

Transição escolar e evasão no ensino médio integrado dos institutos federais: contribuições da psicologia histórico-cultural

School transition and dropout in integrated technical secondary education at federal institutes: contributions from historical-cultural psychology

Transición escolar y evasión en la educación media integrada de los institutos federales: aportes de la psicología histórico-cultural

Rodrigo Siqueira Câmara 

Instituto Federal de Minas Gerais, São João Evangelista, MG, Brasil

rodrigo.camara@ifmg.edu.br

Newton Duarte 

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, Brasil

newton.duarte@unesp.br

Ricardo Eleutério dos Anjos 

Universidade Federal de Catalão, Catalão, GO, Brasil

ricardo.eleuterio@ufcat.edu.br

Recebido em 10 de setembro de 2025

Aprovado em 22 de setembro de 2025

Publicado em 08 de janeiro de 2026

RESUMO

O problema da evasão e da permanência escolar nos institutos federais tem sido um dos principais desafios para a democratização do ensino oferecido pela rede federal. Este artigo tem o objetivo de contribuir para a elucidação desse problema, mais especificamente no ensino médio integrado dessas instituições, a partir de contribuições da psicologia histórico-cultural e de autores do campo educacional. Dados oficiais demonstram que cerca de um terço dos estudantes dessa modalidade de ensino não conclui seus estudos nessas instituições. Argumenta-se a necessidade de compreender o fenômeno da transição escolar como um importante aspecto que afeta a trajetória escolar, bem como a permanência ou a evasão dos estudantes. A análise procura esclarecer as relações entre desigualdade social, desenvolvimento psicológico, transições escolares e evasão escolar, destacando a natureza dialética

dessas relações. Conclui-se pela necessidade de avanço na discussão teórica a respeito das mediações sociais e institucionais nos processos de transição escolar, assim como pelo aprimoramento das políticas e das práticas de permanência estudantil, considerando a questão da transição escolar como um dos fatores explicativos da evasão escolar.

Palavras-chave: Transição escolar; Evasão escolar; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The issue of school dropout and retention in federal institutes has been one of the main challenges to democratizing the education offered by the federal network. This article aims, therefore, to contribute to shed light on this problem, more specifically in the integrated secondary education of these institutions, drawing on contributions from historical-cultural psychology and authors in the educational field. Official data show that about one-third of the students in this modality of education do not complete their studies in these institutions. It is argued that understanding the phenomenon of school transition is essential, as it significantly affects students' educational trajectories, including their retention or dropout. The analysis seeks to elucidate the relationships among social inequality, psychological development, school transitions, and dropout, highlighting the dialectical nature of these connections. The conclusion emphasizes the need to advance theoretical discussion on social and institutional mediations in school transition processes, as well as to improve policies and practices for student retention, considering school transition as one of the explanatory factors for school dropout.

Keywords: School transition; School dropout; Human development.

RESUMEN

El problema de la deserción y de la permanencia escolar en los institutos federales ha sido uno de los principales desafíos para la democratización de la educación ofrecida por la red federal. Este artículo tiene como objetivo de contribuir, por lo tanto, a la comprensión de este problema, más específicamente en la educación secundaria integrada de estas instituciones, a partir de aportes de la psicología histórico-cultural y de autores del campo educativo. Datos oficiales demuestran que cerca de un tercio de los estudiantes de esta modalidad no concluyen sus estudios en estas instituciones. Se argumenta la necesidad de comprender el fenómeno de la transición escolar como un aspecto importante que afecta la trayectoria educativa, así como en la permanencia o la deserción de los estudiantes. El análisis busca esclarecer las relaciones entre desigualdad social, desarrollo psicológico, transiciones escolares y

deserção escolar, destacando la naturaleza dialéctica de estas relaciones. Se concluye por la necesidad de avance en la discusión teórica acerca de las mediaciones sociales e institucionales en los procesos de transición escolar y en el perfeccionamiento de las políticas y prácticas de permanencia estudiantil, considerando la transición escolar como uno de los factores explicativos de la deserção escolar.

Palabras clave: Transición escolar; Evasión escolar; Desarrollo humano.

Introdução

A educação escolar ocupa um lugar central na vida em sociedade, na medida em que se constitui como um meio institucional, organizado e intencional de transmissão de conteúdos e práticas sociais aos indivíduos em formação. Cumpre o papel de desenvolvimento e humanização¹ de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, promove a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados (Saviani, 2021), contribuindo para a reprodução dialética da vida social. Desse modo, a democratização da escolarização significa também a democratização das condições de desenvolvimento humano. Para uma perspectiva educacional alinhada com essa função social da escola (Duarte; Duarte, 2023), é essencial a discussão sobre um dos impactos das desigualdades sociais na escolarização: a questão da evasão/permanência². Esse fenômeno é especialmente significativo no ensino médio integrado dos institutos federais e será objeto de análise deste artigo.

O problema da evasão dos estudantes do ensino médio integrado dos institutos federais tem sido um grande desafio para a democratização do ensino dessa rede. A evasão, como fenômeno escolar e social, expressão da desigualdade social no interior da escola, tem sido estudada sob diferentes aspectos e pontos de vista. Em geral, esses estudos buscam identificar os vários fatores individuais, institucionais e sociais que têm contribuído para a evasão escolar, em uma perspectiva que, cada vez mais, tem destacado a natureza multifatorial desse fenômeno (Dore; Lüscher, 2011; Sacramento; Albuquerque; Cypriano, 2021).

Este ensaio teórico tem o objetivo de analisar essa problemática em uma

perspectiva que busca compreender sua natureza multideterminada a partir da ideia de transição escolar. Trata-se do complexo processo de mudança dos estudantes do ensino fundamental para o ensino médio integrado dos institutos federais. Esta análise se fundamenta na psicologia histórico-cultural, bem como em autores do campo educacional e/ou da tradição marxista, e visa fornecer reflexões que possam contribuir para o aprimoramento de políticas e práticas de permanência estudantil, ao demonstrar a relevância da transição escolar para a compreensão da evasão escolar. Com isso, não se pretende reduzir o fenômeno da evasão à questão da transição, uma vez que a raiz desse problema é, fundamentalmente, de natureza social e econômica. O intuito é avançar na elucidação teórica de um dos determinantes, objetivos e subjetivos, dessa problemática.

