la educación; Distrito Federal; Permanencia escolar.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização do Distrito Federal	44
Mapa 2 - Distribuição espacial das escolas no Distrito Federal	51
Mapa 3 - Distribuição espacial de alunos matriculados na EJA no DF	69
Mapa 4 - Distribuição espacial defasagem idade-série Ensino Fundamental (2023-2024)	72
Mapa 5 - Distribuição espacial defasagem idade-série Ensino Médio (2023-2024).....	73
Mapa 6 - Distribuição Espacial dos Conselhos Tutelares do DF	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A engrenagem da exclusão escolar no Distrito Federal.....	54
Figura 2 - Questionamentos à ouvidoria - SEE/SUBEB	79
Figura 3 - Questionamentos à ouvidoria - SEE/SUPLAV	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pedidos Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011).....	21
Quadro 2 - Definições dos termos com base na Portaria nº 33/2020	38
Quadro 3 - Principais Siglas da Rede pública de ensino no Distrito Federal.....	49
Quadro 4 - Instrumentos da Portaria nº 33/2020 e sua lógica de efetividade.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das matrículas, concluintes e taxa de abandono no ensino médio no Brasil (2007–2023).....	40
Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por RAs (2021)...	46
Tabela 3 - Renda domiciliar per capita e Índice de Gini por RA – Distrito Federal, 2018	47
Tabela 4 - Distribuição numérica das escolas públicas no Distrito Federal e no Entorno	52
Tabela 5 - Principais Causas da Evasão e Abandono Escolar no DF.....	55
Tabela 6 - Total de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil no DF, por faixa de idade (2016 - 2019).....	56
Tabela 7 - Afastados por Abandono Ensino Fundamental DF (2017 - 2019).....	57
Tabela 8 - Afastados por Abandono Ensino Médio DF (2017 - 2019).....	58
Tabela 9 - Indicadores de evasão escolar no Distrito Federal (2017)	58
Tabela 10 - Naturezas criminais mais frequentes em escolas públicas e proximidades - DF 2023 e 2024	60
Tabela 11 - Número de ocorrências criminais em escolas públicas e proximidades por RA - DF 2023 e 2024.....	60
Tabela 12 - Número de ocorrências envolvendo violência praticada nas escolas por tipo de instituição – DF 2016 a 2023	61
Tabela 13 - Distribuição de Evasão Escolar por Gênero e Raça/Cor no DF.....	62
Tabela 14 - Dados de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)	79

LISTA DE ABREVIACÕES

- CAE/DF** – Conselho de Alimentação Escolar
- CAIC** – Centro de Atenção Integral à Criança
- CACS/FUNDEB** – Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB
- CED** – Centro Educacional
- CEDF** – Conselho de Educação do Distrito Federal
- CE** – Centro de Ensino
- CEE** – Centro de Ensino Especial
- CEI** – Centro de Educação Infantil
- CEJA** – Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CEM** – Centro de Ensino Médio
- CEP-ET** – Centro de Educação Profissional – Escola Técnica
- CEPI** – Centro de Educação da Primeira Infância
- CFP** – Centro de Formação Profissional
- CID** – Centro de Iniciação Desportiva
- CIEE** – Centro Integrado de Ensino Especial
- CIL** – Centro Interescolar de Línguas
- CLDF** – Câmara Legislativa do Distrito Federal
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CORREG** – Corregedoria da Educação
- CRE** – Coordenações Regionais de Ensino
- EAPE** – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
- EC** – Escola Classe
- EE** – Ensino Especial
- EF** – Ensino Fundamental
- EI** – Educação Infantil
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EM** – Ensino Médio
- EP** – Educação Profissional / Escola Parque (sigla duplicada)
- ESV** – Educador Social Voluntário
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEDF** – Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal
- JI** – Jardim de Infância

LAI – Lei de Acesso à Informação

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

MEC – Ministério da Educação

MPT – Ministério Público do Trabalho

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde

PDAF – Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária

SEI – Sistema Eletrônico de Informações

SECEX – Secretaria Executiva

SINPRO-DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal

SIAE – Subsecretaria de Infraestrutura Escolar

SUAG – Subsecretaria de Administração Geral

SUAPE – Subsecretaria de Apoio às Políticas Educacionais

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

SUBIN – Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral

SUGEP – Subsecretaria de Gestão de Pessoas

SUPLAV – Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

TRT/DF – Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região

TST – Tribunal Superior do Trabalho

UCI – Unidade de Controle Interno

UNIAE – Unidade de Infraestrutura e Apoio ao Estudante

UNIAG – Unidade de Administração Geral

UNICRE – Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino

UNIEB – Unidade de Educação Básica

UNIGEP – Unidade Regional de Gestão de Pessoas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
METODOLOGIA	19
CAPÍTULO I – O DIREITO À EDUCAÇÃO: QUEM TEM DIREITO?	22
1.1 A Escola como Lugar e Território: disputas, desigualdades e a Geografia da educação	23
1.2 Educação Brasileira: desigualdades entre o ensino para os ricos e o acolhimento social para os pobres	27
1.3 Disputas de Poder e Educação: desigualdade e seus efeitos na evasão e abandono escolar	33
1.4 O fracasso escolar no contexto da evasão e do abandono no Brasil	36
1.5 Evasão e Abandono Escolar: o que dizem os dados no Brasil?	38
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL: CONTEXTO, ESTRUTURA E DESAFIOS NA PERMANÊNCIA ESCOLAR	43
2.1 O Distrito Federal e sua organização político-administrativa no contexto nacional	45
2.2 Estrutura educacional da rede pública do Distrito Federal.....	48
2.3 Fatores estruturais e socioeconômicos que influenciam a evasão e o abandono escolar no Distrito Federal.....	53
2.4 Trabalho Infantil, Abandono Escolar e Violência: A Tríade da Exclusão nas Escolas Públicas do Distrito Federal	55
2.5 Educação de Jovens e Adultos e a distorção idade-série no Distrito Federal.....	65
CAPÍTULO III – POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PREVENÇÃO À EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: ENTRE A VIOLÊNCIA, A CULTURA DE PAZ E OS DIREITOS NEGADOS	76
3.1 Avaliação das respostas da SEEDF ao pedido de Acesso – LAI-003364/2025	78
3.2 Avaliação das respostas da SEEDF ao pedido de Acesso – LAI-003364/2025	81
3.3 Políticas de Transferência de Renda como Estratégia de Permanência Escolar: Análise dos Programas Pé-de-Meia e Incentiva DF	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÊNDICE A — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	100
APÊNDICE B — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	102
APÊNDICE C — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	104
APÊNDICE D — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	106

INTRODUÇÃO

A educação tem sido historicamente apresentada como uma das principais ferramentas para a ascensão social. Desde os primeiros anos da escolarização, constrói-se no imaginário coletivo a ideia de que o esforço no ambiente escolar poderá garantir melhores condições de vida no futuro. No entanto, essa perspectiva precisa ser analisada com atenção, pois o acesso à educação, por si só, não garante a superação das desigualdades sociais. É necessário considerar que a escola está inserida em um contexto mais amplo, marcado por disputas econômicas, políticas e culturais. Dessa forma, a promessa de mobilidade social por meio da educação não pode ser desvinculada das condições sociais em que os sujeitos vivem e aprendem, como afirma Mészáros (2008, p.25).

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Esse pensamento reforça a ideia de que as mudanças profundas na educação só podem acontecer quando acompanhadas por transformações igualmente na sociedade. A escola, por si só, não é capaz de romper com estruturas de desigualdade que se reproduzem em diversos espaços sociais. Assim, a teoria crítica da educação aponta para a necessidade de uma abordagem interligada entre políticas educacionais e políticas sociais. Promover o direito à educação de forma plena exige compreender que o sucesso escolar depende não apenas do ambiente pedagógico, mas também das condições materiais de vida dos estudantes, como moradia, alimentação, saúde e trabalho. Portanto, a ascensão social por meio da educação não é um processo automático, mas um desafio que exige compromisso político e ação coletiva.

Este estudo parte de uma perspectiva geográfica crítica, compreendendo o Distrito Federal como um território heterogêneo, cujas dinâmicas urbanas, sociais e econômicas impactam diretamente as condições de acesso, permanência e sucesso escolar. A distribuição desigual de equipamentos públicos, a precariedade das condições de vida em

determinadas áreas periféricas, as barreiras geográficas¹ e a vulnerabilidade social de parte da população escolarizada configuram um cenário propício à evasão e ao abandono escolar.

Assim, a análise da educação no Distrito Federal exige a compreensão do espaço como um produto das relações sociais, em que políticas públicas eficazes e territorialmente sensíveis são fundamentais para promover a inclusão e a equidade educacional. A permanência escolar, nesse contexto, depende do reconhecimento das especificidades locais e da articulação entre educação, território e justiça social.

Por outro lado, a combinação de fatores como pobreza, desigualdade no acesso a uma educação de qualidade, violência e vulnerabilidade social ajuda a manter o problema do fracasso escolar no Distrito Federal. Esse fenômeno atinge milhares de crianças, adolescentes e jovens, principalmente nas áreas rurais e nas periferias da capital federal. Nesses lugares, a segregação social, a falta de oportunidades e a exclusão do sistema educacional acabam reforçando um ciclo difícil de quebrar. Para Arroyo:

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas percentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. Podem cair as percentagens que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo, nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos! E continuamos girando ao mesmo lugar (ARROYO, 2011, P.333).

Nesse contexto, é importante destacar que a efetividade das políticas públicas educacionais depende diretamente da capacidade do Estado em reconhecer e enfrentar os desafios concretos vividos pela população.

Ademais, compreender conceitualmente uma “Política Pública”, se tornou fundamental nesse caminhar. Dessa forma, no campo da ciência política, as políticas públicas são frequentemente classificadas em quatro tipos principais: distributivas,

¹ A expressão “barreiras geográficas”, utilizada no contexto da evasão e do abandono escolar, refere-se aos obstáculos territoriais que dificultam o acesso dos estudantes às instituições de ensino, especialmente em regiões periféricas ou distantes dos centros urbanos. Tais barreiras incluem longas distâncias entre a residência do aluno e a escola, falta de transporte adequado, condições precárias de mobilidade urbana e ausência de infraestrutura básica. Esses elementos evidenciam que o território não é neutro, mas sim marcado por desigualdades socioespaciais que afetam diretamente o direito à educação. Assim, o uso da expressão reforça a compreensão de que fatores físicos e geográficos também integram o conjunto de determinantes da exclusão escolar.

redistributivas, regulatórias e constitutivas. Essa tipologia, apresentada por Thomas Dye (1984), permite compreender a natureza e o alcance das ações estatais. As políticas distributivas alocam recursos a grupos específicos, como a ampliação de vagas escolares; as redistributivas operam transferências de renda, como o Bolsa Família e o Programa Pé-de-Meia, que visam mitigar desigualdades; as regulatórias impõem normas e padrões ao sistema educacional; e as constitutivas dizem respeito à organização e funcionamento do próprio Estado, como reformas no currículo ou mudanças no sistema de avaliação.

No contexto educacional, essa classificação é de extrema relevância. Como afirma Oliveira (2010),

“As políticas educacionais não podem ser analisadas apenas como instrumentos técnicos de gestão, pois se constituem em práticas sociais inseridas em contextos históricos, políticos e culturais específicos. Elas são resultantes de disputas entre diferentes projetos de sociedade e concepções de educação.”(OLIVEIRA, 2010, p. 45).

A evasão e o abandono escolar são fenômenos de muitas causas ou influências diferentes, relacionados tanto a elementos internos à escola quanto a fatores externos, como pobreza, violência, trabalho precoce, fragilidade familiar e desmotivação.

A persistência desses problemas no Distrito Federal revela uma lacuna entre a formulação e a efetividade das políticas públicas voltadas à permanência escolar. Em particular, as políticas redistributivas têm sido fundamentais no combate a esses desafios, ao vincularem a frequência escolar a programas de transferência de renda.

Segundo Dourado (2010), analisar políticas educacionais exige uma abordagem crítica, capaz de considerar não apenas os conteúdos formais das ações estatais, mas também seus fundamentos ideológicos, impactos sociais e relações de poder.

“Elas resultam de correlações de forças políticas, econômicas e sociais e são produzidas em meio a tensões entre diferentes interesses. Assim, a análise das políticas educacionais exige compreender os seus fundamentos ideológicos e os efeitos que produzem na organização do trabalho escolar, nas condições de ensino-aprendizagem e no acesso e permanência dos estudantes na escola.” (DOURADO, 2010, p. 127).

A construção de políticas públicas educacionais voltadas à permanência escolar requer, portanto, uma articulação entre medidas emergenciais e estruturais. Ações como o Incentiva DF, o Bolsa Família e o Programa Pé-de-Meia, por exemplo, embora desempenhem um papel relevante no incentivo à matrícula e frequência escolar, não são suficientes por si sós. Quando implementadas sem acompanhamento pedagógico ou

suporte psicossocial, essas políticas perdem efetividade e não rompem com os ciclos históricos de exclusão.

De acordo com Silva e Oliveira (2021), é preciso compreender as causas estruturais da evasão para formular políticas mais eficazes:

“Combater a evasão escolar não é apenas garantir acesso à escola, mas criar condições concretas para que o estudante permaneça e aprenda. Isso exige políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social, saúde mental e segurança pública, com foco nos territórios mais vulneráveis.”(SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 93).

No Distrito Federal, dados da Secretaria de Educação apontam que, apesar de avanços em matrícula, as taxas de abandono ainda são significativas em regiões de maior vulnerabilidade social. Essas desigualdades exigem políticas públicas focalizadas e sensíveis à diversidade dos territórios.

A análise das políticas públicas voltadas para o sistema de ensino deve considerar também sua implementação, monitoramento e avaliação. Muitas vezes, políticas bem formuladas não produzem os resultados esperados por falta de acompanhamento, de capacidade operacional dos entes envolvidos ou de recursos suficientes. Como aponta Ball (2001), há um descompasso entre o discurso oficial e a prática cotidiana nas escolas:

“As políticas educacionais frequentemente se manifestam como textos idealizados, distantes da realidade vivida nas escolas. A implementação das políticas é um processo de reinterpretação, negociação e, por vezes, resistência por parte dos sujeitos que atuam nos contextos escolares.”(BALL, 2001, p. 76).

Nesse sentido, torna-se fundamental considerar a participação dos profissionais da educação na formulação e no aprimoramento das políticas públicas. Diretores, professores, orientadores, comunidade e servidores administrativos conhecem as dinâmicas escolares e podem oferecer diagnósticos mais precisos sobre os fatores de risco à evasão e abandono. O fortalecimento da gestão democrática e da escuta ativa de estudantes e famílias é outro elemento imprescindível para políticas efetivas.

Além disso, a cultura de paz² nas escolas aparece como estratégia complementar às políticas de permanência. Iniciativas que promovem mediação de conflitos,

² A UNESCO foi uma das instituições pioneiras na disseminação do conceito de “cultura de paz”, relacionando-o à promoção dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da igualdade de gênero. Define-se cultura de paz como “um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, à dignidade humana, à solidariedade e à rejeição da violência”.

valorização da diversidade, diálogo e cidadania contribuem para a construção de ambientes escolares acolhedores e menos propensos à exclusão. A violência escolar, direta ou simbólica, é uma das causas invisíveis do abandono escolar, especialmente entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Diante desse panorama, o presente trabalho tem como objetivo central analisar as políticas educacionais voltadas ao combate da evasão e do abandono escolar no Distrito Federal, com ênfase nas ações de prevenção e permanência.

Para isso, a investigação será organizada em três capítulos: o primeiro discutirá o direito à educação e sua universalização; o segundo apresentará o contexto da educação no DF, sua estrutura e os principais desafios à permanência escolar; e o terceiro abordará a relação entre evasão, violência escolar e as políticas educacionais de prevenção existentes e sua eficiência no Distrito Federal com base no que foi levantado de informações oficiais, pesquisas de campo e entrevistas.

Assim, pretende-se compreender em que medida as políticas públicas educacionais têm sido capazes de enfrentar as desigualdades educacionais no Distrito Federal, e quais são os caminhos possíveis para garantir que o direito à educação não se restrinja ao acesso, mas também à permanência e à aprendizagem significativa para todos.

METODOLOGIA

Este trabalho foi concebido a partir de experiências de pesquisa e reflexão desenvolvidas ao longo da graduação em Geografia. Essas vivências forneceram subsídios teóricos, metodológicos fundamentais para a análise das políticas públicas educacionais.

Destacam-se, nesse percurso, três investigações principais. A primeira, apresentada na XXI Jornada do Trabalho, resultou no artigo ***“Crise Social: exploração do trabalho infantil, publicado nos anais do evento”***. O estudo buscou compreender a relação entre desigualdades sociais, infância e vulnerabilidade no contexto da pandemia de COVID-19.

Além disso, duas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPDF) foram essenciais para a construção deste trabalho. A primeira, intitulada ***“O Distrito Federal que nasce condenado: crianças e adolescentes no crivo da exploração do trabalho”***, e a segunda, ***“O nexa da***

evasão escolar com a exploração do trabalho de crianças e adolescentes: a ambivalência de um todo integrado no Distrito Federal’. Ambas permitiram aprofundar o entendimento sobre a intersecção entre evasão escolar, trabalho precoce e políticas públicas.

Frisando que, além dessas contribuições, a pesquisa que fundamenta este trabalho também analisou dados quantitativos e qualitativos para compreender tais fenômenos no Distrito Federal. Por se tratar de uma temática sensível, as entrevistas registradas no corpo deste trabalho foram realizadas preferencialmente com sujeitos que atuam diretamente com esse público. Ou seja, professores(as), representantes políticos e agentes ligados a instituições de proteção das crianças e dos adolescentes.

A análise foi enriquecida com leituras de autores que abordam a educação a partir de categorias como território, lugar, poder, classe social e formação de consciência. Esses elementos foram estudados em articulação com o capital, o Estado e seus impactos sobre os filhos e integrantes da classe trabalhadora. Entre os principais autores utilizados, destacam-se: Antônio Gramsci, Claude Raffestin, Dermeval Saviani, Giovanni Alves, György Lukács, Henri Lefebvre, István Mészáros, José Carlos Libâneo, Karl Marx, Milton Santos, Paulo Freire e Ricardo Antunes.

A pesquisa também fez uso de dados oficiais provenientes de diversas fontes institucionais. Entre elas: a Câmara Legislativa do Distrito Federal, o Congresso Nacional, a antiga CODEPLAN (atual Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal – IPEDF), o Observatório da Prevenção e da Erradicação do Trabalho Infantil – SmartLab, a CNBB, os Conselhos Tutelares, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO, o UNICEF, o IBGE, o INEP, o Ministério da Educação (MEC), os Ministérios Públicos (Federal e Distrital), o Ministério Público do Trabalho (MPT), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), as Secretarias de Estado da Educação e da Segurança Pública do Distrito Federal, o Tribunal de Justiça do DF (TJDFT), o Tribunal Regional do Trabalho (TRT/DF) e o Tribunal Superior do Trabalho (TST).

Essas diversas frentes de pesquisa e fontes documentais possibilitaram uma análise mais aprofundada e comprometida com a realidade social, revelando as conexões entre a exploração do trabalho infantil, a evasão escolar e os desafios das políticas públicas educacionais no Distrito Federal.

Para além do que foi apresentado, optou-se pela utilização de dados públicos obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), ao todo foram

realizadas 19 solicitações em variadas instituições ligadas ao GDF e Governo Federal com o objetivo de compreender, com maior profundidade, as ações e políticas públicas implementadas no Distrito Federal relacionadas à evasão e abandono escolar, à segurança pública e à proteção de jovens em idade escolar.

Do total das solicitações via Lei de Acesso à Informação - LAI, apenas 05 (cinco) forneceram dados considerados de alguma forma proveitosos para os objetivos das pesquisas. A escolha por esse procedimento metodológico se justifica pela necessidade de acesso a informações oficiais, atualizadas e específicas, muitas vezes não disponíveis em bases estatísticas públicas consolidadas.

Para complementar a coleta e análise das informações, foram realizadas entrevistas com agentes ligados a instituições de proteção das crianças e dos adolescentes, políticos e professores da Rede Pública de Ensino.

Os pedidos de informações foram protocolados junto a órgãos responsáveis por áreas estratégicas como educação, segurança e proteção social. A partir das respostas fornecidas por esses órgãos e agentes públicos, tornou-se possível analisar a articulação institucional e os desafios enfrentados na formulação e execução de políticas voltadas à permanência escolar, fomento e à prevenção da violência que atinge crianças e adolescentes em idade escolar.

O quadro 1 ilustra os pedidos realizados no decorrer da pesquisa e que tiveram respostas positivas e que serão analisados nos tópicos seguintes.

Quadro 1 - Pedidos Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011)

Registro LAI	Data	Assunto	Órgão
003364/2025	20/02/2025	Outros em Educação	SEEDF
003451/2025	21/02/2025	Assistência ao estudante	SEEDF
004235/2025	07/03/2025	Combate à desigualdade	SEDES
011027/2025	15/06/2025	Segurança pública	PCDF
003372/2025	20/02/2025	Outros em Educação	PCDF

Fonte: Elaboração própria, 2025.

CAPÍTULO I – O DIREITO À EDUCAÇÃO: QUEM TEM DIREITO?

O direito à educação no Brasil é amplamente garantido pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que estabelecem os princípios e as diretrizes para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade a todos os cidadãos.

A CF/88, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em consonância com o artigo 208º da CF/88, estabelece que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A LDB (1996), por sua vez, segue em seu Art. 2º

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já a BNCC (2017), ao estabelecer conteúdos e competências a serem desenvolvidas nas diferentes etapas da educação básica, visa promover uma educação equitativa e de qualidade.

A partir dessas normativas, o direito à educação é universal, devendo ser acessível a todos, sem qualquer discriminação, e abrange todas as fases do desenvolvimento educacional, desde a educação infantil até a formação superior, refletindo a busca por uma educação que contribua para a formação plena dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entretanto, o sujeito do direito à educação não é abstrato. Para Nogueira e Miranda (2011, p.183)

Trata-se de cidadãos concretos, forjados na história da luta das camadas populares brasileiras pela cidadania. Aí começam a aparecer as diferenças entre nós. Os que defendem o direito desses cidadãos a ter acesso aos conteúdos do conhecimento, colocam que há “injustiça” na distribuição dos

bens sociais: as classes dominantes se apropriam do saber e deixam ao “povo” as migalhas. (NOGUEIRA; MIRANDA,2011, P.183)

A citação destacada reflete uma crítica fundamental à desigualdade no acesso ao conhecimento e à educação no Brasil, evidenciando a luta histórica das camadas populares pela conquista de seus direitos de cidadania. Ao afirmar que "são cidadãos concretos, forjados na história da luta das camadas populares brasileiras pela cidadania", reconhece-se que esses indivíduos não são abstrações, mas sujeitos reais e atuantes que têm sido marginalizados ao longo do tempo.

A menção à "injustiça na distribuição dos bens sociais" revela a estrutura desigual que permeia a sociedade brasileira, onde as classes dominantes monopolizam o acesso ao saber e às oportunidades, relegando a população menos favorecida a um conhecimento limitado e superficial. Essa dinâmica reforça as disparidades educacionais e sociais, perpetuando um ciclo de exclusão e dificultando a plena participação dos indivíduos na vida política, econômica e cultural do país.

Nessa perspectiva, é importante destacar que as diferenças são reais, e, para compreendê-las em sua essência, é necessário um exame mais profundo sobre as causas que nos distanciam.

Podemos colocar o debate de outra forma: ao defendermos o acesso das classes populares à educação, o que de fato estamos compreendendo como “classes populares”? E o que significa, de fato, o “acesso à educação”? Sem refletirmos de forma clara sobre essas questões, será difícil chegarmos a um consenso sobre o papel da escola e sobre como ela efetivamente assegura o direito à educação. O ponto crucial é que a ideia de quem se beneficia desse direito deve ser entendida de maneira concreta e específica, considerando as realidades e necessidades de cada grupo social.

1.1 A Escola como Lugar e Território: disputas, desigualdades e a Geografia da educação

A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento e da identidade social, pode ser analisada sob a ótica da Geografia, principalmente a partir dos conceitos de lugar e território. Milton Santos (2006), destaca que o lugar é o espaço vivido, onde ocorrem as relações sociais, sendo a escola um local fundamental para a formação do indivíduo.

No entanto, esse ambiente também se configura como um território em disputa, marcado por desigualdades e desafios estruturais. A relação entre os sujeitos e o espaço

escolar reflete não apenas a dinâmica educacional, mas também as contradições da sociedade, como exclusão social, violência e precarização dos serviços públicos.

A escola como território em disputa pode ser compreendida a partir da teoria de Haesbaert (2004), que conceitua território não apenas como um espaço físico, mas como um local onde ocorrem relações de poder e conflitos de interesses. Haesbaert (2004), concebe o território como uma construção social e política, caracterizada por relações de poder e controle sobre espaços geográficos. Ele enfatiza que o território não é apenas uma delimitação física, mas também envolve dimensões simbólicas e culturais, refletindo as interações e disputas entre diferentes atores sociais.

