

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

IVAN PEZZIN DE NADAI

**PANORAMA DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DO  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO - O QUE DIZ O CENSO  
ESCOLAR**

São Mateus  
2020

IVAN PEZZIN DE NADAI

PANORAMA DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO  
ESPÍRITO SANTO - O QUE DIZ O CENSO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos

São Mateus  
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

D278p De Nadai, Ivan Pezzin, 1990-  
Panorama da evasão escolar no ensino médio do estado do  
Espírito Santo - o que diz o Censo Escolar / Ivan Pezzin De  
Nadai. - 2020.  
123 f. : il.

Orientador: Franklin Noel dos Santos.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário  
Norte do Espírito Santo.

1. Evasão escolar. 2. Ensino médio. 3. Censo escolar. 4.  
Espírito Santo. I. Santos, Franklin Noel dos. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do  
Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

**IVAN PEZZIN DE NADAI**

**PANORAMA DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DO  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO - O QUE DIZ O CENSO  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 26 de junho de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Regina Santana  
Pereira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof. Dr. José Adelmo Menezes de  
Oliveira**  
Instituto Federal de Educação de  
Sergipe

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
FRANKLIN NOEL DOS SANTOS - SIAPE 1796571  
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES  
Em 06/08/2020 às 12:03

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/46032?tipoArquivo=0>

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ser o amigo certo nas horas incertas.

Aos meus pais, José Bruno De Nadai (*in memoriam*) e Eofélia Pezzin De Nadai por minha existência, de modo especial à minha mãe pelo sempre presente incentivo à educação.

Ao meu guri, Francisco Respi De Nadai, por ainda que inconscientemente compreender minhas distâncias.

À Luizinha, pelo amor, companheirismo, coorientação e paciência.

Ao orientador e amigo, Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos pela confiança.

Aos amigos que não deixaram de se fazer presentes fisicamente durante a estadia em São Mateus – ES.

Aos amigos da 1ª Companhia Independente Bombeiro Militar – São Mateus, pelas constantes trocas de serviço para que eu pudesse acompanhar as disciplinas.

Aos companheiros de jornada da turma 2018/1 do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – CEUNES/UFES.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – CEUNES/UFES.

Aos profissionais da SUPGRAD e aos servidores como um todo do CEUNES/UFES.

Aos professores da rede pública estadual que gentilmente colaboraram com esta pesquisa por meio de entrevista.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemary Dore (UFMG) pela recepção em Belo Horizonte e pelas recomendações para a pesquisa.

À amiga Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Leônia (UFSJ) pelas produtivas conversas sobre a pesquisa.

Às tias da família Chaves de Resende pelo apoio com o Francisco enquanto eu escrevia esta dissertação.

## RESUMO

A evasão ou abandono escolar é um dilema educacional enfrentado por diferentes países, como Espanha, Portugal, Austrália, Estados Unidos, entre outros. O Brasil e seus estados também enfrentam este problema que atinge em maior grau a educação pública. Isto posto, esta pesquisa tem como objetivo principal traçar um panorama da evasão escolar no Ensino Médio do estado do Espírito Santo entre os anos de 2011 e 2018, a partir de dados quantitativos levantados através dos Indicadores Educacionais do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Pelo caráter multifacetado da evasão escolar, abordam-se no contexto nacional e internacional as diferentes nomenclaturas e definições utilizadas para tratar do processo de saída prematura do aluno da escola. Opta-se por usar os termos evasão escolar e abandono escolar como sinônimos. Faz-se um levantamento acerca dos fatores que contribuem para o processo de evasão escolar a partir de um modelo conceitual de desempenho estudantil. Reflete-se sobre a utilização de dados quantitativos nas pesquisas educacionais abordando a ausência de tradição, ponderando sua indispensabilidade e reflexionando seus potenciais benefícios. Versa-se sobre o conceito de políticas públicas e políticas públicas educacionais, reitera-se a importância destas e, apresentam-se as políticas públicas educacionais relacionadas à evasão escolar desenvolvidas no âmbito do Espírito Santo. A metodologia usada em maior grau será a pesquisa documental apoiada em fontes escritas, primárias e contemporâneas, que são as taxas de rendimento, distorção idade-série e não-resposta, contidas nos Indicadores Educacionais do Censo Escolar/INEP. Para cumprir o objetivo de analisar a confiabilidade dos dados de abandono escolar do Censo Escolar, contar-se-á com uma entrevista semi-estrutura realizada com professores que estiveram na rede pública estadual de ensino em algum momento durante o recorte temporal desta pesquisa. Conclui-se que no período analisado a rede pública estadual concentrou maiores índices de abandono escolar; que a primeira série do Ensino Médio é onde o problema se manifesta em maior grau no ES; que onze cidades do estado concentram índice médio de abandono escolar acima da média nacional para o intervalo de anos pesquisados; que dentro das Superintendências Regionais de Educação os índices de abandono escolar variam consideravelmente entre as cidades que estão sob sua jurisdição; que o ES diminuiu consideravelmente seus números de abandono escolar a partir de 2015, sendo o setor público estadual o responsável por essa diminuição; e por fim que há indícios para se crer que alguns dados do abandono escolar obtidos via Censo Escolar não condizem em sua totalidade com a realidade. Diante de tal presunção, sugere-se aos poderes públicos estadual e federal que se investigue tais suspeitas a fim de trazer luz aos indicadores educacionais de abandono escolar no estado do ES.

Palavras-chave: Evasão escolar, Abandono escolar, Ensino Médio, Espírito Santo, Censo Escolar.

## ABSTRACT

Dropout is an educational dilemma faced by many countries such as Spain, Portugal, Australia, and the United States, many countries. Brazil and its States also face this problem which affects public education to a greater degree. This research aims to draw a panorama of high school dropout in the state of Espírito Santo between the years 2011 and 2018, from quantitative data collected through the Educational Indicators of the *Censo Escolar* (School Census), of the *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Due to the multifaceted nature of school dropout, the different nomenclatures and definitions used for the process of premature departure from school are addressed in national and international contexts. A survey was conducted on the factors that contribute to the school dropout process from a conceptual model of student performance and ponders on the use of quantitative data in educational research, addressing the absence of tradition, considering its indispensability, and thinking about its potential benefits. It deals with the concept of public policies and public educational policies, reiterating their importance, and educational public policies related to school dropout developed within the scope of Espírito Santo. The methodology used, in greater extent will be documentary research supported by, primary and contemporary written sources, which are the rates of performance, age-grade distortion, and non-response, contained in the Educational Indicators of the *Censo Escolar/INEP*. To fulfill the objective of analyzing the reliability of school dropout data from the School Census, there will be a semi-structured interview conducted with teachers who were in the state public school system at some point during the time frame of this research. It is concluded that in the analyzed period, the state public schools concentrated higher school dropout rates; the problem manifests itself to a greater degree in ES in the first grade of high school; eleven cities in the state have an average school dropout rate above the national average for the years surveyed; school dropout rates vary considerably between the cities under their jurisdiction within the Regional Education Superintendencies, ES has considerably reduced its numbers of school dropouts since 2015, with the state public sector being responsible for this decrease; and finally, there is evidence to believe that some data on school dropout obtained through the *Censo Escolar* do not fully match reality. Because of this presumption, it is suggested to the state and federal public authorities to investigate such suspicions in order to shed light on educational indicators of school dropout in the state of ES.

Keywords: School dropout, High School, Espírito Santo, School Census.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Abandono escolar na Espanha (EUROSTAT).

Figura 2 – Abandono escolar em Portugal (EUROSTAT).

Figura 3 – Modelo conceitual de desempenho estudantil no Ensino Médio (adaptado de Rumberger e Lim, 2008).

Figura 4 – Taxa de Abandono Escolar no Ensino Médio da rede pública do ES.

Figura 5 – Taxa de abandono escolar do ensino médio da rede privada do ES.

Figura 6 – Taxa média de abandono por cidade e por Superintendência Regional de Educação do ES, 2011 – 2018 (%).

Figura 7 – Taxa de Abandono e taxa de não resposta no Ensino Médio do ES, 2011 – 2018 (%).

Figura 8 – Taxa de abandono e taxa de não resposta no Ensino Médio da rede estadual de ensino do ES, 2011 – 2018 (%).

Figura 9 – Taxa de abandono e de não resposta no Ensino Médio da EEEFM Wallace Castello Dutra, 2011 – 2018 (%).

Figura 10 – Taxa de abandono e de não-resposta no Ensino Médio da EEEFM Aflordízio Carvalho da Silva, 2011 – 2018 (%).

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação Internacional Padronizada da Educação (UNESCO, 2016)

Tabela 2 – Taxa de Abandono no Ensino Médio do ES entre os anos 2011 – 2018

Tabela 3 – Taxa de Abandono nas redes públicas federal e estadual de Ensino Médio do ES entre os anos 2011 – 2018

Tabela 4 – Proporção de aluno por professor nas redes pública estadual e federal do ES

Tabela 5 – Relação de professores efetivos e temporários por dependência administrativa entre os anos de 2011 – 2018 no ES (os dados são apresentados em percentagem)

Tabela 6 - Taxa de abandono escolar (%) por série do Ensino Médio no ES, 2011 – 2018

Tabela 7 – Taxa de abandono escolar por série do Ensino Médio no ES e por rede de ensino, 2011 – 2018 (%)

Tabela 8 – Taxa de reprovação no Ensino Médio nas redes estadual e privada do ES, 2011-2018 (%)

Tabela 9 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio nas redes estadual e privada do ES, 2011 – 2018 (%)

Tabela 10 – Taxa de não resposta entre as redes de ensino no ES, 2011 – 2018 (%)

## LISTA DE SIGLAS

AEP - *Abandono Escolar Prematuro*

CEEMTI - Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ES – Espírito Santo

ESL - *Early school leaving*

ETU - Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades

GO - Goiás

GRET - *Grupo de Investigación en Educación y Trabajo*

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano

ISCED - *International Standard Classification of Education*

LOE - *Ley Orgánica de Educación*

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NCES - *National Center for Education Statistics*

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PCA - Professores Coordenadores de Área

PE - Pernambuco

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PSB - Partido Socialista Brasileiro

RIMEPES - Rede de Pesquisa Ibero-Americana sobre Educação Profissional e Evasão Escolar

SEDU - Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

UAB - Universidade Autônoma de Barcelona

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A - Superintendências Regionais de Educação e as cidades sob suas respectivas jurisdições.

Apêndice B - Roteiro da entrevista semi-estruturada com três professores que lecionaram em 2018 no Ensino Médio da rede pública estadual.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
1.1. Objetivos .....	15
1.1.1. Objetivo Geral .....	15
1.1.2. Objetivos Específicos .....	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	16
2.1. Breve panorama mundial acerca da denominação e do conceito de evasão escolar .....	16
2.2. Motivos da evasão escolar .....	33
2.2.1. Desempenho Educacional .....	40
2.2.2. Comportamentos .....	41
2.2.3. Atitudes .....	43
2.2.4. <i>Background</i> .....	44
2.2.5. Família .....	45
2.2.6. Escola .....	48
2.2.7. Comunidade .....	49
2.3. O método quantitativo e a pesquisa em educação .....	50
2.4. Políticas públicas educacionais e a evasão escolar no estado do Espírito Santo	59
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS E ALGUNS CONCEITOS .....	70
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	74
4.1. O abandono escolar no Ensino Médio do Espírito Santo em números gerais ...	74
4.2. Evasão escolar nas esferas pública e privada .....	75
4.2.1. Evasão escolar nas redes públicas federal e estadual .....	78
4.3. Evasão escolar por séries do Ensino Médio .....	81
4.4. Cidades, Superintendências Regionais de Ensino e a evasão escolar .....	86
4.5. Fidedignidade dos dados coletados no Censo Escolar .....	89
4.5.1 Primeiro indício .....	91
4.5.2 Segundo indício .....	92
4.5.3 Terceiro indício .....	98
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	101
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

APÊNDICE A .....	119
APÊNDICE B .....	120
APÊNDICE C .....	121

## 1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 através do artigo 206, juntamente com o conjunto de normas que estruturam o sistema educacional brasileiro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996) em seu artigo 3º, legisla que: “o ensino deverá ser ministrado nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No entanto, não se pode afirmar que este acesso e, principalmente, esta permanência estejam sendo efetivos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) publica anualmente a “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, tal produção se forma a partir da consulta à variadas fontes de informações internas e externas ao próprio IBGE<sup>1</sup>. Lançando mão da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – fonte de informação para a produção da Síntese dos indicadores sociais – foi possível identificar a proporção de jovens de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio, porém estavam fora da escola entre os anos de 2011 e 2018 (IBGE, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018 e 2019)<sup>2</sup>. Em 2011, a proporção nacional de jovens nesta faixa etária que estava fora da escola era de 16,3%; em 2012: 15,8%; em 2013: 15,7%; em 2014: 15,7%; em 2015: 15%; em 2016: 12,8%, em 2017: 12,8% e em 2018: 11,8%.

No ano de 2015, 15% representava 1,6 milhões de jovens em idade escolar que não frequentavam nenhuma unidade de ensino, tendo-se que 1,3 milhões desses jovens chegaram a frequentar a escola, porém a abandonaram em algum momento do seu percurso escolar. Desses 1,3 milhões de jovens evadidos, 61,4% abandonaram a escola sem a conclusão do Ensino Fundamental, 22,1% chegaram a concluir o Ensino Fundamental e 16,4% evadiram durante o Ensino Médio (IBGE, 2016).

A evasão escolar tem sido responsável ano após ano pela saída prematura de jovens das escolas, são jovens que antes de terminarem o ciclo da educação básica

---

<sup>1</sup> Podem-se citar como exemplos as bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do Ministério da Educação; o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - Caged, do Ministério do Trabalho; a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar –PeNSE, do IBGE; no entanto, a principal fonte de informação para esta produção vem da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD realizada pelo IBGE.

<sup>2</sup> Para que não haja dúvidas, julgou-se pertinente esclarecer que os dados referentes aos anos de 2011 e 2012 foram publicados na edição de 2013, assim como, os dados referentes ano de 2016 e 2017 foram publicados na edição de 2018.

deixam as salas de aulas e veem sua trajetória estudantil sendo acidentada. No momento em que o estudante deixa a escola, ele deixa para trás sonhos, desejos, possibilidades, fantasias, utopias e caminha em direção a um futuro de possibilidades restringidas, possibilidades culturais, sociais e econômicas, estando fadado a manutenção do seu *status quo* e a reprodução das estruturas da sociedade.

A evasão escolar não é uma particularidade da educação brasileira, uma vez que sistemas de ensino da Europa, Estados Unidos, Austrália, dentre outros, enfrentam essa adversidade que atinge a educação pública (Azevedo, 1999; Benavente et al., 1994; Dore e Luscher, 2011; Enguita, Mene e Rivière, 2010; Finn, 1989; Garcia, et al., 2013; Lamb et al., 2000; Margiotta, Vitale e Santos, 2014). Essa educação pública que já é repleta de desafios mundo afora assume também o gargalo do abandono escolar, tendo que adotar medidas para evitar que estudantes deixem os bancos escolares antes de concluir com êxito os níveis da educação compulsória, e assim, possam ter os requisitos mínimos para uma segura inserção profissional.

O conceito de evasão escolar assume expressões de sentido semelhante como abandono escolar, evasão de curso, evasão do sistema, abandono da escola, evasão da instituição, saídas do sistema de ensino e de formação, abandono escolar precoce, abandono escolar prematuro e *dropout* (Álvares e Estevão, 2012; Azevedo, 1999; Brasil, 1996; Dore e Luscher, 2011; Faci, 2011; Mena, Enguita e Rivière, 2010). No entanto, este conceito não é de fácil definição uma vez que órgãos governamentais possuem a sua forma de definir a interrupção dos estudos e a saída da escola. Institutos que produzem estatísticas também possuem a sua maneira própria de conceituar este processo. A literatura acadêmica por sua vez, também apresenta propostas de conceituação do termo que podem variar e não estar em consonância com órgãos governamentais e institutos de estatísticas. Evasão e abandono podem aparecer como sinônimos, como também podem ter significados diferentes. Países de um mesmo continente podem assumir um conceito uno de evasão, mas também podem ter especificidades locais no que tange a definição do termo.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – através do seu dicionário de Indicadores Educacionais – usa o termo “taxa de abandono” para se referir àqueles alunos que abandonam a escola durante o ano letivo, ou seja, realizam a matrícula e em certo período do ano letivo abandonam a escola (INEP, 2004).

A taxa de abandono é formulada a partir dos dados coletados no Censo Escolar e servirá de norte para o desenvolvimento desta pesquisa. Será a partir dos dados da taxa de abandono que se buscará traçar um panorama da evasão escolar no Ensino Médio do estado do Espírito Santo (ES) na atual década. O ano de 2011 representa o início da atual década e o início de uma legislatura e de uma governança a nível estadual, o ano de 2018 é o ano mais recente que se tem disponível a taxa de abandono e representa o fim de uma legislatura e de uma governança a nível estadual. Portanto, será traçado o panorama da evasão escolar no Espírito Santo no intervalo de anos que vai de 2011 a 2018.

De antemão, pode-se afirmar que o ES diminuiu sua taxa de abandono no Ensino Médio no decorrer da década, essa diminuição tem maior peso entre os anos de 2015 e 2018. No primeiro ano da década o estado era a sétima unidade da federação com menor número de abandono, em 2018 o estado já ocupava a terceira posição, sendo inclusive, o estado da região sudeste com o menor índice de taxa de abandono.

O uso de dados quantitativos como as estáticas educacionais e conseqüentemente a taxa de abandono, nunca tiveram uma tradição sólida nas pesquisas em ciências humanas e singularmente nas pesquisas em educação. Este distanciamento tem raízes ideológicas e conserva certo receio dos educadores em trabalhar com dados demográficos e medidas de um modo geral (Gatti, 2004; Falcão e Régnier, 2000).

Esta pesquisa transpõe este obstáculo por entender que certas questões de cunho educacional como a evasão escolar, a reprovação e o analfabetismo, precisam ser mensuradas em grandezas numéricas, de forma a conhecer a real dimensão das questões e, a partir de então, servir de subsídio para que políticas públicas educacionais de enfrentamento ao problema sejam implementadas.

O enfrentamento da evasão escolar e de suas conseqüências passa pela promoção de políticas públicas, principalmente as educacionais. Enxergando que essas políticas se materializam na prática em idéias e ações, sobretudo em âmbito governamental (Vieira, 2007), reconhece-se o importante papel que a administração pública possui frente aos motivos que se relacionam ao processo de evasão e permanência do aluno na escola.

Fatores individuais ao aluno e fatores relacionados aos seus contextos de vida, como a escola, a família e a comunidade, exercem influência sobre sua vida acadêmica e sua decisão em abandonar os bancos escolares (Rumberger e Lim, 2008). Identificar

os fatores que contribuem para o abandono dos bancos escolares pode ser o primeiro passo para reverter quadros estabelecidos de evasão escolar.

Desta maneira, usar a grandeza quantitativa para mapear o abandono escolar no Ensino Médio do estado do Espírito Santo, reconhecer onde ele ocorre em maior grau, reconhecer quais cidades se apresentam mais vulneráveis e levantar as possíveis causas atreladas a esses abandonos, além de favorecer a implementação de políticas públicas educacionais motivam a realização deste trabalho.

## **1.1. Objetivos**

### ***1.1.1. Objetivo Geral***

Traçar um panorama da evasão escolar no Ensino Médio do estado do Espírito Santo na atual década (2011 – 2018) a partir dos dados estatísticos do Censo Escolar/INEP.

### ***1.1.2. Objetivos Específicos***

- Relatar os números da evasão escolar nas esferas educacionais pública e privada;
- Identificar qual série do Ensino Médio concentra percentuais maiores de evasão escolar;
- Descobrir quais cidades e Superintendências Regionais de Educação enfrentam em maior grau a questão da evasão escolar;
- Reconhecer possíveis inconsistências entre os dados estatísticos do Censo Escolar e a realidade.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Breve panorama mundial acerca da denominação e do conceito de evasão escolar

A evasão ou abandono escolar não é uma particularidade da educação brasileira, sistemas de ensino ao redor do mundo enfrentam essa adversidade que atinge a educação pública. A saída prematura do sistema de ensino tem comprometido o futuro de milhões de jovens pelo mundo e alargado as desigualdades sociais. Com isto, pesquisadores do Brasil, Estados Unidos, Espanha, Portugal, Austrália, entre outros países, têm se dedicado ao estudo da evasão escolar (Azevedo, 1999; Benavente et al., 1994; Dore e Luscher, 2011; Enguita, Mene e Rivière, 2010; Finn, 1989; Garcia, et al., 2013; Lamb et al., 2000; Margiotta, Vitale e Santos, 2014; Rumberger e Lim, 2008).

O termo “evasão escolar” não é de fácil definição, admitindo algumas flexões a depender de onde e por quem está sendo abordado. Margiotta et al. (2014) ressaltam que o fenômeno da evasão escolar pode apresentar nomes diversos como “abandono”, *dropout*, “evasão” e “repetência”. Dore, Fini e Luscher (2013) relatam que a evasão ou o abandono escolar tem sido associado a diferentes formas de manifestação, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista empírico. Ainda, afirmam que a característica multiforme ou multifacetada do fenômeno acaba por dificultar a construção de um conceito consistente e uniforme que seja aplicável para todas as situações de evasão/abandono escolar. Desta forma, neste capítulo, se irá traçar um **breve panorama mundial** acerca do conceito de evasão escolar, apoiando-se em pesquisadores de diferentes nacionalidades, reconhecidos por estudarem esse tema em seus países, assim como, em centros estatísticos e documentos governamentais. Busca-se com isso apresentar as diferentes denominações e os diferentes conceitos que podem estar associados à evasão escolar.

A evasão escolar tem ocupado um espaço de atenção nos campos político e econômico dos países da União Europeia, segundo Margiotta, Vitale e Santos (2014). Os autores apontam que a luta contra a evasão e as estratégias de formação educacional estabelecem o desafio de apoiar e promover o destino da Europa.

Ao caminhar na busca da definição do **conceito** de evasão escolar no contexto europeu, irá se contar com o relatório elaborado pelo grupo de trabalho temático em

abandono escolar<sup>3</sup> (European Commission, 2013). O citado relatório recebeu o nome de *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving* (Reduzindo o abandono escolar prematuro: mensagem chave e apoio político. Relatório Final do Grupo de Trabalho Temático sobre o Abandono Escolar Precoce<sup>4</sup>).

O Relatório traz que o termo *early school leaving (ESL)* (abandono escolar precoce) pode ter significados diferentes entre os países membros na União Europeia. *ESL* pode significar o abandono do sistema de ensino e formação antes da conclusão da escolaridade compulsória, mas também pode significar o abandono do sistema antes da obtenção de uma qualificação mínima. O Relatório também cita o termo *school dropout* para se referir ao abandono da escola durante o ano letivo.

Embora seja possível que cada país da União Europeia tenha sua forma própria de definir o *ESL*, existe uma forma de definição comum a toda União Europeia e que é utilizada pelo seu gabinete de estatísticas – Eurostat – para produzir estatísticas para toda a Europa. Essa forma de definir o *ESL* desempenha um papel crucial no desenvolvimento de políticas para a redução e prevenção da evasão escolar na Europa, segundo o Relatório.

A definição de *ESL* em nível de União Europeia diz respeito aos jovens que abandonam o sistema de ensino e formação apenas com o nível de ensino *lower secondary* ou inferior e que já não mais freqüentam nenhuma instituição escolar. As estatísticas europeias são formuladas a partir da porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que, na sua trajetória estudantil não ultrapassaram o nível de ensino *lower secondary* e que não estão freqüentando a escola ou alguma unidade de ensino.

Para uma melhor compreensão do conceito de *ESL*, buscar-se-á encontrar a equivalência do nível *lower secondary* no sistema educacional brasileiro. Para tanto, ir-se-á contar com a *International Standard Classification of Education (ISCED)*. A *ISCED* que tem tradução no Brasil como Classificação Internacional Padronizada da Educação (UNESCO, 2016) é uma ferramenta produzida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e tem como objetivo produzir estatísticas e indicadores de educação que possam ser internacionalmente comparáveis.

---

<sup>3</sup> Tal grupo contou com integrantes de 31 países europeus os quais trabalharam de dezembro de 2011 a novembro de 2013 na sua elaboração.

<sup>4</sup> Tradução livre.

A *ISCED* possibilita a comparação de níveis educacionais através de uma escala com nove categorias, essas categorias agrupam programas educacionais em relação aos níveis de experiências de aprendizagem, conhecimentos, habilidades e competências para o qual cada programa foi concebido para transmitir (UNESCO, 2016). Esta escala se inicia na categoria *ISCED 0*, que corresponde à creche ou pré-escola e segue até a categoria *ISCED 8*, que corresponde ao doutorado.

Como pode ser observado na Tabela 1, a qual apresenta dados retirados do Glossário de Terminologia Curricular produzido pela UNESCO (2016), o nível *lower secondary* tem como correspondente a categoria *ISCED 2* e, no sistema educacional brasileiro a categoria *ISCED 2* corresponde aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). De maneira didática, isso quer dizer que se o Brasil fosse membro da União Europeia, os índices de evasão escolar no país poderiam ser medidos a partir da porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que tivessem concluído no máximo o Ensino Fundamental e que não mais estivessem frequentando nenhuma unidade de ensino. Ressalta-se que em muitos sistemas educacionais europeus que possuem a educação compulsória na legislação, o fim dos estudos do nível *lower secondary* corresponde ao final da educação compulsória<sup>5</sup> (ISCED, 2011).

Tabela 1 – Classificação Internacional Padronizada da Educação (UNESCO, 2016).

<b>Níveis</b>	<b>ISCED</b>	<b>Sistema educacional brasileiro (INEP)</b>
ISCED 0	<i>Early Childhood educational development</i> Desenvolvimento educacional da primeira infância	Creche
	<i>Pre-primary education</i> Educação pré-primária	Pré-escola
ISCED 1	<i>Primary education</i> Educação primária	Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)
ISCED 2	<i>Lower secondary education – General</i> Primeiro nível da educação secundária –	Anos finais do ensino fundamental (6º ao

<sup>5</sup> No Brasil, a educação compulsória está prevista em lei, por meio da Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 1988), sendo assim, obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos.

	Geral	9º ano)
	<i>Lower secondary education – Vocational</i>	
	Primeiro nível da educação secundária – Profissional/ Vocacional	Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) PROEJA FIC
	<i>Upper secondary education – General</i>	
	Segundo nível da educação secundária – Geral	Ensino Médio
ISCED 3	<i>Upper secondary education – Vocational</i>	Educação profissional técnica de nível
	Segundo nível da educação secundária – Profissional/ Vocacional	médio, na forma articulada com o ensino médio
ISCED 4	<i>Post-secondary non-tertiary education – Vocational</i>	Educação profissional técnica de nível
	Educação pós-secundária não terciária	médio, na forma subsequente
ISCED 5	<i>Short-cycle tertiary education – Orientation unspecified</i>	Cursos sequenciais de formação específica
	Educação terciária de ciclo curto	
	<i>Bachelor’s or equivalente level, academic</i>	Bacharelado
	Nível bacharelado ou equivalente, acadêmico	
ISCED 6	<i>Bachelor’s or equivalente level, professional</i>	Licenciatura e cursos superiores de tecnologia
	Nível bacharelado ou equivalente, profissional	
	<i>Second or further degree, following successful completion of a Bachelor’s or equivalente</i>	Cursos de especialização – pós-graduação
	Nível acima, após a conclusão bem-sucedida de um bacharelado ou equivalente	<i>lato sensu</i>
ISCED 7	<i>Master’s or equivalente level, academic</i>	Mestrado acadêmico
	Nível de mestrado ou equivalente,	

	acadêmico	
	<i>Master's or equivalente level, professional</i>	Mestrado profissional
	Nível de mestrado ou equivalente, profissional	
ISCED 8	<i>Doctoral or equivalente level, orientation unspecified</i>	Doutorado
	Nível de doutorado ou equivalente	

Na busca pela definição do conceito de evasão escolar, se conhecerá no momento o caso espanhol. A Espanha em 2012 possuía a mais alta taxa de abandono escolar da União Europeia, seu percentual de abandono estava em 24,9% (European Commission, 2013). Sua meta segundo a Estratégia Europa 2020<sup>6</sup> é de reduzir a taxa de abandono para 15% até 2020. A Espanha vem conseguindo, ano após ano, diminuir sua taxa de abandono escolar, no entanto, seu percentual de abandono ainda configura dentre os mais altos no contexto europeu<sup>7</sup>. A Figura 1 mostra o gráfico representativo do abandono escolar na Espanha.

Na Espanha, o fenômeno da evasão escolar é conhecido como *Abandono Escolar Prematuro*<sup>8</sup> cuja sigla é AEP. Os autores Garcia et al. (2013) afirmam que, para se conceitualizar o abandono escolar, se faz necessário olhar por três perspectivas distintas: **abordagem normativa, abordagem estatística e abordagem biográfica das transições educativas e laborais.**

Assim, segundo Garcia et al. (2013), na abordagem normativa, o abandono escolar é definido pela legislação local, quando essa estabelecer a relação entre idade e o período compulsório de estudo para cada sistema de ensino. No caso espanhol, a *Ley Orgánica de Educación (LOE)* (2006) - em acordo com a legislação do país e com a *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990) - regula a educação básica, reafirma seu caráter obrigatório e gratuito para crianças e jovens, e reitera sua duração de dez anos, compreendendo os níveis da *educación primaria* (seis a doze anos)

<sup>6</sup>[https://ec.europa.eu/eurostat/documents/%204411192/4411431/Europe\\_2020\\_Targets.pdf](https://ec.europa.eu/eurostat/documents/%204411192/4411431/Europe_2020_Targets.pdf) visto em 14 de abril de 2019.

<sup>7</sup>[https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020\\_40&plugin=1](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1) visto em 14 de abril de 2019.

<sup>8</sup> Esta denominação está em consonância com União Européia, segundo Faci (2011). No entanto, na Espanha também se admite o uso dos termos *Abandono Educativo Temprano* e *Abandono Escolar Temprano*.

e *educación secundaria obligatoria* (doze a dezesseis anos). Desta forma, nos termos da abordagem normativa, se considera como evadido àquele que abandonou os estudos antes dos dezesseis anos, ou seja, antes de completo o período compulsório.