Nas últimas décadas, houve um avanço significativo nas políticas de acesso à educação, que produziram resultados nos mais diferentes níveis educacionais (Simões, 2019). Ao mesmo tempo, no contexto da educação federal, também houve uma grande ampliação no número de vagas ofertadas com a criação de centenas de novos *campi* dos institutos federais, principalmente no interior do Brasil. Além disso, a democratização ampliou-se nessa rede com a reserva de vagas para estudantes por meio da política de cotas. No entanto, a despeito desse progresso histórico, a evasão escolar permanece como uma realidade desafiadora que necessita de políticas e práticas educacionais capazes de responder a esse problema.

A partir dos dados oficiais da rede federal, disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha³, é possível compreender a extensão do fenômeno da evasão/permanência por meio das informações de eficiência acadêmica. Os indicadores de “conclusão ciclo” e “evasão ciclo”, de forma resumida, mostram a quantidade de estudantes que concluíram seus estudos dentro de um mesmo ciclo (uma turma ingressante), bem como daqueles que se evadiram da instituição durante esse mesmo ciclo.⁴

Analisando a modalidade do ensino médio integrado dos institutos federais, no período de 2017 a 2023, a taxa geral de conclusão ciclo variou entre 56,53% e 62,37%, e a de evasão ciclo variou entre 28,09% e 37,69%. Isso significa que, nesse período, cerca de um terço dos estudantes matriculados nos cursos do ensino médio

integrado dos institutos federais não concluiu seus estudos nessas instituições. Além disso, os dados indicam que a evasão é inversamente proporcional à renda: quanto menor a renda familiar, maior a taxa de evasão (Brasil, 2024c). Um dos aspectos que atravessam a permanência continua sendo a desigualdade social, que se reflete no interior da escola, a despeito das políticas de assistência estudantil que atuam para minimizar seus impactos.

Esses dados são bem mais expressivos do que os das demais redes públicas de ensino básico, em que, por exemplo, as taxas de aprovação no ensino médio foram próximas a 90% no mesmo período, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil, 2024b). A análise aqui proposta não é uma comparação entre essas redes de ensino, mas essa diferença tão significativa indica a concretude do problema da permanência na rede federal.

Com base nesses dados, é necessária uma reflexão a respeito das condições objetivas e subjetivas de permanência nessas instituições. Considerar que um terço dos estudantes que ingressam nessa rede de ensino evade revela uma situação que necessita de análise. Adiciona-se a isso a reconhecida qualidade de ensino da rede federal⁵, bem como suas políticas de assistência estudantil: o que explica que um número tão significativo de estudantes não finalize seus estudos nessas instituições? Nesse sentido, parte-se da hipótese de que, para avançar na compreensão desse problema, a discussão da transição escolar é um dos aspectos relevantes que não têm sido foco das políticas de permanência. Por meio da compreensão da transição escolar, considerada como um todo, isto é, em suas determinações e condições objetivas e subjetivas, espera-se contribuir para o avanço teórico na elucidação da evasão escolar e para futuras propostas de intervenção educacional. Entende-se e defende-se que o papel consciente da mediação institucional no processo de transição escolar pode contribuir significativamente para a permanência e maior democratização do ensino da rede federal.

Ensino médio integrado, desigualdade social e transição escolar

O ensino médio integrado é uma modalidade de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi reestruturada e ampliada a partir de 2008. Sua proposta pedagógica é a de uma integração entre o ensino médio e o ensino profissional, em um currículo único, tendo como fundamento o pressuposto da politecnia. De acordo com Saviani (2003), a noção de politecnia busca superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, tomando o trabalho como princípio educativo. Como esclarecem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), embora não haja, nas condições atuais, as bases para uma educação de fato politécnica, o ensino médio integrado é uma condição social e histórica para sua construção. Nessa acepção, esse ensino propõe, por meio da integração entre a formação geral e a técnica, promover uma formação integral, omnilateral, do ser humano e contribuir para a superação da contradição entre capital e trabalho que se reproduz na educação. Essa superação, é necessário destacar, só ocorrerá por meio da superação da sociedade capitalista, não tendo a educação a finalidade ou o poder de transformar a sociedade. A esse respeito, Saviani (2003, p. 139) é bastante explícito: “A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade”. Entretanto, ao mesmo tempo, a educação escolar pode contribuir, na sua especificidade, dentro das contradições e condições existentes, na direção da superação da sociedade regida pelo capital.

Um dos pilares da rede federal são as políticas de assistência estudantil. Segundo o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2010), seus objetivos são a democratização das condições de permanência e a minimização dos efeitos negativos das desigualdades sociais nas instituições federais de ensino. Essa legislação foi atualizada recentemente pela Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 (Brasil, 2024a), e ampliou o escopo de atuação desse programa, sinalizando a inclusão de aspectos novos que não estavam explicitamente no decreto anterior. O que se verifica, porém,

é que o centro da legislação são os benefícios de natureza socioeconômica, como bolsas, moradia, transporte e alimentação.

Desde o Decreto nº 7.234/2010, já estava prevista a ampliação da política no acesso à saúde e apoio psicológico, suporte pedagógico, fomento ao esporte e à cultura, inclusão de estudantes com deficiência, entre outros aspectos não diretamente econômicos, conforme as especificidades de cada instituição (Taufick, 2014). Contudo, tais aspectos, que podem ser considerados como condições subjetivas de permanência⁶, ainda não possuem, no orçamento e no cotidiano das instituições, a mesma abrangência e investimento que os auxílios econômicos, nem sua oferta de forma tão sistematizada.

É nesse âmbito que a compreensão do processo de transição escolar pode trazer uma contribuição para o aprimoramento dessa política, pois, embora haja algum suporte material para os estudantes economicamente vulneráveis, ainda há elevadas taxas de evasão escolar que perduram a despeito do avanço dessas políticas. No entanto, ao se destacar a relação entre as condições subjetivas e objetivas de permanência, não se pretende desfocar o centro das políticas de assistência estudantil de sua dimensão econômica; pelo contrário, o que se defende é a ampliação dos investimentos e recursos nessa área, que têm sido ameaçados pelas políticas neoliberais que definem o orçamento das instituições federais.