Para Haesbaert (2004), o conceito de território e territorialidade³ é estudado em várias áreas do conhecimento, cada uma com um olhar diferente. A Geografia foca no território como um espaço concreto e ligado à relação entre sociedade e natureza. A Ciência Política vê o território a partir do poder e do Estado. A Economia prefere falar em espaço e o entende como um fator que influencia a produção. Já a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia analisam o território de maneira mais ligada à cultura, às relações sociais e até à identidade pessoal.

Para Milton Santos (2006, p. 63), “Na sociologia, o território pode ser entendido como espaço de relações sociais, de disputas de poder e de pertencimento, moldado pelas práticas dos sujeitos.”

Nesse sentido, Haesbaert (2004, p.37) “a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do ‘neotribalismo’ contemporâneo)”⁴. Isso quer dizer que o território não é apenas um espaço físico, mas também tem um significado cultural e identitário. Em diferentes sociedades, o lugar onde vivem pode representar tradições, histórias e modos de vida. Até mesmo na atualidade, grupos criam laços com certos espaços e constroem novas formas de pertencimento e identidade.

No contexto educacional, isso se manifesta nas disputas por investimentos, no embate entre diferentes visões pedagógicas e na influência de políticas públicas que

³ A territorialidade é a forma como pessoas ou grupos se relacionam com um espaço, dando a ele um significado e exercendo algum tipo de influência sobre ele. Raffestin (1993), sugere que esse entendimento não se resume apenas ao lugar físico, mas também envolve aspectos culturais, sociais e até políticos, mostrando como os espaços são organizados e usados no dia a dia.

⁴ O neotribalismo é a ideia de que as pessoas formam pequenos grupos com base em interesses em comum, estilos de vida ou identidades parecidas. Esses grupos, chamados de neotribos, não seguem regras rígidas e podem mudar com o tempo. O sociólogo Michel Maffesoli explica que essas novas tribos surgem como uma forma de criar laços mais próximos em um mundo cada vez mais impessoal e massificado.

podem reforçar ou atenuar desigualdades. O conceito de **neotribalismo** pode estar relacionado às **desigualdades sociais**, especialmente no ambiente escolar.

As **neotribos** surgem como grupos onde os indivíduos se sentem pertencentes e reconhecidos, o que pode ser uma resposta à exclusão social e econômica. Na escola, essas pequenas tribos podem se formar entre alunos com interesses semelhantes, mas também podem reforçar divisões sociais, como entre aqueles que têm mais acesso a recursos (como tecnologia, atividades extracurriculares ou apoio familiar) e aqueles que enfrentam dificuldades financeiras ou discriminação.

Sendo assim, em contextos de desigualdade, certos grupos podem se fechar em bolhas sociais, dificultando a interação entre estudantes de diferentes realidades. Isso pode reforçar preconceitos e impedir que a escola cumpra seu papel de promover a inclusão e a diversidade. Ao mesmo tempo, compreender essa dinâmica pode ajudar educadores a criar estratégias para integrar melhor os alunos e reduzir os impactos da desigualdade dentro do ambiente escolar.

A precariedade da infraestrutura escolar e a insegurança em determinadas regiões são elementos que tornam a escola um reflexo das dinâmicas territoriais mais amplas.

Além disso, a vulnerabilidade social impacta diretamente a qualidade do ensino e a permanência dos alunos no ambiente escolar. Estudos de David Harvey (2005) sobre a lógica do neoliberalismo mostram como a redução dos investimentos públicos na educação acentua as desigualdades, tornando a escola um espaço de reprodução das diferenças socioeconômicas. A ausência de políticas eficazes de inclusão educacional e o aumento da criminalidade ao redor das escolas são reflexos dessa lógica de precarização do espaço público.

A vulnerabilidade social também se reflete nas condições materiais da escola, na disponibilidade de professores qualificados e no acesso dos alunos a recursos didáticos adequados.

A abordagem de Pierre Bourdieu (1998) sobre o capital cultural⁵ explica como a desigualdade de acesso à cultura e à educação desde a infância influencia o desempenho escolar. Assim, alunos de contextos mais vulneráveis enfrentam desafios adicionais para acompanhar o ritmo das aulas, o que amplia ainda mais o abismo social existente.

⁵ No contexto escolar e na concepção de Bourdieu (1970), "capital cultural" refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores que um indivíduo adquire, geralmente através da família e da educação formal, e que influencia sua posição social e sucesso acadêmico. Esse capital pode estar incorporado (habilidades e competências), objetivado (bens culturais, como livros) ou institucionalizado (diplomas e certificados).

Para compreender melhor essas relações, a compreensão das interações entre os conceitos de lugar, território, vulnerabilidade social e crise educacional se tornam essenciais. Esses elementos interligados demonstram como a escola não pode ser analisada de forma isolada, mas sim dentro de um contexto urbano e social mais amplo. A espacialização da desigualdade na cidade reflete diretamente na dinâmica escolar, impactando tanto a estrutura física da escola quanto às oportunidades dos alunos.

Diante desse cenário, a inserção de políticas públicas efetivas é essencial para reverter esse quadro. A geografia crítica, representada por autores como Lefebvre (1974), argumenta que o espaço é um produto social e pode ser ressignificado através de ações concretas. Assim, programas de inclusão educacional, melhorias na infraestrutura escolar e a ampliação do acesso à cultura podem transformar a escola em um verdadeiro espaço de emancipação social.

A crise da educação, conforme discutida por Saviani (2008), deve ser compreendida dentro do contexto de desvalorização da escola pública e das tentativas de mercantilização do ensino. A privatização e a precarização dos serviços públicos contribuem para a segmentação da educação, aprofundando as desigualdades e comprometendo o caráter democrático da escola. Nesse contexto, o Deputado Distrital Gabriel Magno e Presidente da Comissão de Educação da CLDF faz a seguinte reflexão:

“Eu acredito que a escola precisa de pessoas. Não se trata apenas de ‘ter por ter’. Por exemplo, não há mais bedéis — aquela figura que circulava dentro da escola e ajudava a acompanhar os alunos. Falo da necessidade de um profissional da educação que esteja dentro da escola e que tenha condições de fazer esse acompanhamento, de monitorar os estudantes, de identificar os problemas no cotidiano escolar.

Veja o caso da merenda: as cozinhas foram terceirizadas. Isso significa que não há mais merendeiras contratadas diretamente pela escola. As funcionárias terceirizadas, além de ganharem menos, têm uma relação mais frágil com a comunidade escolar. Como há muito rodízio nessas equipes, perde-se a continuidade, a identidade territorial e comunitária no interior da escola.

E isso impacta diretamente a evasão escolar. Por quê? Porque esses profissionais, que estão cada vez mais ausentes ou precarizados, deixam de perceber detalhes essenciais. Um exemplo: se você observar a cozinha das escolas, verá que os dias em que mais se serve comida são sexta e segunda-feira.

Por que isso acontece? Porque em regiões de grande vulnerabilidade social, muitos alunos sabem que não terão o que comer em casa no fim de semana. Então, na sexta-feira, eles comem em dobro para aguentar sábado e domingo; e na segunda, chegam com muita fome.

Quem é que percebe isso? Gente dentro da escola. Alguém que observe: “Olha, o José está comendo mais na sexta e na segunda. Isso pode indicar um problema em casa.” A partir daí, a escola pode acionar a rede intersetorial de proteção social — o CRAS, a assistência social, o conselho tutelar.

Mas, se você não tem profissionais dentro da escola, você perde essa capacidade de análise, perde a sensibilidade para identificar esses pormenores. E isso é um grande problema.”(informação verbal)⁶

Outro ponto relevante é a relação entre a territorialidade e a identidade dos alunos com o ambiente escolar. A percepção de pertencimento é fundamental para que o estudante desenvolva um vínculo positivo com a escola, reduzindo os índices de evasão.

Assim, a valorização da cultura local e o envolvimento da comunidade escolar são estratégias essenciais para fortalecer esse sentimento de pertencimento.

Portanto, a escola, enquanto espaço geográfico e social, reflete as contradições da sociedade e pode tanto reforçar quanto amenizar desigualdades. Coletar e analisar informações da realidade escolar, como dados sobre infraestrutura, desempenho dos alunos, desigualdades regionais e experiências de professores e estudantes se torna o movimento vital das instituições de ensino.

Além do que, aprofundar as discussões sobre educação, utilizando conceitos e teorias para interpretar os dados empíricos e propor soluções mais embasadas, permite um diagnóstico mais preciso dos problemas. A compreensão da educação a partir dos conceitos de lugar e território permite uma análise mais aprofundada sobre os desafios enfrentados pelo ensino público. Investir em políticas públicas educacionais, fortalecer a pesquisa empírica e ampliar o debate teórico são passos fundamentais para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e emancipador.

1.2 Educação Brasileira: desigualdades entre o ensino para os ricos e o acolhimento social para os pobres

Historicamente, o sistema educacional brasileiro reflete profundas desigualdades, especialmente no que diz respeito ao acesso e à qualidade do ensino oferecido aos diferentes grupos sociais. Essa realidade é evidenciada, entre outros fatores, também pela concentração de recursos educacionais em regiões urbanas e pelo menor investimento em áreas rurais e periféricas dos grandes centros, o que perpetua ciclos de exclusão social e limita as oportunidades de ascensão econômica para milhões de estudantes brasileiros (as).

Para Libâneo (2012, p.15)

⁶ Entrevista no dia 25 de maio de 2025.

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais.

Essa disparidade, descrita por Libâneo (2012), como um "dualismo perverso", divide a escola pública em dois mundos distintos: um voltado para os ricos, onde a educação é um meio de ascensão intelectual e profissional, e outro voltado para os pobres, onde a escola muitas vezes se limita a oferecer serviços básicos de acolhimento social.

Para os estudantes de forma geral, a educação escolar representa um espaço de oportunidades. Nesses ambientes, embora existam diferenças latentes entre as escolas públicas e particulares, os alunos da rede pública ainda dispõem de acesso a uma educação que valoriza o desenvolvimento intelectual, científico e tecnológico.

No entanto, os alunos de famílias ricas inseridos nesses espaços, podem complementar a educação pública com cursos extras, viagens de estudo (Capital Cultural) e outras atividades que expandem seu aprendizado e se preparam para ingressar em universidades de renome e em sua grande maioria públicas. Isso cria uma vantagem significativa no mercado de trabalho, consolidando um ciclo de sucesso e ascensão social para esses grupos de jovens mais favorecidos em contradição com o caminho dos grupos com menos recursos financeiros. Como afirma Libâneo (2012, p.15),

As interrogações e os embates sobre os objetivos da escola básica, suas formas de funcionamento e a natureza de suas práticas pedagógicas têm alentado a produção científica em diferentes posições e enfoques teóricos em que, geralmente, predominam análises de cunho político e sociológico.

Ainda de acordo com Libâneo (2012), a escola desempenha um papel central na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais equitativa e desenvolvida.

Contudo, é evidente que os modelos educacionais tradicionais enfrentam desafios significativos no contexto atual. O avanço tecnológico, a diversidade cultural e as mudanças sociais exigem que as instituições de ensino sejam mais flexíveis e adaptáveis.

A organização rígida, baseada em tempos e espaços fixos, muitas vezes limita a capacidade da escola de atender às demandas contemporâneas e de promover um aprendizado significativo e aplicável ao longo da vida.

Libâneo (2012, p.17), diz que:

[]...é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. Além disso, o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas, como veremos adiante, a necessidades mínimas), tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social.

Essa reflexão reforça a urgência de uma transformação no sistema educacional, que deve priorizar a inclusão, a valorização das habilidades individuais e a integração das experiências de vida dos alunos. Uma escola moderna precisa ser um espaço dinâmico e acessível, que reconheça e respeite as singularidades de cada estudante, ao mesmo tempo em que promova o desenvolvimento coletivo. Esse modelo não apenas responderia às necessidades do presente, mas também prepararia os cidadãos para os desafios futuros, contribuindo para uma sociedade mais justa e conectada.

As citações de Libâneo (2012, p.15 e 17) refletem um cenário em que as discussões sobre a escola básica têm sido intensamente analisadas em diversas áreas do conhecimento, especialmente nas ciências sociais e políticas. Vários autores e pesquisadores ao longo da história, têm abordado as discussões sobre a escola básica em diferentes frentes de debates, suas funções e o impacto social e político da educação. Analisando esses temas a partir de uma perspectiva sociológica e política.

Émile Durkheim, um dos fundadores da sociologia moderna, apresenta na obra *Educação e Sociologia* (1922) uma visão funcionalista sobre a escola. Para Durkheim, a educação desempenha um papel crucial na socialização dos indivíduos, ensinando-lhes as normas e valores necessários para a coesão social. Ele argumenta que a escola é responsável por criar um senso de solidariedade entre os cidadãos, preparando-os para desempenhar seus papéis na sociedade de maneira harmoniosa.

Durkheim (2011), destaca que, ao transmitir valores coletivos, a escola ajuda a consolidar a ordem social. Todavia, ele também reconhece que essa função pode limitar o questionamento crítico das estruturas existentes. Em sua obra, afirma:

"A sociedade só pode viver se existir entre seus membros suficiente homogeneidade; a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva" (DURKHEIM, 2011, p. 53).

Essa perspectiva fornece uma base para discutir o papel da escola na formação dos cidadãos e na manutenção ou transformação da sociedade.

Para Gramsci (2001), em *Cadernos do Cárcere* (escritos entre 1929 e 1935), devemos refletir sobre uma abordagem que conecta a educação à construção da hegemonia cultural. Para ele, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um instrumento de poder ideológico, por meio do qual as classes dominantes disseminam seus valores e visões de mundo. Gramsci descreve a escola como um "aparelho privado de hegemonia"⁷, uma instituição que molda subjetividades e naturaliza as relações de dominação.

Um dos aspectos mais relevantes da obra de Gramsci é sua concepção de "intelectual orgânico"⁸, que se aplica ao papel dos educadores. Ele defende que a escola básica deve ser um espaço para formar cidadãos críticos capazes de desafiar as estruturas de poder existentes. Para Gramsci (2001, v. 3, p. 399), "Cada relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica". Esse pensamento inspira debates contemporâneos sobre o papel da escola como agente de transformação ou conformismo social.

Pierre Bourdieu, em sua obra *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* (1970), desenvolve uma análise profunda sobre como a escola desempenha um papel central na manutenção das desigualdades sociais.

Segundo ele, a educação formal é frequentemente apresentada como um espaço neutro e meritocrático, mas, na prática, funciona como um mecanismo de reprodução das estruturas sociais existentes. Isso ocorre porque a escola legitima a cultura dominante, privilegiando aqueles que já possuem o capital cultural necessário para navegar com sucesso nesse ambiente. Assim, os indivíduos das classes mais privilegiadas tendem a perpetuar seu status, enquanto aqueles de classes menos favorecidas enfrentam barreiras estruturais quase intransponíveis.

⁷ Para Gramsci, em *Cadernos do Cárcere* (1929-1935), o "aparelho privado de hegemonia" refere-se a organizações e instituições da sociedade civil que ajudam a estabelecer e manter o consenso em torno de uma ideologia dominante, complementando o uso da força pelo Estado.

⁸ O conceito de "intelectual orgânico" de Gramsci refere-se a uma pessoa que, além de produzir conhecimento, está ativamente envolvida com uma classe social ou grupo, ajudando a organizar e consolidar sua ideologia e interesses. Esse intelectual não se limita a refletir a realidade, mas trabalha para transformá-la, promovendo a hegemonia de sua classe social. Ao contrário do "intelectual tradicional", que não está diretamente ligado a um grupo social específico, o intelectual orgânico desempenha um papel fundamental na luta de classes.

Bourdieu (2023), também argumenta que as práticas pedagógicas são frequentemente ajustadas para favorecer os interesses da elite, reforçando o habitus das classes dominantes⁹. Essa crítica à neutralidade da educação é essencial para a compreensão do papel político e sociológico da escola básica na perpetuação de desigualdades.

Paulo Freire (2005), transformou os estudos sobre educação ao propor uma abordagem crítica e libertadora. Ele criticou a "educação bancária", em que o (a) professor (a) deposita conhecimento nos alunos de maneira passiva, e defendeu uma pedagogia dialógica, baseada na troca e construção conjunta de saberes.

Para Freire (2005), a educação deve ser um processo de conscientização, capaz de empoderar os oprimidos e estimular sua participação ativa na transformação da realidade social.

Sua visão desafia à situação até então existente ao propor que a escola básica seja um espaço de emancipação e não de opressão, ecoando a necessidade de uma prática pedagógica que questione as estruturas de poder e fomente a justiça social.

Freire (1981), explora a relação entre educação e desigualdade social. Em obras como *Educação como Prática da Liberdade* (1981), defende uma educação democrática e inclusiva, que reconheça as vozes e as histórias das populações marginalizadas. Ele vê a escola como um espaço potencial para a construção de um futuro mais igualitário, desde que se comprometa com a inclusão e o diálogo.

Nesse contexto, Freire argumenta que a educação deve ser um ato coletivo de transformação. Além do mais, Freire (1981), justifica que a escola é um lugar de conflito de ideias, e transformar esse conflito em diálogo pode ser o caminho para uma sociedade mais justa. Oferecendo uma perspectiva que reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a emancipação social.

Para tanto, o debate sobre os objetivos da escola, sua estrutura de funcionamento e as práticas pedagógicas adotadas são questões centrais para compreender os rumos da educação. Essas questões não são apenas acadêmicas, mas também têm um impacto direto nas escolhas políticas e sociais que moldam o sistema educacional.

⁹ O "habitus das classes dominantes" em Bourdieu refere-se aos hábitos, comportamentos e gostos que as pessoas das classes dominantes internalizam ao longo da vida, com base em sua posição social. Esses padrões ajudam a manter e reforçar o poder e o privilégio das classes dominantes na sociedade, pois as pessoas dessa classe agem de forma a reproduzir a estrutura social que as beneficia, tornando as desigualdades sociais aparentes como algo natural.

Assim, as análises frequentemente se voltam para questões de poder, desigualdade e identidade social, buscando entender como a escola se posiciona em relação a esses aspectos e como as práticas pedagógicas podem influenciar ou ser influenciadas por esses fatores. Essa abordagem crítica, que envolve uma perspectiva política e sociológica, é fundamental para a produção científica atual, pois permite que a escola seja vista não apenas como um espaço de aprendizado, mas também como um agente que reflete e reforça as dinâmicas sociais e políticas.

Diante de tudo que foi exposto, a escola pública para estudantes de classes baixas, muitas vezes, se torna um local de acolhimento social, onde as condições de ensino são precárias e as prioridades se desviam do conhecimento acadêmico para o fornecimento de serviços básicos.

Nessas escolas, o objetivo do ensino básico muitas vezes se limita ao cuidado com a alimentação, a saúde e em uma tentativa frustrada em oferecer a segurança dos alunos, sem oferecer a eles as ferramentas necessárias para competir no mercado de trabalho ou se desenvolver intelectualmente. Para muitos desses jovens, a escola é a única fonte de acesso a serviços essenciais, e sua função principal é garantir uma certa dignidade e proteção social, em vez de promover um avanço educacional.

Diferentemente, o ensino voltado para os (as) ricos (as) prepara os (as) alunos (as) para o sucesso e a mobilidade social, pois são disponibilizadas mais oportunidades educacionais para além da sala de aula, como o acesso ao teatro, cinema, museus, viagens etc. Já os (as) filhos (as) dos (as) mais pobres são, em grande parte, limitados (as) a um sistema educacional que não oferece as mesmas oportunidades de crescimento ou capacitação. Esse cenário não só perpetua a hierarquia social, mas também restringe as chances de ascensão dos (as) mais desfavorecidos (as), consolidando um ciclo de exclusão social que atravessa gerações.

Essa diferença de uma educação para ricos e outra para pobres foi referenciada por Libâneo (2012) como "dualismo perverso", evidenciando uma crítica à falha estrutural de um modelo que não consegue proporcionar uma educação igualitária para todos. Ao invés de atuar como um instrumento de transformação social, a educação acaba funcionando como um mecanismo que reforça e amplia as desigualdades, limitando as oportunidades dos mais pobres e assegurando o privilégio dos ricos.

Para mudar essa realidade, é fundamental reverter essa lógica desigual e buscar uma educação de qualidade que ofereça as mesmas oportunidades para todos (as), independentemente de sua origem, cor, sexo ou localização geográfica.

1.3 Disputas de Poder e Educação: desigualdade e seus efeitos na Evasão e Abandono Escolar

As disputas de poder estão presentes em diversas esferas da sociedade, e suas manifestações podem ser observadas de maneira explícita ou implícita em processos que moldam a dinâmica social, econômica e cultural. No campo educacional, as relações de poder têm um impacto significativo na formação e transformação das estruturas educacionais, influenciando diretamente a inclusão ou exclusão de indivíduos.

Embora o geógrafo Claude Raffestin não trate especificamente da educação em suas obras, sua abordagem sobre poder, território e as relações sociais oferece uma base teórica valiosa para compreender os fenômenos de desigualdade presentes nas escolas e suas consequências, como a evasão e o abandono escolar.

Em sua obra, Raffestin (1993), desenvolve a ideia de que o poder é relacional, multidimensional e imerso nas relações sociais, sendo exercido em todas as esferas da organização social. Ao destacar o papel da discriminação espacial e da circulação de informações, ele enfatiza como as desigualdades socioeconômicas podem se refletir em diferentes dimensões do território¹⁰. O conceito de que o poder não está restrito ao Estado, mas permeia todas as relações sociais, é uma chave para compreender a dinâmica educacional e suas disparidades, refletindo, por exemplo, nas dificuldades de acesso, permanência e sucesso escolar de certos grupos sociais.

Dessa forma, e a partir da análise das interações entre poder, espaço e educação, será possível compreender como os fatores socioeconômicos, culturais e territoriais impactam a permanência dos estudantes na escola, resultando em exclusões educacionais que refletem um sistema mais amplo de desigualdade social.

A obra de Raffestin, “Por uma Geografia do Poder” (1993), oferece uma análise crítica das estruturas de poder, desafiando visões tradicionais da geopolítica clássica e propondo uma abordagem mais ampla e relacional. Em seu estudo, ele parte da crítica à Geografia Política de autores como Ratzel, que concebem o poder de forma centralizada

¹⁰ Essas "diferentes dimensões do território" envolvem, por exemplo, a dimensão espacial, onde o espaço físico é marcado por desigualdades de acesso e recursos; a dimensão social, na qual as relações de poder influenciam o modo como os indivíduos e grupos se distribuem e se relacionam no território; e a dimensão informacional, em que a circulação de dados e informações pode contribuir para a perpetuação de desigualdades e para o controle de determinados espaços. Assim, o território é visto como um campo em que as relações de poder, as práticas sociais e as dinâmicas econômicas interagem, criando ou aprofundando desigualdades que afetam diferentes áreas da vida social, desde o acesso a serviços até as oportunidades de mobilidade e de participação política.

no Estado, sem considerar as múltiplas formas de poder que perpassam diferentes esferas sociais.

Raffestin (1993), adota uma perspectiva mais complexa, em que o poder não é visto como algo estático, centralizado ou exclusivamente estatal, mas como uma rede de relações dinâmicas, que se expandem por diversos campos da sociedade e têm implicações diretas em aspectos fundamentais da vida humana, como a educação. Esta abordagem pode ser especialmente útil para compreender as disputas de poder presentes na educação e suas implicações no fenômeno da evasão e abandono escolar.

Raffestin (1993), ainda argumenta que as relações de poder são intrínsecas a todas as interações humanas e, portanto, estão presentes em todas as dimensões da sociedade, incluindo a educação. O poder, em sua visão, não é algo que se adquire, mas que se exerce de maneira contínua e relacional. Nesse sentido, a educação, enquanto espaço de formação de cidadãos e desenvolvimento de habilidades, é um campo disputado, onde as relações de poder se manifestam nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e nas estruturas institucionais que delimitam o acesso ao conhecimento.

Assim, a educação, como um recurso fundamental para a mobilidade social¹¹, é permeada por desigualdades que refletem as lutas pelo controle sobre os fluxos de informação e recursos, que são vistos como elementos essenciais no exercício do poder.

Em contextos de desigualdade social, onde as redes de circulação e comunicação são fragmentadas, muitos alunos são sistematicamente excluídos dos processos educacionais. Isso se manifesta na alta taxa de evasão e abandono escolar, especialmente em regiões periféricas, onde a falta de infraestrutura, o preconceito e a marginalização social criam barreiras quase intransponíveis ao acesso à educação de qualidade.

Em suas discussões sobre as centralidades e marginalidades, Raffestin (1993), oferece uma perspectiva interessante para entender como o sistema educacional contribui para a exclusão de grupos sociais. Em territórios onde as escolas públicas são precárias e os recursos são escassos, os estudantes dessas áreas se encontram em um processo de marginalização educacional.