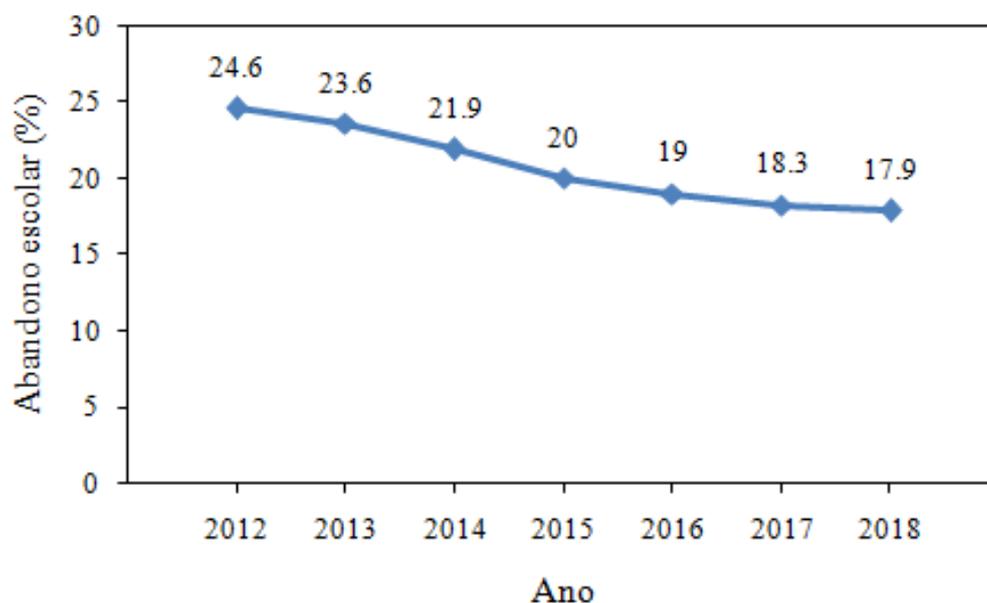


Figura 1 – Abandono escolar na Espanha (EUROSTAT<sup>9</sup>)

A respeito da abordagem estatística, Garcia e colaboradores (2013) dirão que esta é definida pelos organismos internacionais e pelas suas estatísticas oficiais, as quais possibilitam realizar comparações a nível internacional. A exemplo de organismo internacional, tem-se a Comunidade Europeia e seu gabinete de estatísticas, Eurostat. Como já expresseo neste capítulo, a Eurostat formula suas estatísticas de abandono escolar a partir dos dados de jovens entre 18 e 24 anos que não mais estudam e cujo nível máximo de estudos atingido corresponde a *ISCED 2*.

Dessa maneira, a partir da abordagem estatística, pode-se dizer que na Espanha o abandono escolar corresponde aos alunos entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos que teriam no máximo completado o nível 4º da *Educación Secundaria Obligatoria* e que não continuaram sua formação no *Bachillerato* ou em um *Ciclo Formativo de Grado Medio* (Enguita, Mene e Rivière, 2010; Faci, 2011).

<sup>9</sup>[https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020\\_40&plugin=1](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1) visto em 14 de abril de 2019.

Garcia et al. (2013) reconhecem que a abordagem estatística pode apresentar algumas limitações importantes. Enguita, Mene e Rivière (2010) afirmam que quando uma organização internacional classifica como *Abandono Escolar Prematuro* todos os jovens com mais de dezoito anos que não tenham alcançado – e não estão cursando – um nível posterior à educação compulsória, ela acaba por depositar também no bojo do abandono escolar os casos de *fracasso escolar* nas etapas anteriores. Abandono escolar e fracasso escolar são fenômenos distintos<sup>10</sup>.

Na mesma linha das limitações da abordagem estatística, Maria Teresa González (2009) afirma que, ainda que se possa quantificar o abandono escolar em termos estatísticos, isso não implica conhecê-lo em toda sua extensão e vertentes. As estatísticas não conseguem dar conta das diferentes realidades locais, das experiências de vida e escolares que existem por detrás dos abandonos, das razões porque ele ocorre, do que relatam os estudantes que abandonam e das consequências que isso traz para sua vida pessoal e também de sua família.

A última natureza de abordagem proposta por Garcia, et al. (2013), para se aproximar do conceito de abandono escolar é a abordagem biográfica das transições educativas e laborais, ou seja, a transição para a vida adulta. Essa abordagem foi desenvolvida pelo *Grupo de Investigación en Educación y Trabajo* (GRET) da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) e enxerga o abandono escolar como o resultado de um processo que engloba três dimensões, a dimensão sócio-histórica, a dimensão biográfica-subjetiva e a dimensão político-institucional. Essa abordagem preza necessariamente por um sentido geracional, ou seja, o acompanhamento dos alunos ao longo da sua escolarização e sua formação (Garcia et al., 2013).

No bojo do esclarecimento acerca do conceito de abandono escolar na Espanha, González (2009) diz que se entende por abandono escolar as situações em que o aluno deixa de frequentar a escola, não finalizando assim os estudos que estava cursando e dessa maneira, não obtendo a titulação e a formação correspondente. A autora vai além e afirma que este não é um fenômeno fácil de ser explorado.

Mena, Enguita e Rivière (2010) compreendem por *abandono escolar prematuro* o fato do estudante não possuir uma formação além da obrigatória e não alcançar os objetivos escolares propostos pela sociedade e vistos como minimamente razoáveis em

---

<sup>10</sup> Ver Enguita, Mena y Rivière (2010) e Mena, Enguita e Rivière (2010).

função do mercado de trabalho. Os autores incluem também aqueles que alcançando a idade obrigatória e a formação mínima correspondente, escolhem por não continuar os estudos ou são obrigados a não continuar por alguma razão.

Encaminhando a questão para o território português, pode-se dizer que, em 2012, Portugal possuía o percentual de abandono escolar fixado em 20,8%, se enquadrando como o terceiro país com a mais alta taxa de abandono escolar na União Europeia, ficando atrás apenas de Espanha (24,9%) e Malta (22,6%) (European Commission, 2013). A meta portuguesa, segunda a Estratégia Europa 2020<sup>11</sup> é de reduzir sua taxa de abandono para 10% até 2020. Desde 2013, Portugal vem apresentando êxito na diminuição do seu percentual de abandono escolar, como pode ser observado na Figura 2.

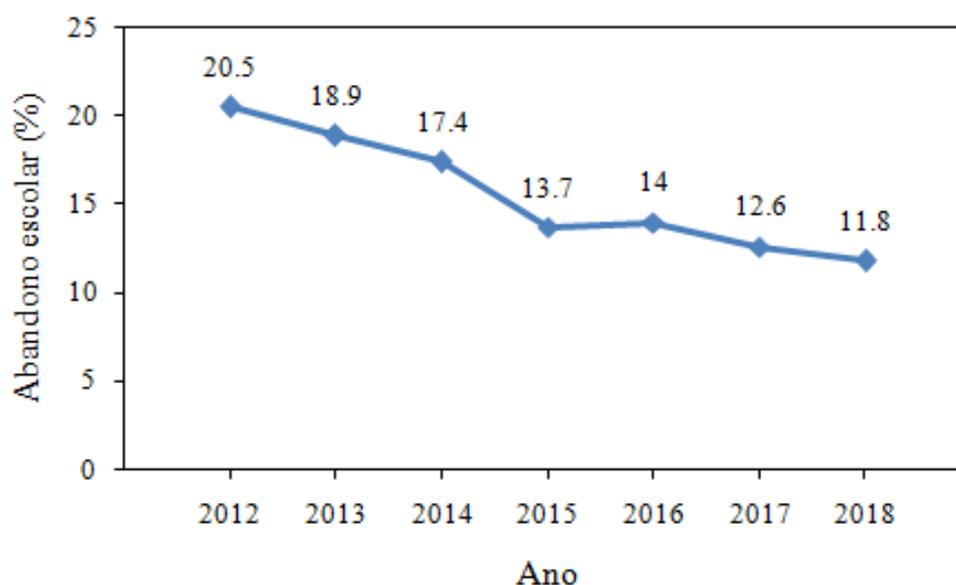


Figura 2 – Abandono escolar em Portugal (EUROSTAT<sup>12</sup>)

Justino e Santos em Atlas da Educação – contextos sociais e locais do sucesso e do insucesso (2017) – relatam que o termo “abandono” possui dois conceitos distintos e que eles medem fenômenos diferentes. Segundo os autores, tomando por base o sistema estatístico nacional português, o conceito de *abandono escolar* irá designar a “saída do

<sup>11</sup>[https://ec.europa.eu/eurostat/documents/%204411192/4411431/Europe\\_2020\\_Targets.pdf](https://ec.europa.eu/eurostat/documents/%204411192/4411431/Europe_2020_Targets.pdf) visto em 14 de abril de 2019.

<sup>12</sup>[https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020\\_40&plugin=1](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1) visto em 14 de abril de 2019.

sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei”<sup>13</sup>.

Ainda, Justino e Santos (2017) expõem que, por muitos anos em Portugal, a escolaridade obrigatória correspondeu ao 9º ano do ensino básico e que o limite etário para sua conclusão era aos quinze anos (Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986). Neste contexto, os autores afirmam que, ainda que o conceito de abandono escolar exposto acima estivesse associado a um determinado nível de escolaridade, o que o indicador deste conceito realmente mediria seria a não permanência do aluno no sistema de ensino até os quinze anos de idade, e isto independeria da habilitação escolar atingida pelo mesmo, desde que ela fosse inferior ao 9º ano.

Antes que se parta para a abordagem do outro conceito de “abandono” exposto por Justino e Santos (2017), cabe esclarecer que, atualmente, o ensino é compulsório em Portugal dos 6 (seis) aos 18 (dezoito) anos de idade, vide Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto de 2009. O outro conceito de “abandono” abordado por Justino e Santos (2017, p.21) é o de *abandono precoce da educação e formação* que, segundo os autores, provém do sistema estatístico da União Europeia e é adotado oficialmente no sistema estatístico português desde 2017. Este termo pode ser definido como a

“situação do indivíduo com idade entre os 18 e os 24 anos e com nível de escolaridade completo até o 3º ciclo do ensino básico que não está a frequentar qualquer atividade no âmbito da educação formal ou educação não formal”.<sup>14</sup>

Joaquim Azevedo (1999) classifica o abandono escolar prematuro como um complexo problema social, sendo uma expressão explícita das desigualdades sociais. O autor relata que em Portugal, o abandono escolar tem se mantido ao longo de décadas “como uma chaga social relativamente generalizada” (p.16). O termo “abandono escolar”, segundo Azevedo (1999), carece de uma elucidação e de uma delimitação conceitual. Segundo o autor, o termo *abandono escolar* ou – de forma mais rigorosa – *abandono escolar precoce* se caracteriza pela saída prévia à conclusão da escolaridade mínima obrigatória, em outras palavras, seria o abandono do percurso escolar

---

<sup>13</sup><http://smi.ine.pt/ConceitoPorTema?clear=True> visto em 03 de março de 2019.

<sup>14</sup>Ibidem.

previamente ao seu termo legal<sup>15</sup>.

Azevedo (1999) ainda propõe o termo “saídas do sistema de ensino e de formação” por ser mais abrangente e permitir contextualizar outras saídas do sistema escolar que não se enquadram propriamente no conceito de abandono escolar proposto acima, mas que são igualmente precárias ao se pensar num quadro de inserção profissional.

Benavente, et al. (1994) concordam que o conceito de *abandono escolar* carece de elucidação e o definem como a saída da escola “sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência da escola ou... a morte” (p.25, 26). Os autores relatam que, compreender se o caso é de abandono (no final do ano letivo) ou se é de desistência (durante o ano) pode ajudar na compreensão dos motivos e das situações onde eles ocorrem, no entanto, não altera o fundamental.

Encaminhando para o fim a elucidação do conceito de abandono escolar em Portugal, se contará com a opinião de Álvares e Estevão (2012) que agrupam em duas categorias as definições de abandono escolar: as formais e as funcionais. As definições formais seriam aquelas apoiadas na definição legal da escolaridade obrigatória. Essas podem fazer referência a um determinado nível de ensino, no entanto, a raiz da sua definição estará na idade do indivíduo ou número de anos que este esteve integrado ao sistema de ensino<sup>16</sup>. Por sua vez, as definições funcionais de abandono escolar seriam aquelas que consideram o contexto no qual se processou o abandono, procurando ter em perspectiva quais foram as consequências desse abandono para o itinerário biográfico do indivíduo. Nessas condições, a referência de “escolaridade mínima” seria medida pela percepção social de um nível de qualificação básico, o qual seria imprescindível e uma condição para ser integrado profissionalmente. Nesta perspectiva, o conceito de abandono escolar possui pouca ligação com os limites etários previstos em lei, entretanto, estabelece maior ligação com a empregabilidade e com o desempenho profissional por cada nível de ensino.

Segundo Álvares e Estevão (2012), o indicador de Abandono Escolar Precoce do gabinete de estatísticas da União Europeia (Eurostat) se enquadra na perspectiva

---

<sup>15</sup> Cabe ressaltar que no momento que Azevedo (1999) escreve, o ensino compulsório em Portugal tinha a duração de nove anos, sendo obrigatório dos 6 (seis) aos 15 (quinze) anos de idade (Lei 46/86, de 14 de outubro).

<sup>16</sup> Vale lembrar que, atualmente, o ensino compulsório em Portugal tem a duração de doze anos, sendo obrigatório dos 6 (seis) aos 18 (dezoito) anos de idade (Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto de 2009).

funcional, por este não medir a permanência do sistema de educação-formação pela idade, mas sim pela conclusão de determinado nível de ensino. Os autores afirmam que esta forma de medir o abandono escolar denota claras vantagens sobre a definição formal.

A Austrália, desde 2010, conta com um ensino compulsório que vai dos 6 (seis) anos de idade até os 17 (dezesete), correspondendo respectivamente aos níveis escolares “Ano 1” e seguindo até “Ano 10” (Australian Government - DFAT; 2017).

O sistema educacional australiano está estruturado em quatro subsetores. O primeiro deles é o *primary school* (escola primária), que vai do “Ano 1” até o “Ano 6” ou “Ano 7”. O segundo subsetor é o *secondary school* (escola secundária), esse se inicia no “Ano 7” ou “Ano 8” e segue até o “Ano 10”<sup>17</sup>. O terceiro subsetor será o *senior secondary school* (escola secundária sênior), este compreenderá os níveis de escolaridade “Ano 11” e “Ano 12”. O quarto e último subsetor é conhecido por *tertiary education* (educação terciária), neste subsetor estão incluídos o ensino superior e a formação profissional (Australian Government - DFAT; 2017).

Marks e Fleming (1999) usarão o termo *early school leavers* para se referirem àqueles estudantes que abandonaram os estudos no início do “Ano 11” e não mais retornaram à escola. Lamb, Dwyer e Wyn (2000) optarão pelo termo *non-completers* e irão se referir àqueles estudantes que não terminaram o “Ano 12”, isso inclui aqueles que abandonaram a escola e aqueles que, ainda que ultrapassaram o período compulsório, não concluíram o “Ano 12”.

Já a agência nacional de estatísticas da Austrália (Australian Bureau of Statistics) em publicação sobre tendências sociais australianas (2001) usará o termo *early school leavers* para se referir aos jovens que abandonam os estudos sem concluir o nível mais alto da escola (“Ano 12”), abrangendo assim as pessoas que completaram o “Ano 11”, “Ano 10” ou níveis antecessores.

Buscando conhecer a realidade dos Estados Unidos, é importante relatar que, no país, a autoridade constitucional no tocante à educação pública cabe aos estados, desta maneira, o país possui cinquenta sistemas educacionais estaduais e mais o sistema

---

<sup>17</sup> O “Ano 10” corresponde ao fim do ensino compulsório na Austrália e a escola secundária tem equivalência na classificação *ISCED* ao nível 2 (lowersecondary) (<https://heimshelp.education.gov.au/sites/heimshelp/files/documents/resources/Documents/ISCED-ASCED-Concordance.pdf#page=3> visto em 12 de maio de 2019).

educacional da capital da nação, o Distrito de Colúmbia (Rumberger, 2011). Assim sendo, não se pode dizer que no país exista um período compulsório de estudos que seja válido para toda a unidade do território. Com isto, o que ocorre no país é que os estados possuem autonomia para definir o período que os alunos devem frequentar a escola (Rumberger e Lim; 2008). Uma consequência desse modo de gestar é que no país tanto a idade mínima quanto a idade máxima obrigatória para estar na escola variam amplamente. Usando como referência dados disponibilizados pelo *National Center for Education Statistics* (NCES) (Centro Nacional de Estatística da Educação)<sup>18,19</sup>, pode-se observar que a idade mínima para se estar na escola varia de 5 (cinco) a 8 (oito) anos entre os estados, assim como, a idade máxima obrigatória varia de 16 (dezesesseis) a 19 (dezenove) anos de idade.

O estudo de Li (2006) se apoia nos dados da pesquisa *High School and Beyond* (HSB) (pesquisa nacional de estudantes do ensino médio dos EUA realizada pelo Centro Nacional de Estatística da Educação) e sugere que os alunos que não atingiram a idade máxima obrigatória possuem menos chances em abandonar a escola se comparado com aqueles que já atingiram. Ao atingir a idade máxima obrigatória o aluno se torna “elegível”, ou seja, possui o direito legal de decidir permanecer ou não na escola. Segundo Li (2006), a partir do momento que o aluno se torna elegível, ele possui 114% mais chances de abandonar os estudos.

O sistema de educação nos Estados Unidos está estruturado em três níveis, sendo eles o *elementary* (elementar), *secondary* (secundário) e o *post secondary* (pós-secundário) (SNYDER, 2018). Apesar da variação da idade compulsória entre os estados, são os níveis elementar e secundário que se encontram na faixa da idade compulsória, sendo o nível pós-secundário geralmente associado a estudos universitários, profissionais e vocacionais<sup>20</sup>. O nível elementar é seguido pelo secundário e esses são seriados, iniciando-se no grau 1 e seguindo até o grau 12. Dentro do nível secundário podem ser encontrados os programas *Middle school* e *High school*<sup>21</sup>.

Rumberger (2011) relata que na estrutura de ensino mais comum nos Estados Unidos, o ensino elementar compreenderá o período de 5 (cinco) a 10 (dez) anos de

---

<sup>18</sup> Tradução livre.

<sup>19</sup> [https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab5\\_1.asp](https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab5_1.asp) visto em 21 de maio de 2019.

<sup>20</sup> <https://nces.ed.gov/programs/digest/d01/fig1.asp> visto em 22 de maio de 2019.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

idade, iniciando-se na pré-escola e se findando no grau 5. Já no nível *middle school* os intervalos de idade geralmente compreendem as idades de 11 (onze) a 13 (treze) anos e os graus de ensino 6 a 8. Por fim, no nível *high school* estão compreendidas as idades de 14 (quatorze) a 17 (dezessete) anos de idade e os graus de ensino 9 a 12.

Na busca por equiparar os níveis de ensino dos Estados Unidos com a Classificação Internacional Padronizada da Educação da ONU, tem-se que o nível *elementary* corresponde a *ISCED 1*, o *middle school* à *ISCED 2* e o *high school* à *ISCED 3*<sup>22</sup>.

Nos estudos americanos é comum ver o termo *school dropout* ou simplesmente *dropout* correspondendo à evasão escolar (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Jordan et al., 1996; Rumberger, 1987, 1995, 2001, 2011; Rumberger e Lim, 2008; Snyder, 2018). Com o intuito de fornecer uma perspectiva ampla acerca da evasão escolar nos Estados Unidos, o governo federal norte americano apresenta cinco diferentes conceitos para precisar o abandono escolar e a conclusão dos estudos (McFarland et al., 2018):

- Event dropout rate: o percentual de jovens entre 15 (quinze) a 24 (vinte e quatro) anos de idade, que estão entre os graus 10 e 12 e que abandonam a escola no decorrer do ano - ou seja, entre o início de um ano letivo e o início do próximo - sem obter um diploma da *high school* ou outro equivalente.
- Status dropout rate: a porcentagem de todas as pessoas entre 16 (dezesseis) e 24 (vinte e quatro) anos de idade que não estão matriculadas na escola e que não possuem o diploma da *high school* ou outro equivalente.
- Status Completion rate: a porcentagem de jovens entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos de idade que não estão matriculados no *high school* ou em um nível menor mas que possuem o diploma da *high school* ou outro equivalente.
- Adjusted cohort graduation rate: a porcentagem de alunos que ingressam pela primeira vez no grau 9 em escolas públicas de nível *high school*, e que se formam com um diploma regular dentro dos quatro anos estabelecidos (graus: 9, 10, 11, 12).
- Averaged freshman graduation rate: a “estimativa” da porcentagem de estudantes de escolas públicas no nível da *high school* que se formam com um diploma regular em quatro anos após iniciado o grau 9.

McFarland et al. (2018) revelam que partindo do conceito de *status dropout rate*,

---

<sup>22</sup>[https://nces.ed.gov/pubs2007/2007006\\_5.pdf](https://nces.ed.gov/pubs2007/2007006_5.pdf) visto em 22 de maio de 2019.

pode-se afirmar que nos Estados Unidos em 2016 a taxa de evasão esteve em 6,1%. Os dados revelam que, ainda que a taxa de evasão nos Estados Unidos venha decrescendo, de 2000 a 2016, negros e hispânicos sempre estiverem mais propensos a abandonarem a escola do que brancos. No mesmo período de análise, homens também sempre estiveram mais propensos a abandonarem os estudos em relação às mulheres. McFarland et al. (2018) demonstram que essa taxa de 6,1% equivale a 2,3 milhões de jovens, e que esses jovens em sua maioria são oriundos de famílias com menor renda familiar.

Rumberger (2011) é considerado um clássico autor dos estudos acerca da evasão escolar e comenta que taxas anuais como a *event dropout rate* podem subestimar a probabilidade de um aluno desistir durante o seu percurso escolar. O autor enxerga com melhores olhos quando o número de alunos evadidos é medido pela taxa *status dropout rate*.

Finn (1989) usa o termo *dropout* de forma genérica e considera no referido estudo como um indivíduo que simplesmente deixou de frequentar a escola, podendo ele ou ela voltar a frequentar em momento posterior. Rumberger (1987) ao abordar o termo *dropout* se aproxima da desistência durante o *high school*, chegando a dizer que este abandono durante a *high school* tem sido visto nos Estados Unidos como um grave problema educacional e social. LaPlante (2017) ao abordar a evasão escolar também considera evadido o aluno que abandonou os estudos sem obter o certificado de conclusão do *high school*.

Rumberger e Lim (2008) afirmam que se comparado aos alunos que concluem o *high school*, os alunos evadidos apresentam maiores taxas de desemprego, salários menores, pior condição de saúde e maiores taxas de mortalidade, maior propensão ao envolvimento com comportamento criminoso, maiores chances de ir preso, maior dependência da assistência pública e menor propensão em votar<sup>23</sup>.

Chapman et al. (2011) em estudo baseado nos relatórios sobre abandono escolar e taxas de conclusão de estudos do *National Center for Education Statistics (NCES)* (Centro Nacional de Estatísticas da Educação dos Estados Unidos) parecem concordarem com Rumberger e Lim ao dizerem que o abandono escolar no *high school* está relacionado a diversos resultados negativos.

---

<sup>23</sup> O voto é facultativo nos Estados Unidos.

Trazendo a temática para o Brasil, os autores Abramovay e Castro (2003) - em pesquisa empreendida pelo esforço conjunto do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da UNESCO - disseram existir certa diferença entre os termos **evasão** e **abandono escolar**, cabendo à nomenclatura de abandono escolar a situação na qual o estudante, por algum motivo, deixa de frequentar a escola, porém retorna no próximo ano letivo. Já a evasão escolar se destinaria ao caso em que o estudante deixa de frequentar a escola e não se matricula no seguinte ano.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza anualmente o Censo Escolar, sendo este o principal instrumento de coleta de informações da educação básica no Brasil, assim como a mais importante fonte estatística educacional brasileira segundo o próprio INEP<sup>24</sup>. A **taxa de abandono** pode ser encontrada na seção de Taxas de Rendimento dos Indicadores educacionais, do Censo Escolar e diz respeito ao aluno que deixou de frequentar a escolar durante o ano letivo<sup>25</sup>. A **taxa de evasão** pode ser encontrada na seção de **fluxo escolar**, esta seção avalia a transição do aluno entre dois anos consecutivos, o estudante figura nesta taxa quando em determinado ano ele se encontra matriculado em uma série do seu itinerário escolar e no ano seguinte ele não está matriculado em nenhuma das séries possíveis deste itinerário.

Na ótica de Reinert e Gonçalves (2010), em linhas gerais, a evasão escolar corresponde ao abandono da escola durante o período letivo, ou seja, o aluno faz a matrícula, inicia suas atividades e, em dado momento, deixa de frequentar a escola, podendo ser caracterizada também quando o aluno não se matricula no período letivo seguinte.

Em 1995, através da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto - SESu/MEC foi criada a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Tal Comissão buscou reunir “um conjunto significativo de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação”. Este esforço culminou num trabalho que, segundo seus autores, pode ser considerado pioneiro e de indiscutível relevância para o Ensino Superior do país, tendo-

---

<sup>24</sup> <http://inep.gov.br/censo-escolar> visto em 31 de maio de 2019.

<sup>25</sup> [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2015/taxas\\_rendimento\\_escolar.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2015/taxas_rendimento_escolar.pdf) visto em 31 de maio de 2019.

se em vista que nele se reconheceu que não há unanimidade sobre a definição do conceito de evasão, contudo, julga-se fundamental dimensionar o conceito em função do objeto ao qual ele se refere. Desta maneira, de forma a aclarar o objeto de estudo, tal Comissão caracterizou a sua própria forma a definição de evasão e a dividiu da seguinte forma:

**evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), exclusão por norma institucional;

**evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

**evasão do sistema:** quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996).

Uma definição bem aceita para este trabalho acerca da conceituação de evasão escolar é dada por Rosemary Dore e Ana Zuleima Luscher (2011, p.775), sendo que a pesquisadora Rosemary Dore é docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coordena a Rede de Pesquisa Ibero-Americana sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES). Esta RIMEPES está registrada no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e conta com membros de onze países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, México, Peru e Uruguai) e Europa (Espanha, Itália e Portugal) (RIMEPES, 2017). Desta forma, as referidas pesquisadoras dirão que

a evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout*.

As literaturas expostas demonstram a afirmação feita no início desta seção: não é

tarefa fácil definir o conceito de evasão escolar. O termo assume similaridades como abandono, evasão do curso, evasão do sistema de ensino, abandono da escola, não conclusão de um determinado nível de ensino, retenção, desistência, repetência, evasão da instituição, saídas do sistema de ensino e de formação, abandono escolar precoce, abandono escolar prematuro e *dropout*. E se pode observar como sua definição pode variar entre organizações governamentais, centros estatísticos e literaturas acadêmicas, inclusive dentro do mesmo país.

Nota-se que, muitas das vezes, os termos usados para se referir a saída prematura do aluno do sistema de ensino utilizam da idade compulsória, prevista em lei, do país ou estado como referência. Para além da idade, usa-se também o nível de ensino como referência. Nota-se ainda que os países membros da União Europeia, por meio do seu gabinete de estatísticas (Eurostat), utilizam uma definição padrão para delimitar os alunos evadidos e produzir estatísticas para toda Europa.

Desta maneira, faz-se importante dizer que a comparação dos índices de evasão escolar entre países diferentes – inclusive o Brasil –, ou até mesmo dentro de um país requer uma atenção especial. Àquele que se propõe a tal feito, obrigatoriamente deve interpretar os índices de abandono a luz da definição de evasão escolar elegida para realizar a coleta de dados estatísticos. Quando se tem um gabinete de estatísticas comum ao continente, como é o caso da Europa com a Eurostat, pode-se naturalmente comparar os índices de evasão entre os países, uma vez que a metodologia de mensuração das estatísticas é a mesma. No entanto, a comparação dos índices estatísticos brasileiros de evasão escolar levantados pelo INEP com os índices europeus da Eurostat, ou americanos do *National Center for Education Statistics*, ou australianos do *Australian Bureau of Statistics* não é tão simples de fazer, uma vez que cada instituto de estatística tem a sua forma peculiar de mensurar a evasão escolar. Lembra-se também que dentro de cada país há a interpretação de evasão escolar dada pelo Estado – que pode ser inclusive em forma de lei – e pela literatura acadêmica sobre o tema.

Este trabalho considera pertinente o olhar sobre a evasão escolar exposto por Dore e Luscher (2011), corroborando com a afirmação de que a evasão se manifesta em situações diversas como a saída do aluno da escola, a saída do aluno do sistema de ensino, o abandono e posterior retorno, aos alunos que jamais ingressaram em certo nível de ensino, e com especial atenção para a educação compulsória.

Portanto, de maneira geral durante o texto, adotar-se-á os termos “evasão escolar”

e “abandono escolar” como sinônimos, uma vez que estes termos terão a mesma equivalência, os quais dizem respeito aos alunos que deixam a escola em algum momento do seu percurso escolar, aos alunos que deixam o sistema de ensino, aos alunos que abandonam e posteriormente retornam para escola e àqueles que nunca integraram determinado nível de ensino.

## 2.2. Motivos da evasão escolar

E assim crescendo eu fui me criando sozinho  
Aprendendo na **rua**, na **escola** e no **lar**  
Um dia eu me tornei o bambambã da esquina  
Em toda brincadeira, em briga, em namorar  
Até que um dia eu tive que largar o estudo  
E trabalhar na rua sustentando tudo  
Assim sem perceber eu era adulto já

(João Nogueira e Paulo César Pinheiro – Espelho)

Aquele que se propõe a investigar a evasão escolar deve – segundo Dore e Luscher (2011) – deixar claro qual será a perspectiva adotada como principal referência. As perspectivas possíveis são a do sistema de ensino, da escola e a perspectiva individual do estudante. As referidas autoras também chamam a atenção para três dimensões conceituais indispensáveis no estudo da evasão escolar: os níveis de escolaridade em que ela ocorre, o tipo de evasão e os fatores motivacionais da evasão.