Para avançar nessa questão, é necessária uma elucidação sobre a diferença entre desigualdade social e a consequente desigualdade individual que se efetiva em uma sociedade capitalista, uma sociedade de classes. Quando se consideram as políticas de assistência estudantil, cuja origem está nas políticas sociais, o que se verifica é que o seu foco está voltado a responder, prioritariamente, ainda que de forma limitada, às desigualdades de natureza econômica. Da mesma forma que as políticas sociais são tentativas de enfrentamento, pelo setor público, da assim chamada “questão social” (Montaño, 2012), as políticas de assistência estudantil desempenham função semelhante no interior da educação escolar. Nesse sentido, o foco dessas políticas está voltado às condições objetivas de permanência estudantil, que se efetivam, por exemplo, por meio da oferta de moradia, alimentação, transporte,

bolsas e auxílios, entre outros. Contudo, é necessário destacar a natureza do outro polo desse processo, isto é, a desigualdade entre os indivíduos, originada da desigualdade social. Para Leontiev (2004, p. 293),

[...] a desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

Nessa perspectiva, existe uma desigualdade em termos de potencial de desenvolvimento psicológico, na mesma medida em que são desiguais as condições objetivas. Isso significa que a determinação objetiva delimita o universo de desenvolvimento humano possível pelas mediações sociais que estão ou não disponíveis para os diferentes grupos sociais. Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento individual ocorre pela internalização das mediações sociais, isto é, das relações humanas e da cultura, material e não material, objetivada historicamente. A divisão social do trabalho e a consequente distribuição desigual do conhecimento e das objetivações históricas resultam também em diferentes formas de apropriação subjetiva da realidade social.

É possível compreender, portanto, a particularidade das dificuldades dos indivíduos da classe trabalhadora em seus processos de escolarização e, também, nos momentos de transição escolar. As condições materiais de vida, especialmente a reprodução do trabalho, acarretam para os filhos da classe trabalhadora várias formas de cerceamento de suas atividades, produzindo obstáculos ao desenvolvimento psicológico possibilitado pela apropriação das objetivações científicas, artísticas e filosóficas. No modo de produção capitalista, à expropriação objetiva corresponde também uma expropriação subjetiva. Da mesma forma, os estudantes possuem diferentes histórias de apropriação subjetiva das aptidões humanas objetivadas socialmente, como, por exemplo, a atividade de estudo (Elkonin, 2017), essencial para a escolarização.

Ao tomar como centralidade a oferta de condições materiais, que são fundamentais e inegociáveis, as políticas de permanência estudantil podem desconsiderar outros aspectos que também contribuem para a desigualdade escolar

e que afetam diretamente as trajetórias escolares. Dentre os diferentes aspectos que poderiam ser considerados condições objetivas e subjetivas de permanência, a transição escolar se apresenta como um processo bastante significativo.

O conceito de transição escolar

A transição escolar, assim como outras experiências sociais de transição, ocorre quando há uma mudança significativa no contexto social e, por conseguinte, nas relações e nas mediações sociais disponíveis ao indivíduo em formação. Segundo Abrantes (2009), a transição escolar engloba diferentes mudanças que atuam em conjunto, por exemplo: curriculares; nas práticas pedagógicas e disciplinares; de instituições escolares; nos grupos sociais; e na posição ocupada nas relações sociais, incluindo as relações dos professores com os alunos, dos alunos uns com os outros, da escola com a família. Para o autor, as transições são vividas mais intensamente nos primeiros momentos de uma nova etapa educacional e envolvem as interações entre todos os agentes educacionais e a dinâmica institucional como um todo. Nesse sentido, o autor critica as visões que centralizam as explicações das transições na dimensão individual que, ao naturalizar as dificuldades e os problemas vivenciados pelos estudantes, acabam por descaracterizar um processo que é essencialmente social.

No Brasil, diversos estudos têm investigado as transições escolares em diferentes etapas do sistema educacional. A maioria tem seu interesse voltado para as transições no contexto dos ensinos infantil, fundamental e superior. Somente uma parte dos estudos analisou a transição para o ensino médio (Lebourg, 2015; Lima; Carvalho, 2021; Miranda; Barbato, 2022; Silva, 2021), e ainda menos estudos se dedicaram à transição para o ensino médio integrado dos institutos federais (Cunha, 2022; Gomes, 2018; Jost, 2019). Uma possível explicação para essa carência de estudos, no caso da transição para o ensino médio tradicional, pode estar relacionada ao fato de que, em geral, essa transição não envolva tantas discontinuidades e possíveis rupturas como no caso das transições mais estudadas. Já no caso da

ausência de estudos sobre a transição para o ensino médio integrado, uma explicação poderia ser encontrada no fato de esse formato (integrado) ser relativamente recente⁷, cuja origem remete ao início dos anos 2000 (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Nesse sentido, entende-se que as explicações da carência de estudos para o ensino médio e para o ensino médio integrado são diferentes. Isso porque o ensino médio integrado possui diferenças significativas em relação ao ensino médio e representa uma ruptura, para muitos estudantes, em relação às suas experiências de escolarização anteriores.

Transição escolar, desenvolvimento humano e evasão

Em sentido amplo, uma transição é uma experiência de mudança que ocorre no curso da vida social dentro de um novo contexto que a engendra. Isso significa que não é possível considerar a trajetória de vida de um indivíduo e as transições vivenciadas de forma dissociada das estruturas sociais e culturais que, por sua vez, também estão sujeitas às mudanças históricas. Assim, cada sociedade produzirá as diferentes condições de vida e as mediações sociais que se expressarão nas experiências vividas subjetivamente. A própria infância e adolescência, como etapas do desenvolvimento, possuem origem histórica e social. A transição escolar, como um fenômeno socialmente determinado, está referida diretamente às condições e às características do sistema educacional brasileiro, bem como às condições sociais objetivas específicas do capitalismo no Brasil. Desse modo, a tendência que tem predominado nas políticas educacionais não parece ser a de favorecer o pleno desenvolvimento humano, mas sim a de atender a demandas sociais comandadas pela lógica de mercado, como se pode verificar nas recentes reformas educacionais, a exemplo da do ensino médio (Malanchen; Santos, 2020).