¹¹ A mobilidade social, nesse sentido, é profundamente influenciada pela disponibilidade e pelo acesso a recursos educacionais, que são, muitas vezes, moldados por desigualdades estruturais. Em contextos de desigualdade social, onde as redes de circulação e comunicação estão fragmentadas, os alunos de grupos desfavorecidos são frequentemente excluídos dos processos educacionais e das oportunidades de ascensão social. Portanto, a mobilidade social está intimamente ligada ao acesso a uma educação de qualidade, e a desigualdade educacional, por sua vez, reforça a estagnação social para aqueles que estão à margem dessas redes de acesso e comunicação.

A centralização das melhores oportunidades educacionais nas grandes cidades e centros urbanos cria um contraste com a falta de investimentos e políticas públicas nas periferias, agravando as desigualdades e contribuindo para a evasão e o abandono escolar. Esse fenômeno é uma manifestação das relações dissimétricas de poder descritas por Raffestin (1993), onde as populações subalternas, muitas vezes, não têm acesso ao capital cultural e conseqüentemente ao educacional necessário para avançar socialmente.

Outro aspecto importante na análise das disputas de poder e sua relação com a evasão escolar está relacionado ao controle da informação e ao conhecimento. Raffestin (1993), enfatiza que a informação, além de ser um recurso estratégico no jogo do poder, está intimamente ligada à educação. Quando as informações sobre o que é necessário para o sucesso educacional não são disseminadas de forma equitativa, ou quando há uma falta de suporte e orientação para os estudantes em risco de abandono, a exclusão educacional se torna uma consequência direta das práticas de controle da informação.

Assim, a educação se torna não apenas uma ferramenta de formação, mas um campo de disputa onde o acesso ao conhecimento e aos recursos necessários para a permanência na escola são mediadas por relações de poder que privilegiam alguns em detrimento de outros.

Além disso, Raffestin (1993), destaca a importância das redes de comunicação e circulação como instrumentos de poder. Na educação, isso se traduz na maneira como as informações sobre políticas educacionais, programas de apoio e iniciativas de inclusão são comunicadas e distribuídas. As redes de apoio, como as iniciativas de assistência social, programas de bolsas e incentivos para a permanência na escola, podem ser vistas como fluxos de recursos que são mobilizados de forma desigual, afetando diretamente a decisão dos estudantes de permanecer ou abandonar a escola.

Portanto, a evasão e o abandono escolar devem ser compreendidos não apenas como uma falha do sistema educacional, mas também, como um reflexo das disputas de poder que se travam dentro e fora das escolas.

Nesse sentido, Raffestin (1993), oferece uma lente para entender essas dinâmicas, ao mostrar que o poder está presente em todas as relações sociais, inclusive nas relações educacionais. A gestão do território, o controle da informação e a mobilidade dos recursos são fatores que determinam a inclusão ou exclusão de diversos grupos na educação, e, conseqüentemente, afetam a persistência ou desistência dos estudantes na trajetória escolar.

Entretanto, ao abordar as disputas de poder na educação, é possível compreender que a análise de Raffestin oferece uma compreensão mais profunda sobre as causas estruturais da evasão e do abandono escolar. Em vez de simplificar o problema como uma questão meramente pedagógica ou administrativa, ele propõe uma visão que reconhece as complexas interações de poder que moldam as oportunidades educacionais e, por fim, as trajetórias dos estudantes em um contexto de desigualdade social.

Assim, compreender a educação como um campo de disputa de poder, é essencial para desenvolver políticas públicas e estratégias educacionais que realmente enfrentem as causas da evasão e do abandono escolar e promovam a equidade no acesso e permanência escolar.

1.4 O Fracasso Escolar no contexto da evasão e do abandono no Brasil

O fracasso, no que tange à evasão e abandono escolar¹² representa um dos desafios mais persistentes e complexos do sistema educacional brasileiro. Para compreender esse fenômeno, é necessário considerar suas múltiplas dimensões e os diversos fatores que influenciam a permanência ou desistência dos alunos nesse ambiente.

O fracasso escolar, transcende as estatísticas e representa um problema estrutural, cujas raízes estão intimamente ligadas às desigualdades sociais, à insuficiência de políticas públicas educacionais eficazes e à própria concepção do sistema educacional. É essencial compreender que esse fenômeno não se limita ao desempenho individual do aluno, mas reflete as limitações de um modelo que, muitas vezes, não considera as diversidades culturais, sociais, econômicas e as barreiras geográficas da população escolar.

Essas limitações, para além das reformulações superficiais, faz-se necessário um olhar mais profundo e crítico sobre os fatores subjacentes ao fracasso escolar, a fim de propor intervenções que realmente rompam com esse ciclo vicioso e promovam uma educação inclusiva, significativa e transformadora.

¹² Embora esses termos “evasão e abandono escolar” sejam frequentemente tratados de maneira semelhante no discurso popular, é importante reconhecer as diferenças sutis entre evasão e abandono, que, em muitos casos, não possuem definições claras e universalmente aceitas. A evasão escolar, em sua essência, refere-se à interrupção do vínculo do aluno com a escola, sem uma justificativa formal ou planejada, enquanto o abandono está mais relacionado à desistência total do percurso educacional. Ambas as situações, no entanto, representam um fracasso no cumprimento do direito à educação e têm sérias repercussões tanto para os indivíduos quanto para a sociedade.

Essa análise exige considerar as desigualdades sociais, econômicas e culturais que impactam diretamente o acesso e a permanência dos alunos na escola, bem como a qualidade do ensino oferecido. Além disso, é fundamental reconhecer a necessidade de políticas públicas efetivas, práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento do vínculo entre a escola, a comunidade e a família, criando um ambiente que valorize o estudante como protagonista do seu aprendizado e que responda às suas reais necessidades e aspirações.

Nesse sentido, o contexto educacional brasileiro e do DF são marcados por profundas desigualdades de lugares, regiões, sociais e econômicas, e os fatores que contribuem para evasão e abandono escolar são múltiplos e interligados. Entre as causas mais frequentemente apontadas estão as dificuldades socioeconômicas, como a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar. Além disso, problemas relacionados ao ambiente escolar, como a violência, a inadequação do currículo à realidade dos alunos, o excesso de reprovações, as crescentes taxas de distorção idade-série, o desinteresse e a falta de motivação dos estudantes, também se destacam como elementos decisivos para a desistência. O impacto desses fatores é ainda mais pronunciado nas camadas sociais mais vulneráveis, que frequentemente enfrentam obstáculos adicionais, como o deslocamento até as escolas distantes e a falta de acesso a materiais didáticos adequados.

Branco et al. (2020, p. 135), destacam em seus estudos que a evasão escolar e o abandono escolar têm um caráter dinâmico e cumulativo. Não se trata de um evento isolado, mas de um processo que se desenvolve ao longo do tempo, no qual vários fatores, muitas vezes interligados, contribuem para a desistência do aluno. A evasão, assim, não pode ser atribuída apenas a uma única causa ou a um único agente; ela envolve uma série de fatores internos e externos ao ambiente escolar.

De resto, as condições estruturais da escola, como a escassez de recursos pedagógicos e humanos, a violência no ambiente escolar e a falta de infraestrutura, também desempenham um papel crucial no processo de evasão. Muitos estudantes sentem-se desmotivados e sem perspectiva de futuro quando se deparam com um ambiente escolar que não oferece um apoio adequado para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Essas dificuldades são exacerbadas em regiões mais carentes, onde as escolas enfrentam condições ainda mais adversas.

1.5 Evasão e Abandono Escolar: o que dizem os dados no Brasil?

Antes de analisar os dados, é importante ressaltar, como já apontado, que o Brasil distingue dois conceitos principais nesse contexto: abandono e evasão escolar. De acordo com a legislação educacional do Distrito Federal, esses conceitos possuem características distintas, mas igualmente preocupantes, que exigem ações específicas para mitigar seus impactos, como se resume no quadro 2.

Quadro 2 - Definições dos termos com base na Portaria nº 33/2020

Conceito	Definição	Base Legal	Características
Abandono Escolar	Ocorre quando o estudante acumula um número de faltas consecutivas superior a 25% e não retorna à escola até o fim do ano ou semestre letivo.	Art. 290 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (Portaria nº 15/2015, alterada pela Portaria nº 180/2019)	Relaciona-se à ausência prolongada durante o ano letivo, caracterizada por um rompimento do vínculo antes do término do período escolar.
Evasão Escolar	Refere-se à não matrícula de um indivíduo no ano letivo seguinte, independentemente de ter concluído ou não o ano anterior.	Portaria nº 33/2020	Envolve a desistência do estudante de permanecer no sistema escolar de forma definitiva ou por longo prazo.

Fonte: CODEPLAN - 2020. Elaboração: Autor - 2024

Essas distinções permitem compreender melhor as causas e os padrões de saída dos estudantes do ambiente escolar, sendo cruciais para a formulação de políticas públicas eficazes. Enquanto o abandono está mais relacionado a fatores de curto prazo, como dificuldades durante o ano letivo, a evasão reflete um problema estrutural que demanda intervenções mais amplas, como estratégias de reengajamento e suporte.

A compreensão clara dos conceitos de abandono e evasão é indispensável para a promoção de um sistema educacional mais inclusivo, eficaz e equitativo, contribuindo para a redução da desigualdade, para a garantia do direito à educação e para um melhor entendimento dos dados.

Dessa forma, segundo dados do Censo Escolar de 2007 analisado pelo INEP/MEC (2007), o Brasil contava com cerca de 3,6 milhões de estudantes matriculados no ensino médio, mas apenas metade deles, ou seja, 1,8 milhão, concluíram essa etapa educacional.

Nesse contexto, a taxa de evasão era significativa, alcançando 13,3% no ensino médio, 6,7% do 5º ao 8º ano e 3,2% do 1º ao 4º ano. No total, havia 8,3 milhões de estudantes matriculados no ensino médio em 24 mil escolas, das quais 17 mil eram públicas. Conforme informações do Ministério da Educação, metade desses alunos não conseguiu concluir seus estudos (BRASIL, 2007).

Além disso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009 destaca que, entre os 10 milhões de adolescentes de 15 a 17 anos no país, apenas 50% frequentavam o ensino médio. Nesse período, um estudo foi apresentado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV), publicado em 2009. O estudo analisou informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006 e identificou os principais fatores que levam à evasão escolar: 10,9% dos casos estavam relacionados à falta de escolas, 27,1% à necessidade de renda e trabalho e 40,3% à falta de interesse dos jovens, enquanto outros motivos representavam 21,7%.

Em 2017, o Brasil ainda enfrentava índices preocupantes relacionados ao abandono escolar. No ensino médio, a taxa média de abandono era de cerca de 6,1%, segundo o Censo Escolar, revelando o desafio persistente de garantir a permanência dos estudantes na escola (INEP, 2018). O país também apresentava a menor média de anos de estudo entre as nações da América do Sul. Ainda nesse ano, havia 2,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola, o que correspondia a 6,5% da população em idade escolar.

Já em 2018, o IBGE ressaltou que 1,2 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos estavam fora do sistema de ensino básico, representando 11,8% do total de jovens nessa faixa etária. No entanto, dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2019, do IBGE, indicam uma redução na evasão escolar, que caiu para 7,6%. Regionalmente, as taxas eram mais elevadas no Norte e Nordeste (9,2%) e menores no Sudeste (6%). O abandono escolar também era mais comum em áreas rurais (11,5%) do que urbanas (6,8%), entre homens (8,1%) em comparação às mulheres (7%), e entre não brancos (8,4%) em relação aos brancos (6,1%).

Ainda de acordo com IBGE (2018), quase 25% dos jovens de 15 a 17 anos não frequentavam o nível escolar adequado, ou seja, o ensino médio. O atraso escolar era quatro vezes mais comum entre os 20% da população com menores rendimentos (33,6%) do que entre os 20% mais ricos (8,6%). A taxa ajustada de frequência líquida ou adequação série/idade, que mede a adequação entre idade e nível de ensino, era de 69,3% no geral, mas variava de 54,6% entre os jovens mais pobres a 89,9% entre os mais ricos.

Porém, a trajetória da educação básica no Brasil demonstra avanços importantes na expansão do acesso ao ensino médio e na redução da evasão escolar, embora os desafios estruturais persistam. A análise comparativa entre os dados históricos e os indicadores mais recentes evidências que, apesar da ampliação significativa do número de matriculados, a conclusão dessa etapa ainda é limitada, refletindo desigualdades socioeconômicas e regionais que impactam diretamente a permanência escolar. Como pode ser observado na tabela 1 .

Tabela 1- Evolução das matrículas, concluintes e taxa de abandono no ensino médio no Brasil (2007–2023)

Ano	Matrículas	Concluintes	Concluintes	abandono / evasão	Fonte
2007	3,6 milhões	1,8 milhão	50%	13,3%	INEP/MEC, 2007
2018	7,704 milhões	1,446 milhão	18,8%	6,5%	INEP/Censo Escolar
2019	7,461 milhões	1,342 milhão	18,0%	6,3%	INEP/Censo Escolar
2020	7,550 milhões	1,254 milhão	16,6%	6,1%	INEP/Censo Escolar
2021	7,769 milhões	1,242 milhão	16,0%	6,0%	INEP/Censo Escolar
2022	7,861 milhões	1,089 milhão	13,9%	5,9%	INEP/Censo Escolar
2023	7,668 milhões	1,022 milhão	13,3%	5,9%	INEP/Censo Escolar

Fonte: INEP - 2023. Elaboração: Autor - 2025

Segundo o Censo Escolar 2023, o Brasil contava com aproximadamente 7,7 milhões de estudantes matriculados no ensino médio, quase o dobro do registrado em 2007. No entanto, apenas 1,08 milhão de estudantes concluíram o ensino médio nesse ano, representando 13,9% do total de matriculados. Esse contraste evidencia que, embora o acesso tenha crescido, o desafio de garantir a conclusão dos estudos permanece substancial, especialmente entre os estudantes mais vulneráveis.

A redução da taxa média de evasão para 5,9% em 2023, comparada aos 13,3% de 2007, indica avanços relevantes, mas não uniformes. A análise crítica dos dados sugere que as políticas públicas implementadas nos últimos anos desempenharam papel central na mitigação desses índices. A consolidação do Fundeb permanente, com recursos ampliados e redistribuição mais equitativa, possibilitou investimentos em infraestrutura, formação docente e incentivos financeiros, criando condições mais favoráveis à permanência escolar. Tais medidas evidenciam a importância de mecanismos estruturais de financiamento educacional como instrumentos de combate à desigualdade e de promoção da inclusão escolar.

Os programas de transferência de renda condicionada à educação, como o Bolsa Família e seu atual desdobramento no Programa Auxílio Brasil, mostraram-se eficazes no estímulo à frequência escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Ao condicionar benefícios sociais à frequência escolar, essas políticas impactaram diretamente os fatores econômicos que historicamente contribuem para o abandono, como a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho.

Mais recentemente, o lançamento do Programa Pé-de-Meia (2023)¹³ representa uma inovação significativa na estratégia de prevenção à evasão. Ao combinar incentivo financeiro direto, poupança educacional e premiações ao final de cada ano letivo, o programa busca não apenas reduzir a evasão, mas também fomentar a mobilidade social e o protagonismo estudantil. Embora os impactos sobre a permanência ainda estejam sendo monitorados, a perspectiva analítica indica que programas dessa natureza, quando integrados a políticas socioeducacionais e de assistência social, podem atuar de forma mais eficaz na mitigação das desigualdades educacionais.

Em síntese, a análise crítica evidencia que a política educacional brasileira, quando articulada a programas de transferência de renda, incentivos financeiros e inovação curricular, consegue produzir impactos positivos na permanência escolar. Entretanto, os resultados demonstram que o enfrentamento da evasão escolar exige ação contínua e estruturada, focada não apenas no acesso, mas também na permanência, qualidade e relevância da educação, especialmente para os estudantes mais vulneráveis.

Por fim, apesar dos avanços e investimentos na educação, os indicadores brasileiros ainda estão aquém da média continental. A universalização e ampliação do acesso à educação são objetivos centrais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹⁴, dos quais o Brasil é signatário, além de serem metas fundamentais da Constituição Federal de 1988 e do Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse cenário é particularmente preocupante no ensino médio, onde as taxas de desistência são mais elevadas. A perda de alunos no ensino médio não só prejudica o

¹³ O programa “Pé-de-Meia”, instituído pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, surge a partir do reconhecimento da gravidade da evasão e do abandono escolar entre estudantes do ensino médio em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A criação do programa está ancorada na tradição de políticas condicionadas à frequência escolar, inspiradas no Programa Bolsa Família, previsto no art. 3º da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que já destacava a educação como elemento estruturante para a superação da pobreza e para a promoção da inclusão social.

¹⁴ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pela ONU em 2015, são uma agenda global composta por 17 objetivos e 169 metas que visam promover o desenvolvimento sustentável até 2030, abrangendo questões como erradicação da pobreza, igualdade de gênero, educação, sustentabilidade ambiental e combate às mudanças climáticas.

futuro acadêmico e profissional dos jovens, como também impacta negativamente o desenvolvimento social e econômico do país, perpetuando ciclos de desigualdade.

Diante desse quadro, é fundamental adotar uma abordagem abrangente e integrada para compreender as causas do fracasso escolar. O estudo da evasão e abandono escolar exige uma análise tanto qualitativa quanto quantitativa, que leve em consideração a complexidade e a multiplicidade de fatores envolvidos. Embora a revisão bibliográfica não tenha a intenção de apresentar conclusões definitivas, ela tem como objetivo identificar e diagnosticar os fatores que contribuem para o afastamento dos estudantes da escola e, assim, contribuir para o debate e o desenvolvimento de soluções mais eficazes.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL: CONTEXTO, ESTRUTURA E DESAFIOS NA PERMANÊNCIA ESCOLAR

O Distrito Federal (DF), localizado na região Centro-Oeste do Brasil, é uma unidade federativa peculiar que abriga a capital do país, Brasília. Criado em 21 de abril de 1960, com a transferência da capital do Rio de Janeiro, o DF foi planejado para integrar e interiorizar o desenvolvimento do Brasil.

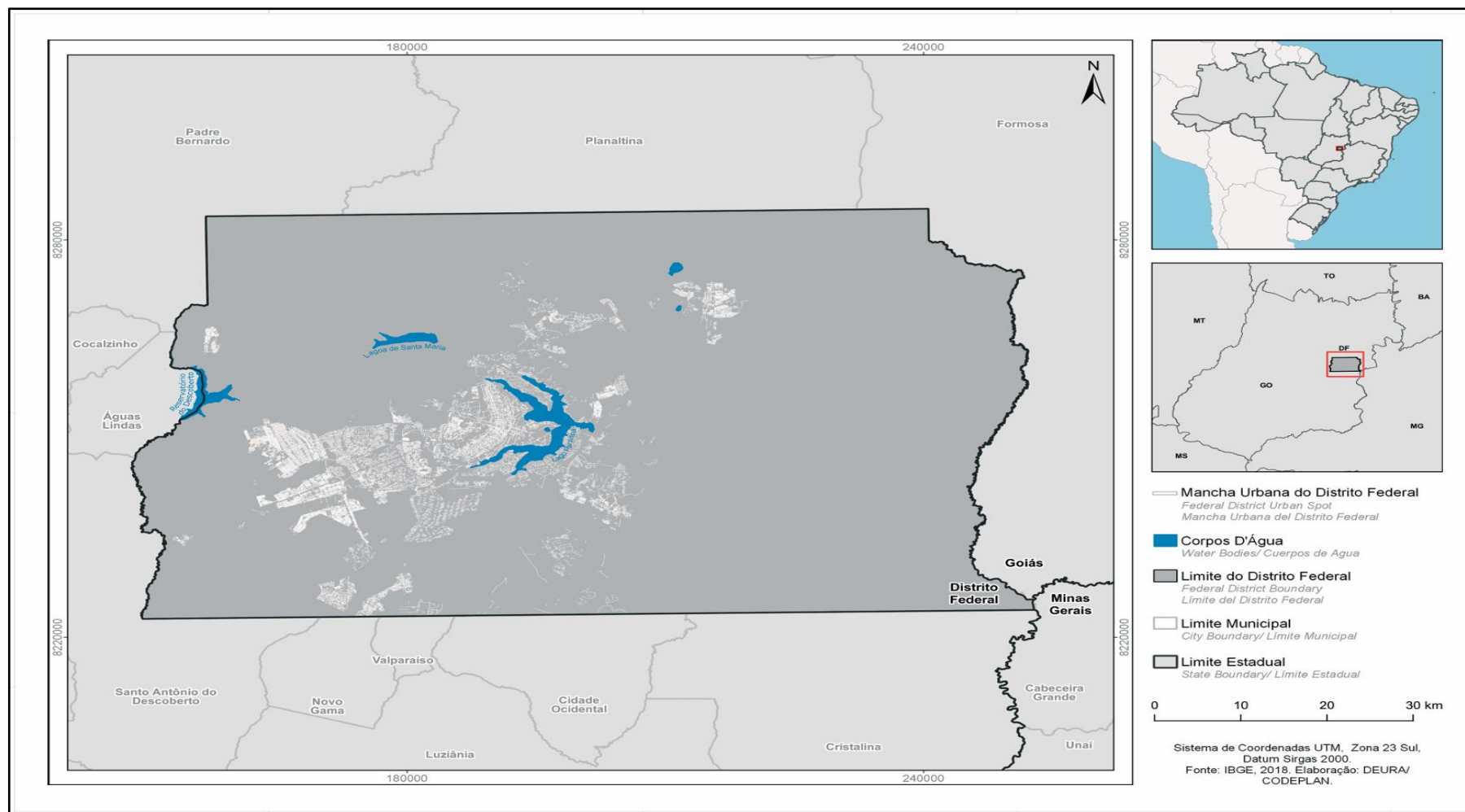
A construção de Brasília como nova capital do Brasil foi justificada pela necessidade de promover a integração nacional, descentralizar o poder político e econômico do litoral e impulsionar o desenvolvimento do interior do país. A localização estratégica no Planalto Central foi escolhida para reduzir desigualdades regionais, garantir maior segurança geopolítica e consolidar a presença do Estado em áreas menos povoadas.

Além disso, a transferência da capital representava um compromisso com o cumprimento do preceito constitucional de 1891. Segundo Ribeiro (2020), "o Artigo 3º da Constituição de 1891 marcou a primeira previsão legal para a criação de uma nova capital federal no interior do Brasil" e simbolizava o espírito modernizador e visionário do governo de Juscelino Kubitschek, alinhado ao ideal de um Brasil mais equilibrado e progressista. Conforme exposto por Maurício Ribeiro:

A Constituição de 1891, ao estabelecer no Artigo 3º a reserva de uma área de 14.400 km² no "Planalto Central para a futura capital federal, revelou a intenção de promover a interiorização do poder político, ainda que de maneira genérica e sem detalhamento de execução prática" (RIBEIRO, 2020, p. 1).

Conforme descrito no Art. 1º da Lei Nº 2.874, De 19 de Setembro de 1956, "A Capital Federal do Brasil, a que se refere o art. 4º do Ato das Disposições Transitórias da Constituição de 18 de setembro de 1946, será localizada na região do Planalto Central, apresentado no mapa 1.

Mapa 1 - Localização do Distrito Federal



Fonte: CODEPLAN, 2020.

Sua localização geográfica estratégica visa facilitar o acesso às diversas regiões do país, promovendo a descentralização e o crescimento nacional (IBGE, 2021). Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD-A (2024), a Área Metropolitana de Brasília (AMB) possui uma população estimada em 4.255.593 habitantes, distribuídos em 1.444.256 domicílios. Especificamente no Distrito Federal, vivem 2.982.658 pessoas, sendo que 2.861.133 estão concentradas em áreas urbanas e 121.525 em zonas rurais (PDAD-A, 2024).

A Região Administrativa de Ceilândia continua sendo a mais populosa do DF, com mais de 292 mil moradores e 99.768 residências. Em seguida aparece Samambaia, que ultrapassou o Plano Piloto, com 224.129 habitantes, contra 211.668 da região central da capital (PDAD-A, 2024). O levantamento também identificou crescimento no número de domicílios unifamiliares, indicando preferência por moradias em casas, além do aumento da presença de animais de estimação nos lares (PDAD-A, 2024).

No perfil populacional, as mulheres representam 52,3% da população, e a proporção de pessoas negras também aumentou, alcançando 58,3%. A idade média da população é de 34,9 anos. No aspecto religioso, 48,8% se identificam como católicos, enquanto 28,4% são evangélicos. Os espíritas representam 3,2%, e 0,7% seguem religiões de matriz africana, sendo que 17,6% declararam não possuir religião (PDAD-A, 2024).

Em relação à origem, mais da metade da população (54,9%) não nasceu no DF, sendo predominante a migração de pessoas da região Nordeste. Entre os principais motivos da mudança, destaca-se o fator familiar: “36,6% dos entrevistados disseram que vieram para o DF pela proximidade com a família” (PDAD-A, 2024, p. 45). A média de tempo de residência na capital é de 25,3 anos (PDAD-A, 2024).