Seguindo a linha de abordagem de Dore e Luscher (2011), faz-se importante dizer que este estudo adotará como principal referência a perspectiva do sistema de ensino e da escola. Será através dos dados do abandono escolar do Censo Escolar que se formará o arcabouço da análise da evasão escolar em nível das redes de ensino e dependências administrativas, bem como se tomará algumas escolas para exemplificar os resultados encontrados. Ainda seguindo as autoras, cabe ressaltar que neste trabalho o nível de escolaridade a ser analisado será a educação obrigatória de nível médio; o tipo de evasão abordado partirá da “**taxa de abandono**” proposta pelo INEP nos Censos

Escolares, ou seja, serão levantados número de estudantes que deixaram a escola obrigatória de Ensino Médio em algum momento durante o ano letivo; por fim, a partir dos indicadores educacionais do Censo Escolar, buscar-se-á fazer aproximações entre os dados do abandono escolar e os fatores motivacionais relacionados ao abandono que nos sugerem a literatura.

Esta seção dedicar-se-á a levantar – através da literatura nacional e internacional sobre evasão – os motivos que têm levado estudantes a abandonarem a escola e o sistema de ensino. Rumberger (2001), clássico pesquisador do tema, diz que entender por que os alunos abandonam a escola é a chave para enfrentar esse importante problema educacional. O autor ainda relata ser extremamente difícil identificar as causas da evasão escolar, pois elas são influenciadas por uma série de fatores próximos e distantes ao estudante, que se relacionam à família, à escola e à comunidade a qual o aluno integra.

A respeito dos fatores que influenciam a saída prematura do estudante da escola, é opinião unânime, dentro da literatura especializada, que o abandono escolar é um problema de caráter multidimensional, sendo que as causas que levam ao abandono descansam em fatores múltiplos, diversos e que em muitas das vezes estão entrelaçados (Casquero e Navarro, 2010). Rumberger (2011) afirma que é praticamente impossível estabelecer uma conexão causal entre um único fator e a decisão de abandonar a escola, ou seja, ao contrário do que o senso comum pode sugerir, identificar um fator isolado (como o trabalho, por exemplo) como responsável pela saída do aluno da escola é um equívoco.

Dos variados motivos – individuais, institucionais e sociais – que se fazem presentes no estudo acerca da evasão, se sobressai a explicação que denota a evasão como um processo complexo, dinâmico e cumulativo de **desengajamento** do estudante da vida estudantil (Dore e Luscher, 2011), onde o abandono da escola por parte do estudante seria apenas o estágio final de uma cadeia de eventos de desengajamento (Finn, 1989).

O processo de desengajamento escolar é definido por Mena, Enguita e Rivière (2010, p.123) como “a lenta e progressiva acumulação de fontes de distanciamento da escala de valores, dos padrões de ação e dos símbolos de identificação com a escola”. Se o estudante não se sente engajado ao seu processo educativo e possui baixo rendimento escolar, é plausível que sua trajetória escolar termine em abandono

(Tarabini et al., 2015).

O levantamento dos motivos que contribuem para desengajamento estudantil e que predizem o abandono escolar será feito a partir do **modelo conceitual de desempenho estudantil** de Rumberger e Lim (2008). Os autores fizeram uma revisão de 25 anos de pesquisa sobre evasão escolar nos Estados Unidos, se basearam em 203 estudos publicados além de outros tantos dados nacionais, estaduais e locais, e buscaram identificar as causas que levam os alunos a abandonarem a escola.

O modelo conceitual de desempenho estudantil de Rumberger e Lim (2008) prevê que o processo de abandono e conclusão dos estudos são influenciados, basicamente, por dois tipos de fatores: **individuais** e **institucionais**. Uma vez que os fatores individuais estão associados aos alunos e os fatores institucionais estão associados aos três principais contextos que exercem influência na vida dos estudantes: família, escola e comunidade. Na Figura 3 é apresentado um fluxograma ilustrativo com as informações do modelo conceitual de desempenho estudantil no Ensino Médio proposto por Rumberger e Lim (2008).

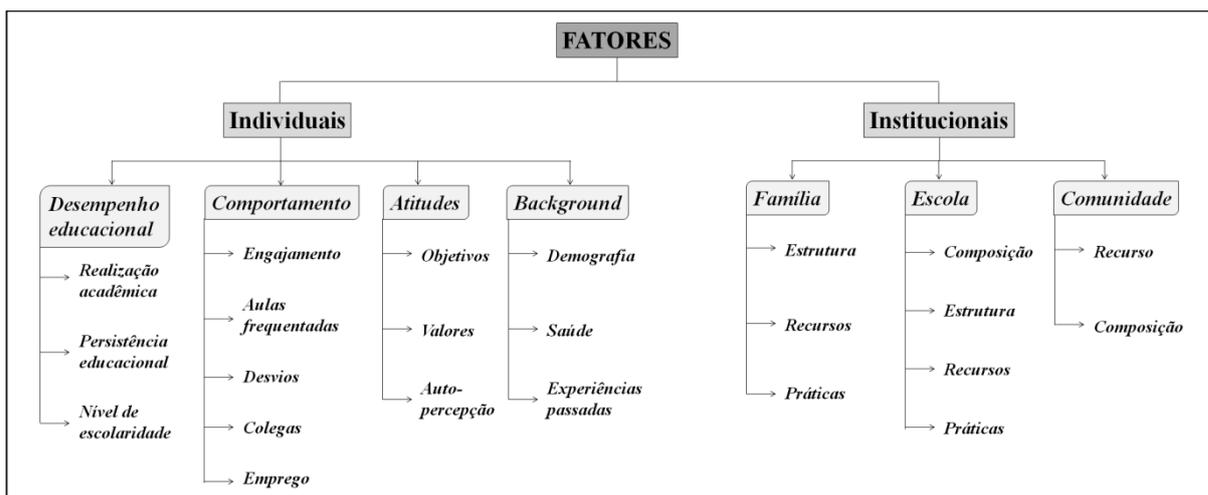


Figura 3 – Modelo conceitual de desempenho estudantil no Ensino Médio (adaptado de Rumberger e Lim, 2008).

Os **FATORES INDIVIDUAIS** podem ser organizados em quatro áreas ou domínios: **desempenho educacional**, **comportamentos**, **atitudes** e **background**. O domínio do **desempenho educacional** apresenta três dimensões inter-relacionadas: a

**realização acadêmica** é refletida nas notas gerais e nas notas das provas, notas mais altas podem diminuir a chance de abandonar, da mesma forma que, notas mais baixas podem aumentar a chances de abandono; a **persistência educacional** se refere à permanência na mesma escola e à transferência para outra escola, alguns estudos analisados por Rumberger e Lim (2008) encontraram que a transferência aumenta as chances de abandono ou pelo menos reduz as chances de concluir os estudos; e o **nível de escolaridade** diz respeito ao progresso escolar e à conclusão dos estudos, a reprovação está associada a maiores taxas de abandono e menores taxas de conclusão.

O domínio dos **comportamentos** consiste numa série de comportamentos associados ao desempenho educacional, à evasão escolar e ao término dos estudos. Esse comportamento diz respeito ao ambiente intra-escolar, assim como ao extra-escolar. Esse domínio é composto por cinco dimensões: o **engajamento** possui várias circunstâncias, dentre elas o envolvimento ativo dos alunos no trabalho acadêmico – como ir à aula ou fazer lição de casa – e nos aspectos sociais da escola – como participar de atividades extracurriculares. Em muitos modelos conceituais analisados por Rumberger e Lim (2008), o engajamento do aluno é um dos precursores comportamentais mais importantes para o abandono; a segunda dimensão dos comportamentos é o **coursetaking**, traduzido por Sales (2014) como **aulas freqüentadas**, alunos que estão em uma trilha acadêmica possuem menor probabilidade de evadir e são mais propensos a se formar; a dimensão do **desvio**, diz respeito a uma gama de comportamentos considerados “desviantes” - praticados pelos alunos dentro e fora da escola – que aumentam o risco de abandono. São considerados comportamentos desviantes o mau comportamento na escola, o comportamento delinqüente fora da escola, o uso de drogas e álcool, a atividade sexual e a gravidez na adolescência; a quarta dimensão é a dos **colegas**, ter amigos que se “desviaram” e se envolveram em comportamentos criminosos ou que abandonaram a escola, aumentas as chances de evasão escolar; a última dimensão comportamental é a do **emprego**, vários estudos analisados por Rumberger e Lim (2008) revelaram que apenas os estudantes que trabalhavam mais de 20 horas por semana eram significativamente mais propensos a abandonar a escola. Estudos também revelaram que os estudantes que trabalham são, geralmente, menos engajados com a escola em comparação com os que não trabalham.

O domínio das **atitudes** está relacionado “às crenças, aos valores e às atitudes” dos alunos, que por sua vez se relacionam aos comportamentos e ao desempenho

educacional. Esses fatores podem mudar com o tempo conforme se dão o desenvolvimento dos alunos e as transformações biológicas, o início da adolescência e o surgimento da sexualidade é um dos momentos mais importantes e difíceis para muitos estudantes. Este domínio conta com três dimensões, sendo a primeira delas a dos **objetivos**, esta diz respeito às expectativas educacionais dos estudantes. O principal indicador é a resposta fornecida para a pergunta: até que série na escola você acredita que conseguirá chegar? Estudos analisados por Rumberger e Lim (2008) identificaram que maiores expectativas educacionais estão associados à menores taxas de evasão; A segunda dimensão é a dos **valores** e compõe a gama de fatores psicológicos relacionados às atitudes dos estudantes; a última dimensão é a da **auto-percepção**, para se obter o sucesso na carreira escolar, os alunos não devem valorizar apenas a escola, devem valorizar também a si mesmos e acreditar que são capazes de alcançar o sucesso.

O último domínio dos fatores individuais é o *background*– que pode ser compreendido pelos antecedentes ou o histórico do aluno -, são características de fundo do estudante que se ligam à sua conclusão ou evasão da escola. Esse domínio é composto por três dimensões e a primeira delas é a **demografia**, as taxas de abandono e conclusão dos estudos podem variar de acordo com diferentes características demográficas. Nos EUA, por exemplo, negros e hispânicos são mais propensos ao abandono do que brancos, assim como, homens são mais propensos ao abandono do que mulheres (McFarland et al.; 2018). Essas diferenças podem estar relacionadas a outras características dos alunos, assim como às características de sua família, escola e comunidade; outra dimensão do *background* é a **saúde**, pois problemas de saúde também podem contribuir para a evasão escolar; a última dimensão é a de **experiências passadas**, experiências passadas vividas pelos alunos podem influenciar na sua conclusão do curso ou no seu abandono, elas geram efeito nas suas atitudes, nos seus comportamentos e no desempenho educacional.

Os **FATORES INSTITUCIONAIS** previstos no modelo conceitual de desempenho estudantil de Rumberger e Lim (2008) são compostos pelos três principais contextos que exercem influência na vida do estudante: **família, escola e comunidade**. Embora se tenha conhecimento que as atitudes individuais, como o comportamento e o desempenho educacional influenciem a conclusão e o abandono dos estudos, entende-se que os fatores individuais são moldados pelos ambientes institucionais nos quais os estudantes vivem. Os vários contextos em que o indivíduo habita – família, escola e

comunidade – atuam de forma a moldar suas atitudes, comportamentos e experiências. Esses fatores contextuais foram expressos pelos sambistas João Nogueira e Paulo César Pinheiro na música Espelho (epígrafe desta seção), onde pela perda do pai, o eu lírico precisou aprender na **rua**, na **escola** e no **lar**. Em certo momento ele deixa a escola para trabalhar e poder sustentar “tudo”.

As pesquisas levantadas por Rumberger e Lim (2008) mostraram que o histórico familiar tem sido reconhecido como o mais importante colaborador para o sucesso na escola. O **contexto familiar** é composto por três dimensões. A primeira delas é a **estrutura**, mais da metade das análises levantadas por Rumberger e Lim (2008) identificaram que estudantes que moram com ambos os pais possuem menos chances de evadir e maiores chances de concluir os estudos se comparados a estudantes que vivem em outros arranjos familiares.

A segunda dimensão é a de **recursos**, os recursos fornecem os meios para que se promova o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Tem-se como exemplo os recursos financeiros (que podem promover um ambiente com livros, computadores, acesso a melhores escolas e outras atividades no contra turno escolar), os recursos humanos dos pais (que podem melhorar o desenvolvimento cognitivo do filho por meio da leitura, da ajuda nas lições de casa, etc.) e os recursos sociais (manifestados nas relações dos pais com os filhos, com outras famílias e com a escola) (Coleman, 1988). Estudos levantados por Rumberger e Lim (2008) mostraram que alunos provenientes das famílias com maior nível socioeconômico são menos propensos a abandonar se comparados a alunos provenientes de família com baixo nível socioeconômico. Outros estudos mostraram que níveis mais altos de educação dos pais estavam associados a maiores taxas de conclusão e menores taxas de abandono.

A última dimensão é a das **práticas**. as práticas e comportamentos dos pais que se envolvem são o meio pelo qual os recursos financeiros e humanos podem melhorar o desenvolvimento e os resultados educacionais dos estudantes. Como exemplos dessas práticas, pode-se citar a supervisão, ajuda e monitoramento do dever de casa, a participação e a comunicação com a escola, além das expectativas educacionais dos pais em relação aos filhos. Estudos mostraram que expectativas mais elevadas dos pais em relação aos filhos estavam associadas a menores taxas de abandono e maiores taxas de conclusão.

É largamente reconhecido que o **contexto escolar** exerce profunda influência no

desempenho escolar do estudante, inclusive no que tange ao abandono escolar. São quatro as dimensões do contexto escolar que geram influências sobre o desempenho estudantil. A primeira dimensão é a **composição** estudantil, as características pessoais dos alunos não influenciam apenas no seu próprio desempenho educacional, mas também no nível global ou social da escola. Desta maneira, a composição de estudantes de uma escola pode gerar influências no âmbito individual de desempenho escolar. Como exemplos dessa influência no desempenho escolar do estudante, têm-se a aprendizagem entre colegas, a motivação e o comportamento social desses (Kahlenberg, 2001, apud Rumberger e Lim, 2008).

Outra dimensão do contexto escolar é a **estrutura**, há um debate considerável na comunidade científica sobre o quanto as características estruturais da escola podem contribuir para o desempenho escolar (Rumberger e Lim, 2008). Como exemplo dessas características, tem-se a localização da escola (urbana, suburbana, rural), tamanho, tipo (pública ou particular). Torna-se difícil estabelecer uma conexão causal entre a estrutura da escola e o desempenho acadêmico dos alunos, pois as características estruturais da escola estão altamente correlacionadas à composição estudantil e aos recursos da escola; a terceira dimensão é a de **recursos**, os recursos podem ser compreendidos como os salários dos professores, gasto médio por aluno, número de alunos por professor, professores com níveis acadêmicos mais altos. Alguns estudos avaliados por Rumberger e Lim (2008) encontraram que gastos mais elevados por aluno e salários mais altos de professores estavam associados a menores taxas de evasão.

A última dimensão do contexto escolar é a de **práticas**, muitos acreditam ser o melhor caminho para compreender e melhorar o desempenho escolar. Muitas escolas, principalmente as públicas, possuem pouco controle sobre as características dos alunos que recebem, sobre seu tamanho, localização e sobre os recursos que chegam, no entanto, são possuidoras do controle sobre a administração escolar, sobre as práticas de ensino e sobre o clima escolar que criam para promover o engajamento e o aprendizado dos estudantes.

O último contexto a ser explorado é o da **comunidade**, o qual engloba as dimensões de **recurso** e **composição**. Assim como a família, a escola e os colegas, a comunidade desempenha um papel crucial do desenvolvimento do estudante. Essa influência se dá por meio do acesso a recursos (creches, hospitais, emprego), por meio de relações entre pais (que fornecem acesso às famílias, amigos e conexões sociais com

a vizinhança) e relações sociais (que surgem da confiança mútua e dos valores comuns, os quais ajudam a monitorar as atividades dos moradores, particularmente dos jovens) (Leventhal e Brooks-Gunn; 2000). Alguns estudos levantados por Rumberger e Lim (2008) encontraram que morar em um bairro com alta taxa de pobreza não era necessariamente um complicador para o término dos estudos, no entanto, viver em um bairro rico trazia benefícios para o sucesso na escola.

Como relatado, Rumberger e Lim (2008) se basearam em 203 estudos publicados nos Estados Unidos para levantar os motivos que predizem o abandono escolar, a partir de então, esta revisão se concentrará em outras literaturas – nacionais e internacionais – que vão ao encontro do modelo conceitual de desempenho estudantil de Rumberger e Lim e reforçam a escolha do mesmo como prisma para este referencial teórico.

### ***2.2.1. Desempenho Educacional***

O desempenho educacional está ligado ao progresso escolar dos alunos, suas notas, aprovações, reprovações e retenções. Enguita et al. (2010) ao analisarem sua fonte de dados identificam na distorção idade/série reflexos de atraso acumulado e o interpretam como reprovações. Os autores afirmam então que – baseado em seus dados - quase todos os estudantes que acabam abandonando a escola, possuem um histórico de reprovação.

Fritsch e colaboradores (2014) em investigação sobre o perfil de alunos ingressantes no Ensino Médio em São Leopoldo – Rio Grande do Sul encontraram que no ano de 2010, num universo de 2.054 alunos monitorados, 23,13% abandonaram a escola e, dentre os que abandonaram 84,42% estavam em condição de defasagem idade/série<sup>26</sup>. Os autores compreenderam a repetência e/ou o ingresso tardio como fatores geradores da defasagem idade-série e concordaram que a repetência estimula a evasão escolar e prejudica o andamento do estudante no sistema educativo.

Em artigo que buscou analisar os “determinantes da reprovação, avanço e evasão escolar condicional à reprovação para as séries-diplomas do ensino básico, no Brasil, entre os anos de 1984 a 1997”, Leon e Menezes-Filho (2002) verificaram que a proporção de estudantes que abandonam a escola é bem maior entre os repetentes do

---

<sup>26</sup> De acordo com o INEP (BRASIL, 2004), o aluno é considerado na condição de defasagem idade/série quando sua idade supera em pelo menos dois anos a idade recomendada para a série em que está cursando.

que entre os aprovados no curso. Isto posto, os autores afirmam que a reprovação é, portanto um dos principais determinantes da evasão escolar no Brasil, assim como, responde também pelo baixo nível de acúmulo educacional.

### **2.2.2. Comportamentos**

Os comportamentos estão associados ao desempenho educacional do estudante, ou seja, os comportamentos individuais dos alunos refletem nas suas perspectivas de aprovação, reprovação ou mesmo abandono. Os comportamentos muitas das vezes são reflexos do engajamento do estudante com a escola e o sistema de ensino. Como relatado e observável na Figura 3, no modelo conceitual de desempenho estudantil, Rumberger e Lim (2008) submetem o **engajamento** ao domínio dos **comportamentos**, ou seja, os autores priorizaram a abordagem do engajamento escolar pela via comportamental. No entanto, autores como Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) defendem uma abordagem mais ampla do engajamento.

O engajamento escolar é definido por Fredricks e colaboradores (2004) a partir de uma análise multidimensional que o divide em três segmentos-chaves: **engajamento comportamental**, **emocional** e **cognitivo**. O engajamento comportamental está baseado na participação e envolvimento do estudante nas atividades acadêmicas, sociais ou extracurriculares; o engajamento emocional está atrelado a vínculos afetivos formados entre o estudante e os professores, colegas, escola; o engajamento cognitivo está baseado na motivação, no investimento e no esforço do estudante para adquirir o saber. Os autores salientam o fato desses vínculos de engajamento não serem processos isolados, na verdade são aspectos que se inter-relacionam dentro do indivíduo e quando estudados de forma una, podem fornecer uma caracterização mais rica do estudante.

Embora a explicação de Fredricks et al. (2004) esteja centrada no indivíduo, o engajamento escolar pode ser analisado em diferentes conjunturas, uma delas em especial é a escola. É uma linha plausível de investigação compreender como a escola influencia no processo de (des)engajamento do estudante. Appleton et al. (2006) indicam características escolares que se ligam intimamente ao processo de engajamento do aluno, como por exemplo: o clima escolar, a programação de instruções e as atividades de aprendizagem, o apoio à saúde mental do estudante, as expectativas claras e apropriadas do professor em relação ao aluno, a estruturação de objetivos e a relação

entre professor e aluno.

Seguindo Appleton et al. (2008), Tarabini e colaboradores (2015) dirão que o engajamento escolar é a perspectiva teórica mais adequada para a compreensão do abandono escolar, pois ele permite que se analise o processo gradual no qual os alunos vão se desconectando da escola. Fala-se em “processo gradual”, pois é consenso entre os pesquisadores do tema que o abandono da escola não ocorre através de um evento instantâneo, é através de um processo gradual de desengajamento, de desencontros com a vida estudantil que os estudantes vão se desengajando do seu itinerário escolar até chegar o ponto de abandonar (Appleton et al., 2008; Finn, 1989; Rumberger, 2011).

Retornando à dimensão dos comportamentos, encontrar-se-ão adiante outros estudos que vão ao encontro do modelo conceitual de Rumberger e Lim (2008). Começando por Espínola e Claro (2010), os autores, ao escreverem sobre estratégias de prevenção ao abandono escolar na perspectiva latino-americana identificam como fatores preditores da evasão escolar: a reprovação, a distorção idade-série, os problemas comportamentais e de risco social como a gravidez e o trabalho.

Em estudo acerca de fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio público de Minas Gerais, Soares et al. (2015) identificaram a gravidez como fator determinante para a evasão escolar. Num determinado grupo de entrevistadas a gravidez aumentou as chances de abandono em 352%. No mesmo estudo, o trabalho como forma de ajudar a família aumentou em 41% a taxa de abandono no caso das jovens e em 97,4% no caso dos jovens.

Dore, Sales e Castro (2014) realizaram estudo sobre a evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais, o qual envolveu três tipos de instituições: Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET); Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades (ETU) e; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). A pesquisa que se debruçou sobre diferentes *campi* destas instituições, totalizando 41 unidades, encontrou na “necessidade de trabalhar” a principal influência para a evasão escolar, 26,64% (203 estudantes) dos alunos consultados afirmaram que a necessidade de trabalhar influenciou muito ou totalmente na sua decisão em evadir. A segunda maior motivação esteve atrelada “a dificuldade para conciliar o horário de estudo e trabalho”, influenciando muito ou totalmente 26,51% (202 estudantes) dos alunos evadidos. Esses fatores estão conectados à dimensão socioeconômica, que conduz o estudante a procurar trabalho e pode vir a

afetar a permanência na escola e as taxas de conclusão dos estudos. Dore, Sales e Castro (2014, p.407) afirmam que “o status sócio-econômico dos estudantes é um elemento chave que os levam a optar por trabalho e em detrimento dos estudos”.

A pesquisa de Neri (2009), através de micro dados dos Suplementos de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de 2004 a 2006, identificou que a necessidade de trabalho ou geração de renda era responsável por 27,1% de jovens até 17 anos estarem fora da escola. O autor reconhece que parte da evidência empírica aponta que evasão escolar e pobreza são intimamente próximas e que, o trabalho infantil é um obstáculo para a obtenção de melhores níveis educacionais.

### 2.2.3. *Atitudes*

As atitudes se relacionam aos dois últimos sub-tópicos citados, desempenho educacional e comportamento. As atitudes se relacionam à forma como o aluno se vê enquanto integrante do sistema de ensino, suas expectativas e objetivos. Na pesquisa de Neri (2009), a maior motivação para a evasão foi a “falta intrínseca de interesse” na educação, sendo responsável por 40,3% das evasões da amostra analisada. Esse fator motivacional é composto por três subfatores, são eles: **não quis frequentar; concluiu a série ou curso desejado e; pais ou responsáveis não quiseram que frequentasse**. No universo das pessoas que abandonaram a escola pela “falta intrínseca de interesse”, em 2006, 83,3% delas relataram simplesmente não querer frequentar, 13,67% relataram já terem concluído a série ou o curso desejado e, apenas 2,95% relataram terem sido influenciadas pelos pais. Essas informações levam o autor a concluir que a influência dos pais pareceu pequena nesse fator motivacional da evasão e que pode ser que haja um desconhecimento por parte desses alunos dos potenciais prêmios oferecidos pela educação.

Na pesquisa de Abramovay e Castro (2003) sobre o Ensino Médio no Brasil, a falta de motivação ou cansaço para continuar estudando chegam a ser o segundo motivo mais citado para se abandonar a escolar em algumas capitais do Brasil como, Rio Branco, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Em Rio Branco 7,0% (916 estudantes) dos entrevistados disseram estar desmotivados ou cansados para continuar estudando, em Porto Alegre 6,8% (4.474 estudantes) e no Rio de Janeiro 6,0% (11.806 estudantes). Segundo as autoras, a falta de motivação pode estar relacionada a um sentimento de

falta de retorno do esforço empenhado pelo estudante. As autoras inclusive trazem o relato de um estudante: *No meu caso, foi por falta de estímulo para o estudo mesmo. Eu vi que estava muito difícil. Por mais que eu estava estudando, mas não estava dando resultado nenhum* (Abramovay e Castro, 2003, p.537).

#### 2.2.4. *Background*

O *background* está relacionado ao histórico do estudante, são características que permeiam a vida particular do estudante e geram influência na sua permanência na escola. Matthew D. LaPlante (2014) afirma que problemas de saúde envolvendo tanto alunos quanto seus entes queridos estão entre o fatores mais significativos para a decisão de evadir da escola nos Estados Unidos. O autor ainda afirma que o estudante que evadiu está mais suscetível a sofrer problemas crônicos de saúde, essa é uma provável conseqüência da sua menor chance em conseguir emprego em profissões que ofereçam plano de saúde para os trabalhadores no sistema médico privado norte-americano.

Problemas de saúde também são apontados na pesquisa de Dore, Sales e Castro (2014) como fator associado à evasão escolar. Gómez Morin e Navarro (2014) afirmam que estudos recentes da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais do México revelaram existir quatro tipos de estudantes que abandonam a escola no México<sup>27</sup>. A se destacar a primeira dessas quatro categorias, esta diz respeito àqueles que sofrem a ação de forças externas a escola influenciando no abandono, exemplos dessas forças externas são: doença, necessidade de cuidar de familiares, necessidade de gerar renda para a família, etc.

Fiorentini (2014) se apóia nos dados reportados no *Millennium Development Report* (2013) da ONU e afirma que, apesar do crescimento global do percentual de jovens que completaram o primeiro ciclo da educação escolar, o preconceito de gênero e a situação de pertencer à famílias urbanas e não rurais geram influência sobre as chances de acesso e conclusão dos primeiros ciclos escolares. O autor ainda afirma que, o percentual de crianças que não freqüentam a escola é claramente mais alto entre as famílias mais pobres e naquelas que residem em zonas rurais.

---

<sup>27</sup> A primeira categoria foi exposta no texto e as demais são: “*Los “empujados” ou push outs*”, “*Los “desvanecidos” ou fade out*” e “*los estudiantes “ni de aquí ni de allá”*”, ver Gómez Morin e Navarro (2014).

Dourado (2005) em conluio com o Ministério da Educação para confecção de documento acerca da elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar identifica as desigualdades socioeconômicas, raciais, regionais e de localização como fatores comprometedores para a permanência das crianças brasileiras de 7 a 14 anos no sistema educacional. O autor cita como exemplo que estudantes das zonas rurais encontram grandes obstáculos à sua formação, tais como o deslocamento por meio de transporte escolar e até questões culturais mais amplas.

Segundo Dourado (2005), no Brasil, a permanência no sistema educacional é notoriamente diferente entre alunos da zona rural e da zona urbana. No período do estudo: 26,5% da população rural que tinha mais de 10 anos possuía menos de um ano de estudo, já nas zonas urbanas esse percentual era de 10,2%; entre os moradores da zona rural, 55,5% possuíam menos de quatro anos de estudo, entre os moradores da zona urbana esse percentual era de 25,9%; na mesma vertente, dentre a população rural 88,1% possuíam menos de oito anos de estudo, enquanto na zona urbana esse número era de 60,6%.

Seguindo Dourado (2005), encontram-se desigualdades, também, nas políticas de acesso e permanência escolar entre a população negra e branca, sobretudo nos indicadores de exclusão prematura da escola. O autor se apóia nos dados do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (2003) para indicar que na 4ª série do ensino fundamental a participação de estudantes negros era de 11%, enquanto a de estudantes brancos era de 39%; Para o último ano do Ensino Médio, os dados revelam que a participação de estudantes negros totalizava 8%, enquanto a de estudantes brancos era de 48%.

### **2.2.5. Família**

O contexto familiar medido por sua estrutura, sua condição socioeconômica, seu nível educacional e suas práticas, possuem considerável influência no aspecto da permanência dos estudantes na escola. Enguita, Martinez e Gomez (2010) se apóiam nos dados espanhóis do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa<sup>28</sup>)

---

<sup>28</sup>O *Programme for International Student Assessment* é uma iniciativa de avaliação comparada (acontece a cada três anos e abrange três áreas do conhecimento, Leitura, Matemática e Ciências), o programa abarca de forma amostral estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tem como objetivo a produção de indicadores

(2003) e afirmam que, praticamente a metade dos alunos que são filhos de pais com nenhum nível de estudo correm risco de reprovar, ao passo que entre os filhos de pais que possuem nível universitário, este número é de 16%. Na mesma linha de raciocínio, os riscos de abandono e fracasso escolar afetam 63% dos filhos de pais que não possuem estudos, ao passo que para filhos de pais com nível superior esse número é de 20%.

No parágrafo anterior se apoiou em Enguita, Martinez e Gomez (2010) e se falou em “risco” de abandono e fracasso escolar. No momento, continua-se contando com os autores para se falar em efetivos abandonos. Enguita, Martinez e Gomez (2010) recorreram aos dados da ETEFIL (2005) (Pesquisa sobre Transição, Educação, Formação e Inserção Laboral) para afirmar que três quartos dos estudantes que abandonam os estudos antes de cumprir o período compulsório são filhos de pais sem estudos ou cujo nível máximo de estudos é a educação compulsória.

Margiotta, Vitale e Santos (2014) se apóiam no relatório europeu resultante do *Conseil de l'Emploies Revenus et de la Cohésion Sociale* (2008), para dizer que a condição socioeconômica da família é um fator de alto risco para evasão escolar. Os autores afirmam que jovens advindos de famílias imigrantes, monoparentais, de minorias étnicas ou ainda famílias com pais desempregados por longo período de tempo possuem maiores chances de abandonar a escola, ou de se tornarem alguém fora da escola e do trabalho.