Assim como toda a educação escolar, também nos momentos de transição escolar existem fortes relações entre os aspectos propriamente pedagógicos e o processo de desenvolvimento psíquico dos alunos. Entretanto, é necessário salientar que o fato de este artigo tomar como referência, no campo da psicologia do desenvolvimento, os estudos realizados na linha da psicologia histórico-cultural não

implica uma identificação entre o conceito de transição escolar e os significados que a palavra “transição” assume nos estudos realizados por Vigotski e demais integrantes dessa corrente psicológica. No caso específico dos textos de Vigotski, o termo “transição” é usado em diferentes contextos e com diferentes significados, como, por exemplo, para referir-se à adolescência como idade de transição entre a infância e a vida adulta, ou quando o autor analisa a transição na história da humanidade e no desenvolvimento da criança – como a passagem do desenho de objetos ao desenho de palavras –, ou ainda quando examina a transição entre uma etapa do desenvolvimento psíquico e a etapa subsequente, entre outros.

A questão da transição escolar é, porém, um fenômeno que se efetiva na trajetória escolar e, portanto, possui determinações educacionais e sociais, cuja natureza difere do desenvolvimento psicológico. Isto é, não é possível explicar o processo de transição escolar em sua totalidade recorrendo somente à sua dimensão psicológica. Conforme esclarecem Duarte (1996) e Magalhães e Martins (2020), um dos erros das perspectivas que psicologizam a educação é a transposição dos conceitos da teoria psicológica imediatamente às questões educacionais, sem a necessária mediação de uma teoria pedagógica que permita a compreensão dos processos específicos do trabalho educativo.

No livro *Pensamento e Linguagem*, Vigotski (1993) analisa, no sexto capítulo – dedicado ao estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância –, as relações entre a educação escolar e o desenvolvimento psíquico, argumentando que a educação escolar tem uma importância decisiva em termos de promoção do desenvolvimento psíquico. Entretanto, o autor também afirma que o ensino escolar possui uma lógica própria, que não é a mesma do desenvolvimento psíquico, e que as relações entre ambos são complexas e variadas, não havendo necessariamente uma sincronia entre os avanços no ensino e os avanços no desenvolvimento psíquico.

Seria incoerente com essa análise postular alguma identificação entre a periodização escolar e a periodização do desenvolvimento psíquico. Também sobre esse aspecto, Elkonin (2017, p. 150) afirma que “[...] naturalmente, a divisão da infância, estabelecida sobre as bases pedagógicas, aproxima-se relativamente da

verdadeira, mas não coincide com ela – o que é essencial –, nem está vinculada com a questão das forças propulsoras do desenvolvimento da criança [...]”. Ao mesmo tempo, Vigotski (1993) e Elkonin (2017), assim como a perspectiva da psicologia histórico-cultural, enfatizam a íntima relação entre os processos educativos para a promoção do desenvolvimento e, mais especificamente, por meio da educação escolar.

O que se caracteriza aqui como transição escolar guarda relações com as diversas transições que possam existir no desenvolvimento psíquico, mas não é um fenômeno originariamente psicológico. O aspecto que se quer destacar é que a transição escolar incide diretamente no desenvolvimento e na atividade do estudante. E, dialeticamente, os processos de desenvolvimento também influenciarão decisivamente a trajetória escolar. A transição é um fenômeno escolar, mas que possui determinações e expressões objetivas e subjetivas. E é por essa natureza multideterminada que a ideia de transição escolar representa uma síntese capaz de contribuir para a explicação da questão da evasão/permanência.

No processo de transição escolar estão incluídos diferentes aspectos destacados nas pesquisas da área, como fatores de evasão e permanência: individuais, sociais e institucionais. Isso pode ser demonstrado, por exemplo, a partir do estudo de revisão sistemática das pesquisas sobre evasão na rede federal conduzido por Sacramento, Albuquerque e Cypriano (2021). Em seu estudo, os autores identificaram 12 grupos de fatores principais, que englobam 44 fatores totais de evasão. A análise desses fatores é bastante significativa para a discussão sobre a transição. Segundo os autores, ao analisar as pesquisas:

Dentre aquelas que compreendem fatores individuais, as de maior destaque nesses estudos foi a “Discrepância de conhecimentos e habilidades dos/as alunos/as no momento de sua entrada nos cursos”, com 14 sinalizações, seguida da “decisão precoce que o/a estudante precisa tomar na escolha da profissão, o que pode levar a uma falta de identificação com o curso escolhido”, com 7. Em seguida temos “Históricos de retenções que geram as distorções idade/série”, indicada em 04 estudos, e “Questões emocionais”, com 3 sinalizações. Quanto aos fatores internos à instituição, 11 pesquisas apontaram como causa as “Práticas de ensino e de aprendizagem pouco atrativas e exigentes”, ao passo que 10, a “Organização curricular inadequada”. Nos fatores externos se destacam a “Distância entre a casa e o campus”, com 5 indicações, e “Dificuldade econômica do/a

estudante/família”, com 4 (Sacramento; Albuquerque; Cypriano, 2021, p. 94-95).

Como pode ser observado nesse trecho, que apresenta uma classificação dos autores sobre os principais resultados relativos à evasão em todas as pesquisas analisadas por eles, os diferentes fatores – principalmente aqueles mais frequentes – se referem, direta ou indiretamente, ao que está se definindo aqui como transição escolar. O fator individual mais recorrente, segundo o estudo, foi a “discrepância de conhecimentos e habilidades dos alunos no momento de sua entrada no curso”, enquanto o fator institucional mais mencionado foi “práticas de ensino e de aprendizagem pouco atrativas e exigentes”. Já entre os fatores externos, o mais presente é a questão da distância entre casa e *campus*⁸. Todos esses fatores, bem como os outros elencados pela pesquisa, reafirmam que a dimensão estritamente econômica não corresponde à complexidade do fenômeno da evasão.