No campo da educação e inclusão digital, os dados revelam que mais de 95% da população é alfabetizada, 75,2% frequentam instituições de ensino, e 87,5% têm acesso à internet. Já na saúde, 47% utilizam a rede pública para atendimento médico, principalmente para consultas e ações de prevenção (PDAD-A, 2024).

2.1 O Distrito Federal e sua organização político-administrativa no contexto nacional

A organização político-administrativa do Estado brasileiro, conforme prevista na Constituição Federal, confere ao Distrito Federal a responsabilidade por toda a Educação

Básica. Isso ocorre porque ele é um ente federado atípico, acumulando competências tanto dos Estados quanto dos Municípios. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Os Municípios têm prioridade no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto os Estados e o Distrito Federal são responsáveis pelo ensino fundamental e médio.

Uma das principais características do DF é sua organização político-administrativa. Diferente dos demais estados brasileiros, o DF não possui divisões municipais. Em vez disso, é subdividido em Regiões Administrativas (RAs), que desempenham função semelhante às prefeituras, mas são subordinadas ao Governo do Distrito Federal (GDF). Essa estrutura garante uma gestão mais centralizada e direta, possibilitando maior controle das políticas públicas (GDF, 2022).

A população do DF é marcada por sua diversidade. Segundo o Censo Demográfico de 2021, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o DF possui aproximadamente 3,2 milhões de habitantes. Essa população é composta por migrantes de várias regiões do país, o que reflete em um mosaico cultural rico e pluralista.

Do ponto de vista socioeconômico, o DF apresenta indicadores que o colocam entre as regiões mais desenvolvidas do Brasil. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita do DF é o mais elevado do país, alcançando R\$ 92.732,27 em 2021, segundo o CAECO/DIEPS/IPE DF Codeplan e IBGE. Esse dado reflete a concentração de serviços públicos e privados, além de um nível de educação superior acima da média nacional. Todavia, as desigualdades entre as regionais são evidentes, conforme mostrado pela distribuição do IDEB nas RAs em 2021, como exposto na Tabela 2.

Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por RAs (2021)

Região Administrativa	IDEB (Média)
Plano Piloto	6,5
Ceilândia	4,8
Samambaia	4,3
Demais RAs	4,0

Fonte: INEP, 2022

Entretanto, o DF também enfrenta desafios socioeconômicos significativos. Desigualdades regionais são evidentes entre o Plano Piloto, região central e mais

desenvolvida, e as cidades-satélites, onde se concentram comunidades de menor renda. Esse contraste impacta diretamente as políticas educacionais e sociais (IPEA, 2021).

Tabela 3 - Renda domiciliar per capita e Índice de Gini por RA – Distrito Federal, 2018

Região Administrativa	Renda domiciliar per capita (R\$)	Índice de Gini
Lago Sul	8.317,20	0,39
Sudoeste/Octogonal	7.074,20	0,43
Plano Piloto	6.770,20	0,46
Lago Norte	6.394,00	0,47
Park Way	5.959,70	0,50
Jardim Botânico	5.872,10	0,40
Águas Claras	4.407,50	0,44
SIA	3.809,40	0,35
Cruzeiro	3.754,80	0,38
Guará	3.645,60	0,48
Vicente Pires	2.691,40	0,53
Núcleo Bandeirante	2.381,10	0,53
Sobradinho II	2.362,50	0,50
Taguatinga	2.206,20	0,49
Sobradinho	2.127,10	0,49
Gama	1.597,10	0,50
Candangolândia	1.415,70	0,57
São Sebastião	1.359,60	0,46
Riacho Fundo	1.310,50	0,49
Planaltina	1.140,60	0,47
Brazlândia	1.120,60	0,49
Ceilândia	1.120,00	0,49
Samambaia	992,40	0,56
Santa Maria	977,00	0,50
Itapoã	930,80	0,47
Recanto das Emas	857,70	0,46
Varjão	834,20	0,46
Paranoá	826,40	0,44
Fercal	815,90	0,45
Riacho Fundo II	797,60	0,49
Scia-Estrutural	570,30	0,43
Distrito Federal	2.461,40	0,58

Fonte: Elaboração própria, com base na PDA, 2018 (Companhia de Planejamento do Distrito Federal).

A administração do DF é conduzida pelo Governador, eleito por voto direto, e por uma Câmara Legislativa, que exerce funções equivalentes às assembleias legislativas estaduais. Essa estrutura promove uma gestão única e integrada, diferenciando-se do modelo federativo aplicado aos estados e municípios brasileiros.

No contexto educacional, o DF é responsável pela gestão de escolas públicas de educação básica e pelo suporte às instituições de ensino superior. A Secretaria de Educação do DF desempenha papel central na formulação e implementação de políticas educacionais.

O planejamento educacional do DF é orientado por documentos como o Plano Distrital de Educação (PDE), que estabelece metas e diretrizes para o desenvolvimento do ensino no período de 10 anos. Entre as metas, destacam-se a universalização do acesso à educação infantil e o aumento da taxa de conclusão do ensino médio, especialmente nas regiões mais vulneráveis.

Apesar dos avanços, os desafios persistem. O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do DF, embora acima da média nacional, ainda revela desigualdades entre as Regiões Administrativas. Em 2021, conforme dados apresentados na tabela 2, enquanto escolas localizadas no Plano Piloto alcançaram índices próximos a 6,5, algumas cidades-satélites registraram resultados inferiores a 4,5 (INEP, 2022).

O financiamento da educação no DF também é um fator crucial. O Fundo Constitucional do Distrito Federal (FCDF), criado pela Constituição de 1988, destina recursos federais para áreas como saúde, segurança e educação. Em 2023, aproximadamente 30% do orçamento do FCDF foi destinado à educação, reforçando sua importância na garantia de políticas públicas (GDF, 2023).

Portanto, a organização político-administrativa do DF reflete sua singularidade no contexto nacional. Essa estrutura possibilita a implementação de políticas direcionadas às demandas locais, incluindo as relacionadas ao sistema educacional. Contudo, avançar em direção a uma educação mais equitativa e inclusiva permanece como um desafio prioritário para o Distrito Federal.

2.2 Estrutura Educacional da Rede Pública do Distrito Federal

A estrutura educacional do Distrito Federal é gerida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que tem a responsabilidade de administrar todas

as etapas da educação. Essa centralização da gestão educacional faz com que o DF tenha uma das maiores redes públicas do país, atendendo a um número considerável de estudantes, o que o distingue de outros estados e municípios brasileiros, onde a gestão do ensino fundamental e da educação infantil é de responsabilidade dos municípios.

De acordo com o relatório da SEEDF (2020), "a centralização da gestão educacional no DF permite uma maior uniformidade nas políticas públicas, mas também impõe desafios significativos no que diz respeito à alocação de recursos e na garantia de equidade entre as diferentes regiões do Distrito Federal."

A rede pública de ensino no Distrito Federal conta atualmente com **960 escolas** com **464.977 estudantes** e uma universidade, a UnDF - Universidade do Distrito Federal, que ainda não anunciou o número exato de estudantes (SEEDF, 2025). Esta organização/composição educacional abrange uma diversidade de unidades de ensino, com modalidades e tipos de atendimento distintos, visando atender necessidades variadas dos (as) alunos (as). As escolas se dividem em diferentes categorias, como o Jardim de Infância (JI), o Centro de Ensino Infantil (CEI), a Escola Parque (EP), entre outras.

Conforme destaca o relatório da SEEDF (2020), "a diversidade no tipo de escolas e atendimentos reflete a necessidade de adaptação da rede pública às especificidades de cada região do DF, visando ampliar o acesso e garantir a permanência dos estudantes nas diferentes etapas de ensino." Conforme quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Principais Siglas da Rede pública de ensino no Distrito Federal

Escolas	Sigla	Tipo	Atendimento
Jardim de Infância	JI	Educação infantil	1º e 2º períodos
Centro de Ensino Infantil	CEI	Educação infantil	1º e 2º períodos
Centro de Atenção Integral à Criança	CAIC	Ensino infantil e anos iniciais do fundamental	Ensino infantil e anos iniciais do fundamental
Escola Parque	EP	Ensino integral e contraturno	Contraturno
Escola Classe	EC	Ensino fundamental (anos iniciais)	Anos iniciais do ensino fundamental
Centro de Ensino Fundamental	CEF	Ensino fundamental (anos iniciais e/ou finais)	Anos iniciais e/ou finais do ensino fundamental
Centro Educacional	CED	Ensino fundamental e médio	Ensino fundamental e médio
Centro de Ensino Médio	CEM	Ensino médio	1ª, 2ª e 3ª série
Centro de Ensino Especial	CEE	Educação especial	Etapas de 1 a 4

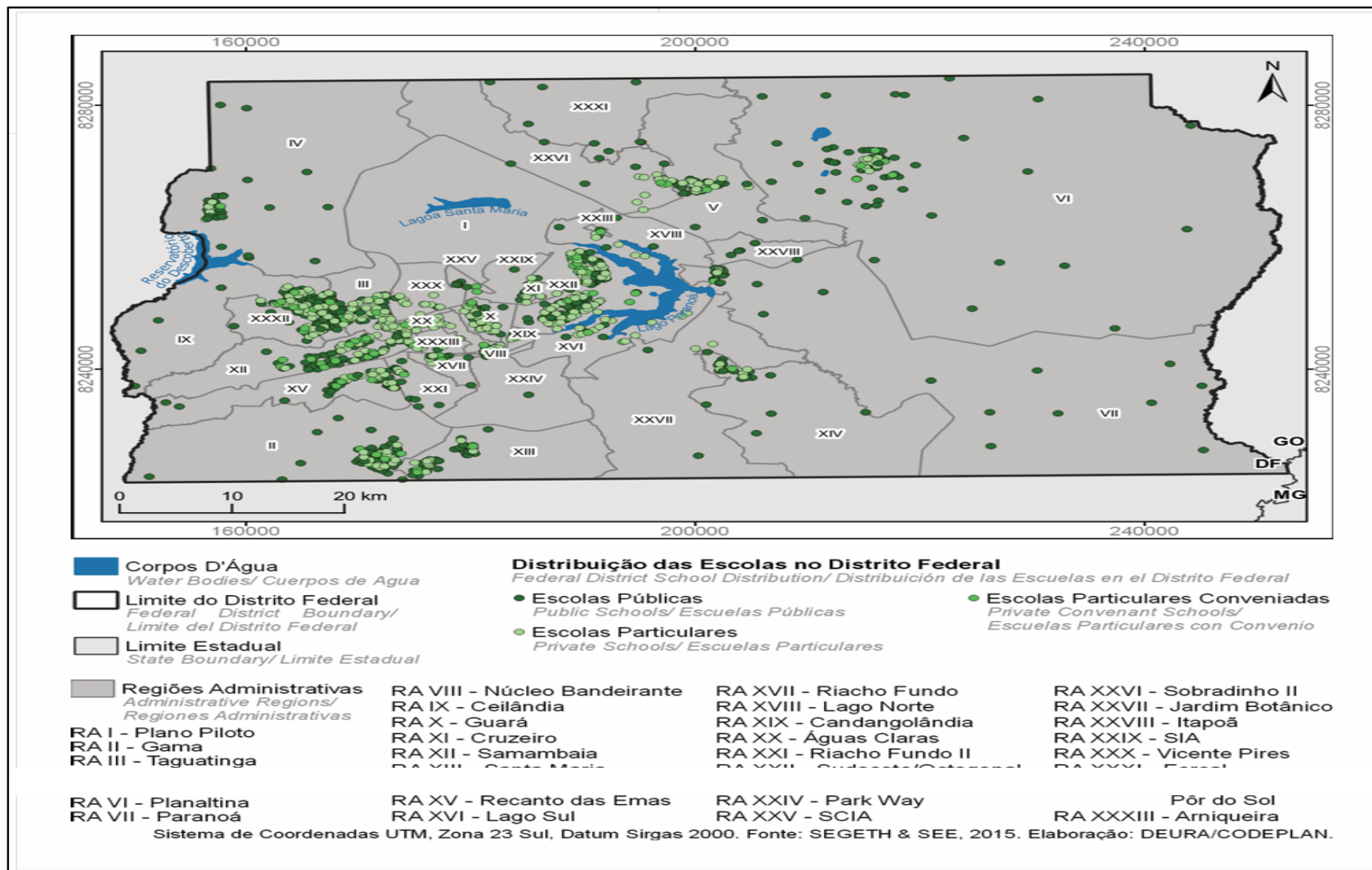
Fonte: SEEDF, 2020

As escolas especializadas, como o Centro de Ensino Especial (CEE), são fundamentais para atender alunos com deficiências, enquanto as Escolas Classe e os Centros de Ensino Fundamental são essenciais para suprir a demanda crescente de vagas na educação básica.

No entanto, a concentração de escolas e estudantes na região central do DF apresenta desafios relacionados à infraestrutura e à gestão dos recursos educacionais. Em um estudo sobre a rede de ensino pública no DF, Ribeiro (2020) aponta que "apesar da grande quantidade de escolas, há uma disparidade significativa na qualidade das infraestruturas, com escolas localizadas em áreas mais periféricas enfrentando sérios problemas de superlotação e falta de recursos materiais." Isso exige um constante monitoramento e ajustes nas políticas educacionais para garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização.

No que diz respeito à distribuição das escolas, o DF apresenta uma concentração maior de unidades escolares no Plano Piloto e nas áreas urbanas próximas. Isso ocorre devido à maior densidade populacional e à infraestrutura mais desenvolvida nessas regiões. O Mapa 2 a seguir ilustra a distribuição das escolas no DF:

Mapa 2 - Distribuição espacial das escolas no Distrito Federal



A Secretaria de Estado de Educação (SEE-DF) é o órgão responsável pela implementação das políticas, e sua atuação envolve desafios que refletem a realidade socioeconômica da região. Conforme destacado por Ribeiro (2019), "o sistema educacional do Distrito Federal precisa enfrentar a desigualdade estrutural, especialmente quando se considera as disparidades entre a área central e as regiões periféricas", evidenciando as disparidades entre essas regiões, conforme apresentado na tabela 4:

Tabela 4 - Distribuição numérica das escolas públicas no Distrito Federal e no Entorno

Região	Número de Escolas	Número de Alunos
Plano Piloto	100	50.000
Ceilândia	120	80.000
Sobradinho	80	40.000
Entorno (Goiás)	60	30.000

Fonte: SEEDF, 2020

A infraestrutura das escolas no DF varia consideravelmente entre as regiões. Nas áreas mais centrais, como no Plano Piloto, as escolas geralmente possuem condições mais adequadas, com bibliotecas, laboratórios e tecnologias digitais. No entanto, nas regiões periféricas, como Ceilândia e Sobradinho, muitas escolas enfrentam problemas sérios de infraestrutura, como falta de materiais didáticos, superlotação e espaços inadequados para a realização de atividades pedagógicas. De acordo com o relatório do GDF (2020), "muitas escolas nas áreas periféricas ainda não possuem a infraestrutura básica para atender às necessidades educacionais dos alunos, o que compromete a qualidade do ensino."

A gestão educacional no DF é centralizada na Secretaria de Estado de Educação, que coordena as ações de implementação e monitoramento das políticas educacionais. Porém, a gestão de escolas ainda enfrenta dificuldades, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento de recursos e resultados. A alocação de recursos financeiros é um tema recorrente nas discussões sobre a educação pública no DF. Em 2020, o GDF aprovou um orçamento de R\$ 7 bilhões para a educação, com foco na reforma e ampliação de escolas, mas parte desse orçamento ainda não foi aplicado de forma equitativa, com recursos sendo concentrados nas escolas centrais. Ribeiro (2020) afirma que "a gestão pública da educação no DF carece de maior transparência e eficácia, especialmente na alocação de recursos para as escolas mais carentes."

Em conclusão, a estrutura educacional da rede pública no Distrito Federal enfrenta desafios significativos em termos de distribuição, infraestrutura, gestão e qualidade do ensino. A desigualdade entre as regiões do DF e a falta de recursos em áreas periféricas são questões que exigem uma resposta urgente. A implementação de políticas públicas eficazes, a capacitação e valorização dos professores e o investimento em infraestrutura são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

2.3 Fatores Estruturais e Socioeconômicos que influenciam a Evasão e o Abandono Escolar no Distrito Federal

A exclusão escolar no Distrito Federal não é fruto de um único fator, mas resultado de um processo complexo e articulado, no qual diferentes dimensões sociais, econômicas, territoriais e institucionais se interligam. Trata-se de uma engrenagem perversa que, ao se movimentar, empurra crianças, adolescentes, jovens e adultos para fora da escola, comprometendo o direito à educação e aprofundando desigualdades já existentes.

A seguir, Figura 3 sintetiza com base nos achados no decorrer da pesquisa os principais elementos que compõem esse ciclo de fracasso escolar, evidenciando como condições adversas de vida, ausência de políticas públicas estruturantes, problemas no percurso educacional e desafios à permanência e reintegração de estudantes ao sistema educacional se retroalimentam e se consolidam como barreiras persistentes ao acesso, permanência e sucesso escolar.

Figura 1 - A engrenagem da exclusão escolar no Distrito Federal



Fonte: Elaboração do Autor, 2025.

A análise desses fatores é essencial para compreender a magnitude desse problema e identificar soluções eficazes para combatê-lo. Segundo a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), “35% dos casos de evasão escolar no DF estão diretamente relacionados à necessidade de trabalho precoce e 18,2% a problemas de transporte escolar” (SEEDF, 2020), representando 53,2% das causas.

A totalidade desses dados apresentados a seguir na tabela 5, refletem a dura realidade de muitas famílias em situação de vulnerabilidade social, onde o trabalho infantil é uma solução para complementar a renda familiar, resultando no abandono escolar de muitos jovens.

Tabela 5 - Principais Causas da Evasão e Abandono Escolar no DF

Causa Principal	Percentual (%)
Necessidade de Trabalho	35,0
Problemas de Transporte Escolar	18,2
Violência nas Proximidades da Escola	14,8
Falta de Apoio Familiar	10,5
Superlotação e Infraestrutura Deficiente	9,0
Problemas Psicológicos ou Emocionais	6,7
Desmotivação por Defasagem Idade-Série	4,3
Outros (saúde, questões legais etc.)	2,5

Fonte: SEEDF (2020)

A tabela 5 mostra que as causas mais prevalentes da evasão escolar no DF estão relacionadas à necessidade de trabalho, transporte escolar inadequado e violência nas imediações das escolas. No entanto, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica INEP/MEC 2023, a defasagem idade-série com 4,3% e as questões relacionadas à oferta de vagas e número de matrículas da EJA, não registradas na tabela 4, evidenciaram entre 2020 e 2023 dados alarmantes e devem ser considerados para questão de análise do todo no decorrer da presente pesquisa.

2.4 Trabalho Infantil, Abandono Escolar e Violência: A Tríade da Exclusão nas Escolas Públicas do Distrito Federal

Essas questões refletem um contexto socioeconômico profundamente desigual, no qual as condições de vida precárias das famílias impactam diretamente a trajetória educacional de crianças e adolescentes. A necessidade de priorizar o trabalho em detrimento dos estudos é consequência direta da pobreza, da falta de políticas de proteção social efetivas e da ausência de renda mínima que assegure a permanência escolar. A gravidade dessa realidade pode ser observada inicialmente nos dados sobre o trabalho infantil no Distrito Federal, apresentados na tabela 6 a seguir.

Tabela 6 - Total de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil no DF, por faixa de idade (2016 - 2019)

CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO INFANTIL NO DF				
Ano	5 a 13 anos	14 e 15 anos	16 e 17 anos	Total
2016	455	3.335	8.230	12.020
2017	971	2.537	5.543	9.051
2018	4.658	3.856	8.052	16.565
2019	3.160	5.405	7.593	16.158

Fonte: Fonte: Pnad-C 2019. Elaboração: Dipos/Codeplan 2021.

Esses números revelam a urgência de ações articuladas entre as áreas da educação, assistência social, segurança pública e trabalho, visando romper o ciclo de exclusão e garantir efetivamente o direito à aprendizagem.

Nesse contexto, a evasão escolar no Ensino Fundamental do Distrito Federal apresentou uma redução significativa entre 2017 e 2019, conforme os dados da Tabela 7. No período analisado, o total de estudantes afastados por abandono passou de 4.704, em 2017, para 3.577, em 2019. Essa queda foi mais expressiva nos anos finais do ensino fundamental diurno, que registraram uma redução de 1.230 estudantes entre 2017 e 2018, embora tenham apresentado um leve aumento em 2019. Já nos anos iniciais e no ensino noturno, a redução foi mais moderada, mas consistente.

No total, ao longo dos três anos analisados, 11.625 alunos abandonaram o ensino fundamental no DF. Esses números indicam que, apesar de uma tendência de melhora, a evasão ainda representa um desafio significativo, especialmente nos anos finais, quando os estudantes enfrentam mais dificuldades acadêmicas e sociais, tornando essencial a implementação de políticas públicas eficazes para garantir sua permanência na escola.

Tabela 7 - Afastados por Abandono Ensino Fundamental DF (2017 - 2019)

Ano	Iniciais	Finais Diurno	Finais Noturno	Total Geral
2017	544	4.013	147	4.704
2018	450	2.783	111	3.344
2019	400	3.060	117	3.577
Total	1.394	9.856	375	11.625

Fonte: SEE-DF (2017 – 2019). Elaboração: Autor - 2024

A evasão no Ensino Médio, apresentada na tabela 8, demonstra um crescimento preocupante entre 2017 e 2019. Em 2017, o total de afastados por abandono foi de 1.325 alunos, número que mais do que dobrou em 2018, atingindo 3.264, e seguiu aumentando em 2019, chegando a 3.477 estudantes. O aumento mais expressivo ocorreu na **1ª série do Ensino Médio**, que passou de 777 alunos afastados em 2017 para 1.881 em 2019, evidenciando um grande desafio na transição entre o ensino fundamental e médio.

No período analisado, 8.066 estudantes deixaram de frequentar a escola antes de concluir a educação básica. Esses dados indicam que o abandono escolar no ensino médio é um problema crescente, principalmente nos primeiros anos, reforçando a necessidade de expansão de programas como o **Pé-de-Meia** de abrangência nacional e o **Incentiva DF**, que oferecem apoio financeiro para estimular a permanência dos jovens no ambiente escolar.

Cabe destacar que, até o presente momento, ainda não há disponibilização de dados consolidados acerca dos impactos do Programa Pé-de-Meia no que se refere à redução da evasão e do abandono escolar. Conforme o documento oficial de metodologia de monitoramento e avaliação do programa, referente ao ciclo de implementação de 2024 a 2026, o governo federal ainda se encontra na fase de construção do sistema de acompanhamento, que envolve a elaboração do mapa de processos, do modelo lógico e da definição de indicadores analíticos a serem monitorados em períodos determinados, com vistas à produção de evidências que subsidiem a tomada de decisões e ao aprimoramento contínuo da política pública (MEC, 2024).

Espera-se que este plano contribua para a gestão ter uma compreensão mais detalhada e bem-informada das atividades e dos resultados alcançados pelo programa e para o aprimoramento contínuo desta importante intervenção estatal. Cabe destacar que este plano comportará revisões periódicas, nas quais poderão ser incluídas ou excluídas ações, indicadores, escopo, bem como alteração do público-alvo, em especial aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e expansões dentro do CadÚnico (MEC, 2024, P.36).

Assim, a mensuração efetiva dos resultados e impactos ainda depende do desenvolvimento e da consolidação dos instrumentos de avaliação previstos pelo plano oficial.

Tabela 8 - Afastados por Abandono Ensino Médio DF (2017 - 2019)

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total
2017	777	394	154	1.325
2018	1.803	922	539	3.264
2019	1.881	1.091	505	3.477
Total	4.461	2.407	1.198	8.066

Fonte: SEEDF (2017 – 2019). Elaboração: Autor - 2024

A partir da análise dos dados apresentados, observa-se que a evasão escolar no Distrito Federal é impulsionada por uma combinação de fatores socioeconômicos e estruturais, que se manifestam de maneira distinta nas etapas do ensino fundamental e médio. A necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho e a precariedade no acesso ao transporte escolar configuram-se como barreiras significativas à permanência dos estudantes na escola, afetando especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade social, como pode ser observado de forma detalhada na tabela 9:

Tabela 9 - Indicadores de evasão escolar no Distrito Federal (2017)

INDICADOR	(%)	OBSERVAÇÕES
Crianças e adolescentes fora da escola (4 a 17 anos)	6,7%	Total da faixa etária
Adolescentes fora da escola (15 a 17 anos)	8,1%	Faixa etária com maior percentual de evasão
Crianças e adolescentes fora da escola que são negros	64,8%	Evidencia desigualdade racial
Com renda familiar inferior a ½ salário-mínimo	43,9%	Indica relação entre evasão e vulnerabilidade socioeconômica
Diferenças significativas por gênero	Não evidenciadas	Gênero não apresentou discrepâncias relevantes na evasão escolar

Fonte: Elaboração própria com base em dados da CODEPLAN, 2017.