Em estudo sobre a evasão escolar na América Latina, Espíndola e León (2002) afirmam que, reconhecidamente um dos grandes marcos interpretativos acerca dos fatores que empurram os jovens para fora do sistema educacional seria a “situação socioeconômica e o contexto familiar”. Esses dois quesitos poderiam estar facilitando - direta ou indiretamente - a saída prematura de crianças e jovens da escola. Acerca do contexto familiar, os autores indicam sobre a existência de certos arranjos familiares, com especial destaque às famílias monoparentais, as quais, segundo os autores podem ser fonte de desamparo para o estudante, não colaborando no trabalho formativo que se dá fora da escola, sobretudo no âmbito disciplinar, o qual pode facilitar o

---

que venham a agregar a discussão da qualidade da educação nos países participantes (países membros da OCDE e convidados, como é o caso do Brasil) e possam subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. Para além da avaliação, o programa coleta informações com o intuito de elaborar indicadores contextuais que possibilitem relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa> visto em 08 de agosto de 2019.

desenvolvimento de condutas transgressoras e negligência escolar por parte dos jovens.

Seguindo Espíndola e León (2002), se a família incompleta ou monoparental está associada a maiores riscos econômicos e à uma incapacidade de suporte educacional, a baixa educação da mãe está associada à menor valorização da educação formal. Os autores se apóiam na publicação *Panorama social de América Latina 2001-2002* da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe para dizer que, a condição monoparental das famílias aumenta em média quase 40% o risco de evasão escolar dos jovens em zonas urbanas e; a condição de baixa escolaridade materna aumenta em 170% as chances dos jovens em evadir.

Em artigo que buscou analisar os determinantes da reprovação, avanço e evasão escolar condicional à reprovação no ensino básico brasileiro, no período de 1984 a 1997, os pesquisadores Leon e Menezes-Filho (2002) concluíram que, os estudantes com histórico de reprovação e que moram sem os pais possuem maior chance em abandonar a escola se comparados àqueles estudantes que moram com ao menos um dos pais.

Levando em conta todos os tipos de determinantes que podem afetar o nível de escolaridade das pessoas, Barros et al. (2001) entendem que os recursos familiares se destacam, sendo o determinante que aparece com maior frequência nos estudos aplicados à realidade brasileira. Os autores afirmam que o nível de escolaridade dos pais atua de forma predominante no nível de escolaridade dos filhos, filhos de pais com baixa escolaridade possuem consideráveis chances de se tornarem adultos com pouca escolaridade. Os autores vão além e alegam que, visto que a escolaridade possui considerável influência na determinação da renda, fica caracterizada “uma situação em que prevalece a desigualdade de oportunidade e, por conseguinte, a transmissão intergeracional da pobreza” (p.37).

Soares e colaboradores (2015) entendem que o mercado de trabalho influencia de forma considerável na decisão do aluno em abandonar a escola, de forma principal naqueles alunos com problemas financeiros na família. O grupo de pesquisa entende que, a importância que a família despense à educação pode ser decisiva na manutenção do aluno na escola. E que os jovens que se encontram em situação de risco e pertencem às classes econômicas mais desfavorecidas perdem no sentido da família não ter experiência que dê base para a edificação de um capital cultural que vá dar correta relevância para a educação.

Bernard (2016) relata que o meio social gera efeito no risco de abandono por meio de valores, e que a depender do contexto social, o funcionamento e as práticas familiares serão mais ou menos adequadas para o sucesso acadêmico. Desta maneira o autor compreende que o risco de abandonar a escola está estritamente ligado à origem social dos alunos, e por assim dizer, é compreensível que a evasão escolar contribua para a reprodução das desigualdades sociais.

É lugar comum pensar que a desigualdade de oportunidades pode ser resolvida com o direito à educação assegurado. A respeito da ideia de escola aberta a todos com o direito à educação básica garantido, Arroyo (1992) reconhece avanços, contudo afirma que a escola enquanto instituição ainda mantém sua ossatura rígida e excludente e, dessa maneira, corrobora para reforçar uma sociedade desigual. Nessa mesma perspectiva, Dubet (2008) relata que “à questão das desigualdades de acesso se substituiu a das desigualdades de sucesso”, e que os alunos oriundos das classes privilegiadas chegam à escola com uma carga de capital cultural e social que os propiciam rendimento melhor, estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis. Desta forma, a estrutura das carreiras e as formações de mais prestígio permanecerão ligadas aos grupos mais favorecidos, e assim colaborando para a manutenção das desigualdades sociais.

#### **2.2.6. Escola**

Tão importante quanto compreender os fatores extraescolares que influenciam no abandono precoce da escola, se faz necessário compreender as atitudes desses alunos enquanto participantes de um sistema educativo, suas experiências, suas tomadas de decisões e o que lhe ocorre enquanto pertencente a um centro escolar (Mena, Enguita e Rivière; 2010).

Calero e Escardibul (2007) em estudo que buscou conhecer o efeito das escolas sobre os resultados acadêmicos dos estudantes no sistema de ensino espanhol abordam o que a literatura tem chamado de *peer effect*, ou **efeito colega**, indicando que as características socioeconômicas e acadêmicas dos alunos geram um efeito claro sobre os resultados acadêmicos dos seus pares - os demais estudantes da mesma da mesma escola.

As características escolares que influenciam no processo de evasão escolar aparecem no trabalho de Dore, Sales e Castro (2014) agrupadas no fator determinado

“falta de qualidade da escola”. Este fator se relaciona à: deficiência na infraestrutura física da escola como biblioteca, laboratório, sala de aula; à percepção por parte dos alunos da falta de interesse dos docentes para com eles e; à falta de habilidade didática desses no processo ensino-aprendizagem. As autoras concluem que a mudança desse quadro passa por investimentos públicos nas estruturas físicas das instituições e no provimento de políticas de formação pedagógica com vistas a aprimorar as práticas de ensino dos professores da educação técnica.

Calero e Escardibul (2007) também abordam os recursos humanos (professores) das escolas e ressaltam que a evidência empírica aponta que a auto-estima, a motivação e a satisfação no trabalho por parte do professor incidem de maneira positiva e significativa sobre o resultado acadêmico dos alunos.

Jiménez e Gaete (2013) em estudo sobre a exclusão educacional e o abandono escolar em algumas instituições públicas da Costa Rica identificam no currículo escolar um fator que contribui para a evasão escolar. As autoras relatam que na opinião dos jovens o currículo não é pertinente, é chato e eles não gostam. O currículo não é pertinente porque os jovens não se enxergam no conceito de estudante propagado pelo currículo. As autoras completam dizendo que os currículos também estão mal geridos pedagogicamente e a resposta dos alunos para tal é a ausência da sala de aula.

### **2.2.7. Comunidade**

A comunidade, traduzida por bairro, localidade, distrito aonde o estudante reside, com sua composição, suas relações sociais, sua condição socioeconômica e seu acesso a recursos também gera influência nos processos de evasão escolar. O estudo de Barros et al. (2001) acerca dos determinantes do desempenho educacional no Brasil indica que comunidades mais abastadas afetam de forma positiva os estudos daqueles que a ela pertencem. Os resultados mostram que a escolaridade dos adultos na comunidade possui significativa importância sobre o desempenho educacional dos jovens à ela pertencentes. Outro resultado aponta que a renda per capita dos participantes da comunidade também gera impacto no desempenho educacional, ainda que bem inferior ao impacto gerado pelo nível de escolaridade.

Barros et al. (2001, p.26) se apóiam nos dados da PNAD/IBGE (1996) para dizer que “um ano a mais de escolaridade da população adulta (pessoas entre 25 e 64 anos) do

município eleva em 0,14 ano o nível de escolaridade das pessoas entre 11 e 25 anos na comunidade”. A educação média das pessoas entre 25 e 64 anos na comunidade gera um impacto correspondente a metade do impacto que a educação dos pais gera. Reafirmando, dessa maneira, a importância dessa variável (escolaridade da população adulta na comunidade) na definição da escolaridade dos indivíduos entre 11 e 25 anos.

Os estudos expostos contribuem na legitimação da escolha do modelo de desempenho estudantil de Rumberger e Lim (2008). Pode-se observar nas literaturas nacionais e internacionais sobre evasão escolar aqui expostas, a manifestação dos fatores individuais, pertinentes ao indivíduo e ao seu percurso escolar agindo como fatores motivacionais da evasão escolar, assim como, a manifestação dos fatores institucionais, ou seja, os contextos de vida, seu *habitus* institucional agindo de forma a moldar as atitudes, os comportamentos e as experiências dos jovens que abandonam a escola.

Acreditamos que o modelo de desempenho estudantil proposto por Rumberger e Lim (2008), com seus fatores individuais e institucionais, consegue de maneira satisfatória e eficiente reproduzir os motivos que estão ligados ao processo de saída prematura do estudante da escola, tanto nos Estados Unidos como em outros países, como demonstrou a literatura acadêmica exposta. O referido modelo também possibilita superar o senso comum que costumeiramente aponta um vínculo de causa e efeito entre apenas um fator e a evasão escolar, e não enxerga a evasão escolar como um **processo** de desengajamento do estudante com a vida estudantil.

### **2.3. O método quantitativo e a pesquisa em educação**

Ao se propor analisar a evasão escolar no Ensino Médio do estado do Espírito Santo a partir dos dados estatísticos da taxa de abandono escolar do Censo Escolar/INEP, está se trazendo para dentro da pesquisa o uso da abordagem metodológica quantitativa. Cabe esclarecer que o referido método quantitativo nunca gozou de um espaço favorável nas pesquisas em ciências humanas e na pesquisa em educação, de modo especial. Pode-se dizer que contribuiu para isso certa dose de preconceito e receio de trabalhar com números e medidas, a consequência deste passado avesso a quantificação se traduz na carência de trabalhos nacionais que são apoiados em estatísticas nacionais como os censos escolares, os registros escolares e as PNADs, por

exemplo.

A carência de pesquisas quantitativas é justificada quando se compara às pesquisas qualitativas, essas por sua vez, sempre tiveram tradição nas pesquisas educacionais, o que dá margem para interpretar que há uma dicotomia entre ambos os métodos. Na realidade, os métodos citados possuem naturezas diferentes, no entanto, o argumento da dicotomia não se mantém, pois se reconhece a validade científica dos dois métodos e se assume a possibilidade de se ter uma metodologia mista, onde os métodos trabalham em concomitância em prol de bons resultados da pesquisa.

Independentemente da metodologia escolhida é importante que se reconheça os limites de cada procedimento metodológico. No campo da pesquisa quantitativa se requer uma atenção especial aos limites das mensurações, é importante que o pesquisador reconheça que estatísticas são construídas, ou seja, elas não representam a própria natureza das coisas, pois foram construídas a partir de parâmetros, categorias, tematizações e significados (Gatti, 2012). Dessa forma, o pesquisador deve olhar para os dados não como o fim estabelecido, mas sim como objeto de análise, assim, deve-se formular um bom referencial teórico e fazer boas perguntas para que se encontrem bons resultados.

Pesquisas quantitativas quando ancoradas em bons referências teóricas, quando possuidoras de domínio acerca dos dados e suas mensurações podem ser de grande relevância para o debate público educacional, podem ocupar o cenário político-administrativo e servir de base para discussão sobre políticas públicas. Existem questões dos campos do estado educacional e do movimento educacional que requerem a quantificação para serem dimensionadas e compreendidas.

Ainda que no século XIX já se falasse em estatísticas da educação no Brasil (Ferraro, 2002), não se pode afirmar que as estatísticas educacionais – e os métodos quantitativos de pesquisa em educação – tenham ocupado lugar de destaque na pesquisa acadêmica. Gatti (2004) afirma que no campo da pesquisa educacional no Brasil são poucos os estudos que utilizam metodologias quantitativas. A autora prossegue dizendo que há mais de duas décadas que na formação de educadores, assim como de mestres e doutores em educação, não se contempla estudos disciplinares destinados ao conhecimento do método quantitativo, sendo isto preocupante (Ferraro, 2012).

Gatti (2004) fez uma revisão cuidadosa acerca do uso de metodologias

quantitativas, nas pesquisas acadêmicas em educação no Brasil nas últimas três décadas. A partir de seus resultados, a autora afirma que na pesquisa educacional no Brasil, a utilização de dados quantitativos nunca teve uma tradição sólida. Isto dificulta, segundo a autora, a utilização desses instrumentos de análise de maneira mais consistente, “bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer” (p.14).

Corroborando com Gatti (2004), Gil (2007) dirá que no estudo da história da educação no Brasil, a vertente onde as estatísticas são tomadas como fonte privilegiada não possuiu grande repercussão. A autora (Ibidem, p.51) se apoia em Faria Filho, Neves e Caldeira (2005 apud Gil, 2007) para expor três razões que podem estar na origem do desinteresse por estudos dessa natureza no Brasil:

Em primeiro lugar estaria o próprio percurso da historiografia da educação brasileira, cujas pesquisas, pela sua forte filiação filosófica, dispensam informações estatísticas. Em seguida, os autores mencionam o afastamento desses pesquisadores com relação à história quantitativa. Por fim, consideram que as opções de pesquisa prevaletentes na área, pela escolha que fazem dos objetos e fontes, não têm trazido a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a estatística escolar.

Para além das razões expostas, a autora acrescenta um quarto argumento, enxergando que os pesquisadores de história da educação no Brasil muitas vezes se distanciam consideravelmente das ciências exatas, pelo motivo de as considerarem difíceis e entediantes. Gatti (2004) parece concordar com tal colocação ao reconhecer que educadores possuem dificuldades para trabalhar com dados demográficos e medidas de um modo geral.

Parece não ser prerrogativa apenas dos educadores deixar o método quantitativo de lado, Falcão e Régnier (2000, p.242) dirão que por conta de “motivação ideológica, pressão de grupo corporativo ou ignorância pura e simples” o pesquisador em ciências humanas se priva dessa importante ferramenta cultural que são os métodos quantitativos de análise de dados.

Essa espécie de renúncia dos educadores em trabalhar com metodologias

quantitativas, estatísticas educacionais e bases de dados sobre educação de modo geral ocasiona que, boa parte dos estudos quantitativos em educação são realizados por pesquisadores de outras áreas – que não da educação –, assim, as discussões em pauta no campo educacional muitas vezes não são incorporadas às interpretações e teorizações desses trabalhos (Gatti, 2004).

Se por um lado existe medo, receio, dificuldade em trabalhar com números ou mesmo uma motivação ideológica que afasta educadores e pesquisadores em ciências humanas da abordagem quantitativa, por outro lado, vêem-se tais pesquisadores bem adeptos às metodologias qualitativas talvez pela proximidade com as relações humanas, proximidade com relações sociais ou pela chance de captar sensibilidades. No entanto, a opção por uma metodologia não exclui a existência da outra, tampouco a condena ao ostracismo. A seguir será exposta essa dicotomia e a possibilidade de caminharem juntas ou, pelo menos, co-existirem.

A diferença estabelecida entre quantitativo e qualitativo é de natureza (Minayo, 2002), pois, se por um lado os educadores que se debruçam sobre os números estatísticos da educação no país conseguem enxergar a região visível, mensurável, categorizável do problema, a linha qualitativa buscará no seio das relações humanas e sociais – com seus símbolos, juízos de valor, idiossincrasias – aquilo que as estatísticas puras e simples não podem revelar.

Flick (2009) fornece um exemplo que nos ajuda a compreender a natureza da diferença entre quantitativo e qualitativo. Diz ele que, se um pesquisador busca conhecer a experiência subjetiva de uma doença mental crônica, este deverá buscar realizar entrevistas biográficas com alguns pacientes e posteriormente analisá-las detalhadamente, sendo o método qualitativo mais apropriado. Entretanto se o pesquisador deseja descobrir algo relativo à frequência e à distribuição dessas doenças na população, ele por sua vez deverá conduzir um estudo epidemiológico sobre a questão, optando assim pela abordagem quantitativa.

Um exemplo no campo da educação acerca da diferença “natural” entre quantitativo e qualitativo surge com Gatti (2012) quando esta diz que, há discussões (como o analfabetismo sendo um problema sócio-político ou a análise do desempenho escolar em conjuntos de escolas) que precisam ser mensuradas em grandezas numéricas. Não obstante, há momentos que se faz necessário o aprofundamento de natureza psicossocial ou clínica, como é o caso de estudar o clima sócio-educacional de uma

escola.

Os exemplos expostos reafirmam a natureza distinta entre os métodos quantitativos e qualitativos, no entanto, isso não quer dizer que eles se antagonizam ao ponto de não poderem trabalhar juntos ou que um se sobressai sobre outro. Erroneamente é lugar comum nas áreas das ciências humanas acreditar que a abordagem qualitativa está num patamar superior. Gatti (2012) afirma que para superar o preconceito que vê o produto da abordagem qualitativa como **bom** e da quantitativa como **mau**, devemos lidar com as culturas em voga em certos círculos acadêmicos e com as maneiras de comunicação e de trabalho em equipe.

Ferraro (2012) defende que, melhor que nos dedicarmos sobre o valor das competências metodológicas em questão, seria mais proveitoso analisarmos **se e como** diferentes competências metodológicas podem se estruturar no estudo de certo problema social ou educacional (grifos do autor).

Acerca das diferenças competências metodológicas, Minayo (2002) acredita que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe, mas sim se complementam, pois a realidade investigada por eles interage dinamicamente. Gatti (2012) também não vê sustentabilidade no argumento da dicotomia entre quantitativo e qualitativo como julgamento de valor científico, ainda que reconheça que são perspectivas metodológicas com características, métodos e propósitos diferentes.

Sobre a complementaridade citada por Minayo (2002), Flick (2009) afirma que, por razões pragmáticas, é necessária e útil a ligação entre as abordagens quantitativa e qualitativa, e que o uso dessa “metodologia mista” “deverá pôr um fim às guerras de paradigmas de tempos mais remotos” (Ibidem, p.40).

Olhando pelo viés epistemológico, não se pode dizer que uma das abordagens é mais científica que a outra, assim posto, a abordagem quantitativa tem a possibilidade de formular questões a serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa (Gatti, 2012). De qualquer maneira, aponta Ferraro (2012), será na construção do objeto de pesquisa que se poderá optar por determinado método ou pela combinação de métodos e técnicas a serem empregados na investigação.

Certo é que, ao se apropriar dos dados em uma pesquisa, quer eles sejam de natureza quantitativa ou qualitativa, é necessário que se conheça os limites de suas “mensurações ou das tematizações e categorizações e seus significados, da noção

quanto aos erros de medida e probabilísticos, dos vieses categoriais e das configurações subjetivas”, por fim, é necessário que esses dados não sejam apenas tomados em si, e eles necessariamente devem ser postos em contexto das circunstâncias ou da conjuntura (Gatti, 2012, p.5).

Os cientistas sociais muita das vezes têm usado as estatísticas de fontes oficiais como *means* (meio) de análise e menos frequentemente como *object* (objeto) de análise (Paul Starr, 1987, p.7, grifos do autor). Nesse sentido, Ferraro (2012, p.134) proclama que o velho adágio que versa: **dados são dados**, deveria ser sucedido por aquele que diz: **dados são objetos de análise**, não importando se foram obtidos de forma quantitativa ou qualitativa (grifos do autor).

Gatti (2012) nos lembra que todas as formas de obtenção de dados são inventadas, correspondem a um consenso, e que não podem se entendidas como se fossem a própria natureza das coisas, tampouco a totalidade da realidade. Em outras palavras, as estatísticas educacionais não representam fidedignamente aquilo que elas se propõem a analisar, isso ocorre porque para se alcançar o resultado obtido e construir as estatísticas, fazem-se necessário impor parâmetros, categorias, que acabam por deixar de lado as peculiaridades.

Para exemplificar o que foi dito no parágrafo anterior, contemos com as estatísticas de abandono escolar levantadas pelo INEP através do Censo Escolar. Ainda que a literatura sobre evasão ou abandono escolar considere que o fenômeno tem sido associado a distintas formas de manifestação (Dore, Fini e Luscher, 2013), e que seu conceito assuma um caráter multifacetado (ver tópico 2.1), o INEP impõe parâmetros para que o aluno pertença à categoria de Taxa de Abandono no Censo Escolar. Como já exposto, a Taxa de Abandono comporta estritamente aqueles alunos que no início do ano letivo estavam matriculados numa escola da rede de ensino e, em algum momento no percurso do ano deixaram de frequentar a escola.

Dessa maneira, lembram Falcão e Régnier (2000), que a utilização das estatísticas por parte do pesquisador em ciências humanas implica a aceitação de que as estatísticas são mensurações, e que estas encontram seu sentido na atividade prévia de categorização. Os autores (Ibidem, p.232) ressaltam então que “medir implica, portanto, acoplar ao fenômeno observado um sistema classificatório”. Dessa forma, ainda segundo os autores, cabe ao pesquisador em ciências humanas usar as ferramentas fornecidas pela quantificação de forma criteriosa, com cuidado crítico e respeito

epistêmico às peculiaridades do objeto estudado.

Se por um lado, ao empregar a metodologia quantitativa, devemos nos atentar aos limites dos dados e compreender a partir de suas características as operações que se podem fazer e seu alcance, por outro lado, boas análises vêm com boas perguntas feitas pelo pesquisador e é necessário se atentar à qualidade teórica e a perspectiva epistemológica na abordagem do problema (Gatti, 2012).

As estatísticas por si só não nos revelam muita coisa. O bom pesquisador deve apresentar domínio sobre o contexto pesquisado, será através de boas perguntas ancoradas ao seu referencial teórico que se poderá extrair das estatísticas os resultados palpáveis. Ferrari (1979) alerta que o empirismo é o maior risco quando se utiliza de fontes estatísticas e ressalta importância da mediação teórica, pois é ela que permite passar do dado para o indicador.

Quando se consegue cumprir o papel proposto no parágrafo anterior, ou seja, quando na pesquisa educacional os dados quantificados estão alicerçados à uma metodologia cuidadosa, quando esses dados encontram contexto na fundamentação teórica, são grandes as chances de compreender o fenômeno educacional para além do censo comum e, por conseguinte, contribuir na produção ou enfrentamento de políticas educacionais, assim como na gestão e administração educacional (Gatti, 2004).

É normal que países se dediquem à produção de estatísticas para que essas possam auxiliar a administração pública e subsidiar a elaboração de políticas públicas. No Brasil, o cenário sócio/econômico/demográfico é monitorado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entidade da administração pública federal vinculada ao Ministério da Economia que exerce suas atividades desde 1937. Ainda que o IBGE produza estatísticas educacionais, o Censo Escolar do INEP “é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira”<sup>29</sup>.

Essa busca por informações estatísticas pode se dar no âmbito continental também, como é o caso europeu com a Eurostat, gabinete de estatísticas comum à União Européia que tem como missão produzir estatísticas de alta qualidade para o continente<sup>30</sup>. Nesta seara de informações educacionais quantificadas auxiliando a

---

<sup>29</sup><http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> visto em 26 de março de 2020.

<sup>30</sup><https://ec.europa.eu/eurostat/about/overview> visto em 26 de março de 2020.

tomada de decisões por parte das administrações públicas, podem-se citar como exemplos, a nível intercontinental, instituições como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas ramificações: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Falcão e Régnier (2000, p.231) afirmam que as estatísticas se apresentam como “instrumento central no contexto do exercício do poder de estado”. Pois segundo os autores, governar consiste basicamente na fixação de objetivos, obtenção de informações pertinentes e controle político do acesso e divulgação de informações, para assim partir para a tomada de decisões. Nesta ótica, as estatísticas atuam de maneira central na obtenção de informações.

Capistrano et al. (2016) pesquisaram a produção de estatísticas educacionais em perspectiva comparada entre quatro países (Brasil, México, Argentina e França), os autores afirmam existir um relação entre estatísticas e políticas públicas que se apresenta de forma central no planeamento e na conduta dos diferentes Estados pesquisados.

Fassinger e Morrow (2013) também enxergam essa proximidade entre a metodologia quantitativa e as políticas públicas ao afirmarem que esse tipo de abordagem contribui no sentido de fornecer amostras grandes e representativas de comunidades culturais, dessa maneira confirmar ou não hipóteses teóricas e por fim, compilar dados numéricos de forma clara para governantes e formuladores de políticas.

Buscando superar os preconceitos que acometem a abordagem quantitativa nas pesquisas educacionais, essa seção se encaminha para o fim, empenhando-se em reconhecer o importante papel que a quantificação pode desempenhar nas pesquisas educacionais. Aqui não se propõe virar o jogo ideológico e dar mais créditos à metodologia quantitativa do que ela mereça tampouco dizer que na dicotomia entre quantitativo-qualitativo exista um patamar superior. Compreende-se a importância de ambas, simpatiza-se com a possibilidade de caminharem juntas e se respeita seus limites e particularidades.

Nesse espectro, buscou-se apenas reconhecer que sem a quantificação, muitas questões de cunho social e educacional não conseguiriam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas então não poderiam nem mesmo ser

levantadas, pois, há momentos que a grandeza numérica é indispensável para discutir a questão que se propõe (Gatti, 2004, 2012). A quantificação objetiva “trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis”, sendo utilizada do ponto de vista social, no sentido de abranger grandes massas de dados e de conjuntos demográficos, para que através da classificação eles se tornem inteligíveis (Minayo e Sanchés, 1993, p.247).

No campo educacional existem questões que precisam da quantificação para ganhar notoriedade a nível nacional e estadual, a ponto de serem devidamente observadas e auferirem o devido valor.

Por exemplo, como compreender a questão do analfabetismo no Brasil, e discutir políticas em relação a esse problema, sem ter dados sobre seu volume e a sua distribuição segundo algumas variáveis, como gênero, idade, condição socioeconômica, região geográfica, cidade-meio rural, etc. (Gatti, 2004, p.13)

Para além do analfabetismo, outros elementos do **estado educacional** da população necessitam da abordagem quantitativa para serem dimensionados e expostos ao debate, como a frequência escolar, anos de estudos e etapas concluídas. No campo do **movimento educacional** esse tipo de abordagem é fundamental para se conhecer os registros de matrícula, aprovação, reprovação e evasão. É através da quantificação que esses dados irão compor o cenário político-administrativo do Estado, abrindo para discussão a questão da promoção ou confrontação de políticas públicas relacionadas à educação, assim como, questões pertinentes à gestão educacional.

Caso se deseje otimizar o uso das estatísticas educacionais, Ferrari (1979) sugere que os pesquisadores das pós-graduações em educação sejam conscientizados das possibilidades que as estatísticas de censos e registros escolares abrem para a pesquisa no campo educacional. Acredita-se que, se os educadores ou pós-graduandos em educação derem o devido valor e se debruçarem sobre dados estatísticos, poder-se-á ver a junção das estatísticas educacionais com as discussões correntes no campo educacional. Caso contrário, continuaremos a deixar que pesquisadores de outras áreas realizem este trabalho.

É importante também que sejam superados os preconceitos relacionados à quantificação nas ciências humanas e de modo especial na educação. Ferraro (2012,

p.44) em tom crítico-esperançoso diz:

parece-me que a área da educação poderia dar mais atenção às potencialidades, aos limites e aos métodos relacionados com o uso dos dados originados de fontes como os censos, as PNADs e os registros escolares. Temo que, com o argumento de livrar-se do quantitativismo e dos problemas relacionados com a utilização das estatísticas educacionais, tenha-se acabado por jogar fora a criança junto com a água do banho. Se assim foi, talvez se possa ainda recuperá-la...

Em acordo com Ferrari, almeja-se que as estatísticas educacionais ganhem espaço dentre os pesquisadores da educação para que compreendam os limites e as possibilidades dessas e que os resultados e conclusões obtidos venham a agregar conhecimento ao debate educacional, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito da administração pública.

#### **2.4. Políticas públicas educacionais e evasão escolar no estado do Espírito Santo**

A condição da educação seja em um município, em um estado ou em um país está estritamente ligada às ações do Estado a respeito dela própria. Questões como currículo, analfabetismo, educação especial, educação de jovens e adultos, distorção idade-série, infra-estrutura escolar, reprovação e evasão escolar estão sob o guarda-chuva das políticas públicas implementadas – ou não – no âmbito do Estado.

Esta seção se dedicará a investigar se o estado do Espírito Santo possui políticas públicas educacionais que pretendam conter a evasão escolar no estado, principalmente no Ensino Médio – recorte desta pesquisa. Salienta-se que, encontrando essas políticas públicas, não se pretende investigar a aplicação e os resultados obtidos por tais, buscase, a priori, identificar ações realizadas pelo governo estadual em sua relação com a evasão escolar.

Antes de se iniciar tal exposição, julga-se importante a compreensão do conceito de políticas públicas e como essas podem se manifestar no ramo da educação. Souza (2006, p.24) buscou fazer uma revisão de literatura sobre o campo de conhecimento denominado “políticas públicas”, trazendo seus principais conceitos e modelos de

análise de forma a sintetizar o estado da arte sobre o tema. A respeito do tema a autora é clara ao dizer que “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública” e ressalta que a definição mais conhecida é a de Laswell (1958), onde, “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”.

Apesar de julgar por mais conhecida a definição feita por Laswell (1958) a autora também expõem a definição de políticas públicas na ótica de outros autores:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (Ibidem, p.24).

E não se refuta de expor o seu próprio entendimento sobre o conceito de políticas públicas:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Ibidem, p.26).

Na mesma perspectiva, em artigo anterior, Souza (2003, p.18) afirma a importância da associação entre governo e ação, a autora salienta que não se pode esquecer que “a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação”.

Não obstante as relevantes contribuições realizadas por Souza (2003; 2006) para a compreensão do conceito de políticas públicas, julga-se também pertinente a definição de política pública realizada por Azevedo (2003, p.17), onde de forma didática o mesmo

define que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Cabe ressaltar de forma a complementar tal definição que, Bachrach e Baratz desde 1962, dizem que omissões ou *não-tomada* de decisões também são formas de fazer política pública (Bachrach e Baratz, 2011)<sup>31</sup>.