Em vez de identificar quais são os principais fatores, em uma certa hierarquia, para determinar as causas da evasão, o que se propõe é uma compreensão de todos esses fatores como parte de um mesmo processo: o processo de transição escolar. O estudante que passa de um nível educacional a outro vivenciará essa experiência de forma subjetiva, a partir de sua própria história de desenvolvimento individual, mobilizando, portanto, processos e funções psicológicas, ao mesmo tempo que essa experiência será mediada pelas diferentes determinações sociais (econômicas, políticas, históricas, culturais) e institucionais, isto é, pelas características e formas como a escola fornece condições para o processo de transição escolar. Defende-se, portanto, que, na medida em que as instituições consigam compreender esse processo em suas diferentes determinações, será possível o aprimoramento das atuais políticas de permanência estudantil, de modo que ampliem sua resposta às causas da evasão. Todavia, é necessário ressaltar que as causas da evasão não podem ser reduzidas à questão da transição escolar, mas entende-se que esse é um dos aspectos que traz uma importante contribuição, principalmente para a evasão dos estudantes ingressantes.

Contribuições da psicologia histórico-cultural para análise da transição escolar

Uma vez esclarecida a diferença de natureza entre os processos psicológicos e os escolares e pontuada a insuficiência e o erro das perspectivas que explicam fenômenos educativos sob bases estritamente psicológicas, é possível avançar em algumas contribuições da teoria psicológica para a análise da transição escolar.

No contexto educativo estão em primeiro plano os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de tal modo que é relevante uma breve caracterização desses processos. Para Vigotski (2017), a educação⁹, como forma especificamente humana de apropriação da realidade objetiva, é uma fonte para o desenvolvimento, isto é, permite que sejam desenvolvidos determinados processos psicológicos que não seriam possíveis de outra forma. Nas palavras do autor,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (Vigotski, 2017, p. 115).

Tomar esse princípio significa colocar em destaque o papel da educação para que os indivíduos em formação possam desenvolver em si as principais funções psicológicas que lhes permitirão participar de diversos tipos e níveis de atividade social. Assim, será por meio da relação do indivíduo com os diferentes aspectos objetivos da cultura historicamente produzida, pela mediação de outros indivíduos, que uma pessoa poderá desenvolver em si as características propriamente humanas e, portanto, se desenvolver como um ser social. Todo desenvolvimento que se manifesta psiquicamente, isto é, um processo intrapessoal e interno, é produto da internalização de um processo social, interpessoal e interpsíquico (Martins, 2011).

Nessa perspectiva, as atividades que promovem o desenvolvimento do indivíduo envolvem um tríplice relacionamento entre o indivíduo, as produções culturais e outras pessoas em contextos socioinstitucionais historicamente constituídos. Quando indivíduos ingressam nesses contextos, são neles inseridos pela mediação de ações propositalmente educativas realizadas por outros indivíduos. No

caso das instituições educacionais, os professores desempenham papel decisivo nesse processo, ainda que não exclusivo. Outros agentes da instituição educacional também podem contribuir de forma significativa para uma inserção exitosa de novos alunos. Assim, uma importante dimensão da transição escolar é a das relações interpessoais, formais e informais.

Embora as concepções de transição no desenvolvimento e a transição escolar sejam distintas do ponto de vista de sua natureza, isso não quer dizer que não estabeleçam relações entre si, dialeticamente. Um aspecto específico pode ser tomado como ponto de conexão entre as duas concepções: a mudança no lugar social ocupado pelo indivíduo em formação. Segundo Vigotski (1996), é justamente essa mudança, que ele denomina “situação social de desenvolvimento”, que promove o próprio desenvolvimento:

[...] a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (Vigotski, 1996, p. 264, tradução própria).

Nessa passagem, o autor indica que a força motriz que engendra o desenvolvimento psicológico dos indivíduos são as mediações e relações sociais nas quais estão inseridos. Dessa maneira, na medida em que a situação social de desenvolvimento se modifica, isto é, quando o indivíduo em formação ocupa um lugar diferente no contexto social e nas relações sociais, isso se torna a fonte de seu desenvolvimento, uma vez que novos processos psicológicos serão requisitados para a apropriação do novo contexto, por meio de sua atividade. Sem a mudança na situação social de desenvolvimento, não há desenvolvimento propriamente dito.

Essa relação dialética entre o desenvolvimento real (Vigotski, 2017) e a situação social de desenvolvimento é particularmente significativa para entender o processo de transição a que este estudo se refere. Como será discutido no próximo tópico, considera-se que a transição dos estudantes do ensino fundamental para o ensino médio integrado representa uma mudança muito significativa na situação social

de desenvolvimento desses estudantes. Essa mudança, a depender das condições particulares, pode ser de fato uma ruptura com vários aspectos da vida do estudante, influenciando decisivamente sua trajetória escolar e podendo levar à evasão, entre outras consequências.

Todo processo de mudança no âmbito das relações sociais das quais participa o indivíduo envolve a mobilização de características e processos psicológicos já existentes para a apropriação de um novo contexto social até então desconhecido por ele. Ao mesmo tempo, são produzidos novos processos, novas formações psicológicas (Leontiev, 2017), como exigência das novas demandas sociais que se apresentam. Como visto, o processo de desenvolvimento humano ocorre pela internalização de processos sociais externos ao indivíduo. E essa internalização, para Leontiev (2017), ocorre por meio da atividade do indivíduo, que, além de se constituir como modo de interação com o contexto social, também é meio para o desenvolvimento psicológico.