Embora os números indiquem uma redução da evasão no ensino fundamental entre 2017 e 2019, o volume ainda é expressivo, com mais de 11 mil estudantes afastados nesse período. Em contrapartida, os dados do ensino médio revelam uma tendência oposta, com crescimento preocupante do abandono, sobretudo na 1ª série. Esses indicadores evidenciam a urgência na ampliação de políticas públicas intersetoriais e de permanência escolar, capazes de enfrentar as desigualdades estruturais que ainda condicionam o fracasso escolar de milhares de jovens no Distrito Federal.

Além disso, a violência presente nas imediações de muitas escolas impõe um ambiente hostil e inseguro, desestimulando a frequência e comprometendo o direito à educação plena. A violência nas proximidades das escolas é um fator de risco significativo para a evasão escolar, com 14,8% dos casos de abandono sendo atribuídos a este problema.

O cenário de violência, que é mais prevalente em áreas periféricas, cria um ambiente inseguro para os alunos e impede que muitos frequentem as aulas regularmente. Como observa Soares (2019), “a violência, seja nas ruas ou dentro das escolas, é um dos principais fatores que afasta os estudantes da escola, pois gera um ambiente de medo e insegurança”.

Isso é particularmente preocupante no Distrito Federal, onde a criminalidade tem aumentado em várias regiões, impactando a vida das crianças, adolescentes, jovens e a estabilidade das instituições educacionais e em especial nas públicas, como pode ser analisado nas tabelas 10, 11 e 12 e nos gráficos 1 e 2 fornecidos pela PCDF/DATE e expostos a seguir:

Tabela 10 - Naturezas criminais mais frequentes em escolas públicas e proximidades - DF 2023 e 2024

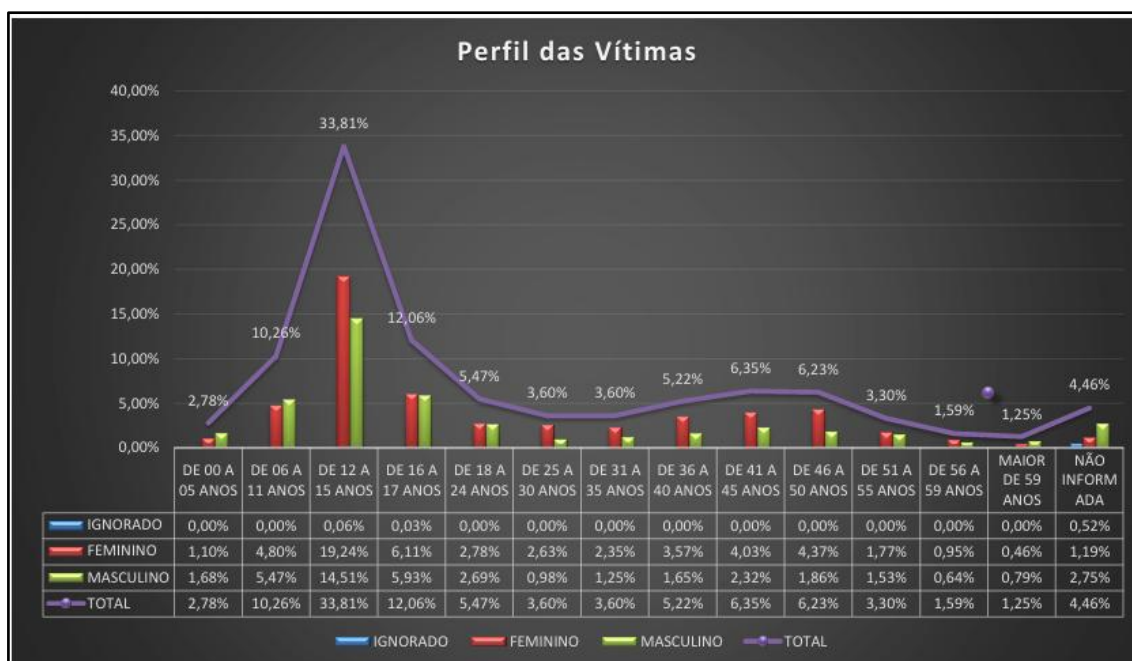
NATUREZA CRIMINAL	2023	2024	Total	% em relação ao total de naturezas
AMEACA	419	397	816	16,07%
EM APURACAO	403	363	766	15,09%
LESÃO CORPORAL	155	209	364	7,17%
INJURIA	153	210	363	7,15%
VIAS DE FATO	98	123	221	4,35%
FURTO DE CELULAR	121	69	190	3,74%
ROUBO A TRANSEUNTE	49	46	95	1,87%
DIFAMACAO	37	43	80	1,58%
IMPORTUNAÇÃO SEXUAL	38	40	78	1,54%
DESACATO	36	39	75	1,48%
FURTOS DIVERSOS	46	27	73	1,44%
INJÚRIA RACIAL	25	40	65	1,28%
CALUNIA	25	31	56	1,10%
FURTO EM ESTABELECIMENTO DE ENSINO	24	31	55	1,08%
PORTE DE ARMA BRANCA	30	17	47	0,93%
INTIMIDAÇÃO SISTEMÁTICA (BULLYING)	4	34	38	0,75%
FURTO DE BICICLETA	17	20	37	0,73%
LESÃO CORPORAL RECÍPROCA	19	16	35	0,69%
PORTE DE SUBSTANCIA ENTORPECENTE PARA CONSUMO PESSOAL	20	13	33	0,65%
PERSEGUIÇÃO	14	14	28	0,55%

Fonte: PCDF/DGI/DATE/SE/POLARIS, 2025

Tabela 11 - Número de ocorrências criminais em escolas públicas e proximidades por RA - DF 2023 e 2024

REGIÃO ADMINISTRATIVA	2023	2024	TOTAL	% do total	Variação % 2023/2024
CEILÂNDIA	254	210	464	16,28%	-17,3%
BRASÍLIA	148	156	304	10,67%	5,4%
TAGUATINGA	122	132	254	8,91%	8,2%
SAMAMBAIA	134	109	243	8,53%	-18,7%
GAMA	127	86	213	7,47%	-32,3%
PLANALTINA	79	92	171	6,00%	16,5%
SANTA MARIA	74	75	149	5,23%	1,4%
GUARÁ	68	78	146	5,12%	14,7%
PARANOÁ	56	74	130	4,56%	32,1%
RECANTO DAS EMAS	73	55	128	4,49%	-24,7%
SOBRADINHO	56	52	108	3,79%	-7,1%
SÃO SEBASTIÃO	47	51	98	3,44%	8,5%
BRAZLÂNDIA	49	36	85	2,98%	-26,5%
ITAPOÁ	25	28	53	1,86%	12,0%
RIACHO FUNDO	33	18	51	1,79%	-45,5%
SOBRADINHO II	16	29	45	1,58%	81,3%
RIACHO FUNDO II	21	15	36	1,26%	-28,6%
ESTRUTURAL	17	16	33	1,16%	-5,9%
NÚCLEO BANDEIRANTE	18	12	30	1,05%	-33,3%
CRUZEIRO	14	9	23	0,81%	-35,7%
CANDANGOLÂNDIA	8	8	16	0,56%	0,0%
LAGO NORTE	4	12	16	0,56%	200,0%
SOL NASCENTE/POR DO SOL	6	9	15	0,53%	50,0%
FERCAL	3	6	9	0,32%	100,0%
LAGO SUL	2	7	9	0,32%	250,0%
ÁGUAS CLARAS	2	5	7	0,25%	150,0%
ARNIQUEIRA	2	2	4	0,14%	0,0%
VARJÃO	3		3	0,11%	-100,0%
JARDIM BOTÂNICO	1	1	2	0,07%	0,0%
SIA	2		2	0,07%	-100,0%
PARK WAY	1		1	0,04%	-100,0%
SUDOESTE	1		1	0,04%	-100,0%
VICENTE PIRES	1		1	0,04%	-100,0%
TOTAL	1467	1383	2850	100,00%	-5,7%

Fonte: PCDF/DGI/DATE/SE/POLARIS, 2025

Gráfico 1 - Ocorrências em escolas públicas e proximidades - DF 2023 e 2024 por Idade

Fonte: PCDF/DGI/DATE/SE/POLARIS, 2025

Gráfico 2 - Percentual de ocorrências em escolas públicas e proximidades DF - 2023 e 2024 por Sexo

Fonte: PCDF/DGI/DATE/SE/POLARIS, 2025

Tabela 12 - Número de ocorrências envolvendo violência praticada nas escolas por tipo de instituição – DF 2016 a 2023

POR TIPO DE INSTITUIÇÃO - DISTRITO FEDERAL - JANEIRO 2016 A DEZEMBRO 2023										
TIPO DE INSTITUIÇÃO	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	TOTAL	% Total
PÚBLICA	525	548	656	673	80	141	880	1053	4556	85,3%
PRIVADA	78	85	101	115	44	58	144	158	783	14,7%
TOTAL	603	633	757	788	124	199	1024	1211	5339	

Fonte: PCDF/DGI/DATE/SE/POLARIS, 2025

Diante do expressivo número de ocorrências criminais registradas nas imediações de escolas públicas do Distrito Federal — 2.850 entre os anos de 2023 e 2024, conforme identificado por meio das tabelas 10, 11 e 12 —, evidencia-se a gravidade do contexto de insegurança que afeta diretamente a vivência escolar de milhares de estudantes. A predominância de ocorrências com vítimas físicas, e não apenas contra o patrimônio público, reforça o impacto direto desses eventos sobre a integridade física e emocional da comunidade escolar.

Embora o número total de registros tenha sido reduzido devido às limitações técnicas da pesquisa¹⁵ — como a necessidade de análise manual dos campos de endereço — os dados ainda assim revelam uma dimensão alarmante da violência escolar no DF.

Este cenário impõe sérios obstáculos à permanência estudantil, sobretudo em territórios marcados por vulnerabilidades sociais e pela ausência de políticas públicas integradas entre educação, segurança e assistência social. A violência no entorno das escolas, portanto, não é um fator isolado, mas um elemento estrutural que compõe o quadro da exclusão educacional e agrava o risco de evasão do abandono escolar.

Ao analisar as causas da evasão escolar no Distrito Federal, é importante observar como essas taxas variam entre diferentes grupos de estudantes, levando em consideração o gênero e a raça/cor. As disparidades de evasão escolar entre os diferentes grupos sociais são evidentes, refletindo desigualdades estruturais que impactam diretamente a permanência na escola. A seguir, apresenta-se a Tabela 13, que mostra a distribuição da evasão escolar por gênero e raça/cor no Distrito Federal em 2020, destacando as diferenças significativas nas taxas de abandono escolar entre esses grupos.

Tabela 13 - Distribuição de Evasão Escolar por Gênero e Raça/Cor no DF

Gênero	Raça/Cor	Taxa de Evasão (%)
Masculino	Branca	14,2
Masculino	Negra	21,1
Feminino	Branca	10,5
Feminino	Negra	18,8
Masculino	Indígena	16,0
Feminino	Indígena	14,5

¹⁵ “Ressalto que foi feito contato prévio com o solicitante por telefone, onde foi acordado que o intervalo da pesquisa seria reduzido, pois o período inicialmente solicitado representava um quantitativo de ocorrência da ordem de dezenas de milhares, o que impossibilitaria a análise de campos de texto aberto (como o Complemento do Endereço) de forma "manual" para identificação das ocorrências pertinentes”. Fonte: PCDF/DGI/DATE/SE/POLARIS, 2025

Masculino	Parda	17,0
Feminino	Parda	15,3

Fonte: SEEDF (2020)

Os dados apresentados na Tabela 13 revelam que a taxa de evasão escolar é significativamente mais alta entre os alunos negros e pardos, com destaque para os meninos negros, que apresentam uma taxa de evasão de 21,1%. Esse cenário é uma demonstração clara das desigualdades raciais e de gênero que persistem dentro do sistema educacional do Distrito Federal, onde os estudantes de grupos historicamente marginalizados enfrentam mais dificuldades para concluir sua escolarização.

Ademais, é importante destacar também os episódios de bullying no ambiente escolar, especialmente quando atravessados por marcadores sociais como raça, gênero e classe, agravam ainda mais os obstáculos à permanência escolar, como apontado no estudo “Bullying nas Escolas do DF: Percepções e Práticas – Sumário Executivo da Pesquisa”- (IPEA DF-Codeplan, 2025). Segundo o IPEA DF-Codeplan:

O estudo teve o objetivo de compreender como situações de violências relacionadas a preconceitos e discriminações se manifestam no ensino médio da rede pública do Distrito Federal, especialmente as diferentes formas em que se expressam, suas causas, consequências, formas de enfrentamento e possíveis soluções. Para tal, capturou as percepções, experiências e opiniões dos três principais atores que compõem o contexto escolar: estudantes, professores e gestores. (IPEA DF-Codeplan, 2025, p. 4).

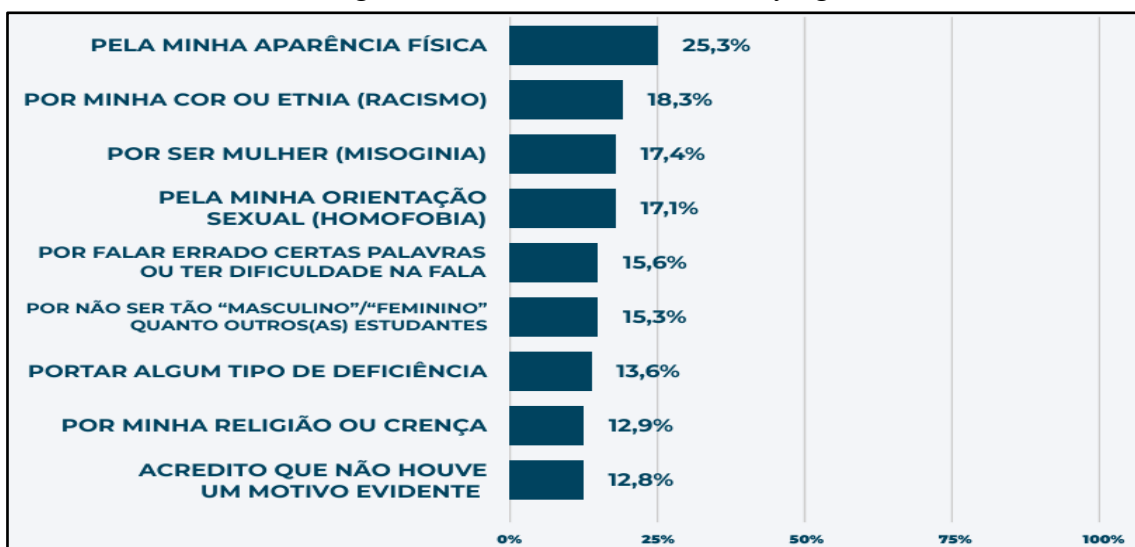
Os dados revelados pela pesquisa demonstram que 41,9% dos estudantes relataram já ter sofrido algum tipo de bullying na escola, sendo os principais motivos apontados a aparência física, a cor da pele, a orientação sexual e o gênero, como apresentado a seguir nos gráficos 3 e 4:

Gráfico 3 - Tipos de violência no ambiente escolar, segundo estudantes vítimas de bullying



Fonte: IPEDF Codeplan. Pesquisa Bullying no ambiente escolar do Distrito Federal: percepções e implicações práticas, 2025.

Gráfico 4 - Preconceitos relacionados às situações de violência no ambiente escolar, segundo estudantes vítimas de bullying



Fonte: IPEDF Codeplan. Pesquisa Bullying no ambiente escolar do Distrito Federal: percepções e implicações práticas, 2025.

Além disso, 36,7% dos professores afirmaram já ter presenciado situações recorrentes de discriminação racial ou de gênero no ambiente escolar (IPEDF Codeplan, 2025). O estudo também evidencia que a maioria dos gestores reconhece a existência do problema, mas aponta dificuldades estruturais e formativas para lidar com essas situações de forma eficaz.

Tais números revelam um quadro alarmante de violência simbólica e institucional, que contribui diretamente para o afastamento dos estudantes da escola, impactando negativamente sua autoestima, seu rendimento e, por consequência, sua permanência no sistema educacional.

2.5 Educação de Jovens e Adultos e a Distorção Idade-Série no Distrito Federal

A trajetória escolar interrompida por fatores socioeconômicos, repetências ou abandono gera um ciclo de defasagem educacional que se reflete nas altas taxas de distorção idade-série. Essa realidade, presente em diversas regiões do Distrito Federal, exige políticas públicas capazes de garantir o direito à educação em diferentes momentos da vida. Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume um papel estratégico ao atender a demanda de sujeitos que foram excluídos da escolarização regular, oferecendo-lhes novas possibilidades de acesso, permanência e conclusão da educação básica. Analisar a relação entre distorção idade-série e EJA é fundamental para compreender os desafios estruturais da inclusão educacional e os caminhos para sua superação.

Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade essencial para garantir o direito à educação àqueles que, por diferentes razões, não puderam concluir o ensino fundamental ou médio na idade apropriada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é clara ao afirmar:

“Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal não pode ser compreendida sem considerar o contexto histórico de fundação da capital federal e seu processo de ocupação social.

Diferentemente de outras unidades federativas, o Distrito Federal surgiu como resultado de um projeto político de interiorização da capital nacional, o qual não apenas

deslocou o centro administrativo do país, mas também reorganizou o território com fortes marcas de desigualdade socioespacial.

Nesse contexto, Brasília foi construída por milhares de trabalhadores (as) vindos (as) de diferentes partes do Brasil, especialmente das regiões Norte e Nordeste, que, ao fim da obra, não encontraram condições dignas de permanência no centro planejado, sendo empurrados (as) para as periferias, hoje denominadas Regiões Administrativas. A exclusão dessas populações dos processos formais de escolarização gerou um passivo educacional profundo e duradouro.

“Para entender essa história, é preciso voltar no tempo, desde a constituição do Distrito Federal (DF), que se dá de maneira diferenciada das outras unidades da Federação. Primeiro como proposta de interiorização da Capital, é criado por meio de decreto, e a cidade de Brasília, planejada para ser a nova Capital do país, começa então a ser erguida e povoada por trabalhadores e trabalhadoras quase que maciçamente na construção civil, nos serviços gerais e no serviço doméstico.” (OLIVEIRA, 2022, p. 26).

Hoje, as desigualdades educacionais estruturadas desde a origem da capital permanecem evidentes nos territórios que concentram matrículas na EJA, como Ceilândia, Planaltina, Sobradinho e Recanto das Emas. Essas regiões continuam abrigando populações historicamente excluídas do direito à educação regular, que enfrentam desafios como o trabalho informal, a baixa escolarização, a precariedade dos serviços públicos e a dificuldade de permanência escolar na vida adulta.

A queda nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal entre 2020 e 2023 foi significativa e acompanha uma tendência preocupante de desvalorização da modalidade.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, “em 2020, o número total de estudantes matriculados na EJA no DF era de 21.900” (INEP/MEC, 2022). Já em 2021, esse número caiu para 19.324 e, no ano seguinte, 2022, reduziu-se ainda mais, totalizando 18.154 estudantes. Em 2023, o cenário se agravou, com apenas 14.400 matrículas registradas, o que representa, em quatro anos, uma redução de aproximadamente 34,2%.

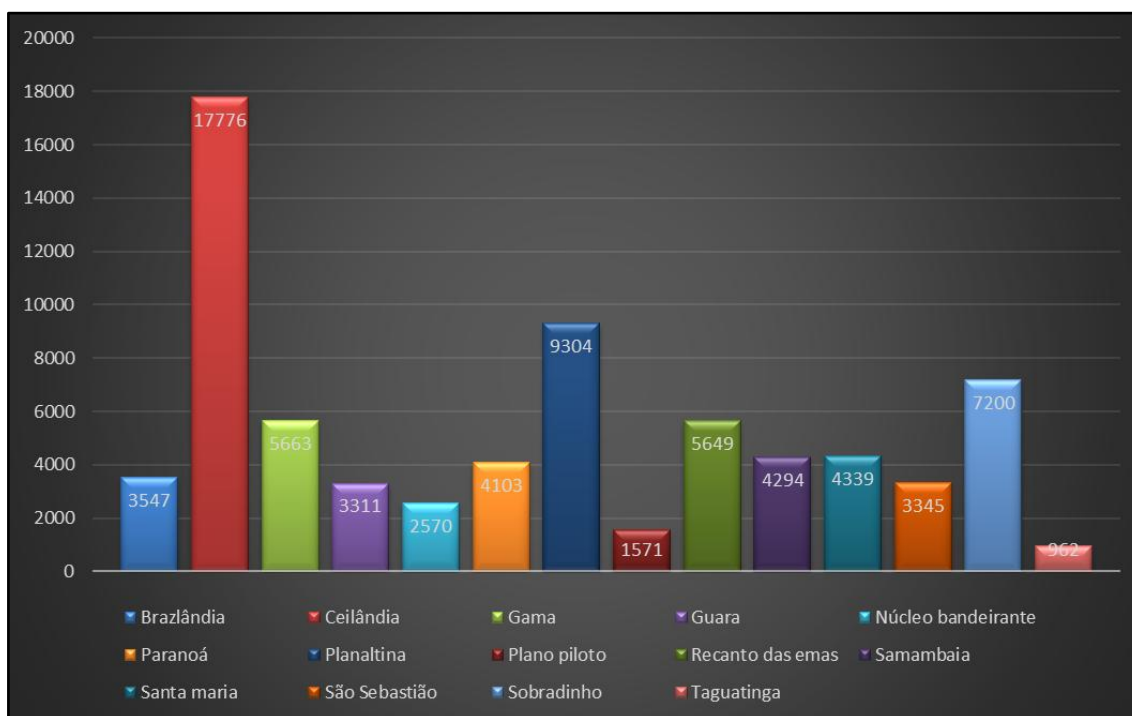
Essa retração quantitativa sinaliza não apenas a evasão ou o desinteresse por parte dos estudantes, mas revela falhas estruturais na condução de políticas públicas como a EJA. Fatores como a pandemia de Covid-19, a precarização da oferta, o fechamento de turmas, a ausência de transporte escolar noturno e a descontinuidade de ações integradas contribuíram para esse cenário.

Soma-se a isso o fato de que muitos estudantes da EJA são adultos em situação de vulnerabilidade — trabalhadores informais, mães solo, desempregados e moradores das periferias — para os quais o acesso e a permanência na escola dependem de políticas educacionais articuladas e inclusivas.

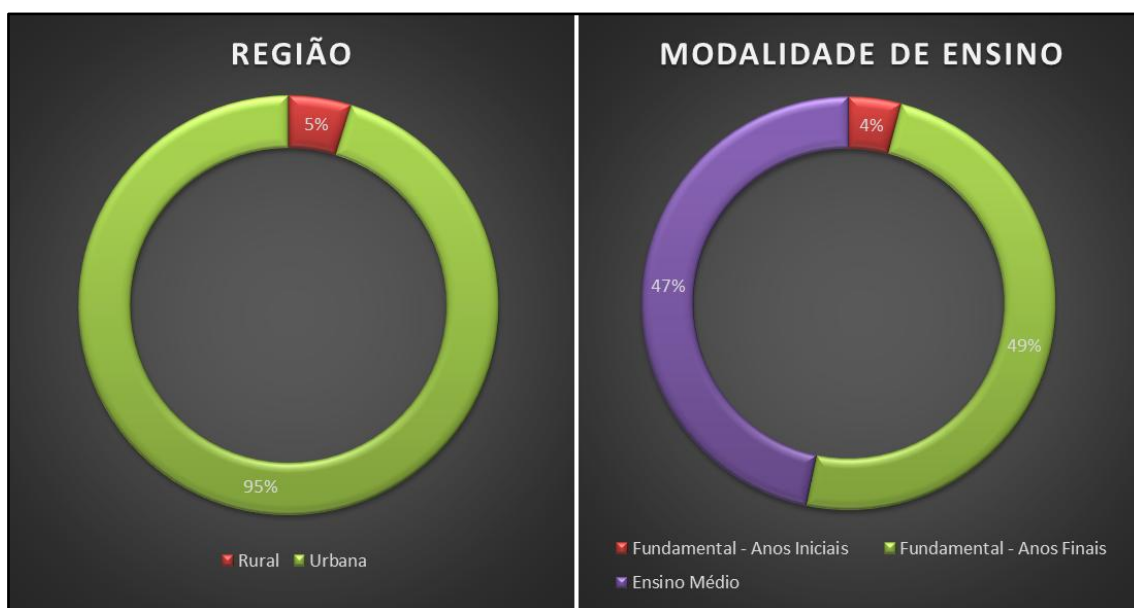
A queda expressiva nas matrículas reforça a urgência de repensar a EJA como uma política de Estado e não apenas como alternativa residual para aqueles que não concluíram a escolarização em idade regular. Mais do que compensar trajetórias escolares interrompidas, a EJA precisa ser concebida como instrumento de justiça social, integrado às realidades locais e com estrutura adequada para garantir o direito à educação ao longo da vida.