Azevedo (2003) considera que as políticas públicas podem ser divididas em três categorias: redistributivas, distributivas e regulatórias. As políticas públicas redistributivas são aquelas que possuem como objetivo “redistribuir renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos (Azevedo, 2003, p.18).” Pode-se citar como exemplo de políticas públicas redistributivas: programas sociais como isenção do IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), bolsa-escola, bolsa-família e redução na taxa de energia elétrica e água.

Do ponto de vista da justiça social este financiamento deveria partir daqueles que ocupam as posições mais altas dos estratos sociais, aqueles com maior poder aquisitivo, de forma a contribuir para a redução das desigualdades sociais. Contudo, existe certa dificuldade para que o financiamento seja feito dessa forma, dado o poder de articulação e pressão desses grupos, sendo assim, este financiamento acaba sendo executado pelo orçamento geral do Estado (união, estado federado ou município) (Oliveira, 2010).

As políticas públicas distributivas possuem estreita ligação com a oferta de equipamentos e serviços públicos. O seu financiamento parte da sociedade como um todo por meio do ente estatal e se destina a um grupo específico da sociedade, mediante a demanda social. São exemplos de políticas públicas distributivas a pavimentação e iluminação das ruas, as podas de árvores, a oferta de equipamentos para deficientes físicos (ex: cadeira de rodas), os reparos em uma creche e a limpeza de um córrego (Azevedo, 2003; Oliveira, 2010).

Por último, as políticas públicas regulatórias vão se constituir na elaboração de leis que poderão autorizar ou não os governos a executarem determinada política pública, sendo ela redistributiva ou distributiva. Ao passo que as políticas públicas redistributiva e distributiva repousam sobre o poder executivo, a política pública regulatória é, por natureza, campo de ação do poder legislativo (Oliveira, 2010). Assim, a partir do conhecimento acerca dos conceitos de políticas públicas e suas formas de

---

<sup>31</sup> O artigo original foi publicado sob o título de “Two Faces of Power”, na *American Political Science Review* (Washington (D. C.), v. 56, n. 4, p. 947- 952, Dec.1962). A versão acessada foi traduzida por Gustavo Biscaia de Lacerda e revisada por Renato MonseffPerissinotto.

manifestação (distributiva, redistributiva e regulatória), buscar-se-á uma aproximação com as políticas públicas educacionais.

Segundo Souza (2003), o campo da política pública é um campo holístico no sentido que abrange diversas unidades em totalidades organizadas, essa elucidação nos permite olhar para a política pública como um território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Apesar de inegavelmente a política pública ser um ramo da ciência política, Souza nos garante que a ela não se resume, podendo também ser objeto de pesquisa de outras disciplinas e que, por conta deste mesmo caráter holístico da área, ela “comporta vários ‘olhares’ sem que esta multiplicidade de perspectivas comprometa a sua coerência teórica e metodológica” (Ibidem, p.14).

Azevedo e Aguiar corroboram com a visão de Souza (2003) ao considerarem

a dimensão interdisciplinar que caracteriza não só as investigações na área da política educacional, mas o próprio campo da educação em seu conjunto. Com efeito, é a apropriação de ferramentas teórico-analíticas vindas de outros campos do saber, em particular das Ciências Sociais e Humanas, que permite desenvolvimentos deste campo (Azevedo & Aguiar, 2001).

Posto isto, tem-se a tranquilidade teórico-metodológica para a condução dos apontamentos acerca das políticas públicas através de um viés educacional. Se para a definição de política pública se julgou pertinente a posição de Azevedo (2003, p.17) e se concluiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, para a definição de política pública educacional se apoiará em Oliveira (2010) para dizer que “políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”.

Vieira (2007, p.56) ao se referir à política educacional, lembra que se está tratando da “dimensão de corpo de idéias que fundamentam expectativas e tendências relativas à ação na esfera pública”, ou seja, no âmbito da sociedade política e do Estado, num sentido prático, se está tratando de idéias e ações, sobretudo no âmbito governamental. De maneira sucinta, Saviani (2008) afirma que a política educacional relaciona-se às decisões tomadas pelo Poder Público, ou seja, o Estado em relação à educação. Seguindo a mesma linha e de maneira a complementar a compreensão sobre políticas

públicas educacionais, conta-se com opinião de (PEDRO; PUIG, 1998, apud. VIEIRA 2007, p. 55-56).

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais.

A partir das definições e esclarecimentos apresentados, pode-se dizer que as políticas públicas educacionais estão estritamente relacionadas às ações que o **Estado** toma no que diz respeito à educação. Num sentido prático se trata de idéias e ações, mormente em âmbito **governamental** (Vieira, 2007). Cabe lembrar que a não-tomada de decisões também se configura como política pública.

Julga-se importante a compreensão de que Estado e Governo são objetos diferentes. Com o apoio de Höfling (2001, p.31), se compreende por Estado “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”; ao passo que por Governo se enxerga “o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo”, e aqui é importante ressaltar que tais programas e projetos são a personificação da orientação política de certo governo que, em determinado período, assume e desempenha as funções de Estado.

Uma vez que se tenha esclarecido os conceitos de políticas públicas, políticas públicas educacionais, Estado e governo, neste momento, se avançará para a exposição das ações tomadas em âmbito Estatal que tenham efeitos junto à evasão escolar no Ensino Médio do estado do Espírito Santo.

As políticas públicas a seguir constam no sítio na Secretaria de Estado da

Educação do Espírito Santo (SEDU) em página intitulada: “Diretrizes para a Prevenção do Abandono e da Evasão Escolar”<sup>32</sup>. Entende-se que, se tais políticas constam no sítio oficial da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, elas possuem legitimidade Estatal.

- Plano Estadual de Educação 2015-2025 (Lei nº 10.382/2015)

A meta 3 do Plano Estadual de Educação, pretendia até o ano de 2016, universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, assim como, pretende elevar até o final do período de vigência do mesmo, a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85%. Dentre as estratégias para atingir tal objetivo, pode-se citar: fomentar a expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à educação profissional; promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola; estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude; fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos; redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio; implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão; desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante.

- Portaria Nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018

Esta portaria estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais. Em seu

---

<sup>32</sup><https://sedu.es.gov.br/diretrizes-para-a-prevencao-do-abandono-e-da-evasao-escolares-no-ensino-fundamental-anos-finais-e-no-ensino-medio> visto em 06 de abril de 2020.

artigo 8º, a portaria versa sobre as atribuições do pedagogo, o inciso XIV do citado artigo diz: [é atribuição do pedagogo] acompanhar, sistematicamente, em articulação com os Professores Coordenadores de Área – PCA, os professores, o diretor e os pais/familiares/responsáveis, os indicadores de rendimento da aprendizagem, da infrequência, da evasão e do abandono, identificando os estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou defasagem idade-série, encaminhando estratégias de superação dos problemas.

- Portaria Nº 183-R, de 21 de dezembro de 2018

Esta portaria institui o protocolo de monitoramento da frequência escolar com o objetivo de diminuir as taxas de abandono e de evasão escolares na rede pública estadual e dá outras providências. Entre outras ações, ela visa estabelecer um protocolo de monitoramento da frequência escolar na rede pública estadual, a fim de identificar os estudantes infrequentes, os motivos das ausências e os encaminhamentos a serem tomados para que eles frequentem as aulas e tenham garantido o acesso à escola, a permanência no processo educativo e o direito à aprendizagem.

- Portaria Nº 098-R, de 16 de agosto de 2017

Esta portaria institui o programa de monitoria voluntária estudantil no âmbito da rede estadual do Espírito Santo para as escolas de ensino médio. Buscando a aproximação dessa portaria com o tema da evasão escolar, encontra-se que ela procura ampliar as alternativas de inserção social do jovem promovendo oportunidades que priorizem o seu desenvolvimento integral e sua participação ativa nos espaços decisórios.

- Portaria Nº 097-R, de 16 de agosto de 2017

Esta portaria estabelece diretrizes para a organização do conselho de líderes de turma das escolas de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo. Em seu artigo 3º, a portaria ressalta que o Conselho de Líderes de Turmas é uma instância de representação dos estudantes, coordenada pelo Diretor Escolar, e será um espaço de escuta e participação, constituído somente pelos líderes de turma de cada unidade escolar e funcionará da seguinte forma. O inciso III deste artigo prevê que Conselho de Líderes de Turma deverá atuar em parceria

com a direção escolar na elaboração, na execução, no monitoramento e na avaliação com foco na resolução das situações problema reais da escola, tais como reprovação e evasão identificadas.

- Portaria Nº 065-R, de 31 de maio de 2017

Esta portaria visa estabelecer normas e procedimentos para a oferta das modalidades de recuperação e de ajustamento pedagógico, parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, necessários para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes das unidades de ensino da Secretaria Estadual de Educação. A portaria sublinha que a recuperação de estudos é direito de todos os estudantes que apresentem baixo rendimento escolar, independente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos.

- Portaria Nº 093-R, de 13 de junho de 2018

Esta portaria institui o Programa Voluntariado na Educação no âmbito das escolas da rede pública estadual. Em seu artigo 3º a portaria afirma que o serviço voluntário a ser desempenhado nas unidades escolares públicas estaduais terá finalidades educacionais, cívicas, culturais, científicas, recreativas ou de assistência social e deverá respeitar as seguintes linhas de atuação: I - melhoria da aprendizagem; II - redução do abandono e evasão escolar.

- Portaria Nº 020-R, de 26 de janeiro de 2018

Esta portaria estabelece procedimentos visando garantir que todas as aulas previstas no calendário letivo e respectivos conteúdos curriculares sejam cumpridos nas escolas da rede estadual de educação do Espírito Santo.

- Portaria Nº 185-R, de 21 de dezembro de 2018

Esta portaria visa instituir a Política de Formação de Professores do Estado do Espírito Santo. Em tal portaria, entende-se por Política de Formação de Professores o conjunto de ações de governo direcionadas aos processos formativos de caráter sistemático, organizado e intencional, centrados nos contextos de trabalho, voltados para a construção de valores, saberes,

conhecimentos e melhorias das práticas docentes.

- Portaria Nº 186-R, de 26 de dezembro de 2018

Esta portaria dispunha sobre as diretrizes para as organizações curriculares na rede pública estadual de ensino para o ano letivo de 2019. Em seu artigo 4º, a portaria diz que no início do ano letivo, todas as unidades escolares deverão executar a ação de fortalecimento do ensino e da aprendizagem, a ser encaminhada pela Secretaria de Educação (Sedu), a fim de avaliar e corrigir defasagens na aprendizagem dos estudantes. Com os resultados do Projeto Fortalecimento do Ensino e da Aprendizagem, as unidades escolares deverão desenvolver um Plano de Intervenção com fito de garantir a continuidade dos estudos e a aprendizagem dos conteúdos compatíveis com aqueles do ano/série em curso em 2019. Em seu artigo 13, a portaria versa que no início do ano letivo, todas as unidades escolares que ofertam o ensino médio deverão executar o Projeto de Acolhimento aos Estudantes da 1ª série, a ser encaminhado pela Secretaria de Educação (Sedu), a fim de dar condições a esses estudantes de vivenciar, de forma positiva, o período de transição do ensino fundamental para o médio.

- Proposta de fortalecimento do ensino e da aprendizagem em língua portuguesa e matemática: Ensino Fundamental e Ensino Médio  
Essa proposta nasceu com objetivo de ser posta em prática no de 2019, a mesma visa potencializar os processos de ensino e da aprendizagem, objetivando mapear as habilidades e competências que ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes e que precisam ser retomadas a fim de promover uma aprendizagem significativa que permita a continuidade, com sucesso, dos estudos do ano/série em curso. O foco em língua portuguesa e matemática é justificado da seguinte forma: os indicadores de qualidade da educação do Espírito Santo são indícios que respaldam a importância de se trabalhar os conteúdos apontados com menor índice de assertividade, com vistas à consolidação da leitura e de conhecimentos matemáticos

- Projeto de Acolhimento aos Estudantes da 1ª Série do Ensino Médio

Este projeto, com intuito de ser aplicado no ano de 2019, surge com o objetivo

de colaborar com os jovens estudantes das 1ª Séries do Ensino Médio no que se refere ao entendimento de sua relação com a escola e com os que o cerca. A minuta do projeto ressalta que a evasão escolar contribui, gradativamente, para a diminuição da quantidade de alunos a cada ano até a conclusão do ensino médio, (por isso) é importante um cuidado nessa fase de transição com sensibilidade, para que o estudante seja acolhido por toda a comunidade escolar. Dessa forma, este Projeto evidencia a necessidade das escolas prepararem um ambiente acolhedor, informativo e orientador, de forma afetiva e organizada, para que os estudantes ingressantes no Ensino Médio sintam-se confiantes e motivados no ambiente escolar.

- Diretrizes para a Prevenção do Abandono e da Evasão Escolares no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio

Este é o documento mais completo no que diz respeito às políticas de combate à evasão escolar no estado do Espírito Santo. O documento traz dados da evasão escolar no ES a partir dos Indicadores Educacionais do INEP e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, além de fazer referência ao Plano Estadual de Educação 2015-2025 (Lei nº 10.382/2015). O objetivo do documento é apresentar diretrizes para a prevenção do abandono e da evasão escolares no ensino fundamental anos finais e no ensino médio. Segundo o documento, essas diretrizes visam nortear o trabalho dos responsáveis pelo sucesso escolar de todos os estudantes: diretores, professores, pais ou responsáveis, pedagogos, coordenadores pedagógicos, Professores Coordenadores de Área (PCA), coordenadores escolares, superintendentes, supervisores escolares, equipe da Unidade Central da SEDU e os próprios estudantes. Ainda segundo o documento, estas diretrizes possibilitam que as escolas sistematizem práticas que já são implementadas e aquelas que podem ser realizadas para prevenir o abandono, assim como estimulam o uso de indicadores e outras ferramentas para acompanhar e monitorar os estudantes em risco de abandono e evasão. A partir da revisão de literatura sobre o tema foram apresentadas sete diretrizes a serem implementadas na rede pública estadual do Espírito Santo:

- 1. Identificação e diagnóstico: O primeiro passo é identificar os estudantes em risco de abandono e evasão e diagnosticar as causas que podem

levá-los a abandonar a escola, visando dar todo o suporte necessário para a sua permanência.

- 2. Participação da família: A participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos estudantes contribui para a promoção do engajamento juvenil e para a valorização da educação que, por sua vez, são fundamentais para a redução do abandono e da evasão.
- 3. Redução de déficits de aprendizagem: Os déficits de aprendizagem precisam ser diagnosticados logo no início do ano letivo e serem adotadas medidas para sua superação, de modo que os estudantes consigam acompanhar adequadamente o conteúdo dado em sala de aula.
- 4. Relação professor(a)-estudante: A relação entre professores e estudantes precisa ser qualificada de modo que se estabeleçam vínculos que permitam maior abertura e reciprocidade. O envolvimento dos estudantes na condução da sala de aula e o reconhecimento de esforços, avanços e conquistas precisa fazer parte do dia a dia da escola.
- 5. Engajamento cognitivo e afetivo: O abandono e a evasão são precedidos por um processo gradual de desengajamento dos estudantes. Portanto, promover o engajamento é uma ação preventiva central. Uma das formas de promovê-lo é com maior participação dos estudantes no cotidiano da escola. É fundamental que o diretor esteja aberto a diversas formas de participação estudantil, estimulando o protagonismo juvenil.
- 6. Planos para o futuro: A escola deve se organizar de modo que os diversos Projetos de Vida dos estudantes sejam alvo de ação de toda a equipe escolar que deve auxiliar na sua construção, execução e acompanhamento.
- 7. A escola como uma comunidade: A escola deve ser um espaço de constante acolhimento, de modo que os estudantes tenham um forte sentimento de pertencimento.

Por fim, julgou-se importante abordar uma política pública educacional implementada no ES nos últimos anos e que não consta na página dedicada às diretrizes para a prevenção do abandono e evasão escolar no sítio da Sedu. Tal política ficou conhecida como “Projeto Escola Viva”. Este foi criado através da Lei Complementar 799 de 15 de junho de 2015. O Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em

Turno Único, denominado “Escola Viva” aborda uma proposta de educação em tempo integral. Consta no Projeto Pedagógico que um de seus objetivos é contribuir para a redução nos índices de abandono escolar no ensino médio da rede pública estadual do estado do Espírito Santo. Também consta no Projeto que, a implementação do programa, é justificada pelos altos índices de abandono escolar no ensino médio que ocorrem no Brasil. De Nadai e Santos (2018) analisaram a implementação deste projeto na cidade de São Mateus – ES e encontraram certa incoerência com seu Projeto Pedagógico, uma que vez que o mesmo visava combater o abandono escolar e foi instaurado na escola pública estadual de ensino médio de menor evasão no município. Cabe dizer o que o projeto não continua em voga atualmente.

A partir da exposição das políticas educacionais desenvolvidas no âmbito do ES, pode-se concluir que, ainda que essas políticas constem no sítio da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo em página dedicada às diretrizes para a prevenção do abandono e evasão escolar (com excessão do Projeto Escola Viva), algumas delas não versam especificamente sobre a evasão escolar. Pelo caráter multifatorial da evasão escolar, ou seja, por serem vários os fatores que se relacionam ao processo de abandono da escola por parte do aluno, pode-se fazer uma aproximação forçosa de certas políticas com a evasão escolar, ainda que o objeto principal delas não seja tratar diretamente o problema.

Portanto, pode-se argumentar que o estado do Espírito Santo possui políticas públicas educacionais voltadas à questão da evasão escolar e expõe tais políticas no sítio oficial da Sedu, algumas dessas políticas tratam francamente o problema, ao passo que outras não possuem laços tão estreitos com a evasão escolar. Recorda-se que esta seção se limitou a exposição de tais políticas públicas ressaltando a sua existência.

### **3. PERCUSOS METODOLÓGICOS E ALGUNS CONCEITOS**

Lakatos e Marconi (2003, p.174) dizem que “toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”. Pois bem, se um dos propósitos desta pesquisa é conhecer os números do abandono escolar no Ensino Médio do Espírito Santo através da principal fonte de estatísticas educacionais do país, pode-se dizer que a principal técnica empenhada nesta pesquisa foi a pesquisa documental, ou seja, a pesquisa voltada para uma fonte primária.

Buscando conhecer os números relativos ao abandono escolar no ES na atual década, foram levantados os dados do abandono escolar disponíveis nos **Indicadores Educacionais do Censo Escolar**, do INEP, referentes ao período de 2011 – 2018. Seguindo as variáveis sugeridas por Lakatos e Marconi (2003), pode-se afirmar que esta pesquisa se apóia em uma fonte **escrita, primária e contemporânea**.

O Censo Escolar é definido pelo INEP como “o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira”. O Censo Escolar é coordenado pelo INEP e conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação, assim como, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Sua finalidade é servir de ferramenta para a compreensão da situação educacional do país, e por assim dizer, dos estados, municípios, do distrito federal e das escolas. O Censo Escolar propicia o acompanhamento da efetividade das políticas públicas e, seus resultados preliminares e finais são divulgados no Diário Oficial da União, bem como os Resumos Técnicos e as Notas Estatísticas empenhadas<sup>33</sup>.

Os Indicadores Educacionais, por sua vez, são calculados com base nos dados do Censo Escolar e possuem o propósito de atribuir valor estatístico à qualidade do ensino, buscando atender para além do desempenho dos alunos, o contexto econômico e social no qual as escolas estão inseridas. Os indicadores educacionais “contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola”<sup>34</sup>.

Os Indicadores Educacionais possuem uma seção conhecida como Taxas de Rendimento, nesta seção é possível conhecer as taxas de aprovação, reprovação e abandono no Brasil por: regiões, unidades federativas, municípios e escolas. A **taxa de aprovação** “indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, alcançam os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino na qual se encontravam”; A **taxa de reprovação** “indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino na qual se encontravam” e; A **taxa de abandono** “indica a porcentagem de alunos que

---

<sup>33</sup><http://inep.gov.br/censo-escolar> visto em 16 de agosto de 2019.

<sup>34</sup><http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> visto em 16 de agosto de 2019.

deixaram de frequentar a escola após a data de referência do Censo”<sup>35</sup>.

É importante salientar que o Censo Escolar conta com duas etapas de coleta de dados, justamente para que possamos saber a situação do aluno depois de terminado o ano letivo. O período da coleta de dados é definido por portaria, onde geralmente a primeira etapa de coleta ocorre na última quarta-feira de maio do ano vigente e a segunda etapa de coleta de dados ocorre no princípio do ano seguinte. Na primeira etapa são conhecidas as informações acerca da matrícula inicial, já na segunda etapa são conhecidas as informações do rendimento de cada aluno.

Os números apresentados nas Taxas de Rendimento não são números absolutos, as taxas de aprovação, reprovação e abandono são apresentadas em forma de porcentagem onde, o conjunto delas, necessariamente deve somar 100% das matrículas consideradas válidas para o cálculo<sup>36</sup>. As matrículas consideradas válidas são aquelas relativas ao ensino médio da modalidade regular e ao curso técnico integrado (ensino médio integrado), na situação em que forem informadas as situações de aprovado, reprovado ou abandono. Nas matrículas consideradas válidas não constam os alunos os quais não se obteve informações de rendimento ou movimentos que são computadas na situação do aluno, seja por falta de informação ou por inconsistência, também não consta o caso do aluno falecido durante o ano letivo.

Ainda que já tenha sido exposto, volta-se a reiterar que as estatísticas da **taxa de abandono** analisadas nesta pesquisa são compostas pelos alunos que, na primeira etapa de coleta de dados do Censo Escolar estavam matriculados em alguma escola da rede de ensino e que, em algum momento durante o ano letivo deixou de frequentar a escola - não sendo por motivo de falecimento ou transferência. A constatação do abandono para as estatísticas oficiais do Censo Escolar se dá na segunda etapa de coleta de dados.

A pesquisa documental também foi utilizada para conhecer os números da **taxa de não resposta, taxa de distorção idade-série** e a **Sinopse Estatística da Educação Básica**. A taxa de não resposta, assim como a taxa de rendimento compõe os Indicadores Educacionais. Esta taxa representa a porcentagem dos alunos os quais não se tem informações sobre seu rendimento (aprovado, reprovado) ou seu movimento (falecido, abandono ou transferido). Ou seja, são alunos que na segunda etapa de coleta

---

<sup>35</sup> [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/taxas\\_de\\_rendimento\\_escolar.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/taxas_de_rendimento_escolar.pdf) visto em 17 de agosto de 2019.

<sup>36</sup> Ibidem.

de dados do Censo Escolar, não se obteve informações sobre ou estas foram inconsistentes. Considera-se relevante conhecer esses números porque se imagina que dentre esses alunos os quais não se tem informações pertinentes, pode haver alunos que abandonaram a escola.

A taxa de distorção idade-série pode ser encontrada junto aos Indicadores Educacionais e é composta por alunos que possuem dois ou mais anos de idade acima da idade recomendada para série. A Sinopse Estatística da Educação Básica é uma espécie de síntese dos principais dados coletados pelo Censo Escolar, podem-se encontrar dados relativos à distribuição de matrículas, docentes, escolas e turmas.

Por fim, de modo a cumprir o último dos objetivos desta pesquisa, àquele que trata da fidedignidade dos dados do Censo Escolar, foi conduzida uma entrevista semi-estruturada com três professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino que atuaram no ano de 2018 (APÊNDICE B). Dois desses professores lecionaram em escolas de tempo integral, onde a política pública educacional de combate a evasão conhecida por Escola Viva estava em voga, e o outro professor lecionou numa escola comum de tempo parcial.

Comumente recorrida pelos pesquisadores das ciências sociais a entrevista “é uma conversa orientada para um objetivo definido” (Cervo et al., 2007, p.51), a entrevista semi-estruturada aqui proposta foi realizada com o objetivo comparar se os dados apresentados pela taxa de abandono do Censo Escolar condizem com o observado pelos professores em suas respectivas escolas.

Dado o caráter parcialmente estruturado da entrevista, contou-se com o roteiro previamente estabelecido, no entanto, priorizou-se a liberdade do entrevistado para discorrer sobre sua experiência com a evasão escolar na rede pública estadual de ensino. Cabe dizer que, dado o teor do tema em análise, seguiu-se Gil (2010) e atentou-se para que as perguntas não provocassem resistências, antagonismos ou ressentimentos aos entrevistados.

As entrevistas foram gravadas. Lakatos e Marconi (2003) afirmam ser esta a maneira ideal de se proceder, pois anotações apresentam a inconveniência da falha de memória e/ou distorção dos fatos. Outro benefício da gravação das entrevistas é poder perceber inflexões de voz e ter condições de anotar gestos e atitudes do entrevistado durante o ato da entrevista. Há o compromisso expresso no Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (Apêndice C) de que as gravações serão excluídas tão logo se finde esta pesquisa.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Julga-se pertinente, antes que se adentre aos resultados e discussões, reafirmar o compromisso desta pesquisa em expor os números da evasão escolar no Ensino Médio do estado do Espírito Santo na atual década. Busca-se conhecer onde o abandono se manifesta com maior frequência a partir de variáveis como titularidade da escola (se pública ou privada); etapa do Ensino Médio, em que ele ocorre com maior frequência; e cidades e superintendências, identificando aquelas que enfrentam de forma mais grave o problema. Busca-se também trazer elementos que confirmem ou não a veracidade dos dados declarados ao Censo Escolar.

##### 4.1. O abandono escolar no Ensino Médio do Espírito Santo em números gerais

Inicia-se este tópico trazendo os números gerais do abandono escolar no estado do ES para que este possa servir de parâmetro para a exposição dos demais resultados. Salienta-se que estão incluídas nesses números as evasões ocorridas nas redes públicas – federal, estadual e municipal –, na rede privada, no meio rural e urbano, e em todas as séries do Ensino Médio inclusive no modelo integrado com o técnico. Na Tabela 2 é mostrado o percentual de abandono escolar no Ensino Médio do ES por ano, na atual década.

Tabela 2 – Taxa de Abandono no Ensino Médio do ES entre os anos 2011 – 2018

Ano	Abandono (%)
2011	7,7
2012	7,3
2013	7,2
2014	6,8
2015	4,7
2016	3,8
2017	2,9
2018	2,8
Média	5,4

Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram a porcentagem de alunos do Ensino Médio que deixaram de frequentar a escola em cada ano, sendo que através destes, observa-se que a evasão escolar vem diminuindo no estado desde o início da década. A evasão diminuiu paulatinamente entre os anos de 2011 e 2014, e a queda se acentuou a partir de 2015. A média de abandono para todo o período foi de 5,4%.

#### 4.2. Evasão escolar nas esferas pública e privada

A evasão escolar na rede pública do ES sofreu uma queda vertiginosa desde o início da década até então. Pode-se observar na Figura 4 uma queda de mais de 5 pontos percentuais entre 2011 e 2018, a queda se torna mais notável a partir de 2015.

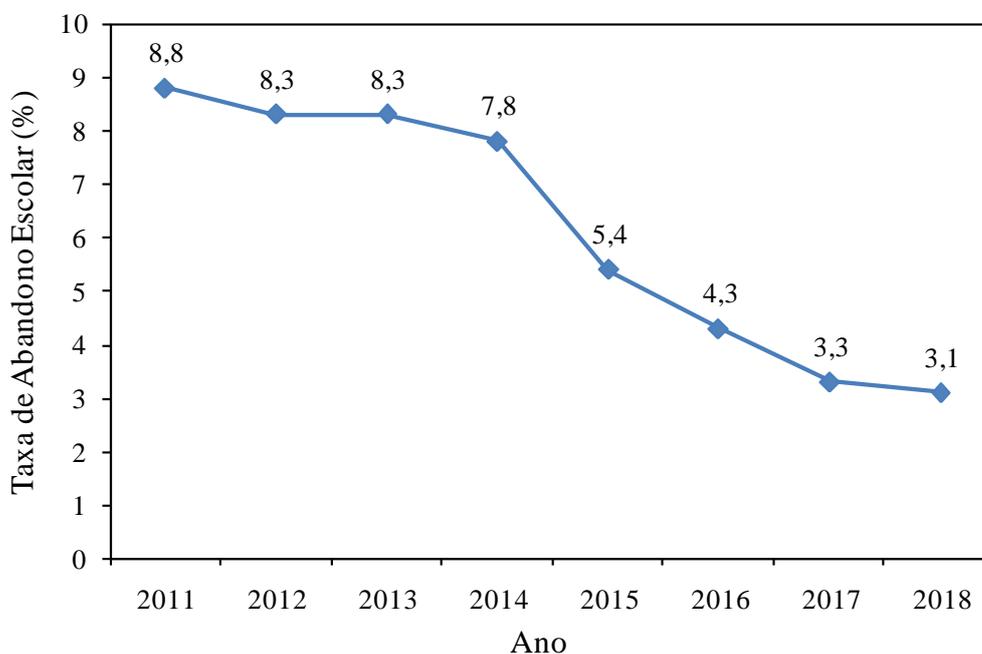


Figura 4 – Taxa de Abandono Escolar no Ensino Médio da rede pública do ES.

Cabe ressaltar que os dados de evasão escolar da rede pública do ES são encontrados a partir da junção dos níveis federal, estadual e municipal. Para que se possa ter um entendimento mais adequado de como a evasão escolar se manifesta na rede pública no estado do ES, adiante serão expostas as taxas de abandono no ensino público federal e estadual. Optou-se por não expor os números de abandono da rede municipal estadual porque o ES conta com somente uma escola municipal de Ensino Médio. No ano de 2018, por exemplo, esta escola possuiu matriculados apenas 36

alunos em tal nível de ensino, num universo de 103.016 alunos matriculados no Ensino Médio público no ES (INEP, 2019<sup>b</sup>).

Pode-se inferir a partir dos dados mostrados na Tabela 3 que o abandono escolar na rede pública federal do ES não sofreu significativas mudanças desde o início da década. As maiores variações ocorreram entre os anos de 2013, 2014 e 2015, no entanto não passaram de 0,6 pontos percentuais, podendo-se afirmar que a porcentagem de abandono escolar se manteve estável no conjunto dos anos analisados e está consideravelmente abaixo da média estadual.