Outro conceito de Vigotski que pode trazer elementos importantes para avançar na compreensão das transições é o de crises do desenvolvimento. Da mesma forma como no caso da ideia de transição, quando aqui se faz referência a esse conceito, não se trata de explicar um processo educacional de um ponto de vista psicológico, mas sim de destacar como esse fenômeno social e escolar incide sobre o desenvolvimento. Além disso, esse conceito permite evidenciar um princípio teórico presente tanto nas crises do desenvolvimento psicológico quanto nas transições escolares: a contradição. Segundo o autor, em diferentes momentos do desenvolvimento psicológico dos indivíduos, há períodos críticos em que novas funções psicológicas e características de personalidade são desenvolvidas, de forma muitas vezes aparentemente brusca, configurando-se como pontos de virada no desenvolvimento (Vigotski, 1996). Esses períodos, é importante ressaltar, não são produto de questões de natureza interna ou biológica dos indivíduos; pelo contrário. Na visão do autor, eles não acontecem da mesma forma nem nos mesmos momentos em diferentes indivíduos, mas sim são produto da sua relação com o contexto social. Segundo Abrantes e Eidt (2019, p. 11), “[...] as crises representam os processos de

superação de contradições particulares cujos conteúdos culturais indicam a produção de desafios mais complexos à pessoa e reorganizam sua relação com o mundo em novas bases”.

Também é relevante destacar que, para Vigotski (1996), nesses períodos de crise há, inicialmente e de forma mais visível, uma série de características negativas, no sentido de que, antes de surgirem os novos interesses, o indivíduo passa por uma perda de antigas aspirações e interesses que motivavam sua atividade, para posteriormente emergirem novos interesses, novas formas de atividade e novas formas de vida interior. Além disso, nesses períodos críticos podem aparecer prejuízos no rendimento acadêmico e escolar, conflitos nas relações sociais e experiências de conflitos interiores e de sofrimento (Vigotski, 1996). Leontiev (2017), por sua vez, entende que as crises, enquanto tais, são evitáveis, diferenciando-as dos períodos críticos do desenvolvimento. Para esse autor, o desenvolvimento ocorrerá através de períodos de rupturas e mudanças qualitativas, mas que não necessariamente serão acompanhados de uma crise, a depender da mediação desse processo.

Essas características do período crítico do desenvolvimento indicam um princípio segundo o qual também se pode elucidar aspectos da transição escolar. Esse princípio é o da contradição, como expressão objetiva das dinâmicas de transformação dos fenômenos históricos. É importante assinalar que se adota, neste texto, o princípio de que a contradição não é um fenômeno de origem psicológica nem mesmo uma maneira de interpretar a realidade. A contradição é um aspecto essencial do próprio movimento objetivo da natureza e da sociedade. As contradições do plano psíquico estão relacionadas às contradições sociais objetivas. Para se conhecer qualquer movimento, é preciso conhecer suas contradições. Lukács (2012, p. 291) explica essa questão:

Portanto, a contraditoriedade não é apenas, como em Hegel, a forma de passagem repentina de um stadium a outro, mas também a força motriz do próprio processo normal. Com isso não se nega naturalmente a passagem repentina de alguma coisa a outra, ou que certas passagens tenham caráter de crise ou de salto brusco. Para conhecê-las, porém, é preciso iluminar as condições específicas nas quais devem se verificar; elas não são mais consequências “lógicas” de uma contraditoriedade abstrata de cunho geral.

Assim, na transição escolar também está presente uma contradição para o estudante, que se manifesta entre as novas exigências e demandas escolares e sociais e sua história particular de desenvolvimento individual, o desenvolvimento real (Vigotski, 2017). Essa contradição pode ser assim definida: por um lado, há o estudante concreto, resultado de mediações e determinações sociais históricas específicas e, com isso, um determinado momento do desenvolvimento psicológico e de sua atividade, bem como dos interesses e motivos dessa atividade; por outro, há o conjunto de condições e demandas decorrentes da entrada em uma nova etapa educacional (e de vida), que incidem diretamente sobre o estudante e lhe exigem tanto a reorganização de sua relação com o mundo das objetivações e relações sociais como também a modificação de sua atividade e dos motivos e interesses que a orientam.

Essa contradição se manifesta, subjetivamente, como a vontade de retorno à situação anterior, já conhecida, paralelamente à vontade de permanecer e se inserir na nova situação escolar/social. Objetivamente, isso se concretiza na dialética entre permanência e evasão. Importa destacar que permanência não significa ausência total da evasão: o estudante que permanece ainda vivencia essa contradição, e a possibilidade da evasão continua latente. Desse modo, ao longo de sua trajetória escolar, o estudante poderá superar essa contradição, ainda que parcial ou provisoriamente, de forma consciente ou não. E a instituição escolar mediará esse processo, de forma consciente ou não.

A transição escolar no ensino médio integrado

Com base no exposto, o fenômeno da transição escolar pode ser entendido como, ao mesmo tempo, subjetivo e objetivo, individual e social/institucional. Não existe uma educação escolar e um processo de escolarização em abstrato, ou seja, que não ocorram dentro de condições objetivas concretas que determinam as formas e os conteúdos escolares. Do mesmo modo, a análise da escolarização deve considerar os aspectos sociais e institucionais de mediação, isto é, as instituições, as

condições e as práticas que a promovem.

Na escola, esses processos de mediação dizem respeito às condições de educação em uma sociedade de classes, mas também aos indivíduos que delas fazem parte, como professores, estudantes e demais trabalhadores da educação, e aos aspectos institucionais que promovem o processo educativo, como os conteúdos, o currículo, as formas de organização do tempo e do espaço, a cultura escolar, as interações entre os indivíduos, dentre outros elementos constitutivos da realidade e do cotidiano da escola. Esses elementos, que são sociais e institucionais e que se manifestam nas práticas e relações escolares, cumprem um papel de mediação entre o estudante e seu processo de escolarização e são essenciais para a compreensão do processo de transição escolar.

No contexto dos institutos federais, esse processo complexo envolve ainda características que o diferenciam do ensino médio tradicional, no que diz respeito à quantidade e qualidade das mudanças em relação aos contextos sociais e de escolarização anteriores. Essas mudanças implicam diferenças significativas na transição escolar e produzem também consequências diferentes que são subjetivas, sociais e escolares. Podem contribuir para diferentes expressões das desigualdades sociais no interior da escola, como, por exemplo, dificuldades de aprendizagem e no processo de escolarização, retenção, evasão, dificuldades nas interações sociais, reflexos sobre a saúde mental etc. – o que pode ser sintetizado na expressão “fracasso escolar”, em uma leitura crítica (Patto, 2022).