Os gráficos 5 e 6 a seguir, apresentam a quantidade total de matrículas por Região Administrativa, modalidade de ensino e percentuais de matrículas por região rural e urbana nesse período, evidenciando a centralidade dos territórios periféricos na demanda por essa política educacional.

Gráfico 5 - Matrículas por Região Administrativa do DF entre 2020 e 2023



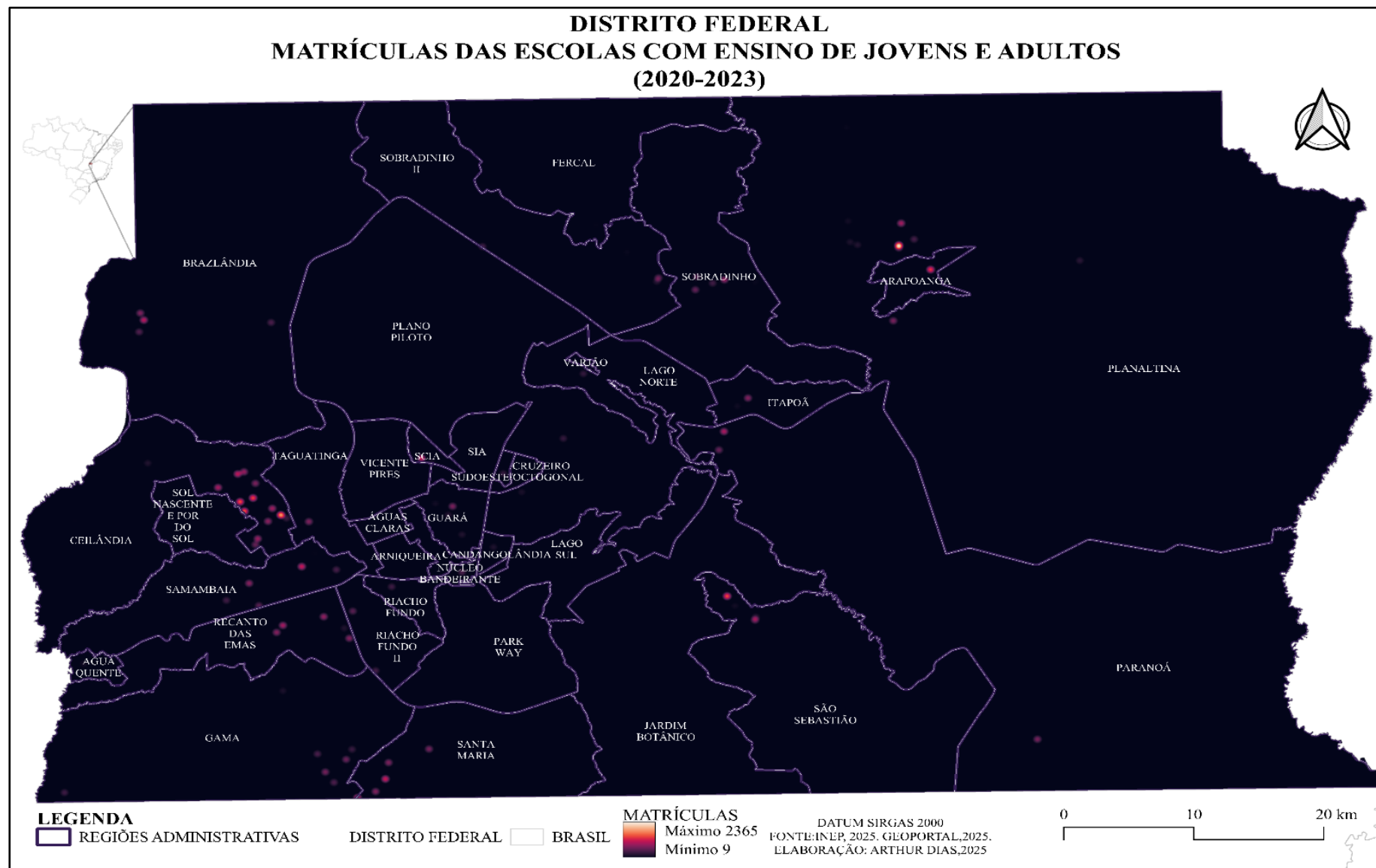
Fontes: Censo Escolar da Educação Básica INEP/MEC 2022. População DF: CODEPLAN – 2022

Gráfico 6 - Percentuais de matrículas EJA por Região e Modalidade de Ensino

Fontes: Elaboração própria com base em dados do INEP/MEC 2022. CODEPLAN – 2022.

A análise territorial dos dados de matrícula da EJA no período entre 2020 e 2023, representadas no mapa, permite observar com clareza a distribuição desigual da oferta e da demanda por essa modalidade no Distrito Federal. As Regiões Administrativas que historicamente concentram maior vulnerabilidade social e exclusão escolar também são as que registram os maiores números de matrícula, indicando onde a política de EJA tem maior incidência — e onde deve ter maior prioridade.

Mapa 3 - Distribuição espacial de alunos matriculados na EJA no DF



As regiões com maior número de matrículas — Ceilândia, Planaltina, Santa Maria e Sobradinho — concentram parcelas significativas da população em situação de vulnerabilidade social, com histórico de exclusão educacional e alta taxa de distorção idade-série. Essas regiões, em geral, apresentam infraestrutura educacional mais precária, desafios de mobilidade urbana e baixa oferta de ensino noturno adequado ao perfil dos estudantes da EJA.

Em contrapartida, regiões centrais, como Plano Piloto e Taguatinga, registraram o menor número de matrículas, o que pode estar relacionado a uma menor oferta da modalidade ou à ausência de políticas de sensibilização e busca ativa nesses territórios.

Como tentativa de reversão desse quadro, a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) lançou, em 2023, a campanha “Dia da EJA”, promovendo ações de busca ativa, distribuição de materiais informativos e estímulo à matrícula em 101 escolas da rede pública (SEEDF, 2023).

Além disso, experiências exitosas como o projeto de escrita autobiográfica no CED Irmã Regina, em Brazlândia, demonstram o potencial de permanência quando há valorização das trajetórias e do protagonismo dos estudantes (AGÊNCIA BRASÍLIA, 2023).

Em março de 2025, o GDF lançou a Política Distrital de Erradicação do Analfabetismo e Valorização da EJA, prevendo a criação de 200 novas turmas, ampliação de programas como Bolsa Alfabetização, ProfsEJA e DF Alfabetizado, além da articulação com a educação prisional. Ainda que essas ações representem avanços institucionais, a superação dos desafios depende de financiamento contínuo, integração com políticas sociais e fortalecimento da gestão territorial da educação de jovens e adultos.

Por fim, a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como uma resposta direta à evasão e ao abandono escolar ocorridos durante o percurso regular de escolarização, configurando-se como uma demanda social estruturante e não residual. Ao atender sujeitos que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade apropriada, a EJA representa uma estratégia de reparação do direito violado à educação básica.

Nos termos do art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a modalidade é assegurada como forma específica de atendimento, devendo respeitar as características, interesses e condições de vida dos estudantes.

Dessa forma, a EJA não apenas constitui uma "segunda oportunidade", mas uma obrigação legal do Estado para garantir a universalização da educação básica com

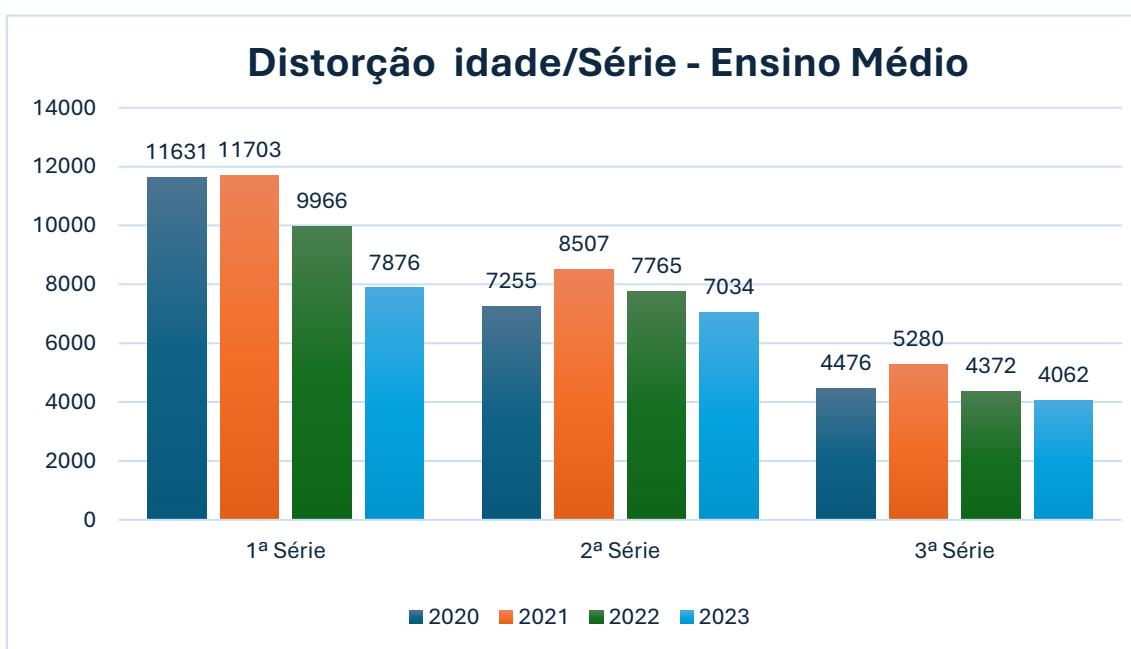
equidade e justiça social. O fortalecimento dessa política exige, portanto, o reconhecimento de sua centralidade no enfrentamento das desigualdades educacionais e o compromisso público com sua continuidade, expansão e qualificação.

1.1.1 *A distorção idade-série no Distrito Federal*

A evasão escolar e a distorção idade-série são partes da mesma engrenagem da exclusão educacional no Brasil e assumem contornos ainda mais alarmantes no Distrito Federal. Embora representem fenômenos distintos — a evasão escolar sendo caracterizada pela saída do estudante antes da conclusão da etapa de ensino, e a distorção idade-série pelo atraso de dois anos ou mais entre a idade do aluno e o ano escolar cursado — ambos os processos estão profundamente interligados.

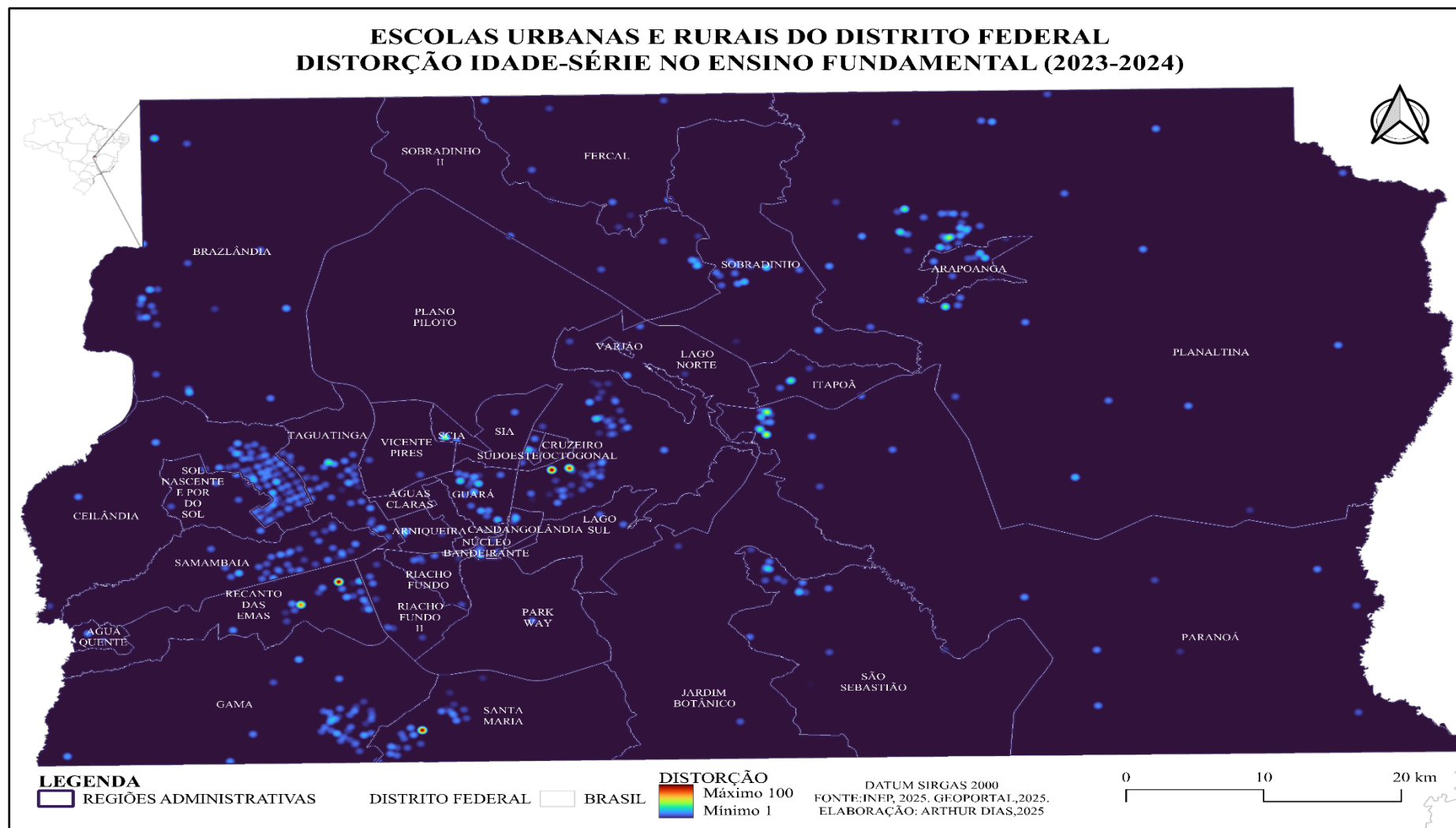
No contexto do Distrito Federal, dados do Painel de Monitoramento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF, 2023) apontam que as regiões com maiores taxas de evasão escolar coincidem com aquelas que apresentam os mais altos índices de distorção idade-série, como Ceilândia (17,8%), Samambaia (16,4%), Planaltina (15,7%) e São Sebastião (14,9%). Os dados apresentados a seguir no gráfico 7 e nos mapas 4 e 5, reforçam a tese de que a distorção idade-série atinge o ensino médio com maior intensidade e funciona como um forte preditor da evasão escolar.

Gráfico 7 - Defasagem Idade-Série nas escolas do Distrito Federal em números

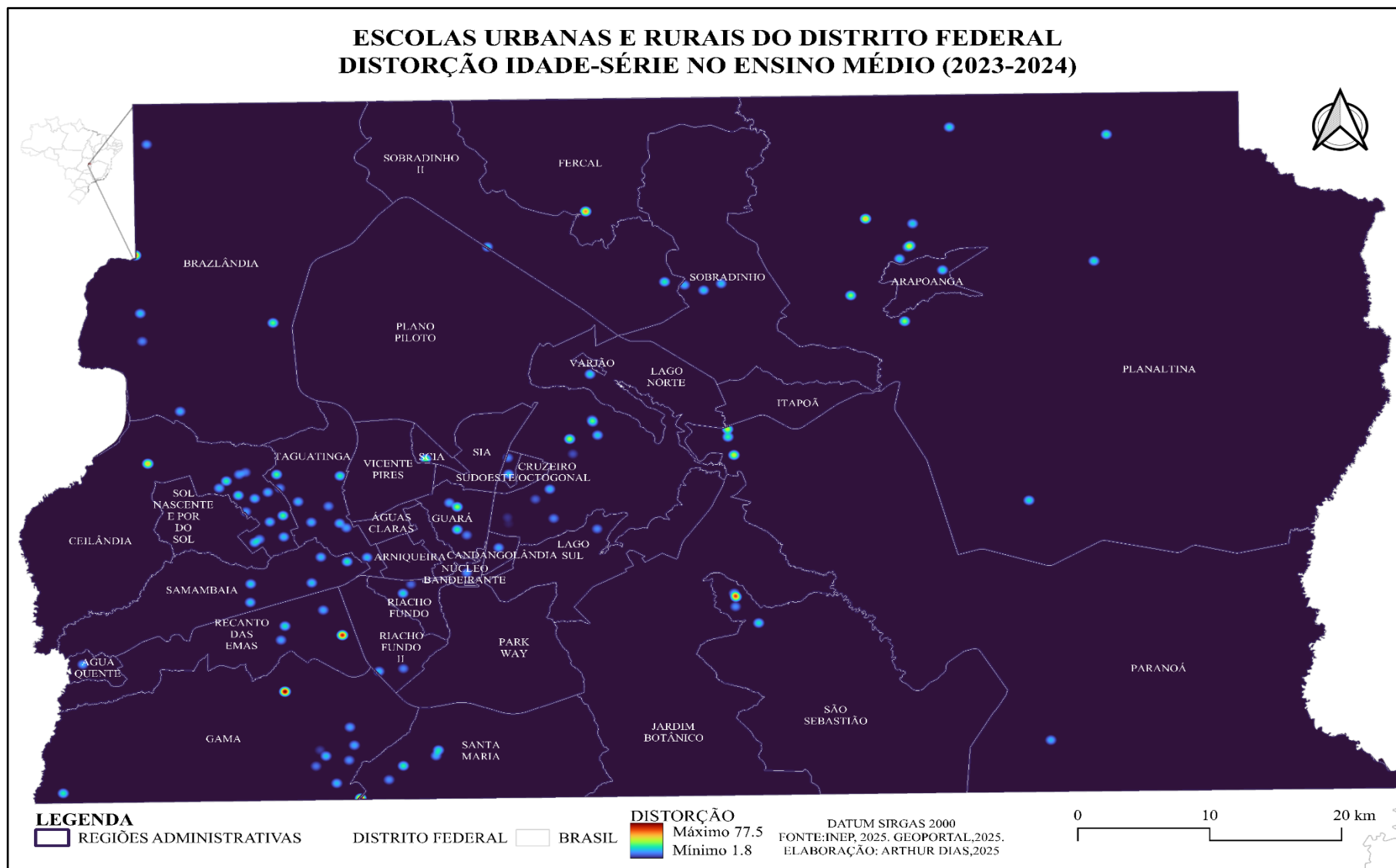


Fontes: Censo da Educação Básica INEP/MEC/CODEPLAN – 2022

Mapa 4 - Distribuição espacial defasagem idade-série Ensino Fundamental (2023-2024)



Mapa 5 - Distribuição espacial defasagem idade-série Ensino Médio (2023-2024)



Esses dados — que tratam de taxas de distorção idade-série — referem-se à Educação Básica regular, mais especificamente às etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal, conforme monitoramento feito pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2023) por meio do Painel de Monitoramento da Educação Básica.

De acordo com o UNICEF, “a distorção idade-série é um dos principais preditores da evasão escolar, pois quanto maior o atraso, maiores os riscos de o aluno se sentir desmotivado e abandonar a escola definitivamente” (UNICEF, 2021, p. 12). Isso ocorre porque estudantes em defasagem costumam vivenciar experiências de deslocamento geracional, desvalorização simbólica, baixa autoestima e estigmatização no ambiente escolar, o que compromete sua permanência.

Pierre Bourdieu (1998) trata desse fenômeno ao discutir o conceito de *violência simbólica*, que se dá quando as estruturas de poder legitimam como “superiores” certos modos de falar, agir e conhecer, em detrimento de outros. No ambiente escolar, isso se traduz na inferiorização de estudantes oriundos das classes populares, cujos repertórios culturais são muitas vezes vistos como inadequados ou “menos válidos” frente à cultura escolar dominante. Trata-se, portanto, de uma forma de dominação sutil, que contribui para a reprodução das desigualdades educacionais.

Esse cenário revela também falhas estruturais do sistema educacional. Como sustenta Cury (2002), “o fracasso escolar, antes de ser uma falha do aluno, é a expressão de uma escola que não acolhe a diversidade e que reproduz uma lógica excludente, incapaz de dialogar com as condições concretas de vida dos estudantes” (CURY, 2002, p. 109). A defasagem, portanto, não é fruto de incapacidades individuais, mas o reflexo de um sistema que ainda opera sob lógicas normativas rígidas e descontextualizadas.

O problema, porém, não é apenas pedagógico. Ele está diretamente relacionado à desigualdade socioespacial. Segundo levantamento da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/2015), às Regiões Administrativas com maior vulnerabilidade social, como Itapoã, Estrutural, Recanto das Emas e Sol Nascente/Pôr do Sol, concentram também os maiores índices de distorção idade-série e evasão escolar. Tal correlação reforça a dimensão do problema: a exclusão educacional é atravessada por fatores como pobreza, violência, instabilidade familiar e ausência de políticas públicas articuladas.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 37, estabelece o direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) como forma de assegurar o acesso à escolarização àqueles que foram excluídos do

ensino regular na idade adequada. Como aponta Arroyo (2005), “a EJA responde a uma dívida histórica do Estado com parcelas da população que tiveram seu direito à educação negado ou interrompido” (ARROYO, 2005, p. 122).

Contudo, o fato de a EJA existir não pode ser considerado uma solução definitiva para os problemas da distorção idade-série e da evasão. Como adverte Freitas (2018),

“à expansão da EJA não pode ser tratada como uma compensação para a negligência estrutural com a educação regular, mas como parte de uma política mais ampla de democratização da educação, que enfrente preventivamente os mecanismos que geram a distorção e a evasão” (FREITAS, 2018, p. 87).

Diante disso, o enfrentamento da evasão escolar no Distrito Federal requer não apenas programas corretivos, como a EJA, mas políticas públicas estruturantes e integradas que articulem educação, assistência social, saúde e cultura. A Portaria nº 33/2020 da SEEDF, por exemplo, institui mecanismos de acompanhamento da frequência escolar e protocolos de intervenção junto às famílias, mas seu alcance é limitado se não houver suporte intersetorial. Conforme apontado em despacho da própria SEEDF (LAI-003451/2025), muitas unidades escolares não contam com apoio técnico ou logístico suficiente para realizar ações efetivas junto aos alunos evadidos e suas famílias.

Em síntese, a relação entre distorção idade-série e evasão escolar no Distrito Federal evidencia um problema complexo, enraizado na estrutura social e educacional do território. Combater esses indicadores exige não apenas ações pontuais, mas um projeto de educação pública comprometido com a equidade, a recomposição da aprendizagem e a superação das desigualdades históricas.

CAPÍTULO III – POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PREVENÇÃO À EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: ENTRE A VIOLÊNCIA, A CULTURA DE PAZ E OS DIREITOS NEGADOS

A compreensão dos desafios educacionais do Distrito Federal exige mais do que o simples levantamento de dados quantitativos sobre evasão e abandono escolar. É necessário observar como o Estado organiza, produz e disponibiliza essas informações, revelando, em muitos casos, as próprias limitações estruturais das políticas públicas. Nesse sentido, a transparência institucional, assegurada pela Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), torna-se um instrumento fundamental para avaliar não apenas os números, mas também a capacidade do poder público de responder de forma integrada, precisa e coerente às demandas da sociedade.

O uso de pedidos de acesso à informação como metodologia de pesquisa no campo das políticas educacionais representa uma abordagem inovadora, pois permite ao pesquisador compreender o funcionamento interno das instituições, as práticas de gestão de dados e as lacunas existentes na produção de indicadores educacionais. No caso do presente estudo, os pedidos registrados junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) foram fundamentais para examinar como o governo local tem estruturado suas ações de enfrentamento à evasão escolar e quais instrumentos normativos e programáticos têm sido utilizados nesse processo.

Historicamente, a SEEDF tem desenvolvido diversas políticas e programas voltados à ampliação da permanência escolar, seja por meio de medidas pedagógicas, socioassistenciais ou intersetoriais. Contudo, a ausência de um sistema consolidado de monitoramento e a fragmentação dos dados entre diferentes órgãos comprometem a efetividade dessas ações. Assim, analisar as respostas oficiais obtidas via Lei de Acesso à Informação é também investigar o grau de institucionalização das políticas educacionais voltadas à permanência e ao direito à educação no Distrito Federal.

A relevância dessa análise se intensifica diante de um cenário nacional que, apesar dos avanços legais, ainda convive com índices preocupantes de evasão, reprovação e distorção idade-série, especialmente no ensino médio. No Distrito Federal, tais desafios assumem contornos específicos, associados à desigualdade territorial e à vulnerabilidade social em regiões como Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas, Itapoã e Planaltina. Essas áreas concentram parte significativa dos estudantes em risco de abandono escolar,

o que reforça a importância de políticas territorializadas e de ações coordenadas entre educação, assistência social e segurança pública.

O processo de formulação e implementação de políticas públicas educacionais, contudo, não se esgota na criação de normas e programas. A efetividade dessas políticas depende da forma como são aplicadas nas escolas e de como os dados produzidos são utilizados para reorientar estratégias. Assim, o exame das respostas da SEEDF aos pedidos de acesso à informação permite identificar não apenas as iniciativas existentes, mas também as lacunas de articulação entre os níveis burocráticos, técnicos e pedagógicos do sistema educacional.