Tabela 3 – Taxa de Abandono nas redes públicas federal e estadual de Ensino Médio do ES entre os anos 2011 – 2018

Ano	Abandono (%)	
	Federal	Estadual
2011	1,2	9,1
2012	1,3	8,6
2013	0,7	8,7
2014	1,1	8,1
2015	1,6	5,7
2016	1,5	4,6
2017	1,8	3,4
2018	1,4	3,3

Extrai-se também da Tabela 3 que, o ensino público estadual do ES diminuiu substancialmente seus números de abandono desde o início da década até o ano mais recente que se têm disponíveis os dados de abandono. Se compararmos o ano de 2011 com o ano de 2018, pode-se dizer que o percentual abandono escolar no ensino público estadual do ES caiu mais do que a metade, vindo de 9,1% para 3,3%. Julga-se importante salientar que a notável diminuição esteve concentrada entre os anos de 2015 e 2018.

No que diz respeito à iniciativa privada, pode-se afirmar que na atual década, a rede privada de ensino constantemente concentrou índices baixos de abandono escolar no Ensino Médio. Seu percentual de abandono esteve bem abaixo da média estadual para o período, variando entre 0,5% e 0,2% entre 2011 e 2018, como pode ser visto na Figura 5.

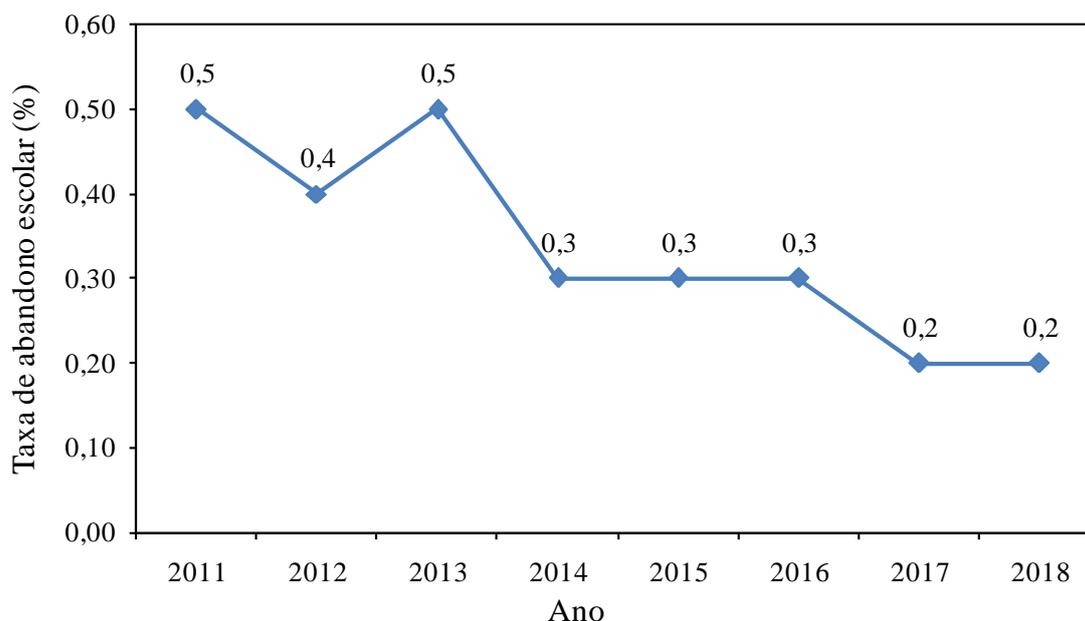


Figura 5 – Taxa de abandono escolar do ensino médio da rede privada do ES.

O estado do Espírito Santo apresenta níveis de evasão bem diferentes se comparada às iniciativas pública e privada. O índice de abandono entre os estudantes da rede privada é significativamente menor se comparado com a rede pública. No entanto, há um relevante debate na comunidade acadêmica acerca da relação entre características estruturais da escola e o desempenho escolar, dessa maneira, traçar uma conexão causal entre características estruturais – por exemplo, se pública ou privada – e o desempenho dos alunos é uma tarefa muito difícil, as características estruturais estão firmemente relacionadas com outros aspectos escolares como a composição dos alunos e os recursos da escola (Rumberger e Lim, 2008).

Em consonância com Rumberger e Lim (2008), Calero e Escardíbul (2007) em estudo que buscou conhecer o efeito da titularidade da escola – se pública ou privada – sobre os resultados dos estudantes do sistema educativo espanhol, concluíram que os melhores resultados apresentados pela rede privada não se explicavam simplesmente pela titularidade da escola, mas sim por outras características relacionadas aos estudantes, seus familiares e a própria escola. Os resultados apontaram que a iniciativa privada concentra alunos provenientes de um núcleo socioeconômico favorável, o que produz um *peer effect* (efeito colega) significativo ao ponto da escola ter um clima educativo melhor e conseqüentemente, resultados melhores. Os autores ainda afirmam que algumas escolas espanholas, fazem quando possível, uma seleção de estudantes e

neste processo há um foco específico de se limitar o acesso de usuários de famílias imigrantes.

Em estudo brasileiro que buscou relacionar o *background* familiar e desempenho escolar, Souza, Oliveira e Annegues (2018) encontraram que o incentivo dos pais para os filhos estudarem se faz muito maior entre os alunos das escolas privadas, o que segundo os autores indica uma maior preocupação por parte desses pais com o cotidiano escolar e o mérito do ambiente familiar no desempenho dos filhos.

Portanto, ainda que seja importante apresentar os números do abandono na escola pública e privada, de forma a conhecer a realidade do ES, é importante também ressaltar a dificuldade de estabelecer uma relação causal entre a titularidade da escola e as chances de abandonar a mesma. Esses dois tipos de escolas concentram particularidades no que tange à composição dos alunos, à família e aos recursos disponíveis, que exercem influência no desempenho escolar dos estudantes.

#### ***4.2.1. Evasão escolar nas redes públicas federal e estadual***

Os números apresentados acerca da evasão escolar no setor público do ES demonstram que o ensino médio público federal concentrou resultados melhores que o ensino médio público estadual. Ainda que este último tenha melhorado consideravelmente seus índices de abandono a partir de 2015, o ensino público estadual teve sua média de abandono para a década na casa de 6,4%, ao passo que o ensino público federal teve sua média de abandono para década em 1,3%.

Recorrendo-se ao modelo conceitual de desempenho estudantil usado como norte neste trabalho, encontrou-se nos **recursos** da **escola** um fator que pode estar associado à maior taxa de abandono por parte da rede pública estadual. Em estudo que investigou as relações entre diferentes indicadores de desempenho no ensino médio dos Estados Unidos, a partir de 14.199 estudantes que participaram da *National Education Longitudinal Survey of 1988* (Pesquisa Longitudinal Nacional de Educação de 1988)<sup>37</sup>, Rumberger e Palardy (2005) concluíram que salários mais altos de professores estão associados a menores índices de evasão escolar.

Dourado (2005, p.29) em estudo do Ministério da Educação acerca da elaboração

---

<sup>37</sup> Tradução livre

de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar no Brasil compreende que a oferta de “formação inicial e continuada de qualidade para os professores, melhores condições salariais e de trabalho são medidas urgentes e necessárias no combate ao fracasso escolar no Brasil”.

A partir do exposto, investigaram-se dois diferentes editais referentes ao provimento de cargo de professor da educação básica do ano 2018, um edital para docente do estado do Espírito Santo e um edital para docente da rede federal de ensino. De acordo com os editais, no ano de 2018 o salário base para o regime de 25 horas no estado do Espírito Santo era de R\$ 1.982,55, ao passo que o salário base para o regime de 20 horas no Instituto Federal era de R\$ 2.236,31. Percebe-se uma diferença salarial entre os setores estadual e federal, estando o federal na condição de melhor remuneração. Cabe ressaltar que os salários mostrados dizem respeito à cargas horárias diferentes (25 horas – estadual, 20 horas – federal), se equiparadas as cargas horárias, a diferença salarial se mostrará ainda maior em benefício da rede Federal.

Ainda contando com o tópico de **recursos da escola** do modelo conceitual de desempenho estudantil elegido para este estudo, recorrer-se-á ao estudo de Rumberger e Thomas (2000), onde os autores examinaram taxas de evasão e transferência a partir de uma amostra de 247 escolas estadunidenses. Entre outras conclusões, os autores afirmam que as escolas exercem preponderante influência do desempenho dos alunos, essa influência pode se dá pelas características dos seus estudantes, mas também pelas medidas de recursos, estrutura e processos escolares da escola. Uma dessas medidas de recursos é a proporção aluno-professor, os resultados revelaram que na comparação entre as escolas, aquelas que apresentavam proporções mais altas de aluno por professor, também apresentavam taxas de abandono mais elevadas.

A partir do exposto, na busca por respostas para as diferentes taxas de abandono no Ensino Médio entre os ensinos públicos estadual e federal do ES, buscou-se levantar a proporção aluno-professor para cada um desses setores no recorte temporal da pesquisa. Para tal levantamento, contou-se com outra fonte informação proveniente dos dados coletados no Censo Escolar que é a Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP.

A Sinopse Estatística da Educação Básica fornece entre outras informações o número de matrículas e de professores por dependência administrativa (federal, estadual, municipal) de cada estado. A partir dessas informações e de uma conta de

divisão, encontrou-se o número de estudantes para cada professor nas redes federal e estadual durante o intervalo de 2011 – 2018. O resultado pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 – Proporção de aluno por professor nas redes pública estadual e federal do ES.

Ano	Rede pública estadual	Rede pública federal
2011	18,4	9,4
2012	16,3	9,5
2013	15,8	9,0
2014	15,0	8,5
2015	15,1	8,5
2016	16,7	8,8
2017	16,5	8,8
2018	15,8	8,7
Média	16,2	8,9

Pode-se observar a partir da Tabela 4 que no intervalo de anos pesquisados a rede pública estadual manteve um número mais elevado de alunos por professor se comparado com a rede pública federal. A rede pública estadual teve uma média de 16,2 alunos para cada professor, ao passo que a rede pública federal possuiu uma média de 8,9 alunos por professor. Desta maneira, apresenta-se segundo a literatura, mais um indício que pode explicar o número maior de abandono escolar por parte da rede pública estadual na comparação com a rede pública federal.

Encaminhando para o fim a discussão acerca dos diferentes resultados entre as educações públicas federal e estadual no ES, abordar-se-á a via do **engajamento** escolar. Appleton et al. (2006) em estudo sobre o engajamento cognitivo e psicológico, a partir do auto-relato de 1931 estudantes, afirmam que medir o engajamento cognitivo e psicológico dos alunos é fundamental para a melhoria da aprendizagem dos alunos, em especial aqueles que correm risco de fracassar. Dentre os fatores encontrados que promovem o engajamento com a escola, dar-se-á especial atenção à relação professor-aluno. Exemplos dessa relação professor-aluno se podem encontrar a partir do auto-relato do estudante: quando o professor se importa com o ele, quando o professor é solícito quando procurado e quando o professor é aberto ao diálogo e honesto com o estudante.

A relação entre professor e aluno se constrói com o tempo, é no dia-a-dia da escola que esses laços se estreitam, o aluno precisa passar por algumas experiências com o professor para que seus níveis de segurança e confiança no professor possam se aprimorar. Desta maneira, imagina-se que uma rotatividade de professores numa escola, seja durante o ano letivo, seja durante um nível de ensino (ensino médio, por exemplo), não deve favorecer a boa relação professor-aluno e dessa maneira, não deve favorecer o engajamento do aluno com a escola.

Usando como referência a Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP, observou-se que historicamente o ensino público estadual conta com mais professores temporários do que efetivos, ao passo que no ensino público federal os professores temporários se configuram como minoria. Na Tabela 5 pode ser observado os percentuais de professores efetivos e temporários por dependência administrativa entre os anos de 2011 – 2018.

Tabela 5 - Relação de professores efetivos e temporários por dependência administrativa entre os anos de 2011 – 2018 no ES (os dados são apresentados em percentagem).

Ano	Rede pública estadual		Rede pública federal	
	<i>Efetivos</i>	<i>Temporários</i>	<i>Efetivos</i>	<i>Temporários</i>
2011	40,7	59,3	79,0	21,0
2012	32,9	67,1	88,6	11,4
2013	30,0	70,0	86,1	13,9
2014	28,5	71,5	83,6	16,4
2015	31,5	68,5	86,8	13,2
2016	57,2	42,8	89,1	10,9
2017	48,5	51,5	88,9	11,1
2018	42,1	57,9	87,7	12,3

#### 4.3. Evasão escolar por séries do Ensino Médio

De maneira geral o Ensino Médio no Brasil é composto por três etapas – três séries ou anos. A exceção existe quando o ensino técnico é integrado ao Ensino Médio, nessa modalidade o Ensino Médio passa a ter quatro anos, onde geralmente um desses anos é dedicado ao estudo técnico.

Na Tabela 6 poder-se-á conhecer em linhas gerais a evasão escolar do Espírito

Santo por cada série do Ensino Médio ao longo da década. Logo depois, a partir da Tabela 7, serão expostos os números da evasão escolar por séries e por dependências administrativas no mesmo intervalo de anos.

Tabela 6 - Taxa de abandono escolar (%) por série do Ensino Médio no ES, 2011 – 2018.

Ano	Série		
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
2011	10,2	6,6	5,0
2012	9,5	6,6	4,3
2013	9,9	6,1	4,2
2014	9,2	6,1	3,6
2015	6,5	4,3	2,4
2016	5,1	3,6	2,1
2017	4,2	2,6	1,5
2018	3,6	2,7	1,8
Média	10,2	6,6	5,0

Tabela 7 – Taxa de abandono escolar por série do Ensino Médio no ES e por rede de ensino, 2011 – 2018 (%).

Ano	Série									
	Rede estadual			Rede privada			Rede federal			
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
2011	11,7	7,8	5,9	0,5	0,4	0,4	1,4	1	0,7	0
2012	10,9	7,8	5,2	0,7	0,4	0,2	1,2	0,6	2,2	0
2013	11,4	7,5	5,1	0,7	0,4	0,3	0,6	0,4	0,9	0,3
2014	10,8	7,3	4,4	0,5	0,3	0,1	1,3	0,7	1,2	1,1
2015	7,5	5,2	3,0	0,3	0,4	0,0	1,5	1,7	1,7	1,0
2016	5,9	4,3	2,5	0,4	0,3	0,1	1,6	1,1	1,6	2,4
2017	4,9	3,0	1,6	0,4	0,2	0,2	1,4	1,4	2,0	3,8
2018	4,2	3,2	2,1	0,3	0,2	0,0	0,9	1,6	1,4	2,7
Média	8,4	5,8	3,7	0,5	0,3	0,2	1,2	1,1	1,5	1,4

De acordo com os dados expostos na Tabela 6, no estado do Espírito Santo, a primeira série do Ensino Médio é a série que concentra o maior número de abandonos, sendo seguida respectivamente pela segunda e terceira série. É como se, na atual

década, a cada dez estudantes que iniciassem o Ensino Médio no ES, pelo menos um deles abandonasse a escola. No entanto, julga-se importante destrinchar esses números para entender como as dependências administrativas subsidiam esses dados.

Segundo os dados apresentados na Tabela 7, pode-se concluir que as redes estadual e privada seguem o fluxo do ES, tendo seus maiores níveis de abandono na primeira série do Ensino Médio, sendo seguidos pela segunda e terceira séries. A rede federal destoa das demais, concentrando seus maiores abandonos nas terceira e quarta séries, a rede federal tem como peculiaridade que toda sua oferta de Ensino Médio é atrelada ao ensino técnico, dessa maneira, todos os alunos que ingressam no Ensino Médio federal no ES necessitam cumprir as quatro séries previstas para terem o diploma do Instituto Federal.

O motivo para o Instituto Federal concentrar índices maiores de abandono nas terceira e quarta séries, pode residir na vontade do estudante entrar mais cedo no ensino superior, ou seja, não cumprir a quarta etapa do Ensino Médio – etapa essa, não existente no Ensino Médio regular. O estudante que visa o ensino superior e abandona o Instituto Federal na terceira série pode concluir o Ensino Médio em alguma outra modalidade, como por exemplo, através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)<sup>38</sup>, se esse possuir 18 anos na data prova. Outro motivo que pode estar por trás do abandono nessas séries é o desejo de fazer um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – exame necessário e classificatório para participar do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema informatizado do Ministério da Educação que administra vagas oferecidas por instituições públicas de ensino superior.

Abordando os setores estadual e privado, a concentração da evasão escolar na primeira série pode ter explicação nos números de reprovação e distorção idade-série dessas dependências administrativas. Leon e Menezes-Filho (2002) afirmam que a reprovação é um dos principais determinantes da evasão escolar no Brasil, sabe-se que a reprovação conduz à defasagem idade-série, sendo que o estudo de Fritsch et al. (2014) – conduzido a partir de uma amostra de 2054 alunos do Ensino Médio da cidade de São Leopoldo, RS – encontrou que, entre os que abandonaram a escola, 84,42% estavam na condição de defasagem idade-série. Enguita et al. (2010) também enxergam que a

---

<sup>38</sup> Este exame possibilita certificar com diploma de Ensino Fundamental e Médio aqueles que não puderam concluir tais etapas na idade adequada.

reprovação conduz à distorção idade-série, e este é um grande motivador para o abandono. Espínola e Claro (2010) também relatam que a reprovação e a distorção idade-série são fatores que predizem a evasão escolar.

Dessa maneira, foram levantadas as taxas de reprovação e de distorção-idade série para o ensino estadual e privado do ES no recorte temporal pesquisado. Tais números são disponibilizados pelo INEP a partir dos Indicadores Educacionais do Censo Escolar. Os levantamentos dos índices de reprovação e defasagem idade-série podem ser encontrados nas Tabelas 8 e 9, respectivamente.

Tabela 8 – Taxa de reprovação no Ensino Médio nas redes estadual e privada do ES, 2011-2018 (%).

Ano	Série					
	<i>Rede estadual</i>			<i>Rede privada</i>		
	<i>1ª</i>	<i>2ª</i>	<i>3ª</i>	<i>1ª</i>	<i>2ª</i>	<i>3ª</i>
2011	27,5	19,4	10,4	9,3	5,4	0,8
2012	27,7	16,4	8,2	9,8	5,4	1,3
2013	24,4	13,6	5,9	9,5	5,6	1,1
2014	27,2	16,2	7,5	8,8	4,1	0,9
2015	25,9	14,9	6,6	8,4	4,9	0,7
2016	26,1	13,6	5,0	9,6	4,6	0,8
2017	21,9	11,0	3,7	8,1	3,9	1,2
2018	21,0	11,9	4,5	6,7	3,7	1,0
Média	25,2	14,6	6,5	8,8	4,7	1,0

Pode-se observar nos dados apresentados nas Tabelas 8 e 9 que tanto na rede estadual, quanto na privada, a primeira série do Ensino Médio concentra os maiores números de reprovação e distorção-idade série, os índices vão decrescendo nas séries posteriores. Dessa maneira, pode-se dizer que os dados condizem com a literatura acadêmica sobre o assunto e uma via de explicação para a primeira série do Ensino Médio estadual e privado concentrar maiores números de abandono que as demais séries, pode residir no fato de que este nível também concentra os maiores índices de reprovação e distorção idade-série, fatores que influenciam no processo da evasão escolar.

Pode-se imaginar que entrada no Ensino Médio representa uma mudança substancial na vida estudantil do jovem, ocorre uma separação social e psicológica do

velho e do novo. Fica no passado a relação de anos com amigos que o acompanhou durante o ensino fundamental, a grade curricular com menos disciplinas, a cobrança em menor grau, etc. Apresentam-se no presente muitas vezes a mudança de escola – muitas vezes longe da sua residência –, o encontro com novos estudantes e a formação de novos ciclos de amizade, o aumento da grade curricular, e aumento da cobrança e das responsabilidades – o estudante se encaminha para a vida adulta. É compreensível que muitos alunos apresentem dificuldade para enfrentar as mudanças ocorridas, que tenham dificuldade para se adaptar à nova rotina de estudo, à nova composição estudantil e isso reflita no seu desempenho educacional.

Tabela 9 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio nas redes estadual e privada do ES, 2011 – 2018 (%).

Ano	Série					
	<i>Rede estadual</i>			<i>Rede privada</i>		
	<i>1ª</i>	<i>2ª</i>	<i>3ª</i>	<i>1ª</i>	<i>2ª</i>	<i>3ª</i>
2011	36,2	27,1	21,6	8,1	6,8	5
2012	36,9	27,9	20,8	8,8	6,6	5
2013	38,2	26,8	21,0	8,9	6,9	4,8
2014	38,0	26,8	19,7	9,1	6,9	5
2015	37,2	26,5	18,3	8,3	6,9	5
2016	38,8	27,6	19,2	9,6	6,7	4,9
2017	38,9	26,8	18,0	9,5	7,5	5,0
2018	38,9	27,1	17,8	9,3	7,8	5,5
Média	37,9	27,1	19,6	9,0	7,0	5,0

Prever maneiras eficientes de acolher o novo estudante do Ensino Médio, acompanhar rotineiramente seu desempenho educacional e promover o engajamento estudantil deste aluno, pode favorecer a aprovação deste na primeira etapa do Ensino Médio e, conseqüentemente, a diminuição dos índices de reprovação, distorção idade-série e evasão escolar. O estudo de Tarabini et al. (2015) identificou que a composição social, os mecanismos de atenção a diversidade e as expectativas docentes em relação aos alunos são pilares centrais quando se estuda o papel das escolas nas oportunidades de êxito escolar de seus estudantes.

#### 4.4. Cidades, Superintendências Regionais de Ensino e a evasão escolar

No intuito de diagnosticar aonde a evasão escolar no Ensino Médio se manifesta em maior grau no ES, julgou-se importante identificar quais cidades e superintendências regionais de ensino concentram maiores índices de evasão. O conhecimento de tais localidades pode ser um importante caminho para avaliação da efetividade das políticas públicas educacionais de prevenção e combate à evasão escolar, assim como pode ser o primeiro passo para a reversão do quadro de abandono escolar nessas localidades.

A Taxa de Rendimento do Censo Escolar apresenta o número de abandono escolar por cidades, desta maneira foi possível organizar e classificar as cidades no intervalo de anos proposto nesta pesquisa. Desse modo, foi possível também associar as cidades às suas respectivas Superintendências Regionais de Educação<sup>39</sup>. Cabe ressaltar que os números que serão apresentados reúnem dados de todas as escolas do município, ou seja, a taxa de abandono de uma cidade é formada a partir dos dados das escolas públicas e privadas do município.

Uma vez que se optou por diagnosticar a evasão escolar por superintendências regionais de educação, faz-se importante compreender o campo de atuação das mesmas. Segundo o artigo 47, da Lei Complementar Nº 390, às Superintendências Regionais de Educação compete planejar, coordenar, supervisionar, inspecionar, orientar e acompanhar o funcionamento das escolas de sua área de jurisdição nos aspectos físicos, administrativos, pedagógicos e legais; acompanhar e orientar os programas, projetos e atividades integrantes da política estadual de educação na sua área de abrangência; diagnosticar necessidades, propor e executar intervenções na rede escolar estadual; outras atividades correlatas.

Considerando o período de 2011 a 2018, a média da evasão escolar se comportou da seguinte maneira nas Superintendências Regionais de Educação: Cariacica – 7,4%, Nova Venécia – 6,8%, Guaçuí – 6,6%, São Mateus – 6,4%, Barra de São Francisco – 5,9%, Cachoeiro do Itapemirim – 5,7%, Linhares – 5,4%, Afonso Cláudio – 5,3%, Carapina – 5,3%, Vila Velha – 4,4%, Colatina – 3,6%.

As Superintendências de Cariacica, Nova Venécia, Guaçuí, São Mateus, Barra de São Francisco e Cachoeiro do Itapemirim possuem índices de evasão escolar acima da

---

<sup>3939</sup> A lista de Superintendências Regionais de Educação e suas respectivas cidades pode ser encontrada no Apêndice A.

média estadual para o período que é de 5,4%. As superintendências de Linhares, Afonso Cláudio e Carapina têm números de abandonos que acompanham a média do estado e as superintendências de Vila Velha e Colatina configuram abaixo da média estadual.

Encontrou-se que dentro de uma mesma superintendência os números de evasão não são equalizados entre os municípios que estão sob sua jurisdição, em outras palavras, o índice de abandono varia entre os municípios que compõem uma mesma Superintendência. Vide o caso da Superintendência Regional de Educação de Cariacica, a superintendência que enfrenta em maior grau o problema da evasão escolar no ES.

Compõe esta superintendência os municípios de Cariacica, Marechal Floriano, Santa Leopoldina e Viana. Os municípios de Viana e Cariacica concentram índices médios elevados de evasão para o período pesquisado, sendo 12,3% e 8,1%, respectivamente, ao passo que Marechal Floriano e Santa Leopoldina apresentam média de 5,0% e 4,3%, respectivamente. De maneira clara, pode-se afirmar que os municípios de Viana e Cariacica contribuíram em maior peso para que a superintendência regional de Cariacica configurasse como a primeira em índice de evasão escolar no Ensino Médio do ES na atual década. Essa dinâmica se reproduziu por todas as superintendências do estado, o número de abandono variou consideravelmente entre os municípios que as compõem, como pode ser visto na Figura 6.

A partir do exposto, pode-se afirmar que embora caiba às Superintendências Regionais de Educação coordenar, supervisionar, orientar as escolas que compõem sua área de jurisdição, assim como acompanhar e orientar os projetos e atividades integrantes da política estadual de educação, não se pode dizer que elas consigam exercer esse papel equalizadamente no que tange à evasão escolar, uma vez que dentro das Superintendências os níveis de abandono variam consideravelmente entre as cidades que as compõem.

A partir da Figura 6, puderam-se conhecer os índices médios de abandono na década entre as cidades do ES. O estado do Espírito Santo possui onze cidades que tiveram sua média de abandono na década acima da média nacional (7,5%), são elas: Viana, Presidente Kennedy, Vila Pavão, Bom Jesus do Norte, Ibirapu, Iúna, Ponto Belo, Ibatiba, Conceição da Barra, Cariacica e Vila Valério. Esse diagnóstico é importante porque reflete que as políticas públicas educacionais de prevenção e combate à evasão escolar não estão sendo efetivas nesses municípios, isso pode indicar que elas devem ser aperfeiçoadas ou que novas estratégias devem ser elaboradas.



#### 4.5. Fidedignidade dos dados coletados no Censo Escolar

O artigo 4º do decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, afirma que o fornecimento das informações solicitadas pelo censo da educação básica é obrigatório para todos os estabelecimentos públicos e privados da educação básica. Os parágrafos 1º e 2º do artigo 2º, do mesmo decreto afirmam respectivamente que: as autoridades do Poder Executivo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de acordo com suas respectivas competências, são responsáveis pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas para o censo escolar; e que o representante legal do estabelecimento privado de ensino é responsável pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas ao Censo Escolar no limite de suas atribuições institucionais.

O Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar (2019)<sup>40</sup> lembra que o responsável pela escola responde administrativa, civil e penalmente pela inclusão de informação inadequada, se comprovada a omissão ou comissão (obrigação ou incumbência), dolo ou culpa, nos termos da Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992, que dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional.

O exaustivo estudo das taxas de abandono escolar do ES para a realização desta pesquisa revelou algumas interrogações acerca da fidedignidade dos dados. Tendo-se em vista a importante natureza dos dados do Censo Escolar – ferramenta indispensável para o conhecimento da situação educacional do país e formulação de políticas públicas educacionais –, não é tarefa fácil afirmar que porventura alguns de seus dados não condizem com a realidade. No entanto, algumas “descobertas” da pesquisa revelam **indícios** de que há uma dissonância entre o real abandono escolar e as taxas de abandono escolar provenientes do Censo Escolar.

O estado do Espírito Santo melhorou consideravelmente seus índices de abandono escolar a partir de 2015. Durante os quatro primeiros anos da década, quando o estado era governado por Renato Casagrande (PSB), o índice médio de abandono escolar no Ensino Médio era de 7,3%; já os quatro posteriores anos quando o estado foi governado por Paulo Hartung (MDB), o mesmo índice era de 3,6%, ou seja, havia reduzido pela metade a evasão escolar no Ensino Médio. No ano de 2014, final da legislatura de Casagrande, o estado do ES estava em 7º lugar da federação com menor taxa de

---

<sup>40</sup>[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/cademo\\_de\\_conceitos\\_e\\_orientacoes\\_censo\\_escolar2019\\_versao\\_final.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/cademo_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019_versao_final.pdf) visto em 03 de março de 2020.

abandono, já em 2018, no último ano de Hartung no poder, o ES era o 3º estado com menor taxa de abandono.

Esses dados sugerem entre outras coisas que as políticas públicas educacionais de prevenção e combate à evasão escolar podem ter sido efetivos no ES entre os anos de 2015 e 2018. Desse modo, optou-se por reconhecer a política pública educacional sobre a evasão escolar de maior destaque no período e investigar seus resultados no que tange à taxa de abandono do Censo Escolar.

O Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único (Escola Viva) criado em junho de 2015 foi uma política pública educacional de destaque no combate à evasão escolar. De Nadai e Santos (2018) trazem duas matérias veiculadas no sítio eletrônico da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), veiculadas em fevereiro de 2018 e junho de 2017, onde na primeira se comparava as taxas de abandono das Escolas Vivas e das escolas de tempo parcial, ressaltando os melhores resultados das Escolas Vivas; já a segunda matéria abordava a estreita ligação entre o programa e a redução nos índices de abandono escolar, inclusive, a mesma se iniciava com os seguintes dizeres: “quem entra na Escola Viva não abandona a sala de aula, nem os seus sonhos”. As duas matérias não mais estão disponíveis no sítio eletrônico da SEDU<sup>41</sup>, contudo as mesmas podem ser encontradas no sítio oficial do governo do estado do Espírito Santo<sup>42</sup>.

Em estudo apoiado pela Fundação Brava, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e Insper, Barros (2017) reuniu políticas de combate à evasão e abandono escolar desempenhadas no Brasil e no exterior. Neste trabalho, o autor situa o Programa Escola Viva do estado do Espírito Santo dentre as melhores práticas nacionais no combate à evasão e abandono escolar, o autor justifica tal afirmação dizendo que o programa “oferece uma estrutura diferenciada e um currículo inovador, com profissionais de dedicação integral e uma expansão da permanência do aluno na escola para 9 horas e 30 minutos diários”.

Compreendendo que o Programa Escola Viva ocupou lugar de destaque dentre as políticas públicas educacionais relacionadas à evasão escolar, optou-se por analisar a luz

---

<sup>41</sup> Tentativa de acesso em abril de 2020.