A experiência de escolarização no ensino médio integrado dos institutos federais se manifesta na concretude da vida do estudante em uma série de diferenças significativas em relação ao ensino médio tradicional. Dentre algumas dessas diferenças, destacam-se: quase a totalidade dos estudantes muda de instituição¹⁰; uma parte significativa muda de cidade e deixa de morar com familiares; há uma mudança para um tipo de ensino integral, de formação em nível médio e profissional de forma integrada, com maior quantidade de disciplinas, conteúdos e exigências acadêmicas; e há uma primeira experiência de escolha profissional. Estes são somente alguns aspectos objetivos que produzem uma série de mudanças e

exigências que podem impactar profundamente a experiência de escolarização do estudante, que nem sempre está consciente dessas mudanças e nem viveu nenhuma experiência anterior semelhante que o ajude a lidar com as novas demandas. Os estudantes possuem, por conseguinte, diferentes histórias de desenvolvimento e de apropriação das objetivações culturais, o que os diferencia também na capacidade de lidar com as peculiaridades do novo contexto educacional e social.

Dentre alguns dos desafios que o estudante ingressante – principalmente aqueles que necessitam se mudar de cidade, em geral por volta de 14 ou 15 anos de idade – irá enfrentar, encontram-se: o afastamento das relações sociais anteriores, familiares e de amizades; a necessidade de construção de novos vínculos em uma cidade e instituição novas; a necessidade de se organizar para lidar com as exigências escolares de maior complexidade, para as quais são necessárias mais responsabilidades, organização e autonomia; a necessidade de rápida adaptação à dinâmica institucional e às práticas pedagógicas novas, bem como aos conteúdos científicos mais elaborados; os desafios relacionados à independência, ao cuidado de si e a aspectos práticos da vida cotidiana, dentre outros determinantes que cada estudante vivenciará em sua experiência individual.

Acrescenta-se a isso o fato de serem estudantes adolescentes, etapa do desenvolvimento humano caracterizada por profundas transformações nas formas de agir, sentir e pensar, em razão tanto das exigências sociais quanto das novas necessidades que são engendradas nesse processo (Vigotski, 1996), o que complexifica ainda mais o processo de transição escolar. Geralmente, esse tipo de mudança mais significativa ocorre no momento da entrada na universidade, mas, neste caso, principalmente para os estudantes que mudam de cidade, é antecipada.

Os efeitos da distinção indicada entre a experiência escolar no ensino médio e no ensino médio integrado podem ser demonstrados pelos dados de evasão apresentados na introdução, mas também por suas consequências escolares e psicossociais. Essas diferenças, quantitativas e qualitativas, reforçam a necessidade de análise do papel que a transição escolar cumpre nesse processo. Desse modo, as formas e os meios por meio dos quais se realiza a entrada em uma nova etapa

educacional poderão influenciar decisivamente as trajetórias escolares e o processo de escolarização como um todo.

A transição escolar nunca é vivida pelo aluno de forma passiva; ela é sempre um processo no qual o aluno realiza atividades (Leontiev, 2017), seja na sala de aula, em outros espaços da instituição escolar ou fora da escola. Nessa etapa do desenvolvimento psíquico, duas atividades serão de vital importância: a atividade de estudo e a de interação com seus pares. Essas atividades se relacionam, mas não são idênticas. No caso da atividade de estudo, estão contidas também as relações com os professores. Todos esses aspectos são, igualmente, de grande importância para o processo de transição escolar.

Considerações finais

Com base no que foi apresentado e discutido, espera-se ter contribuído para demonstrar a relevância dos processos de mediação das transições escolares, especialmente no contexto do ensino médio integrado dos institutos federais. A mediação institucional e educativa consciente desse processo pode contribuir decisivamente para a permanência, o êxito e a formação integral dos estudantes, bem como para combater as diferentes formas de exclusão social que operam na educação. É fundamental, no entanto, destacar que a desigualdade social que está na base dos fenômenos analisados tem sua origem na própria organização social capitalista, cuja superação é o único horizonte para a efetivação plena da democratização da educação. Além disso, embora não tenha sido objeto deste estudo, é necessário destacar que as contribuições da psicologia à educação escolar devem ser orientadas à luz da finalidade da educação, isto é, o trabalho educativo e a função social da escola (Duarte; Duarte, 2023; Saviani, 2021), de modo a evitar uma psicologização da educação.

Neste estudo, buscou-se evidenciar a necessária compreensão da dialética entre as condições subjetivas e objetivas de permanência como caminho para avançar na elucidação das diferentes determinações da evasão escolar, especialmente nos

institutos federais. Foram analisadas as relações entre desigualdade social, desenvolvimento psicológico, transição escolar e evasão, e como essas relações determinam em grande medida a trajetória dos estudantes. Essa análise foi realizada tendo como referência a psicologia histórico-cultural e autores do campo educacional e pretendeu, longe de esgotar as contribuições dessa perspectiva teórica, avançar no debate apresentando possíveis formas de aproximação à problemática.

São necessários novos estudos para o avanço da compreensão teórica dessas relações com base na psicologia histórico-cultural, bem como em outros referenciais do campo educacional, por exemplo no que diz respeito à atividade de estudo, que, dentro dos limites deste artigo, não foi satisfatoriamente contemplada. Também são importantes estudos com produção de dados empíricos e análise teórica rigorosa para a elucidação das diferentes determinações desses fenômenos, aproximando-se de sua natureza concreta (Kosik, 1976). É ainda uma limitação deste estudo – ficando para futuros trabalhos – o diálogo mais aprofundado com a literatura científica, nacional e internacional, sobre as transições escolares.

Em relação às instituições escolares, especialmente os institutos federais, considera-se relevante que possam aprimorar suas políticas e práticas de permanência estudantil considerando as particularidades dessas instituições. De um ponto de vista geral, é fundamental a ampliação do orçamento para a educação, incluindo a assistência estudantil, como enfrentamento às tentativas de precarização da escola pública. Especificamente sobre a transição escolar, um aspecto a ser investigado são as principais características objetivas e subjetivas desse processo, para identificar quais são os aspectos sociais e institucionais que atuam como mediadores e, assim, promover um trabalho educativo consciente sobre essas mediações.