Nesse contexto, a evasão escolar deve ser entendida como um fenômeno multifatorial, atravessado por dimensões sociais, econômicas e culturais. A ausência de dados integrados sobre violência escolar, criminalidade juvenil, vulnerabilidade familiar e outros fatores de risco revela que o combate à evasão exige mais do que acompanhamento da frequência: requer uma política ampla de proteção social e de promoção da cultura de paz. É nesse ponto que o diálogo entre a SEEDF e outras pastas governamentais se mostra indispensável, ainda que, como demonstram as respostas analisadas, tal articulação nem sempre se materialize de forma efetiva.

Além disso, a análise documental obtida via LAI-003364/2025 evidencia a importância de compreender a gestão da informação pública como uma dimensão estratégica das políticas educacionais. O modo como os dados são produzidos, sistematizados e divulgados reflete o nível de compromisso do Estado com a transparência e com o controle social das políticas públicas. Portanto, ao investigar as respostas da SEEDF, o estudo busca não apenas descrever programas e portarias, mas avaliar criticamente as capacidades institucionais de monitoramento e de governança educacional.

Outro aspecto relevante é o papel dos instrumentos normativos, como a Portaria nº 33/2020, que estabeleceu diretrizes para o acompanhamento da frequência escolar na rede pública do DF. Embora seu objetivo seja fortalecer os mecanismos de prevenção ao abandono, sua eficácia depende diretamente das condições estruturais das escolas, da formação dos profissionais e da articulação com políticas de assistência e segurança. A leitura crítica desses instrumentos, à luz dos documentos obtidos, permite compreender até que ponto as medidas legais se traduzem em práticas concretas e transformadoras.

Por outro lado, a análise das respostas também revela avanços institucionais significativos, especialmente no campo da cultura de paz e das ações de mediação de

conflitos escolares. A atuação da Assessoria Especial de Cultura de Paz (AECPP), com programas como Na Moral e Juntos Contra o Bullying e Cyberbullying, demonstra um esforço da SEEDF em incorporar dimensões socioemocionais e preventivas às estratégias de permanência escolar. Essas iniciativas, ainda que pontuais, representam passos importantes rumo a uma educação que reconhece o estudante como sujeito integral, com direitos e necessidades que ultrapassam o espaço da sala de aula.

Por fim, ao contextualizar os dados obtidos pela via da transparência pública, este estudo avança para uma reflexão mais ampla sobre a responsabilidade do Estado em garantir o direito à educação de forma plena e equitativa. As respostas da SEEDF, analisadas a partir dos pedidos LAI-003364/2025 e LAI-003451/2025, não apenas revelam as ações existentes, mas também evidenciam a distância entre o plano normativo e a realidade cotidiana das escolas públicas do Distrito Federal. A partir dessa análise, torna-se possível identificar potencialidades, fragilidades e caminhos para o aprimoramento das políticas de prevenção à evasão e ao abandono escolar.

3.1 Avaliação das respostas da SEEDF ao pedido de acesso – LAI - 003364/2025

O Pedido de Acesso à Informação registrado sob o protocolo LAI-003364/2025 (figura 2) junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) teve como objetivo reunir dados atualizados e contextualizados sobre a evasão e o abandono escolar, além de aspectos correlatos como violência escolar, cultura de paz, criminalidade juvenil e políticas públicas de enfrentamento. A análise das respostas encaminhadas pelos diversos setores da SEEDF revela importantes elementos para compreender os desafios enfrentados pela rede pública de ensino no Distrito Federal no que se refere à permanência dos estudantes na escola.

Figura 2 - Questionamentos à ouvidoria - SEE/SUBEB

Despacho – SEE/SUBEB	Brasília, 27 de fevereiro de 2025.
À Ouvidoria,	
Assunto: LAI-003364/2025 (163933752)	
<p>1. Trata-se do Memorando nº 188/2025 - SEE/GAB/OUVIDORIA (163932951), o qual notifica acerca de Pedido de Acesso à Informação registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-003364/2025 (163933752):</p> <p>"Solicito gentilmente dados e informações que possam contextualizar as questões associadas à evasão escolar e algo mais que julgue importante ou meios que possam auxiliar nessa demanda, especificamente:</p> <p>1 - Taxas de evasão e abandono escolar na Educação Básica do DF (2016 a 2023);</p> <p>2 - Ocorrências de violência nas escolas e arredores: Estatísticas sobre ocorrências de violência dentro ou nas proximidades das instituições de ensino, incluindo casos de agressão, ameaças e presença de tráfico de drogas, que possam impactar a permanência dos estudantes na escola;</p> <p>3 - Atuação da SEE DF em programas de prevenção à evasão escolar: Registros de intervenções, parcerias e atividades preventivas desenvolvidas em conjunto com instituições parceiras;</p> <p>4 - Dados sobre violência e criminalidade envolvendo jovens: Taxas de criminalidade entre jovens em idade escolar e registros de ocorrências de delitos com maior impacto para essa faixa etária, como envolvimento em tráfico, furtos, e roubos;</p> <p>5 - Mapeamento de áreas críticas: Dados sobre regiões do Distrito Federal com altas taxas de evasão escolar e incidência de criminalidade juvenil, causas e motivos da Evasão Escolar no Distrito Federal, que possam contribuir para uma análise contextualizada dos desafios enfrentados.</p>	

Fonte: SEE/SUBEB, 2025

Em relação ao primeiro questionamento, que solicitava as taxas de evasão e abandono escolar de 2016 a 2023, a Diretoria de Informações Educacionais (DINFE) forneceu dados de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) com base no Censo Escolar. Conforme tabela 14 a seguir:

Tabela 14 - Dados de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)

INDICADORES DE EFICIÊNCIA E RENDIMENTO - 2012/2023													
Rede Pública Estadual Vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal													
Etapa/ Modalidade	Taxa de Rendimento	TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR - REDE PÚBLICA ESTADUAL DO DF											
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Ensino Fundamental	Aprovação	83,95%	88,20%	86,42%	85,47%	86,89%	88,51%	92,42%	91,93%	96,44%	94,68%	92,82%	93,71%
	Reprovação	14,08%	10,60%	11,83%	12,47%	11,44%	9,76%	6,35%	6,76%	3,38%	5,16%	6,38%	5,51%
	Abandono	1,97%	1,20%	1,75%	2,06%	1,67%	1,73%	1,23%	1,31%	0,18%	0,16%	0,79%	0,79%
Ensino Médio	Aprovação	66,32%	72,98%	76,68%	76,24%	77,00%	76,57%	81,16%	81,14%	83,45%	84,13%	84,71%	83,15%
	Reprovação	22,46%	18,13%	18,20%	16,37%	15,78%	15,73%	12,53%	12,56%	15,82%	14,23%	11,11%	12,04%
	Abandono	11,22%	8,89%	9,12%	7,39%	7,22%	7,70%	6,31%	6,30%	0,73%	1,64%	4,17%	4,82%

Fonte: Censo Escolar DF

Fonte: SEEDF, 2025.

Entretanto, a evasão foi tratada de forma indireta, sendo esclarecido que essa taxa é calculada pelo INEP e não é consolidada nos relatórios estaduais.

Quanto às taxas de evasão escolar, é importante esclarecer que se referem a taxas de transição, calculadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esses dados estão disponíveis no site da

autarquia e podem ser acessados. Os indicadores foram calculados para o Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação (SEE/SUBTIC, 2025).

A definição conceitual de abandono e evasão, conforme a Portaria nº 33/2020 do Conselho de Educação do DF, foi corretamente apresentada, mas a ausência de uma sistematização clara da taxa de evasão por unidade federativa dentro dos bancos da SEEDF evidencia a fragilidade do monitoramento local em relação a esse indicador específico.

No tocante à violência nas escolas e seus arredores (item 2), embora o pedido tenha solicitado estatísticas objetivas sobre agressões, ameaças e tráfico de drogas que pudessem impactar a permanência escolar, não houve resposta quantitativa por parte da SEEDF. A ausência de dados empíricos sobre a violência escolar demonstra um importante hiato na sistematização de informações que permitam a correlação entre contextos de insegurança e evasão escolar. O silêncio institucional quanto a este ponto revela a necessidade urgente de maior articulação entre a Secretaria de Educação, as forças de segurança pública, conselhos tutelares e o sistema de justiça para qualificar o enfrentamento da violência escolar com base em evidências.

Em relação ao terceiro item – ações e programas de prevenção à evasão escolar – destaca-se o papel ativo da Assessoria Especial de Cultura de Paz (AECPP), que apresentou um portfólio significativo de projetos e programas voltados à promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Dentre as iniciativas, merecem destaque os projetos “Construindo a Cultura de Paz”, o programa “Na Moral” (em parceria com o Ministério Público do DF e Territórios), e as oficinas “Juntos Contra o Bullying e Cyberbullying”. Essas ações demonstram um esforço articulado da SEEDF em promover competências socioemocionais, mediação de conflitos e formação ética, aspectos fundamentais para a redução de fatores subjetivos que contribuem para a evasão.

Dessa forma, a amplitude do público-alvo e a inserção de metodologias como a gamificação, oficinas interativas e formações para professores mostram avanços importantes na cultura institucional da SEEDF, especialmente no campo da prevenção.

No que se refere à criminalidade juvenil e sua relação com estudantes em idade escolar (item 4), a SEEDF indicou que essa competência cabe à Vara da Infância e à Delegacia da Criança e do Adolescente, sem fornecer dados ou estabelecer interlocução com esses órgãos. Embora essa divisão de responsabilidades esteja prevista na estrutura administrativa, o tema da criminalidade juvenil impacta diretamente a trajetória

educacional dos estudantes, o que reforça a necessidade de ações articuladas para a produção e o compartilhamento de informações estratégicas, inclusive para a formulação de políticas educacionais mais integradas e responsivas.

Por fim, quanto ao item 5, referente ao mapeamento das regiões com maiores taxas de evasão e incidência de criminalidade, a SEEDF informou que os dados estão disponíveis no site da secretaria, sem detalhamento específico ou encaminhamento de documentos. Apesar disso, foi possível obter informações adicionais sobre o fortalecimento da Busca Ativa Escolar, incluindo a criação da Gerência da Busca Ativa (GBAE) e a articulação com o programa federal Pé-de-Meia e recentemente com o Incentiva DF. Tais medidas evidenciam avanços importantes no enfrentamento do abandono escolar, embora o mapeamento territorial das áreas críticas ainda careça de sistematização e análise geoespacial que articule dados educacionais e sociais por parte da SEEDF.

Em síntese, as respostas recebidas mostram que a SEEDF possui iniciativas relevantes voltadas à permanência escolar, sobretudo nas áreas de cultura de paz, prevenção da violência e formação socioemocional. No entanto, ainda existem lacunas significativas no que diz respeito à integração de dados entre diferentes setores e órgãos, à produção de estatísticas sobre violência escolar e criminalidade juvenil, e à sistematização de indicadores específicos de evasão por território. Isso compromete a efetividade do planejamento educacional e evidencia a importância da análise territorializada e intersetorial das políticas públicas de combate à evasão escolar.

3.2 Avaliação das respostas da SEEDF ao pedido de acesso – LAI - 003364/2025

A solicitação registrada sob o número LAI-003451/2025 teve como objetivo requisitar à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) informações destinadas a subsidiar informações voltadas à análise das políticas educacionais de combate à evasão escolar.

A demanda foi formulada com a intenção de obter o maior número possível de dados e documentos oficiais relacionados ao tema, a fim de compreender a amplitude e a efetividade das ações implementadas para enfrentar esse fenômeno no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal, como pode ser observado na figura 3.

Figura 3 - Questionamentos à ouvidoria - SEE/SUPLAV

Despacho – SEE/SUPLAV	Brasília, 07 de março de 2025.
À Ouvidoria,	
Assunto: LAI-003451/2025	
<p>1. Trata-se do Pedido de Acesso à Informação registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-003451/2025:</p> <p>"Estou conduzindo uma pesquisa para um TCC provisoriamente intitulada "Análise das Políticas Educacionais de Combate à Evasão Escolar no Distrito Federal: Desafios e Perspectivas", cujo objetivo é compreender as principais barreiras e fatores de risco relacionados à evasão escolar, bem como as ações e políticas educacionais voltadas para sua prevenção.</p> <p>Para subsidiar a pesquisa, solicito gentilmente dados e informações que possam contextualizar as questões associadas à evasão escolar e algo mais que julgue importante ou meios que possam auxiliar nessa demanda, especificamente:</p> <p>1 - Atuação da pasta em programas de prevenção à evasão escolar. e-mail: murilo.oliveira1@estudante.ifb.edu.br"</p>	
<p>2. Em atenção ao Memorando N° 193/2025 - SEE/GAB/OUVIDORIA (164070333), os autos foram encaminhados à Unidade de Planejamento da Oferta, Avaliação, Supervisão e Busca Ativa Escolar, para análise e parecer técnico, conforme detalhamento contido no Despacho – SEE/SUPLAV/UNIPOSA (164442517).</p>	

Fonte: SEE/SUPLAV, 2025.

Em resposta, a pasta apresentou normativos e instrumentos administrativos utilizados para o acompanhamento da frequência escolar e prevenção do abandono, com destaque para a Portaria nº 33/2020, além de protocolos, formulários, termos de compromisso e ações intersetoriais. A análise da resposta encaminhada dessa medida, considerando sua efetividade, limitações e o contexto de sua aplicação na rede pública de ensino do DF.

A Portaria nº 33, de 12 de fevereiro de 2020, surgiu com o objetivo de institucionalizar os procedimentos de acompanhamento da frequência escolar na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Trata-se de um documento normativo que estabelece a sistematização do monitoramento da presença dos estudantes, buscando atuar preventivamente diante de situações de infrequência e risco de evasão.

A criação de formulários padronizados, protocolos de notificação e envolvimento de órgãos como o Conselho Tutelar e o Ministério Público revela uma tentativa de consolidar práticas burocráticas e intersetoriais que contribuam para o enfrentamento do abandono escolar, como ilustra o quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Instrumentos da Portaria nº 33/2020 e sua lógica de efetividade

Instrumento Normativo	Descrição / Função	Objetivo Operacional	Potencial de Efetividade
Portaria nº 33/2020	Institui os procedimentos gerais para o acompanhamento da frequência escolar na Rede Pública do DF.	Estabelecer diretrizes padronizadas para identificar e responder à infrequência escolar.	Representa um marco legal importante, mas sua efetividade depende da capacidade de implementação nas escolas e articulação com outras políticas.
Formulário de Controle de Frequência (Unidade Escolar)	Documento preenchido por gestores escolares com os dados de presença dos estudantes.	Monitorar sistematicamente a frequência escolar, gerando alertas para possíveis casos de abandono.	Contribui para a vigilância da frequência, mas requer regularidade no preenchimento e recursos humanos adequados.
Formulário II (Medida Socioeducativa)	Documento específico para estudantes em semiliberdade, liberdade assistida ou prestação de serviços comunitários.	Acompanhar a escolarização de jovens em conflito com a lei, garantindo acesso ao direito à educação.	Avanço importante na inclusão, mas limitado se não houver integração real com o sistema socioeducativo.
Minutas de Ofício (CRE – Conselho Tutelar/MP)	Modelos padronizados para comunicação entre escola e órgãos de proteção quando há casos graves de infrequência.	Acionar legalmente os órgãos competentes para responsabilização ou mediação de casos de evasão.	Favorece respostas formais e rápidas, mas pode ter caráter punitivo se não articulado com ações de apoio social.
Protocolo de Acompanhamento da Frequência Escolar	Documento que orienta o passo a passo das ações que a escola deve adotar diante da ausência dos estudantes.	Organizar a atuação da gestão escolar de forma preventiva e articulada.	Ferramenta estruturante, mas sua aplicação exige formação contínua da equipe e acompanhamento sistemático.
Termo de Compromisso com Responsáveis	Documento a ser assinado pelos responsáveis legais dos estudantes com histórico de infrequência.	Formalizar o envolvimento da família no processo de permanência escolar.	Pode reforçar a corresponsabilidade, mas tem baixa efetividade se desconsiderar contextos de vulnerabilidade familiar.

Fonte: Elaboração própria com base em dados da SEE/SUPLAV, 2025.

No entanto, a efetividade da Portaria nº 33/2020 depende de uma série de condições estruturais e operacionais nas unidades escolares como foi descrito no quadro 4. A responsabilidade pelo preenchimento contínuo dos formulários e pela aplicação dos protocolos recai sobre a equipe de professores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares, muitas vezes sobrecarregadas com as atividades naturais da docência e com outras demandas burocráticas.

Dessa forma, essa demanda pode comprometer a regularidade e a precisão das informações registradas, além de dificultar uma ação tempestiva junto aos estudantes em situação de risco. Sem suporte técnico e humano suficiente, esses instrumentos correm o risco de se tornar meras formalidades, sem produzir impacto real na permanência escolar.

Além disso, a Portaria e seus dispositivos apresentam um viés marcadamente reativo, agindo com mais intensidade após a constatação da infrequência do aluno, em vez de atuar de forma proativa sobre os fatores que levam à evasão.

Embora o Termo de Compromisso com os responsáveis e a articulação com os órgãos de proteção sejam importantes, é necessário ir além da responsabilização das famílias, reconhecendo as causas estruturais da evasão, como pobreza, violência, trabalho precoce e a ausência de políticas sociais integradas.

Assim, os efeitos dessa política normativa são limitados diante da complexidade dos fenômenos que impactam a trajetória escolar dos estudantes.

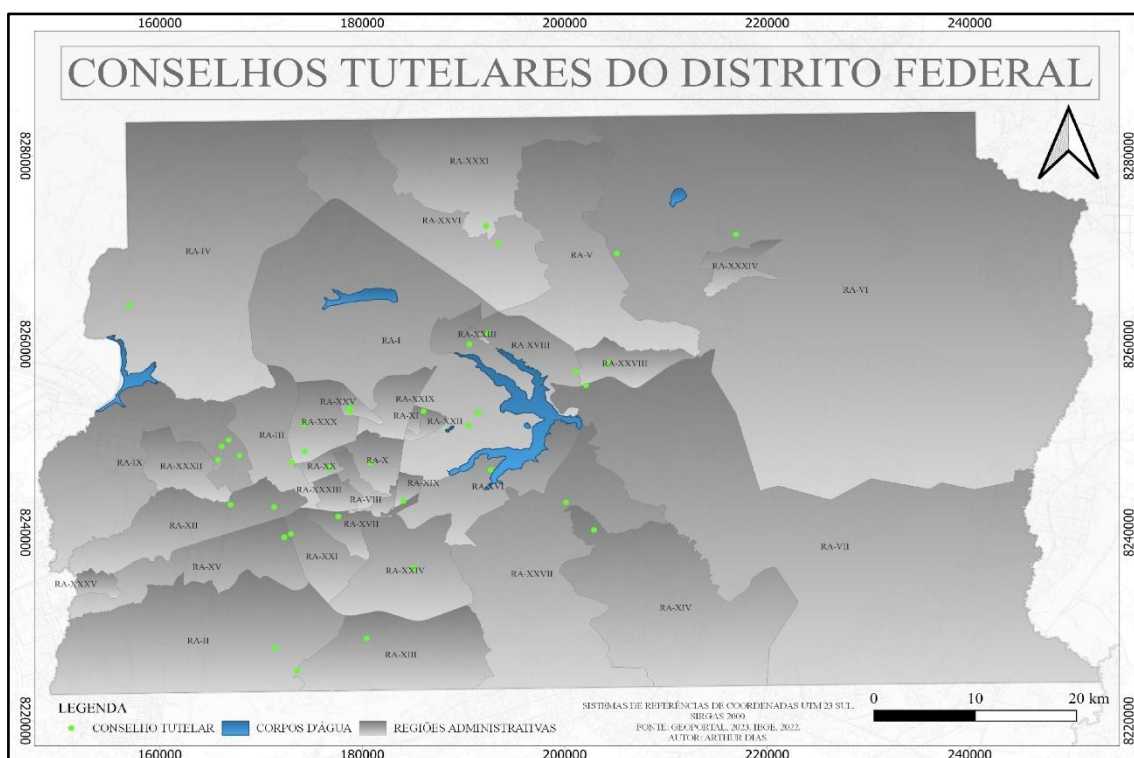
O próprio despacho da Secretaria reconhece que a ampliação da Educação em Tempo Integral é uma medida complementar e necessária, especialmente diante da rotina intensa das famílias e da vulnerabilidade social de muitos estudantes.

“Por oportuno, ressalta-se que a Educação em Tempo Integral busca ampliar tempos, espaços e oportunidades de ensino e aprendizagem aos estudantes da Rede Pública, por meio da oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas, técnico-científicas e esportivas relacionadas às áreas do conhecimento, concepções e eixos transversais do Currículo da Educação Básica, bem como contribuir com a formação de cidadãos para o mundo do trabalho, na perspectiva da Educação Integral, em jornada ampliada de 9 e 10 horas de trabalho pedagógico efetivo” (SEE/SUPLAV, 2025, ANEXO C, p. 1).

A oferta de atividades pedagógicas, culturais e formativas em uma jornada ampliada representa um avanço na perspectiva da educação integral, mas sua implementação ainda é restrita a um número limitado de unidades e carece de maior capilaridade para surtir efeitos amplos no combate à evasão.

Dessa forma, a Portaria nº 33/2020, isoladamente, não é suficiente para garantir o direito à permanência escolar, sendo necessário articular suas diretrizes a políticas estruturantes e intersetoriais. Muitas vezes, essas diretrizes são implementadas sem qualquer estrutura que permita a execução de ações — como é o caso das iniciativas que envolvem os Conselhos Tutelares, principal parceiro nas execuções estabelecidas na Portaria nº 33/2020. A figura 9, contempla os 40 Conselhos Tutelares distribuídos nas 33 Regiões Administrativas – RAs.

Mapa 6 - Distribuição Espacial dos Conselhos Tutelares do DF



Fonte: GEOPORTAL, 2023. IBGE, 2022 - Autor: Arthur Dias

Segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2015), o Distrito Federal possui 11 Regiões Administrativas com mais de 100 mil moradores. A mesma pesquisa mostra que cinco dessas regiões enfrentam maior vulnerabilidade social, especialmente quando se observa a renda das famílias: Ceilândia, Planaltina, Recanto das Emas, Itapoã e Samambaia.

Entre elas, apenas o Itapoã tem menos de 100 mil habitantes. Quando levamos em conta o tamanho da população e as dificuldades socioeconômicas, chama atenção o caso do Recanto das Emas, que, mesmo com mais de 100 mil pessoas, conta com apenas um Conselho Tutelar para atender toda a demanda da região.

Em relação à cobertura do número de Conselhos, o Distrito Federal tem 40 Conselhos Tutelares. A distribuição observa a extensão territorial, a densidade populacional de cada Região Administrativa, a incidência e a prevalência de violações de direitos das crianças e adolescentes. A Resolução no 139/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) orienta que se deve assegurar a proporção mínima de criar e manter um Conselho Tutelar a cada 100 mil habitantes. A partir de 2011, houve um incentivo governamental de ampliar este serviço para todas as regiões administrativas (CODEPLAN, 2017, p. 32).

Por fim, destaca-se a necessidade de se avaliar periodicamente a aplicação da Portaria e seus desdobramentos nas escolas, a partir de indicadores qualitativos e quantitativos que medem sua eficácia real na redução da evasão escolar. O acompanhamento deve considerar também os contextos específicos das regiões administrativas do DF e as vulnerabilidades de determinados públicos, como os estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas ou em situação de rua. Sem essa análise crítica e um olhar sensível à diversidade dos territórios e das trajetórias escolares, qualquer política normativa corre o risco de ser insuficiente para enfrentar um problema como a evasão escolar.

3.3 Políticas de Transferência de Renda como Estratégia de Permanência Escolar: Análise Dos Programas Pé-De-Meia E Incentiva Df

A evasão escolar no ensino médio é um dos maiores desafios da educação pública brasileira, especialmente entre estudantes de baixa renda. Como resposta a esse cenário, o Governo Federal instituiu o Programa Pé-de-Meia por meio da Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, com o objetivo de reduzir a evasão e estimular a conclusão do ensino médio por jovens em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de uma política pública de caráter educacional e socioeconômico, voltada para estudantes do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública, com idade entre 14 e 24 anos, inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) (BRASIL, 2024a).

A estrutura do Pé-de-Meia baseia-se em incentivos financeiros condicionados a quatro critérios: matrícula regular (R\$ 200), frequência mensal mínima de 80% (R\$ 200 mensais), conclusão anual com aprovação (R\$ 1.000) e participação no Exame Nacional do Ensino Médio (R\$ 200). Ao longo dos três anos do ensino médio, o estudante pode acumular até R\$ 9.200, que são depositados em conta-poupança vinculada ao seu nome

(MEC, 2024). A lógica do programa se aproxima do modelo das bolsas condicionadas, como o Bolsa Família, mas com foco exclusivo na permanência educacional, combinando assistência financeira com estímulo à continuidade escolar.