<sup>42</sup> <https://www.es.gov.br/Noticia/educacao-governo-investe-r-70-milhoes-no-combate-ao-abandono-e-a-evasao-escolar> (Autoria de Vivian Camargo, Flávia Zambrone e Gustavo Rosa); <https://www.es.gov.br/Noticia/escola-viva-modelo-de-educacao-integral-tem-menor-indice-de-abandono-da-rede-publica> (Autoria de Vivian Camargo e Flávia Zambrone) acesso em 05 de abril de 2020.

das taxas de rendimento do Censo Escolar, o índice de abandono das escolas vivas depois de instaurado o programa. A partir desta análise, surge o primeiro indício de inconsistência dos dados.

#### **4.5.1 Primeiro indício**

As primeiras escolas de Ensino Médio com o título de Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (CEEMTI) surgiram em 2016, na ocasião foram cinco escolas que mudaram para o formato de tempo integral<sup>43</sup>. A partir de 2017, o programa ganha robustez e já são quinze o número de escolas que ganham a sigla CEEMTI. Na mesma direção de crescimento, em 2018 o estado passa a contar com 27 escolas vivas de Ensino Médio. Assim, o primeiro questionamento acerca da autenticidade dos dados surge ao analisar os números de abandono de 2017 das escolas, sendo que das quinze escolas inseridas no programa no referido ano, dez delas apresentaram taxa de abandono de 0,0%, ou seja, as escolas não registraram sequer um abandono durante o ano letivo. No ano 2018, o fenômeno se repete, uma vez que das 27 escolas inseridas no programa, 22 delas apresentam números de abandono em 0,0%, desta forma, segundo os dados da taxa de rendimento do Censo Escolar, nenhum aluno evadiu das mesmas durante o ano letivo.

O questionamento acerca da precisão dos dados se ancora em duas questões, o engajamento escolar e o histórico de abandono das escolas. É sabido que o processo de saída do aluno da escola não é um fato repentino, mas sim o resultado de uma série de acontecimentos que promovem o desengajamento do estudante com a vida estudantil e a escola. O processo de permanência do aluno na escola passa pelas mesmas etapas de engajamento e acontecimentos positivos em relação ao seu itinerário escolar, os quais promovem seu engajamento escolar e sua permanência no sistema de ensino. Não se irá avaliar o Programa Escola Viva como política pública educacional, no entanto, ainda que fosse de grande excelência, o processo de engajamento ocorre de forma gradual, sendo que cada aluno o percebe de forma diferente. Nesta perspectiva, o fato de não ocorrer nenhum abandono na grande maioria das escolas onde o programa foi instaurado, justamente a partir do ano que o programa foi iniciado, soa, no mínimo, duvidoso. Em tese os alunos levam um tempo para se engajar com a escola e nem todos

---

<sup>43</sup> Chegou-se ao número de escolas que aderiram ao programa por ano através da taxa de rendimento do Censo Escolar, observou-se a mudança dos nomes das escolas a partir da inserção da sigla “CEEMTI”.

recebem a mudança da mesma maneira, inclusive uma mudança de carga-horária escolar para 9 horas e 30 minutos.

Já quanto ao histórico de abandono das escolas, usar-se-á como exemplo três escolas estaduais de Ensino Médio onde o programa foi implementado. A escola CEEFMTI Henrique Coutinho, localizada no município de Iúna – ES, passou a configurar no Programa Escola Viva a partir de 2017, sendo sua média de abandono na década até então (2011 – 2016) de cerca de 11,2%, já no ano de 2017 esse índice foi a zero. Isso se repetiu com a escola CEEMTI Monsenhor Miguel de Sanctis (Guaçuí – ES), cuja média de abandono na década era de 8,5% e, ao se tornar Escola Viva em 2017, teve seu índice de abandono escolar em 0,0%. O último exemplo é da escola CEEFMTI Aristeu Aguiar (Alegre – ES), cuja média de abandono entre os anos de 2011 – 2017 era de 7,1% e ao se tornar escola de tempo integral, no ano de 2018, registrou nenhum abandono.

Recorrendo ao Modelo conceitual de desempenho estudantil usado como referência neste trabalho, faz-se pertinente lembrar que embora muito importante, a escola configura como **um** dos fatores institucionais que influenciam na evasão escolar, para além da escola, conta-se com a **família** e com a **comunidade** como fatores institucionais relacionados à evasão. Pretende-se dizer com isso que, a redução dos índices de abandono escolar, principalmente quando esses índices vão à zero, requer uma política que envolva todos esses atores citados. Para que uma escola como a CEEFMTI Henrique Coutinho que em 2016 registrou 9,2% de abandono escolar e no ano seguinte não registrou nenhum abandono, faz-se necessário que mudanças extraordinárias tenham ocorrido também na comunidade em torno da escola e nos recursos e práticas das famílias dos estudantes.

#### ***4.5.2 Segundo indício***

Como explicitado na sessão de metodologia e conceitos, a Taxa de Não Resposta disponibilizada pelo INEP a partir dos dados do Censo Escolar, indica a porcentagem de alunos os quais não se conseguiu informações de rendimento ou movimento. Em outras palavras, por falta de informação ou por inconsistência, não se obteve a informação se o aluno foi aprovado, reprovado, se abandonou ou se faleceu.

O segundo indício que corrobora para a suspeita de que os dados de abandono

escolar no ES não condizem com a verdade envolve a taxa de não resposta. Todo aluno que tenha sido matriculado em alguma escola ganha um cadastro na plataforma do Censo Escolar ao realizar a primeira etapa do Censo, sendo que na segunda etapa do Censo, caso o aluno não tenha falecido, ele deve obrigatoriamente configurar em alguma taxa (pode ser na de rendimento, como aprovado, reprovado ou abandono; ou pode ser na taxa de não resposta).

Toma-se como hipótese que na rede estadual do ES, alunos que tenham abandonado a escola não estejam sendo computados na condição de abandono escolar, mas sim computados na condição de “sem informação de rendimento”, o que faz com que a conhecida **taxa de abandono** do ES apresente índices baixos e, a não tão conhecida **taxa de não resposta** apresente índices elevados. A seguir serão apresentados os fundamentos desta suspeita.

Como já demonstrado, o estado do ES diminuiu consideravelmente seus índices de abandono escolar no Ensino Médio a partir de 2015, chegando em 2018 ao patamar de terceira unidade da federação com menor taxa de abandono escolar em tal nível. Por outro lado, ao passo que a taxa de abandono diminuía de 2015 para frente, a taxa de não resposta aumentava, chegando em 2018 à sua máxima na década. A Figura 7 mostra, através de um gráfico em linha cruzada, os índices de abandono e de não resposta durante o curso da atual década.

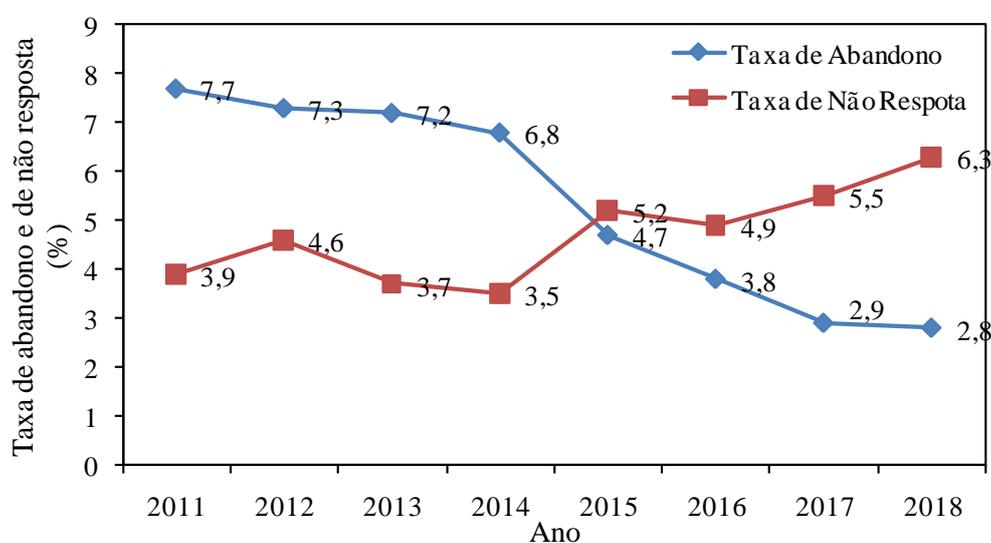


Figura 7 – Taxa de Abandono e Taxa de Não Resposta no Ensino Médio do ES, 2011 – 2018 (%).

Extrai-se do gráfico que, apesar do avanço tecnológico e das facilidades de comunicação que acompanham o correr dos anos, o estado do ES passou a ter menos informações acerca do rendimento escolar dos seus alunos. Em 2011, por exemplo, o ES deixava de obter informações sobre 3,9% dos seus estudantes e, passados sete anos, no ano de 2018 o ES não obteve informações de 6,3% dos seus estudantes. Este elevado índice de taxa de não resposta levou o ES a ser a unidade da federação com maior índice de taxa de não resposta em 2018, sendo seguido por Pernambuco (5,9%), Goiás e Mato Grosso do Sul (5,3%). Fato, no mínimo, curioso é que os três estados com menor índice de abandono escolar (PE, GO e ES) também são os três estados que menos conseguem auferir informações sobre o rendimento escolar de seus alunos. A título de informação, a taxa média de não resposta para o Brasil em 2018 foi de 2,2%.

Quando se fala em taxa de não resposta do ES é importante dizer que aqui estão envolvidos os setores educacionais privado e público, com todas suas dependências administrativas. Por este motivo, coube investigar também a raiz deste aumento da taxa de não resposta durante a década, para que se pudesse compreender se todas as redes de ensino falharam em coletar dados de rendimento e por isso o índice aumentou, ou se alguma delas se destacou negativamente ao não conseguir coletar tais informações. Na Tabela 10 são mostrados os dados da taxa de não resposta pelas redes de ensino durante a década.

Tabela 10 – Taxa de não resposta entre as redes de ensino no ES, 2011 – 2018 (%).

Ano	Federal	Estadual	Particular
2011	31,3	2,8	3,5
2012	35,3	3,3	3,1
2013	1,9	3,9	2,6
2014	1,2	3,7	2,5
2015	1,4	5,9	2,7
2016	1,9	5,5	2,4
2017	1,3	6,2	3,0
2018	1,4	7,2	3,0

Através da Tabela 10 pode ser evidenciado que a taxa de não resposta da rede particular oscilou pouco durante a década, sendo que de 2014 a 2018 a referida taxa

cresceu 0,5%; a rede federal teve nos dois primeiros anos da década números exorbitantes, os quais foram corrigidos a partir de 2013 e, de 2014 a 2018 a taxa de não resposta cresceu apenas 0,2%; já a rede estadual aumentou sua taxa de não resposta com o passar dos anos, no entanto de 2014 a 2018 a referida taxa cresceu significativamente 3,5 pontos percentuais. A partir de tais afirmações, conclui-se que a rede estadual merece destaque, pois a mesma foi a grande responsável pela elevação da taxa de não resposta no ES a partir de 2015.

Na Figura 8 há um cruzamento dos dados de taxa de abandono e taxa de não resposta no Ensino Médio da rede estadual do ES na atual década. Pode ser observado de forma clara que, ao passo que a evasão escolar diminuía, o número daqueles estudantes os quais não se obteve informação sobre seu rendimento aumentava. Suspeita-se que alunos que abandonaram a rede estadual de ensino no ES nos últimos anos, ao invés de ocuparem as taxas de abandono, tenham ocupado as taxas de não resposta, desta forma, o estado do ES foi levado ao estado da federação com maior taxa de não resposta em 2018.

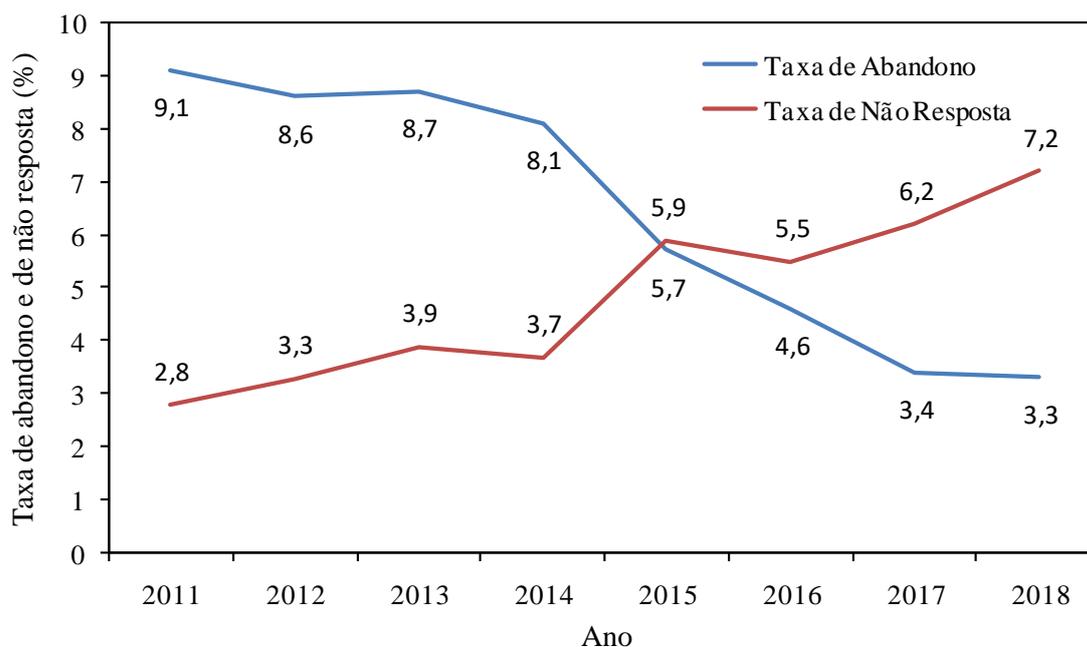


Figura 8 – Taxa de abandono e taxa de não resposta no Ensino Médio da rede estadual de ensino do ES, 2011 – 2018 (%).

Reforçando a suspeita de que na rede estadual de ensino, alunos evadidos

migraram da taxa de abandono para a taxa de não resposta, tomar-se-á como exemplo, duas escolas estaduais onde o elevado número de evasão escolar foi uma constante durante os anos de 2011 e 2017 e que de repente, no ano 2018, registraram 0,0% de abandono. Ressalta-se que essas duas escolas não fizeram parte do Programa Escola Viva abordado na seção anterior.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Wallace Castello Dutra foi a segunda escola pública estadual de Ensino Médio com maior índice de abandono escolar na cidade de São Mateus – ES no período entre 2011 e 2017. No ano de 2018, a escola que trazia consigo um histórico relevante de evasão escolar, não registrou nenhum abandono segundo os dados extraídos do Censo Escolar. No entanto, sua taxa de não resposta sofre considerável aumento a partir de 2017, o que pode sugerir que alunos tenham migrado de uma taxa para a outra. O fluxo destas taxas pode ser observado na Figura 9.

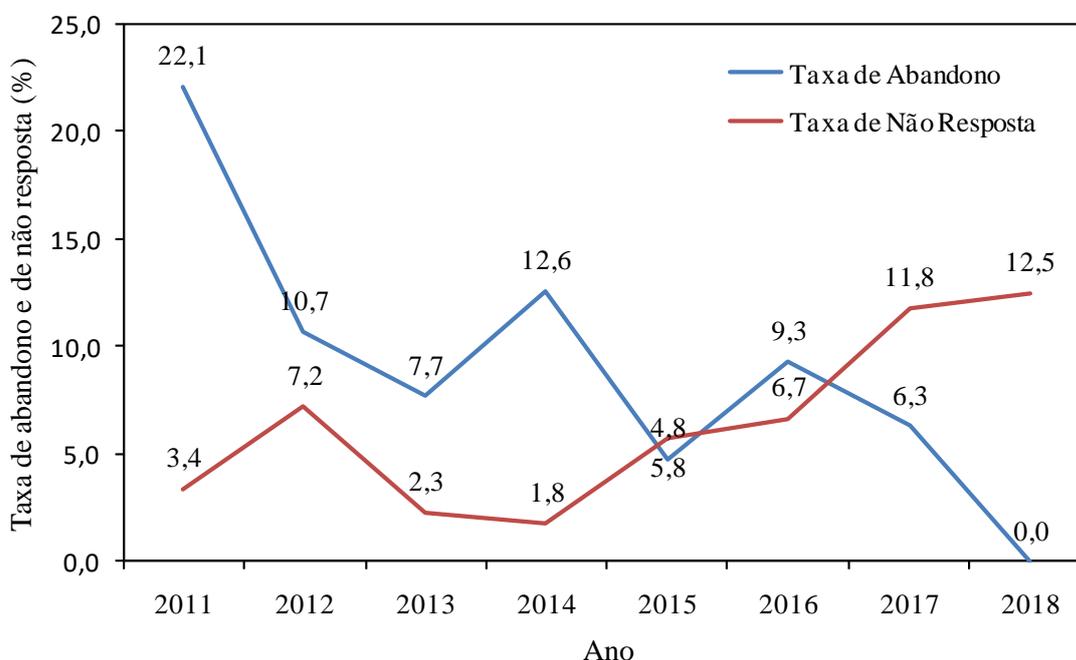


Figura 9 – Taxa de abandono e de não resposta no Ensino Médio da EEEFM Wallace Castello Dutra, 2011 – 2018 (%).

Nesta mesma perspectiva, se abordará o caso da EEEFM Aflordízio Carvalho da Silva, escola com histórico elevado de evasão escolar e que entre 2011 e 2017 ocupou o posto de segunda escola em maior índice de abandono escolar na capital capixaba e que,

no ano de 2018, registrou o índice 0,0% de abandono escolar, ou seja, nenhum aluno evadiu da mesma durante o curso do referido ano. Assim como a EEEFM Wallace Castello Dutra e o ensino público estadual no ES, a queda na taxa de abandono contrasta com o aumento na taxa de não resposta, o que pode ser visto na Figura 10.

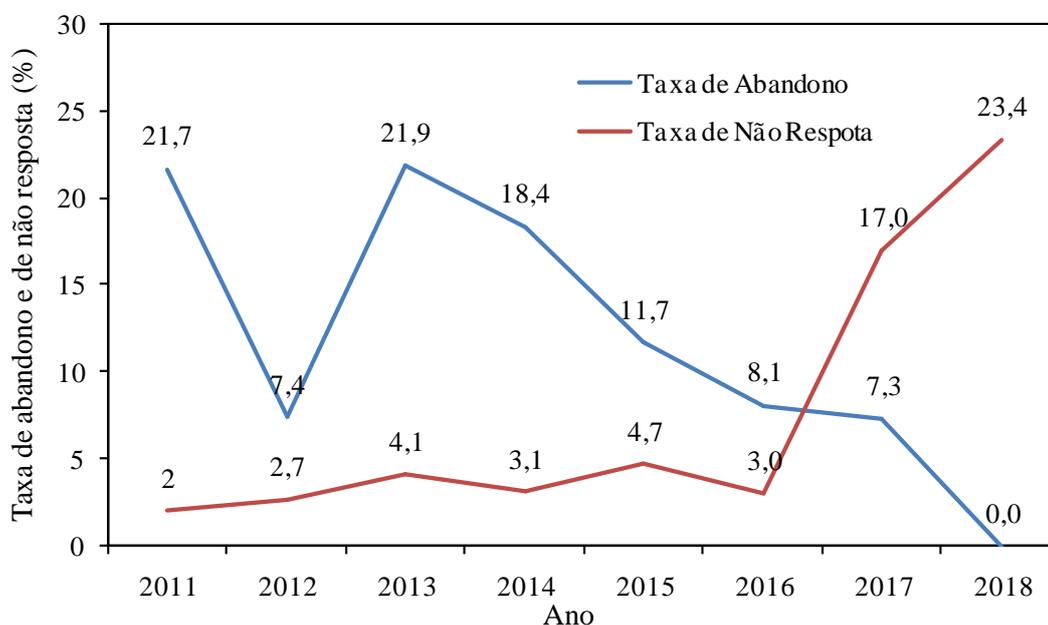


Figura 10 – Taxa de abandono e de não-resposta no Ensino Médio da EEEFM Aflordízio Carvalho da Silva, 2011 – 2018 (%).

Na Figura 10 é possível observar de forma clara como os índices de abandono escolar e taxa de não resposta se invertem a partir de 2017. Em um cenário ideal, uma escola deve ter pouca – ou nenhuma – evasão e ter acesso às informações de rendimento de seus alunos, assim, o que ocorreu com a escola em questão foi que sua taxa de abandono caiu mais de 20% desde o início da década, já sua taxa de não resposta aumentou mais de 20% no mesmo período, o que reforça a hipótese de transferência de alunos de uma taxa para a outra.

Reforçando a suspeita de não fidedignidade dos dados, tem-se a partir da Figura 10 que, no ano de 2018 o abandono escolar foi de 0,0% e a não resposta foi de 23,4%, ou seja, a escola que em tese desenvolveu uma excelente forma de conter a evasão escolar de seus alunos, não tendo nenhum aluno evadido em tal ano, não foi capaz de desenvolver uma estratégia para saber o destino de quase um quarto de seus estudantes no mesmo ano.

#### ***4.5.3 Terceiro indício***

O terceiro indício surge a partir da entrevista com três professores que, no ano de 2018, lecionaram em escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino. A peculiaridade dessas escolas é que todas as três escolas, no ano de 2018, apresentaram taxa de abandono 0,0%. Cabe dizer que duas dessas escolas estavam inseridas no programa Escola Viva, ou seja, eram de tempo integral, e a terceira escola era uma escola comum de tempo parcial. Essas escolas estão localizadas nas regiões Nordeste, Noroeste e do Caparaó do estado do Espírito Santo, optou-se por não revelar o nome das respectivas escolas e/ou suas cidades para evitar possíveis constrangimentos por parte dos entrevistados. O roteiro da entrevista semi-estruturada pode ser encontrado no Apêndice B. A entrevista teve como objeto saber se havia políticas de combate à evasão escolar por parte da escola ou da SEDU, se os professores percebiam os alunos engajados com a escola ou com o processo ensino-aprendizagem, se os professores testemunharam alunos evadindo da escola no ano de 2018 e os motivos atrelados, e se os professores sabiam o que havia sucedido com esses alunos depois que abandonaram a escola.

Os três professores exaltaram que suas respectivas escolas possuíam políticas de combate à evasão escolar, assim como perpassavam por um acompanhamento da assiduidade do aluno e contato com os responsáveis em caso de faltas repetidas, desta forma, professores e equipe pedagógica sempre estavam envolvidos nessas ações. Os professores da Escola Viva relataram que o modelo de gestão dessas escolas trabalhava com metas e que, a meta de 2018 era de possuir no máximo 2% de abandono escolar. Os professores também relataram a previsão de tutoria, onde um professor tinha sob sua responsabilidade alguns alunos tutorados, logo, se algum desses apresentava sinais de que estava deixando a escola, o professor-tutor logo saberia e agiria para evitar a ação.

Ainda, os três professores relataram que o processo de engajamento não é unilateral entre os estudantes, que no universo da escola existem alunos mais e outros pouco engajados com a escola e o processo ensino aprendizagem como um todo. O professor da escola parcial relatou que resultados positivos de colegas no ingresso da universidade aumentavam o engajamento dos alunos que ainda estavam na escola. Os professores das escolas de tempo integral relataram que é uma política da escola trabalhar o engajamento e pertencimento dos alunos. Um dos professores relatou que a escola traz a idéia de protagonismo dos alunos e possui um programa onde estudantes

acolhem os recém chegados na escola. O outro professor da Escola Viva relatou que há algumas resistências quando os alunos chegam à escola, no entanto, com o tempo se sentem cuidados e pertencentes.

Embora todos os professores entrevistados enaltecessem as ações desempenhadas por suas escolas, pelo corpo docente e pedagógico para garantir a permanência dos alunos na escola, os mesmos professores relataram casos de abandono escolar em suas respectivas escolas no ano de 2018. Os professores ressaltaram que não conseguiam lembrar claramente o número de evadidos dado o passar dos anos, no entanto fizeram projeções. Um professor da Escola Viva relatou que entre seus tutorados, três deles vieram a abandonar a escola, salientou também que na escola como um todo, possivelmente, quinze alunos abandonaram a instituição; o outro professor da Escola Viva disse que a escola havia conseguido bater a meta de abandono estipulada em 2%, ele se recorda que a taxa de abandono foi de 1,98%, o que representava sete ou oito alunos. O professor ressaltou que este era um índice histórico para a escola, pois antes do programa havia um acúmulo de números altos de abandono escolar; já o professor da escola de tempo parcial não conseguiu estipular um número exato de alunos que abandonaram a escola, mas se recorda de uma aluna que tinha problemas familiares e de vários alunos em defasagem idade-série abandonando a escola no ano de 2018.

Os motivos relacionados ao abandono citados pelos professores foram diversos e foram ao encontro da literatura abordada nesta pesquisa. Houve relatos de problemas psicoemocionais, estrutura familiar com pais divorciados, mudança residencial da família para trabalhos agrários sazonais (pais que trabalhavam com café, abacaxi e cana-de-açúcar), gravidez na adolescência, defasagem idade-série, necessidade de trabalhar para ajudar financeiramente a família que é incompatível com a escola de tempo integral, prisão (advinda da realização de tráfico de drogas) e moradia distante da escola. Adicionalmente, várias pessoas bem sucedidas financeiramente da cidade não haviam terminado a educação básica e isto gerava influência aos alunos.

Acerca do futuro desses jovens, um professor da Escola Viva relatou que alguns voltaram para a escola no próximo ano e se sentiam envergonhados perante os antigos colegas, disse também que alguns migraram para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outros fizeram a prova do ENCCEJA. O outro professor da Escola Viva disse que cerca de três ou quatro estudantes retomaram no seguinte ano os estudos na EJA. O professor da escola de tempo parcial disse que soube de alunos que migraram para o

EJA na própria escola e em outra escola do município.

Desta forma, a partir da fala dos professores surge o terceiro indício de contradição entre a realidade do abandono escolar e os dados expostos pelo Censo Escolar, pois, ao passo que as estatísticas apontam taxa de 0,0% de abandono nas três escolas em questão no ano de 2018, o relato dos professores é de que houve abandono escolar no referido ano. Antes que surjam dúvidas sobre o cálculo dessa porcentagem, a seguir será exposto como o INEP formula a porcentagem da taxa de abandono de uma escola.

O INEP define a taxa de rendimento de uma escola a partir das informações de aprovado, reprovado ou abandono de seus alunos. Os alunos os quais não houve a informação se foram aprovados ou reprovados, se abandonaram ou faleceram, irão compor a taxa de não-resposta e esta não é considerada para a taxa de rendimento. Desta maneira, os números de matrículas válidas para o cálculo da taxa de rendimento são baseados na aprovação, reprovação e no abandono, de forma que a soma delas sempre resulte em 100% das matrículas.

A título de exemplo, suponhamos que em determinado ano uma escola possuiu 300 alunos no Ensino Médio os quais se pôde auferir o desempenho (aprovado, reprovado ou abandono), desses, 240 foram aprovados, 24 foram reprovados e 36 abandonaram. Essa escola tem então taxa de aprovação de 80% (240 alunos), taxa de reprovação em 8% (24 alunos) e taxa de abandono em 12% (36 alunos). Pode-se observar que as somas das porcentagens necessariamente precisam dar 100%.

Retornando às três escolas as quais os professores concederam as entrevistas. Se em números oficiais do Censo Escolar essas escolas apresentam 0,0% de taxa de abandono, isso significa que não pode nenhum estudante ter evadido da escola. A nota técnica<sup>44</sup> do cálculo da taxa de rendimento não prevê arredondamento para 0,0% por menor que puder ser o número de abandono, ou seja, se ao menos um aluno dessas escolas abandonou a mesma, o percentual de abandono não poderá ser 0,0%.

Tomando por verdade o relato dos três professores, formula-se então o terceiro indício de falseamento das estatísticas oficiais de abandono escolar no Ensino Médio da rede estadual de ensino do ES. Professores de três escolas de Ensino Médio da rede

---

44

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/legislacao/2012/nota\\_tecnica\\_indicadores\\_de\\_rendimento\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/nota_tecnica_indicadores_de_rendimento_2012.pdf) visto em 20 de maio de 2020.

estadual de ensino presenciaram abandono escolar nas suas respectivas escolas no ano de 2018, no entanto, as estatísticas oficiais do Censo Escolar relatam que essas escolas registraram 0,0% de taxa de abandono.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar é uma adversidade que atinge a educação pública mundo afora, assim, contê-la, garantir a permanência do aluno na escola e garantir seu direito à educação é um desafio para sistemas de ensino de diferentes países como Brasil, Espanha, Portugal, Austrália, Estados Unidos, entre outros.

Pelo seu caráter multifacetado, ou seja, por se apresentar de diversas formas, o processo de saída prematura do aluno da escola pode apresentar diferentes denominações como: abandono, evasão do curso, evasão do sistema de ensino, abandono da escola, não conclusão de um determinado nível de ensino, retenção, desistência, repetência, evasão da instituição, saídas do sistema de ensino e de formação, abandono escolar precoce, abandono escolar prematuro e *dropout*. E esses termos citados podem apresentar diferentes conceituações a depender de quem está utilizando – Estados, órgãos estatísticos ou a literatura acadêmica.

Não é pertinente buscar relações causais entre motivos isolados e a evasão escolar. O processo de evasão escolar é um processo multidimensional, onde diferentes fatores atuam sobre a ação do estudante em abandonar a sala de aula. Esses fatores podem ser individuais ao estudante e podem também estar relacionados aos seus contextos de vida. Identificar as causas que levam ao abandono é a chave para se enfrentar o problema (Rumberger, 2001).

A taxa de abandono contida nas Taxas de Rendimento do Censo Escolar (INEP) é a principal fonte estatística para se dimensionar o abandono escolar no Brasil, nos estados, municípios, escolas, redes, dependências administrativas, etc. Embora o método quantitativo não tenha tido tradição nas ciências humanas e na educação em especial, ele se revela de extremo valor. Sem a quantificação, questões importantes de cunho social e educacional, como é o caso da evasão escolar, do analfabetismo e da escolarização da população-alvo da Educação Especial, não poderiam ser dimensionadas e compreendidas. É através da mensuração de questões educacionais em escalas municipais, estaduais, federais, que políticas públicas educacionais podem ser

postas em ação.