Referências

ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-36, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51694>

ABRANTES, Pedro. Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 60, p. 33-52, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1620>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 5-7, 4 jul. 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Rendimento Escolar**: Censo da Educação Básica 2023. Brasília: MEC, Inep, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha (PNP) 2024 (ano base 2023). **Gov.br**, Brasília, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CUNHA, Jessica de Almeida. **Entre pontes e abismos**: a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado sob o olhar de alunos ingressantes. 2022. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/871>. Acesso em: 10 ago. 2025.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 770-789, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000300007>

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002. Acesso em: 10 ago. 2025.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/qmed.v5i2.9699>

DUARTE, Newton; DUARTE, Elaine Cristina Melo. Função social da escola: a socialização do conhecimento objetivo como compromisso político. *In*: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela; DIAS, Sabatha Catoia (org.). **O desenvolvimento da consciência na formação de professores**: enfoque no trabalho escolar com língua. Rio Grande: Editora da FURG, 2023. p. 61-75.

ELKONIN, Daniil Borosovich. O problema da periodização do desenvolvimento do psiquismo na infância. *In*: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: Livro I. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Ramon Cerqueira. **Regulação semiótica no self educacional de adolescentes na transição para o ensino médio profissionalizante**: a atuação da exotopia dentre as posições do eu. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

JOST, Itagiane. **Ingresso de jovens no ensino médio**: práticas de acolhimento nos cursos técnicos integrados no IFFAR Campus São Vicente do Sul. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Farroupilha, Jaguarí, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEBOURG, Elodia Honse. **Delicadas travessias**: um estudo de caso sobre jovens em transição para o Ensino Médio no interior do Brasil. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83.

LIMA, Maria de Fátima Magalhães de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Transição para o ensino médio: Gestão de política de correção de fluxo e trajetórias escolares. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, p. 51-51, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.3990>

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Volume 1. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19150>

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967>

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249 f. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MIRANDA, Fernanda Pimentel Faria de; BARBATO, Silvine. Sofrimento psíquico na transição do ensino médio: mudanças longitudinais de posicionamentos. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 7, e-7024, p. 1-7, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22408/rev7020221053e-7024>

MORAES, Gustavo Henrique *et al.* **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência metodológica. Brasília: Editora Evobiz, 2020. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/images/pdf/grm-2020-isbn-revisado.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 270-287, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000200004>

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>.

PRESTES, Zoia. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 57-71.

SACRAMENTO, Laura Neta Dias do; ALBUQUERQUE, Monck Charles Nunes de; CYPRIANO, Carlos Alexandre Cantuária. Estudo sobre evasão e permanência no Ensino Técnico de Nível Médio Integrado. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 76-99, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i26.71888>

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 11- 20.

SILVA, Kamylla Raulino Vieira da. **A transição escolar de ingressantes do ensino médio**: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Santa Catarina. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 2, p. 17-72, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/9786581041076.ceppe.v2a1>

SOUSA, Leandro Araujo *et al.* Desempenho das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica Brasileiras no Enem. **Tendências pedagógicas**, Madrid, n. 34, p. 128-138, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.010>

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. Análise da política de assistência estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 181-201, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50020>. Acesso em: 15 ago. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. El problema de la Edad. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996. p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-17.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Humanização, aqui, tem o sentido de produção da humanidade, isto é, o processo de passagem do ser biológico ao ser social, por meio da dialética entre apropriação e objetivação (Duarte, 2013).

² A utilização da expressão evasão/permanência tem o objetivo de ressaltar a relação mutuamente constitutiva desse fenômeno. Evasão e permanência são expressões opostas de um mesmo fenômeno: não é possível definir permanência sem remeter à evasão, e vice-versa.

³ Plataforma Nilo Peçanha disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 12 ago. 2025.

⁴ De acordo com o guia de referência metodológica da Plataforma Nilo Peçanha, “[...] um ciclo de matrícula envolve a oferta de um curso com uma carga horária definida, com a mesma data de início e mesma previsão de término, visando englobar um conjunto de matrículas de alunos para obtenção de uma mesma certificação ou diploma” (Moraes *et al.*, 2020, p. 27). Dessa forma, essa análise incide sobre uma turma e, ao final do tempo previsto para conclusão (por exemplo, três anos), verifica-se a situação de matrícula dos estudantes dessa turma, que pode se enquadrar em três situações: estudante concluiu o curso ou integralizou os requisitos (conclusão ciclo); estudante perdeu o vínculo com a instituição (evasão ciclo); ou estudante ainda está matriculado em alguma unidade curricular, retido, portanto (retenção ciclo).

⁵ Estudos indicam que os resultados educacionais dos institutos federais são superiores aos de outras escolas, públicas e privadas, tomando como índice o desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (Sousa *et al.*, 2019). Além disso, essas instituições possuem fatores diferenciadores na oferta do ensino, como infraestrutura, qualidade do corpo docente e políticas de assistência estudantil.

⁶ Por condições subjetivas de permanência referem-se aos aspectos predominantemente relacionados à esfera da subjetividade. Isso não significa desconsiderar a determinação objetiva também desses aspectos.

⁷ A história da educação profissional no Brasil é antiga, porém marcada por diferentes transformações em sua oferta. O ensino médio integrado só passou a existir a partir da primeira metade da década de 2000, e os institutos federais, a partir de 2008.

⁸ Esses resultados são somente uma parte do que está no referido estudo. Cada grupo abrange diferentes respostas que foram agrupadas pelos autores. Para mais detalhes, indica-se a leitura da pesquisa.

⁹ A expressão utilizada aqui, “educação”, é diferente daquela que aparece na tradução citada em seguida, “aprendizagem”. Isso se deve ao fato de que Vigotski, ao tratar desses processos, não utiliza a expressão “aprendizagem”, inexistente no russo, mas sim o termo *obutchenie*. Como esclarece Prestes (2012, p. 65): “A palavra russa *obutchenie* não tem propriamente um equivalente em português [...]. Na verdade, *obutchenie* significa um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o aluno como o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento”.

¹⁰ Com exceção do Colégio Pedro II e de colégios de aplicação de algumas universidades, não há ensino infantil e fundamental na rede federal.