Segundo dados oficiais, o Pé-de-Meia já alcançou mais de 3,9 milhões de estudantes em todo o país até o final de 2024, sendo cerca de 41.745 beneficiários no Distrito Federal (AGÊNCIA BRASIL, 2024; UOL, 2024). Esse alcance demonstra a amplitude do programa, que busca conter a evasão em regiões historicamente marcadas por altos índices de abandono escolar. No DF, por exemplo, Regiões Administrativas como Ceilândia, Samambaia e Planaltina apresentam taxas elevadas de distorção idade-série e de evasão, evidenciando a importância de políticas que incentivem a permanência (SEEDF, 2023).

Em nível distrital, o Governo do Distrito Federal lançou, em abril de 2025, o Programa Incentiva DF, com a finalidade de combater a evasão escolar e promover o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários de jovens de 15 a 17 anos em situação de vulnerabilidade. A iniciativa, coordenada pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), atende inicialmente 650 jovens, com previsão de expansão para 2 mil beneficiários e prorrogação da duração de 12 para 24 meses (AGÊNCIA BRASÍLIA, 2025). Cada jovem recebe uma bolsa mensal de R\$ 200, com contrapartida de participação em atividades educativas e de convivência nos Centros de Convivência.

Ambos os programas compartilham finalidades semelhantes: promover a permanência escolar, combater a evasão e ampliar o acesso a direitos sociais entre jovens de baixa renda. No entanto, suas abordagens são complementares. Enquanto o Pé-de-Meia se concentra em recompensar financeiramente o progresso escolar, o Incentiva DF oferece um acompanhamento mais territorializado e psicossocial, promovendo o fortalecimento da convivência familiar e comunitária como estratégia de permanência. A articulação entre as duas iniciativas pode gerar sinergias importantes no enfrentamento das múltiplas causas da evasão escolar.

Apesar do potencial, ambos os programas enfrentam limitações estruturais. O Pé-de-Meia, por exemplo, depende da regularidade e atualização dos dados do CadÚnico, o que tem gerado atrasos e bloqueios nos pagamentos, como alertado por beneficiários e pela imprensa nacional (REDDIT, 2025). Além disso, o programa opera sobre uma lógica meritocrática que pode excluir estudantes que enfrentam dificuldades escolares provocadas por fatores externos, como insegurança alimentar, violência doméstica ou falta de transporte escolar — situações não resolvidas apenas com incentivo financeiro.

No caso do Incentiva DF, o principal desafio é sua abrangência limitada, ainda muito abaixo da demanda potencial. Embora a proposta seja positiva e inovadora ao envolver os CECONS¹⁶ e ações intersetoriais, a escala de atendimento inicial (650 jovens) representa uma fração da juventude em risco de evasão no Distrito Federal. A expansão prevista para 2 mil atendimentos ainda é insuficiente frente aos índices de vulnerabilidade educacional e social na região, o que reforça a necessidade de políticas públicas mais robustas e integradas.

Outra crítica importante refere-se à delimitação de público-alvo. O Pé-de-Meia contempla apenas o ensino médio e EJA, desconsiderando os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), onde muitos estudantes começam a apresentar sinais de abandono. Isso compromete a capacidade do programa de atuar preventivamente. A expansão do programa para outras etapas da educação básica poderia ampliar seus impactos, atendendo estudantes antes que estejam em risco iminente de evasão (CÔRREA; PINTO, 2022).

Por fim, como alerta Saviani (2008), políticas que incentivam o mérito individual, sem enfrentar as causas estruturais da desigualdade educacional, podem reforçar assimetrias e excluir justamente os mais vulneráveis. Assim, embora tanto o Pé-de-Meia quanto o Incentiva DF representem avanços significativos, sua eficácia depende da articulação com outras políticas públicas, como transporte escolar, alimentação, segurança, mediação de conflitos e valorização docente. A permanência escolar exige uma rede de proteção e suporte que vá além do incentivo financeiro — é preciso garantir que o estudante tenha um ambiente escolar digno, acolhedor e com qualidade de ensino.

¹⁶ Cecons é a sigla para Centros de Convivência, espaços públicos vinculados à política de assistência social que integram o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Esses centros oferecem atividades socioeducativas, culturais, esportivas e de cidadania destinadas a crianças, adolescentes, jovens e suas famílias em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de fortalecer vínculos familiares e comunitários, prevenir situações de risco social e contribuir para a permanência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão e o abandono escolar representam não apenas um desafio à gestão educacional, mas uma negação concreta do direito à educação, previsto constitucionalmente como um dos fundamentos da cidadania e da democracia. A presente pesquisa teve como objetivo analisar as políticas educacionais de combate à evasão e ao abandono escolar no Distrito Federal, observando os contextos sociais e territoriais em que essas dinâmicas se manifestam, as estratégias adotadas pelo poder público e as lacunas que ainda comprometem a permanência escolar, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade.

No Capítulo I, foram discutidas as bases legais, históricas e sociológicas do direito à educação, evidenciando que o acesso à escola, embora universalizado em grande medida, ainda não se traduz em permanência e sucesso escolar para todos. A análise demonstrou que as desigualdades sociais e territoriais, a seletividade das políticas públicas e a lógica excludente de parte do sistema educacional brasileiro contribuem diretamente para o fenômeno do abandono escolar, sobretudo entre estudantes negros, pobres, periféricos e historicamente marginalizados. Assim, confirmou-se a hipótese inicial de que a evasão escolar é um fenômeno multidimensional, que reflete e reproduz as desigualdades sociais e territoriais existentes no país.

No Capítulo II, a pesquisa aprofundou-se na realidade educacional do Distrito Federal, destacando sua organização político-administrativa singular, a estrutura da rede pública de ensino e os principais fatores que impactam a permanência dos estudantes. Foram analisados dados oficiais que demonstram que, entre 2016 e 2023, o DF apresentou índices preocupantes de evasão, sobretudo no ensino médio, agravados por desigualdades regionais, infraestrutura escolar deficiente e ausência de políticas articuladas de enfrentamento da exclusão escolar. Esses resultados reforçam a hipótese de que o território exerce papel determinante na vulnerabilidade educacional, o que torna indispensável a territorialização das políticas públicas de combate à evasão.

Já no Capítulo III, a investigação concentrou-se nas políticas de combate à evasão no âmbito distrital, com ênfase em iniciativas como, o Programa Pé-de-Meia, a Busca Ativa Escolar e projetos voltados à cultura de paz. Observou-se que, apesar de existirem ações relevantes, ainda há grande fragilidade institucional, baixa articulação intersetorial e insuficiência de recursos humanos e financeiros para garantir o alcance necessário

dessas políticas. A falta de equipes multidisciplinares permanentes, a fragilidade da escuta qualificada e a ausência de protocolos interinstitucionais eficazes demonstram que o enfrentamento da evasão escolar demanda mais que boas intenções: exige compromisso político, planejamento integrado e investimento contínuo.

A análise também evidenciou a importância de programas mais recentes, como o Programa Pé-de-Meia, instituído pelo Governo Federal por meio da Lei nº 14.818/2024, e o Programa Incentiva DF, lançado pelo Governo do Distrito Federal em 2025. O Pé-de-Meia, ao oferecer incentivos financeiros condicionados à matrícula, frequência, aprovação e participação no ENEM, busca combater a evasão entre estudantes de baixa renda da rede pública de ensino médio e da EJA, sendo uma política de forte apelo socioeconômico (BRASIL, 2024a; MEC, 2024). No Distrito Federal, já alcançou mais de 41 mil estudantes, demonstrando seu potencial de abrangência (AGÊNCIA BRASIL, 2024).

Por sua vez, o Incentiva DF representa uma inovação no nível local ao articular transferência de renda com atividades de convivência em Centros de Convivência, promovendo vínculos comunitários e familiares como estratégia de permanência escolar (AGÊNCIA BRASÍLIA, 2025). Contudo, enfrenta o desafio de sua escala ainda reduzida, atendendo número bastante limitado de jovens frente à demanda real do território.

Ambos os programas, embora relevantes, não estão isentos de críticas. O Pé-de-Meia, por exemplo, adota uma lógica meritocrática que pode excluir estudantes em maior vulnerabilidade — como alertado por Saviani (2008), políticas baseadas no mérito individual, se não articuladas ao enfrentamento das desigualdades estruturais, podem aprofundar exclusões. Além disso, sua limitação ao ensino médio e à EJA impede ações preventivas em etapas fundamentais, como o ensino fundamental II (CÔRREA; PINTO, 2022). Já o Incentiva DF, ainda que mais territorializado e psicossocial, carece de capilaridade suficiente para enfrentar o problema de forma estrutural, exigindo expansão orçamentária e integração com outras políticas públicas, como segurança alimentar, transporte e proteção social.

Diante dos achados, torna-se evidente que a evasão e o abandono escolar são expressões de desigualdades mais amplas, que exigem políticas públicas sensíveis às realidades locais, às identidades dos sujeitos escolares e às condições concretas de vida das famílias. A escola precisa deixar de ser apenas o local do conteúdo e da disciplina, para se afirmar como território de cuidado, diálogo e pertencimento. Assim, a hipótese

central de que a evasão escolar é consequência da falta de políticas integradas e intersetoriais é confirmada, evidenciando que a superação desse problema exige ações conjuntas entre educação, assistência social, cultura, esporte e segurança pública.

Por fim, é necessário reconhecer que garantir a permanência escolar no Distrito Federal não é tarefa exclusiva da Secretaria de Educação, mas sim um desafio coletivo que envolve diversas instâncias do poder público e da sociedade civil. A construção de políticas educacionais duradouras e eficazes depende da escuta das comunidades escolares, da valorização dos profissionais da educação, do enfrentamento das desigualdades territoriais e da consolidação de uma cultura de paz que transforme a escola em espaço de esperança e justiça.

Como desdobramentos possíveis desta pesquisa, propõe-se:

- ✓ A realização de estudos qualitativos sobre os impactos territoriais do Programa Pé-de-Meia no DF, considerando suas diferenças regionais e sociais;
- ✓ Pesquisas sobre a efetividade das políticas intersetoriais entre educação e assistência social no enfrentamento da evasão;
- ✓ Avaliações longitudinais sobre os efeitos da Busca Ativa Escolar e dos projetos de cultura de paz na redução da violência e aumento da permanência;
- ✓ Investigações sobre o papel das escolas técnicas e dos cursos profissionalizantes na prevenção do abandono escolar;
- ✓ Estudos comparativos entre as políticas de permanência do DF e de outros estados brasileiros, a fim de identificar boas práticas e modelos replicáveis.

Essas futuras pesquisas podem ampliar o debate e contribuir para a formulação de políticas públicas mais eficientes, sensíveis e comprometidas com o direito à educação e à dignidade de todos os estudantes do Distrito Federal e do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASÍLIA. **GDF lança programa para combater evasão escolar e estimular aprendizado entre jovens.** 2025. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/w/gdf-lanca-programa-para-combater-evasao-escolar-e-estimular-aprendizado-entre-jovens>. Acesso em: 15 mai. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. **Pé-de-Meia encerra 2024 com quase 4 milhões de beneficiados.** 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-12/pe-de-meia-encerra-2024-com-quase-4-milhoes-de-beneficiados>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de identidade.** In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2005.

1. _____ . *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2005.*

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: teoria e metodologia.** Tradução: Márcia G. M. Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reinaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baete. 8º ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. In. **O poder simbólico.** 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007

BRANCO, Emerson Pereira; ADRIANO, Gisele; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrancio. **A evasão e o abandono escolar: um processo complexo e cumulativo.** Revista Contemporânea de Educação, v. 15, n. 33, p. 133-155, mai/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i34.34781>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Cinquenta anos da Câmara em Brasília: a mudança da capital - cronologia legislativa 1956-1960.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/arquivo/sites-tematicos/cinquenta-anos-da-camara-em-brasilia/a-mudanca-da-capital/cronologia-legislativa-1956-1960>. Acesso em: 01 dez. 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2025.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 1 jun. 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. Agência de Notícias IBGE, 10 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 10 nov. 2024.

_____. Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 dez. 2019.

_____. Lei n.º 2.874, de 2 de setembro de 1956. **Cria a Universidade de Brasília e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 03 set. 1956. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l2874.htm. Acesso em: 02 jan. 2025.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 dez. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretarias-de-educacao-basica-2/215-secretarias/secretaria-de-educacao-basica/23697-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 26 dez. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024. Regulamenta a Lei nº 14.818/2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Pé-de-Meia**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia/documentos/plano-monitoramento-avaliacao.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 861, de 23 de agosto de 2024. Estabelece o calendário operacional do Programa Pé-de-Meia para a modalidade EJA**. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 916, de 12 de setembro de 2024. Altera as Portarias MEC nº 861/2024 e MEC nº 84/2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Programa Pé-de-Meia: regulamentação e implementação**. Brasília: MEC, 2023.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Técnicos para a atuação de profissionais da Psicologia e Serviço Social na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2022.

_____. Presidência da República. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional na modalidade de poupança**. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2025.

_____. Presidência da República. **Medida Provisória nº 1.198, de 27 de novembro de 2023. Institui poupança de incentivo à permanência escolar.** Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2025.

_____. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Mais de 29 mil alunos do Distrito Federal recebem 4ª parcela do Pé-de-Meia a partir desta quarta (26/6).** Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/pe-de-meia/mais-de-29-mil-alunos-do-distrito-federal-recebem-4a-parcela-do-pe-de-meia-a-partir-desta-quarta-26-6>. Acesso em: 25 de out. 2024.

Busca Ativa Escolar. (2022). **"A cada dia letivo, 28 alunos abandonam os estudos no DF."** Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br> - Acesso em: 26 dez. 2024.

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Boletim Socioeconômico do Distrito Federal – 2023.** Brasília: CODEPLAN, 2023.

_____. **Trabalho infantil no Distrito Federal: análise para o período entre 2016 e 2019.** Brasília, 2021.

_____. Boletim Socioeconômico do Distrito Federal – 2023. Brasília: CODEPLAN, 2023.

_____. **Conselho Tutelar no Distrito Federal.** Brasília, set. 2017. 112 p. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Conselho-Tutelar-no-Distrito-Federal.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

_____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) – 2015.** Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2016. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2023.

_____. **Situação do Trabalho Infantil no Distrito Federal, Brasília, 2012. - TRABALHO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL: ANÁLISE PARA O PERÍODO ENTRE 2016 E 2019,** Brasília, 2021.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Senado Federal, 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 dez. 2024.

CÔRREA, Hugo; PINTO, Maria das Graças. **Permanência escolar e vulnerabilidade social: limites das políticas compensatórias.** Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação, exclusão e inclusão: desafios da cidadania.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 173-188, 2002.

_____. **Educação e Direito à Educação: um enfoque jurídico e político**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: estrutura e funcionamento do ensino no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Comunicado nº 1: EJA no DF – PROEDUC 2**. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2023/11/comunicado-1-EJA-no-DF-PROEDUC-2.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Painel de Monitoramento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.se.df.gov.br>. Acesso em: 01 jul. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas públicas e educação: entre rupturas e continuidades**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1263-1285, out.-dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400004>

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Joaquim Ferreira de Sá. 15. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2011. Disponível em: https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2015/02/durkheim_2011_educacao-e-sociologia_book.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

FONSECA, Ana Paula. **Educação e Desigualdade: Políticas Públicas e Exclusão Escolar**. São Paulo: Cortez, 2022.

_____. **Educação e Justiça Restaurativa: desafios da formação docente na promoção da cultura de paz**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. **Educação, Direitos Humanos e Permanência Escolar: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A pedagogia da exclusão: análise das políticas educacionais da atualidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2018.

_____. **A Reforma Empresarial da Educação: novos modos de governar**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Brasília: UNICEF Brasil, 2018. 44 p. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Plano de desenvolvimento da educação no DF: desafios e soluções para a rede pública**. Brasília, 2020.

_____. **Relatório de Gestão 2023**. Brasília: GDF, 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere. Volume 3**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2021: Características gerais da população e dos domicílios. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2024.

_____. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2020**. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 dez. 2024.

IBGE

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2009: **Educação - Primeiras análises**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022: Resultados preliminares**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 30 ago. 2024.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desigualdades regionais no Brasil: Um panorama atual**. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 01 jan. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL – IPEDF. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD-A 2024**. Brasília: IPEDF, 2024. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br>. Acesso em: 14 mai. 2025.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. São Paulo: Edusp, 1974.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2024.

MEC – Ministério da Educação. Programa Pé-de-Meia: **perguntas frequentes**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Ministério da Educação (MEC). (2020). **Impacto da Pandemia na Educação no Brasil: Evasão e Abandono Escolar**.

MIRANDA, Shirley Aparecida de; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. 403 p. (Perfis da educação; 5). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. ISBN 9788575265802.

MORAES, Fátima. **Educação e Violência: a construção da indisciplina e da evasão escolar nas periferias**. São Paulo: Cortez, 2019.

NERI, Marcelo et al. **Motivações e consequências da evasão escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro de Políticas Sociais (CPS/FGV), Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br>. Acesso em: 8 jan. 2024.

O brasiliense. (2023). **"37 mil alunos abandonaram o ensino médio no DF."** Disponível em: <https://obrasiliense.com.br> - Acesso em: 01 out. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Política educacional no Brasil: a construção do presente e os desafios para o futuro**. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública: o que é e como se faz**. São Paulo: Ática, 2012.

PESQUISA EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. **Relatório de Evasão Escolar: Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: <URL do PDF>. Acesso em: 29 jun. 2024.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

RATZEL, F. **A Geografia do Estado**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

REDDIT. **Discussão sobre atrasos no pagamento do Pé-de-Meia**. Disponível em: <https://www.reddit.com/r/brasil/comments/1jhasdt/>. Acesso em: 15 mai. 2025.

RIBEIRO, Maurício. Capital Federal, Distrito Federal, Guanabara e Brasília: **um breve histórico das disposições constitucionais**. Disponível em: <https://atlantico.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Capital-Federal-Distrito-Federal-Guanabara-e-Brasilia-um-breve-historico-das-disposicoes-constitucionais-por-Mauricio-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

_____. **Educação e desigualdade: o panorama do ensino público no Distrito Federal**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2019.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Relatório de atividades da educação pública no DF**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/escolas2024.php>. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____. **Relatório de Ações da SAGE: Mediação de Conflitos e Cultura de Paz**. Brasília: SEEDF, 2023.

_____. **Relatório de Monitoramento das Políticas de Permanência Escolar**. Brasília: SEEDF, 2022.

_____. **Relatório de Ocorrências Escolares: 2017–2022**. Brasília: SEEDF, 2023.

_____. **Relatório Técnico de Políticas de Permanência Escolar e Parcerias Intersetoriais**. Brasília: SEEDF, 2023a.

_____. **Dados Estatísticos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2023a.

SILVA, Maria Aparecida da; OLIVEIRA, Jandira de. **Políticas públicas para permanência escolar: desafios intersetoriais**. Cadernos de Políticas Educacionais, v. 5, n. 1, p. 85-98, 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200002>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise crítica do Programa Pé-de-Meia**. São Paulo: TPE, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 28 jun. 2024.

_____. **Políticas de Permanência Escolar no Ensino Médio: desafios e caminhos**. São Paulo: TPE, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 29 jun. 2024.

TUAN, Yi-Fu. **Space and place: the perspective of experience**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1980.

UOL. Número de beneficiários do Pé-de-Meia por unidade da federação. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2024/12/30/numeros-pe-de-meia-ensino-medio.htm>. Acesso em: 15 mai. 2025.

UNESCO. **Declaração sobre uma Cultura de Paz. Assembleia Geral das Nações Unidas**, 1999. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 28 jun. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Busca Ativa Escolar: guia de implementação**. Brasília: UNICEF Brasil, 2021. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br>. Acesso em: 28 jun. 2024.

_____. **Busca Ativa Escolar: guia de implementação**. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br>. Acesso em: 29 jun. 2024.

_____. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 25 mai. 2025.

APÊNDICE A — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PRESIDENTE DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CLDF****1. Trajetória e Experiência na Área da Educação**

- 1.1. Como sua **trajetória política e/ou profissional** contribui para sua atuação como Presidente da Comissão de Educação da CLDF?
- 1.2. Quais são os **principais desafios que o senhor identifica na área da educação pública do DF** e como acredita que eles podem ser enfrentados?

2. Políticas Públicas de Educação

- 2.1. **Quais políticas públicas o senhor considera mais relevantes** para combater a evasão e o abandono escolar no DF?
- 2.2. Como o senhor **avalia a atual política educacional implementada no DF**? Que mudanças ou aperfeiçoamentos o senhor julga necessários?

3. Evasão e Abandono Escolar

- 3.1. Na sua visão, quais são as principais causas da evasão e do abandono escolar no DF e de que forma elas podem ser abordadas de maneira mais eficaz?
- 3.2. **Quais medidas a Comissão de Educação da CLDF tem apoiado ou proposto** para enfrentar esse problema?

4. Atuação Legislativa

- 4.1. De que forma a Comissão de Educação tem **atuado para fiscalizar e propor políticas públicas** voltadas à **permanência escolar e à melhoria da qualidade da educação**?
- 4.2. Existem **projetos de lei ou outras iniciativas em tramitação na CLDF** que o senhor destacaria como fundamentais para o enfrentamento da evasão escolar e fortalecimento da cultura de paz nas escolas?

APÊNDICE D — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA SIMONE ALVES DE FARIA****1. Experiência como Professora**

- 1.1. Como a sua longa experiência como professora da rede pública do DF influencia sua visão sobre as políticas públicas de educação?
- 1.2. Quais foram os principais desafios que enfrentou ao longo da sua trajetória docente e como acredita que eles podem ser superados?

2. Políticas Públicas de Educação

- 2.1. Na sua opinião, quais políticas públicas de educação têm mais potencial para reduzir a evasão e o abandono escolar no DF?
- 2.2. Como avalia a política educacional vigente no DF? Que mudanças considera necessárias para melhorar a qualidade da educação?

3. Evasão e Abandono Escolar

- 3.1. Com base na sua vivência em sala de aula, quais são as principais causas da evasão e do abandono escolar?
- 3.2. Quais ações ou estratégias acredita que podem ser mais eficazes para enfrentar esse problema nas escolas da rede pública?

4. Experiências e Práticas no Cotidiano Escolar

- 4.1. Já participou de projetos ou iniciativas dentro da escola voltados à permanência dos estudantes? Poderia compartilhar algum exemplo?
- 4.2. Como a cultura de paz e o fortalecimento de vínculos entre escola, estudante e comunidade podem contribuir para reduzir a evasão escolar?

APÊNDICE B — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA ILKA HOSTENSKY****1. Experiência como Professora**

- 1.1. Como a sua longa experiência como professora da rede pública do DF influencia sua visão sobre as políticas públicas de educação?
- 1.2. Quais foram os principais desafios que enfrentou ao longo da sua trajetória docente e como acredita que eles podem ser superados?

2. Políticas Públicas de Educação

- 2.1. Na sua opinião, quais políticas públicas de educação têm mais potencial para reduzir a evasão e o abandono escolar no DF?
- 2.2. Como avalia a política educacional vigente no DF? Que mudanças considera necessárias para melhorar a qualidade da educação?

3. Evasão e Abandono Escolar

- 3.1. Com base na sua vivência em sala de aula, quais são as principais causas da evasão e do abandono escolar?
- 3.2. Quais ações ou estratégias acredita que podem ser mais eficazes para enfrentar esse problema nas escolas da rede pública?

4. Experiências e Práticas no Cotidiano Escolar

- 4.1. Já participou de projetos ou iniciativas dentro da escola voltados à permanência dos estudantes? Poderia compartilhar algum exemplo?
- 4.2. Como a cultura de paz e o fortalecimento de vínculos entre escola, estudante e comunidade podem contribuir para reduzir a evasão escolar?

APÊNDICE C — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR REGINALDO VERAS****1. Experiência como Professor**

1.1. Como sua experiência como professor da rede pública do DF influencia sua visão sobre as políticas públicas de educação?

1.2. Quais são os principais desafios que você enfrentou como professor e como você acha que eles podem ser superados?

2. Políticas Públicas de Educação

2.1. Quais são as principais políticas públicas de educação que você acredita que podem contribuir para reduzir a evasão e o abandono escolar no DF?

2.2. Como você avalia a atual política de educação no DF e quais são as mudanças que você proporia?

3. Evasão e Abandono Escolar

3.1. Qual é a sua visão sobre as causas da evasão e do abandono escolar no DF e como você acha que elas podem ser abordadas?

3.2. Quais são as principais ações que você acredita que podem ser tomadas para reduzir a evasão e o abandono escolar?

4. Papel do Deputado Federal

4.1. Como você usa sua posição como deputado federal para defender as causas educacionais e reduzir a evasão e o abandono escolar?

4.2. Quais são as principais leis ou políticas que você acredita que podem ser propostas para melhorar a educação no DF?

Os dados identificáveis dos participantes (páginas 101,103 e 105) foram suprimidos nesta versão digital, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei no 13.709/2018).