A partir dos dados estatísticos coletados por meio do Censo Escolar, pôde-se traçar um panorama da evasão escolar no Ensino Médio do estado do Espírito Santo na atual década. O recorte temporal se inicia em 2011 e se finda em 2018, ano mais recente que se têm disponíveis tais estatísticas.

A evasão escolar no Ensino Médio diminuiu no Espírito Santo durante o correr da década. No início da década o estado registrava média de abandono de 7,7%, já no ano de 2018 a média registrada foi de 2,8%, o que o posicionou como terceiro de estado da federação com menor registro de abandono, ficando atrás somente de Pernambuco (1,2%) e Goiás (2,5%).

Essa queda considerável nos números de abandono escolar do ES foi motivada pela queda na evasão escolar da rede pública estadual de ensino. A rede pública federal de ensino viu sua taxa de abandono variar bem pouco no correr dos anos, sua máxima oscilação foi de 0,6%, e em 2018 sua taxa de abandono foi de 1,4% (0,2% a mais que 2011), podendo assim afirmar que a taxa de abandono da rede federal se manteve relativamente estável durante a década; a rede privada apresentou uma variação menor ainda durante a década, tendo variado apenas 0,3 pontos percentuais, em 2011 sua taxa de abandono era de 0,5% e em 2018 foi de 0,2%, pode-se afirmar que a evasão escolar na rede privada não sofreu grandes oscilações; a rede pública estadual apresentou uma variação da sua taxa de abandono de 5,8%, essa variação foi no sentido de diminuição do abandono, em 2011 sua taxa era de 9,1% e em 2018 foi de 3,3%. A diminuição das taxas de abandono escolar da rede pública estadual se acentua no período que vai de 2015 a 2018.

A rede privada é a rede de ensino que concentrou os menores índices de abandono no Ensino Médio do ES durante os anos estudados, no entanto, as diferenças na porcentagem de evasão entre as redes de ensino pouco se explica pela questão da titularidade da escola, se pública, privada, estadual ou federal, segundo o referencial teórico escolhido. A explicação para a rede privada possuir menores índices de abandono se relaciona em maior grau aos recursos disponíveis pela escola, ao *background* familiar de seus estudantes, e a composição estudantil da escola materializada no *peer effect* (efeito colega).

Na comparação entre as redes públicas federal e estadual, pôde-se concluir que,

historicamente durante a década a rede pública federal se mostrou mais efetiva no que tange a permanência do aluno na rede, mantendo seu índice de abandono sempre abaixo de 2%, por outro lado, no mesmo período, a rede pública estadual se destacou por conseguir diminuir consideravelmente sua evasão escolar. Embora a rede pública estadual tenha conseguido diminuir seus próprios índices de abandono, esses ainda são superiores aos da rede pública federal.

Na comparação entre as redes públicas, uma plausível explicação de a rede federal possuir melhores índices, pode residir no fato desta rede possuir uma proporção bem menor de alunos por professor. A média de alunos por professor da rede estadual durante o período pesquisado foi de 16,2 alunos para cada professor, ao passo que na rede federal foi de 8,9 alunos para cada professor. Outro fator que ancorado no referencial teórico pode justificar a menor taxa de evasão na rede federal em comparação com a rede estadual é o fato dos professores da rede federal ser melhores remunerados financeiramente.

Outra possível explicação para a diferença nos números de abandono escolar entre as redes públicas federal e estadual reside no fato da rede estadual, historicamente, possuir no seu quadro de docentes, mais professores temporários do que efetivos. Tal fato não contribui para o engajamento cognitivo e psicológico do aluno. A relação professor-aluno é um dos fatores do engajamento escolar, essa relação se constrói com o tempo, através das experiências conjuntas, do dia-a-dia escolar, da demonstração de importância do professor para com o aluno e do sentimento de confiança do aluno para com o professor. Dessa maneira, a troca de professores durante o ano letivo, ou durante o Ensino Médio se configura um fator negativo para o engajamento escolar deste estudante.

Concluiu-se que a etapa do Ensino Médio onde ocorreu a maior concentração de evasão escolar foi a primeira série, praticamente um a cada dez estudantes que iniciou o Ensino Médio no ES na atual década abandonou a escola. A sequência em número de abandono segue com a segunda série e posteriormente a terceira série. Esses índices são potencializados pela rede pública estadual e uma possível explicação para tal situação é encontrada ao cruzar a taxa de abandono com as taxas de reprovação e distorção idade-série. Reprovação e distorção idade-série são fatores determinantes para evasão escolar e, na rede pública estadual, os maiores índices de reprovação e distorção idade-série estão concentrados na primeira série, sendo seguidos pela segunda e terceira série.

A pesquisa identificou que onze cidades do ES enfrentam em maior grau o problema da evasão escolar, essas cidades possuem índices médios de evasão – entre 2011 e 2018 – acima da média nacional para o mesmo período. Essas cidades são: Viana, Presidente Kennedy, Vila Pavão, Bom Jesus do Norte, Ibirajú, Iúna, Ponto Belo, Ibatiba, Conceição da Barra, Cariacica e Vila Valério.

Acerca das Superintendências Regionais de Educação, concluiu-se que o índice de abandono variou consideravelmente entre as cidades que compõem suas jurisdições, o que sugere que as políticas públicas educacionais de combate à evasão não são desenvolvidas de maneira homogênea pelas superintendências. As superintendências que enfrentam em maior intensidade a questão da evasão escolar são Cariacica, Nova Venécia, Guaçuí, São Mateus, Barra de São Francisco e Cachoeiro do Itapemirim, pois o índice médio de abandono dessas superintendências está acima da média estadual para o período pesquisado. As superintendências de Linhares, Afonso Cláudio e Carapina praticamente seguiram na média estadual e as superintendências de Vila Velha e Colatina foram as que apresentaram menores índices médios de evasão escolar.

Embora a evasão escolar seja um tema de imensurável importância para a área da educação, embora garantir o direito à educação possa transformar a sociedade, não obstante o Censo Escolar produza a mais completa e importante pesquisa estatística educacional brasileira e que o responsável pela escola responde administrativa, civil e penalmente pela inclusão de informação inadequada, há motivos para crer que as informações contidas na taxa de abandono no Ensino Médio do estado do Espírito Santo não condizem com a verdade dos fatos. Crê-se que o ensino público estadual do ES possuiu mais abandonos no Ensino Médio do que fora relatado na referida taxa. Essa suspeita recai principalmente sobre os anos de 2017 e 2018.

O primeiro indício diz respeito à implementação de uma política pública educacional de combate à evasão escolar conhecida por Programa Escola Viva. Em 2017, 66% das escolas que aderiram à política tiveram seus índices de abandono em 0,0%, em 2018, 80% das escolas que aderiram ao programa tiveram sua taxa de abandono em 0,0%. Dentre as escolas que aderiram ao programa, destacam-se algumas que tinham índices médios de evasão elevados para a década, algumas estavam acima da média nacional, no entanto, a partir do ano de implementação da política pública educacional, seus índices de abandono foram repentinamente para 0,0%.

O que numa primeira mirada parece afirmar a competência da política pública

educacional, não se sustenta quando consultada a literatura acadêmica sobre o tema (Fredricks et al., 2004; Tarabini et al., 2015). Da mesma forma que a saída prematura da escola é motivada por uma série de acontecimentos que atuam de forma a desengajar o aluno do seu processo escolar, a permanência também é motivada por uma série de fatores que contribuem para o engajamento do aluno com a escola, este processo é lento e cada aluno o compreende à sua maneira. Quando a maioria das escolas onde o programa foi concretizado passa a ter nenhum abandono, justamente a partir do ano de implementação do programa, esses dados soam no mínimo duvidosos. Por melhor que fosse o programa, os alunos precisam de tempo para se adaptar e se sentirem engajados, nem todos os alunos recebem as mudanças da mesma forma.

O modelo conceitual de desempenho estudantil que guia esta pesquisa prevê que para além dos fatores individuais relacionados ao estudante, fatores contextuais ao próprio estudante como a escola, a família e a comunidade, exercem influência no processo de saída prematura do mesmo do sistema de ensino. Uma política pública educacional desempenhada no âmbito da escola sem dúvidas poderá trazer resultados positivos no combate à evasão escolar. No entanto, quando se têm escolas com histórico de abandono e que de um ano para o outro conduziram a 0,0 seu percentual de abandono, se faz necessário pensar: 1- Tal política é de excelência; 2- Essa política deve abranger os âmbitos familiar (estrutura, recursos e práticas) e comunitário (recurso e composição). Compreendendo que o projeto pedagógico do Programa Escola Viva embora cite a família e a comunidade não prevê ações dessa magnitude, resta suspeitar da coerência desses dados.

O segundo indício que o abandono escolar da rede pública estadual do ES está sendo maquiado no Censo Escolar relaciona-se com a taxa de não resposta. Na segunda etapa do Censo Escolar se colhe informações sobre o rendimento dos alunos, ou seja, se o aluno foi aprovado, reprovado, se abandonou a escola ou se faleceu. Quando, por algum motivo, não se obtém informações sobre seu rendimento, o mesmo passa a figurar na taxa de não resposta. Ao passo que a taxa de abandono na rede estadual do ES decresceu durante o correr da década, a taxa de não resposta aumentou. Em 2018 o ES foi o terceiro estado com menor taxa de abandono e o primeiro estado com maior taxa de não de resposta. Suspeita-se que alunos que tenham abandonado a escola, ao invés de compor a taxa de abandono – mais comum à opinião pública – estejam sendo computados na taxa de não resposta – esta não tão conhecida fora dos círculos

educacionais.

A última contradição entre as estatísticas oficiais de abandono do Censo Escolar e a realidade na rede pública estadual de ensino surge da entrevista com três professores da respectiva rede. Os três professores entrevistados lecionavam para o Ensino Médio de três diferentes escolas da rede pública estadual no ano de 2018. As estatísticas de abandono do Censo Escolar dessas escolas para o ano de 2018 registraram 0,0% de abandono para todas elas. Como exposto, a nota técnica (subtópico 4.5.3) para o cálculo da taxa de abandono não prevê arredondamento para 0,0% por menor que seja o número de alunos que abandonam a escolas, ou seja, se uma escola apresenta tal índice significa que nenhum aluno abandonou a respectiva escola. O relato dos professores afirma que no referido ano houve evasão escolar em suas escolas, o que contradiz os dados do Censo Escolar. Um professor relatou o abandono de, possivelmente, 15 alunos, outro professor relatou o abandono de 7 ou 8 alunos em sua escola e um último professor não soube ser preciso, mas afirmou ter ocorrido vários abandonos durante o ano de 2018.

Esta pesquisa entrega elementos palpáveis para a administração pública ao identificar que é a rede pública estadual que enfrenta em maior grau o problema da evasão escolar no ES, e que o motivo pode estar relacionado à questão salarial, à proporção de alunos por professor e à porcentagem de professores temporários. Ainda, outro elemento está na entrada do Ensino Médio, sendo que na primeira série há o maior índice de abandono escolar, de maneira especial na rede pública estadual, e que as reprovações e a distorção idade-série neste mesmo nível de ensino podem estar por trás desses abandonos. Adicionalmente, é elementar que as Superintendências Regionais de Ensino não têm garantido a efetivação das políticas públicas relacionadas ao abandono de maneira homogênea entre as cidades que estão sob suas jurisdições e que onze cidades do estado se apresentam mais vulneráveis ao abandono escolar ao possuírem índices de evasão escolar no Ensino Médio acima da média nacional para o período pesquisado.

Espera-se que esse panorama da evasão escolar no Ensino Médio do estado do Espírito Santo durante a atual década venha a contribuir com a gestão política educacional do estado. De posse dessas informações, almeja-se que a administração pública possa intervir através políticas públicas educacionais nas raízes dos problemas e seja capaz de reverter os quadros onde a evasão escolar se destaca, garantindo a permanência dos estudantes na escola e assegurando um futuro com melhores

oportunidades para esses jovens. A luta contra a evasão escolar deve ser constante; identificar onde ela ocorre e suas motivações é imprescindível; e sempre contemos com a nossa indispensável aliada nessa batalha: a prevenção.

Acerca das suspeitas de inverossimilidade dos dados de abandono escolar no ES e da possível transferência desses para outra taxa, sugere-se ao poder público estadual e federal que se investigue a pertinência das suspeitas aqui trazidas e que, se confirmadas as suspeitas, novas coletas de dados sejam realizadas de modo a conhecer o real estado da evasão escolar no estado do Espírito Santo. O importante papel que a quantificação desempenha ao mensurar o abandono escolar em grandezas numéricas, de modo a auxiliar as ações da administração pública, se esvai se confirmada a manipulação dos dados. Se confirmadas as suspeitas, também se pode dizer que seria uma mancha na biografia da educação do estado do Espírito Santo, a educação pública estadual que já enfrenta inúmeros desafios, não precisa passar pelo conturbado episódio de possuir gestores declarando dados incompatíveis com a realidade.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: MEC, 2003.

ÁLVARES, M.; ESTÊVÃO, P. De que falamos quando falamos de Abandono Escolar Precoce. 2012.

APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 5, p. 369–386, 2008.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, p. 46-53, jan./mar. 1992.

AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS. **Australian Social Trends**. Canberra: Australian Bureau of Statistics, 2001.

AUSTRALIAN GOVERNMENT. Department of Foreign Affairs and Trade. **The Australian Education System**. 2017

AZEVEDO, J. **Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho**. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. Â. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da anped. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, Dec. 2001.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BACHRACH, P.; BARATZ, M. S. Duas faces do poder. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 19, n. 40, p. 149-157, Oct. 2011.

BARROS, R. P.; MENDONÇA R.; SANTOS, D. D.; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesq. Plan. Econ.**, v. 31, n. 1, abr. 2001.

BENAVENTE, A. ET AL. **Renunciar à Escola:** o abandono escolar no ensino básico. Lisboa: Fim de Século, 1994.

BERNARD, P. Y. Les inégalités sociales de décrochage scolaire. Contribution au rapport du Cnesco: comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires?. Paris, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 27 de maio de 2020.

CALERO, J.; ESCARDIBUL, O. **Evaluación de servicios educativos: El rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003.** Hacienda Pública Española. 183. 33-66. 2007.

CAPISTRANO, D. J. ET AL. Produção de estatísticas educacionais em perspectiva comparada. **Estadística y Sociedad**, México, p.46-66, n.4 Abr. 2016.

CASQUERO A. T.; NAVARRO M. L. G. Determinantes del abandono escolar temprano em España: un análisis por gênero. **Revista de Educación**, n. extraordinario, pp. 191-223, 2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAPMAN, C. ET AL. **Trends in high school dropout and completion rates in the United States: 1972-2009**, (NCES 2012-006). U.S. Department of Education, National

Center for Education Statistics, 2011. Disponível em: <http://nces.ed.gov/pubs2012/2012006.pdf>.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. 95-120, 1988.

DORE, R.; FINI, R.; LUSCHER, A. Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. In: CUNHA ET AL. (Orgs.). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2013.

DORE, R.; FINI, R.; LUSCHER, A. Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. In: CUNHA ET AL. (Orgs.). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2013.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772–789, 2011.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE ET AL. (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar** – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008. 119 p.

ENGUIITA, M., MENA, L. Y RIVIERE, J. **Fracaso y abandono escolar en España**. Barcelona: Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales, v.29, 2010.

ESPÍNDOLA, E.; LEÓN, A. La deserción em América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. **Revista Iberoamericana de educación**. Madrid, n. 30, p. 39-62, 2002.

ESPÍNOLA V.; CLARO, J. Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latino americana. **Revista de Educación**, n. extraordinário, p. 257-289, 2010.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Diretrizes para a Prevenção do Abandono e da Evasão Escolares no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio**. Vitória, 2018. Disponível em:

[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20preven%C3%A7%C3%A3o%20do%20abandono%20e%20da%20evas%C3%A3o\\_2018.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20preven%C3%A7%C3%A3o%20do%20abandono%20e%20da%20evas%C3%A3o_2018.pdf).

Acesso em 12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação 2015-2025. Vitória, 2015. Disponível em:

[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382\\_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em 12

de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria Nº 020-R, de 26 de janeiro de 2018**. Vitória, 2018. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/020-R-](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/020-R-ESTABELECE%20PROCEDIMENTOS%20AULA%20EFETIVAMENTE%20DADA.pdf)

[ESTABELECE%20PROCEDIMENTOS%20AULA%20EFETIVAMENTE%20DADA.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/020-R-ESTABELECE%20PROCEDIMENTOS%20AULA%20EFETIVAMENTE%20DADA.pdf). Acesso em 12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria Nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018**. Vitória, 2018. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/034-R-](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/034-R-ESTABELECE%20PERFIS%20E%20ATRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PROFISSIONAIS%20QUE%20COMP%C3%95EM%20EQUIPE%20T%C3%89CNICO-PEDAG%C3%93GICA%20UNIDADES%20ESCOLARES%20P%C3%9ABLICAS%20ESTADUAIS.pdf)

[ESTABELECE%20PERFIS%20E%20ATRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PROFISSIONAIS%20QUE%20COMP%C3%95EM%20EQUIPE%20T%C3%89CNICO-](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/034-R-ESTABELECE%20PERFIS%20E%20ATRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PROFISSIONAIS%20QUE%20COMP%C3%95EM%20EQUIPE%20T%C3%89CNICO-PEDAG%C3%93GICA%20UNIDADES%20ESCOLARES%20P%C3%9ABLICAS%20ESTADUAIS.pdf)

[PEDAG%C3%93GICA%20UNIDADES%20ESCOLARES%20P%C3%9ABLICAS%20ESTADUAIS.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/034-R-ESTABELECE%20PERFIS%20E%20ATRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PROFISSIONAIS%20QUE%20COMP%C3%95EM%20EQUIPE%20T%C3%89CNICO-PEDAG%C3%93GICA%20UNIDADES%20ESCOLARES%20P%C3%9ABLICAS%20ESTADUAIS.pdf). Acesso em 12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria Nº 065-R, de 31 de maio de 2017**. Vitória, 2017. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/065-R-](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/065-R-ESTABELECE%20NORMAS%20E%20PROCEDIMENTOS%20PARA%20O%20OFERTA%20DAS%20MODALIDADES%20DE%20RECUPERA%C3%87%C3%83O)

[ESTABELECE%20NORMAS%20E%20PROCEDIMENTOS%20PARA%20O%20OFERTA%20DAS%20MODALIDADES%20DE%20RECUPERA%C3%87%C3%83O](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/065-R-ESTABELECE%20NORMAS%20E%20PROCEDIMENTOS%20PARA%20O%20OFERTA%20DAS%20MODALIDADES%20DE%20RECUPERA%C3%87%C3%83O)

[20E%20DE%20AJUSTAMENTO%20PEDAG%20C3%93GICO-1.pdf](#)>. Acesso em 12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria N° 093-R, de 13 de junho de 2018**. Vitória, 2018. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/093-R-REPUBLICA%20C3%87%20C3%83O-PROGRAMA%20VOLUNTARIADO%20NA%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O%20N%20O%20C3%82MBITO%20DAS%20ESCOLAS%20REDE%20P%20C3%9ABLICA%20ESTADUAL.pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria N° 097-R, de 16 de agosto de 2017**. Vitória, 2017. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/097-R-ESTABELECE%20DIRETRIZES%20PARA%20A%20ORGANIZA%20C3%87%20C3%83O%20CON%20CONSELHO%20DE%20LIDERES%20DE%20TURMA%20DAS%20ESCOLAS%20DE%20ENSINO%20M%20C3%89DIO%20DA%20REDE%20ESTADUAL.pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria N° 098-R, de 16 de agosto de 2017**. Vitória, 2017. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/098-R-INSTITUI%20O%20PROGRAMA%20DE%20MONITORIA%20VOLUNT%20C3%81RIA%20ESTUDANTIL%20NO%20C3%82MBITO%20DA%20REDE%20ESTADUAL%20PARA%20AS%20ESCOLAS%20DE%20ENSINO%20M%20C3%89DIO.pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria N° 183-R, de 21 de dezembro de 2018**. Vitória, 2018. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20183-R,%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202018..pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria N° 185-R de 21 de dezembro de 2018**. Vitória, 2018. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20185-R%20Politica%20de%20Forma%20C3%A7%20C3%A3o%202018.pdf>>. Acesso em

12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria N° 186-R, de 26 de dezembro de 2018**. Vitória, 2018. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20186-R,%20DE%2026%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202018..pdf>. Acesso em 12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Projeto de Acolhimento aos Estudantes da 1ª Série do Ensino Médio**. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Projeto%20Acolhimento%20Parte%201-Orientac%CC%A7o%CC%83es%20para%20diretores.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Proposta de fortalecimento do ensino e da aprendizagem em língua portuguesa e matemática: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Proposta%20Fortalecimento%20Ensino%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2020.

EUROPEAN COMMISSION. **Reducing early school leaving: Key messages and policy support**. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Brussels: European Commission, 2013.

FACI, F. M. El abandono escolar prematuro en España. **Avances en Supervisión Educativa**, v. 14, p. 31–42, 2011.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000.

FASSINGER, R.; MORROW, S. L. toward best practices in quantitative, qualitative, and mixed-method research: a social justice perspective. **Journal for Social Action in Counseling and Psychology**, v. 5, n. 2, p. 69-83, 2013.

FERRARO (FERRARI), A. R. Utilização das estatísticas educacionais dos censos

demográficos e dos registros escolares: uma tipologia de análises. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 253-266, jul./set. 1979.

FERRARO, Alceu R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, Dez. 2002.

FINN, J. D. Withdrawing from school. **Review of Educational Research**, v.59, n.2, p.117-142, 1989.

FIORENTINI, R. Crescimento econômico e educação: o papel das desigualdades sociais. In: DORE ET AL. (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n.1, 59 – 109, 2004.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F.; ROCHA, C. S. Para que jovens? Que políticas? – perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais. In: DORE ET AL. (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

GARCÍA, M. ET AL. Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. **Revista de Educación**, p. 65-94, Mai-Ago. 2013.

GATTI, B. A. Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional. In: SEMINÁRIO DO INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA DA USP, 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~marcos/Bernadete25052012.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2020.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n.

1, p. 11-30, Abr. 2004 .

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GIL, N. de L. **A dimensão da educação nacional**: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. 2007. 409 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GÓMEZ MORIN F. L.; NAVARRO H. Y. Política de formación docente para educación profesional de nivel medio. La experiencia de México. In: DORE ET AL. (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

GONZÁLEZ, M. T. Absentismo y abandono escolar prematuro: entre la realidad española y los objetivos europeos. In: BOLIVAR, A. (Ed.). **Absentismo y abandono escolar: Políticas y buenas prácticas**. Madrid: RGM SA, 2009.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

JIMÉNEZ, W.; GAETE, M. Estudio de la exclusión educativa y abandono en la

enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. **Revista Electrónica Educare**, v. 17, n. 1, p. 105-128, 2013.

JORDAN, W. J.; LARA, J.; MCPARTLAND, J. Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. **Youth & Society**, v. 28, n. 1, p. 62–94, 1996.

JUSTINO, D.; SANTOS, R. **Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso**. Lisboa: 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMB, S.; DWYER, P.; WYN, J. Non-completion of school in Australia : the changing patterns of participation and outcomes **LSAY Research Reports**. Longitudinal surveys of Australian youth research report ; n.16, 2000.

LaPLANTE, M. D. A epidemia da evasão escolar nos Estados Unidos: Estratégias com impacto sobre a melhoria dos índices de formação e de oportunidades para manter viva a luta para acabar com a epidemia da evasão escolar. In: DORE ET AL. (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

LEVENTHAL, T.; BROOKS-GUNN, J. The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. **Psychological Bulletin**, v. 126, n. 2, p. 309-337, 2000.

LI, M. Bayesian proportional hazard analysis of the timing of high school dropout decisions. **Econometric Reviews**, v. 26, n. 5, p. 529–556, 2007.

LEON, F. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-451, 2002.

MARGIOTTA, U.; VITALE, G.; SANTOS, J. O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: Dados, políticas, intervenções e perspectivas. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 349-366, Dec. 2014.

MARKS, G.; FLEMING, N. Early school leaving in Australia: findings from the 1995

year 9 LSAY cohort. **LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report**, n. 11, Mai, 1999.

MCFARLAND, J. ET AL. **Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States : 2018**. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2018.

MENA, L.; ENGUITA, M. F.; RIVIÉRE, J. Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. **Revista de Educación**, n. extraordinário, p. 119–145, 2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, Set. 1993.

NERI, M. C. **Motivos da evasão escolar**. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (orgs.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, pp. 93- 99, 2010.

REINERT, J. N.; GONÇALVES, W. J. Evasão escolar: percepção curricular como elemento motivador no ensino para os cursos de administração – estudo de caso. In: Coloquio internacional sobre gestión universitária en América Del Sur, 10. 2010, Mar del Plata.

RUMBERGER, R. Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. **American Educational Research Journal**, v.32, n.4, p.583-625, 1995.

RUMBERGER, R. High school dropouts: a review of issues and evidence. **Review of Educational Research**, v.57, n.2, p. 101-121, 1987.

RUMBERGER, R. W. High School Dropouts in the United States. In: LAMB, S. ET AL. (Eds.). . **School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy**. [s.l.] Springer, 2011.

RUMBERGER, R. W. **Why Students Drop Out of School and What Can be Done.** Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention? **Anais...**Cambridge: Havard University, 2001. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>>

RUMBERGER, R.; LIM, S. A. Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. **California Dropout Research Project.** 2008.

SALES, P. E. N. Métodos De Pesquisa Para a Identificação De Fatores De Evasão E Permanência Na Educação Profissional. **Cad. Cedes**, v. 34, n. 94, p. 403–408, 2014.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SNYDER, T.D. **Mobile Digest of Education Statistics, 2017 (NCES 2018- 138).** U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2018.

SOARES, T. S. ET AL. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. 3, p.757-772, jul/set. 2015.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006.

TARABINI, A. ET AL. La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. **Professorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 19, n.3, p. 196-212, 2015.

UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular.** Paris: IBE - UNESCO, 2016.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

**APÊNDICE A**

Superintendências Regionais de Educação e as cidades sob suas respectivas jurisdições.

Afonso Cláudio: Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá.

Barra de São Francisco: Barra de São Francisco, Águia Branca, Ecoporanga, Água Doce do Norte, Mantenópolis.

Cachoeiro de Itapemirim: Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes.

Carapina: Vitória, Serra, Santa Teresa e Fundão.

Cariacica: Cariacica, Viana, Marechal Floriano e Santa Leopoldina.

Colatina: Colatina, Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Governador Lindenberg, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, São Roque do Canaã, Itaguaçu e Itarana.

Guaçuí: Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire.

Linhares: Linhares, Sooretama, Aracruz, João Neiva, Ibirapu e Rio Bananal.

Nova Venécia: Nova Venécia, Boa Esperança, Vila Valério, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Pinheiros, Mucurici, Ponto Belo e Montanha.

São Mateus: São Mateus, Pedro Canário, Conceição da Barra e Jaguaré.

Vila Velha: Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves.

## APÊNDICE B

Roteiro da entrevista semi-estruturada com três professores que lecionaram em 2018 no Ensino Médio da rede pública estadual.

1. Você lecionou na Escola XXXX (de Ensino Médio da rede pública estadual) no ano de 2018, certo?
2. Durante o correr deste ano você identificou alguma política pública educacional da escola, ou da Sedu, para o combate da evasão escolar?
3. Você sentia os alunos engajados com a escola e/ou com o processo ensino aprendizagem?
4. No ano de 2018, você testemunhou algum aluno abandonando a escola? Se sim, quantos alunos?
5. Saberia dizer o que influenciou o processo de abandono por parte do aluno?
6. Saberia dizer o que se sucedeu desse(s) aluno(s)? Se migrou(aram) para a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, ou se estava(m) trabalhando e não frequentando a escola, ou outra possibilidade?

## APÊNDICE C



Campus São Mateus  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PANORAMA DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO  
ESPÍRITO SANTO, O QUE DIZ O CENSO ESCOLAR?

Pesquisador: Ivan Pezzin De Nadai

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**Justificativa e objetivos:**

Esta pesquisa busca traçar um panorama da evasão escolar no estado do Espírito Santo no período entre 2011 e 2018. Sua principal fonte de dados é o Censo Escolar da educação básica, no entanto, prevê-se uma entrevista com professores que trabalharam na rede estadual de ensino neste intervalo de tempo, a fim de comparar informações estatísticas com informações pessoais.

**Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado a participar via telefone (dada a condição de isolamento social em que vivemos por conta da epidemia corrente) de uma entrevista semi-estruturada, onde existem perguntas pré-estabelecidas, contudo você tem liberdade de discorrer sobre o assunto da maneira que desejar. Esta entrevista tem previstas sete perguntas e a duração média da mesma é de sete minutos.

**Desconfortos e riscos:**

Você não deve participar deste estudo se estiver desconfortável em falar sobre a evasão escolar na(s) escola(s) pública(s) estadual(ais) de ensino médio em que trabalhou entre os anos de 2011 e 2018.

**Benefícios:**

Participando desta pesquisa você está ajudando a construir um estudo sobre a evasão escolar no estado de Espírito Santo. As conclusões obtidas neste estudo podem vir cooperar com a temática da evasão escolar no ES e subsidiar políticas públicas educacionais de prevenção e combate a esta questão que atinge em maior medida a rede pública estadual de ensino.



Campus São Mateus  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Há o compromisso que as gravações das entrevistas serão destruídas após o término da pesquisa.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Ivan Pezzin De Nadai, endereço: Rodovia BR-101, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus – ES, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica; ou pelo telefone (27) 99606-0620; ou pelo email: [ivandenadai@gmail.com](mailto:ivandenadai@gmail.com).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, das 13:00hs às 19:00hs, no endereço: Rodovia BR-101, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus – ES; ou por telefone: (27) 3312-1519; ou por e-mail: [comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br](mailto:comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br).

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar da entrevista semi-estruturada e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim.

Nome do(a) participante:

---

Contato telefônico (opcional):

---

e-mail (opcional):

---

(Assinatura do participante)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.



Campus São Mateus  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a):

\_\_\_\_\_

[Assinatura do(a) pesquisador(a)]

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

