

Um estudo sobre o fracasso escolar no Ensino Médio entre os anos de 2010, 2013 e 2016

Paulo Sergio Garcia¹
Giovanna Rocha Azevedo²
Alex Moura Sobrinho³

Resumo: O fracasso escolar tem sido um problema recorrente no Ensino Médio. Neste sentido, este estudo, utilizando dados do Censo Escolar de 2010, 2013 e 2016, analisa a situação do fracasso escolar no Ensino Médio das escolas estaduais de 10 estados brasileiros e da região do grande ABC Paulista. A pesquisa dedica-se a compreender o fracasso a partir das taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. Paralelamente, analisa-se a opinião de professores para compreender as circunstâncias as quais os dados foram produzidos. Para concretização dos objetivos, optou pela utilização de métodos mistos. Os resultados encontrados indicaram que o fenômeno fracasso escolar estava bem difundido nos estados analisados e em uma das regiões mais ricas do Brasil. Os dados mais negativos foram encontrados nas regiões Norte e Nordeste e estavam mais centralizados nos primeiros anos. Essa situação revela, entre outras questões, a fragilidade das políticas públicas. A contextualização dos resultados indicou a multidimensionalidade do fenômeno com origens no aluno, na família, na escola, nas diretorias de ensino e no professor. Os dados deste estudo podem ser usados nos cursos de formação de gestores e professores e, paralelamente, ser alvo de análises das autoridades educacionais brasileiras.

Palavras Chave: Ensino Médio. Fracasso escolar. Região do Grande ABC.

Abstract: School failure has been a repeated problem in Brazilian high school. In this sense, this study, using data from the School Census of 2010, 2013 and 2016, analyzes the situation of school failure in High School public schools of 10 states and of the “ABC Paulista”. The research is dedicated to understanding failure based on failure rates, age-grade distortion, and drop-out of school rates. At the same time, teachers' opinions are analyzed to understand the circumstances in which the data were produced. In order to achieve the objectives mixed methods were used. The results indicated that the phenomenon of school failure was widespread in all the analyzed states and in one of the richest regions of Brazil. The most negative data were found in the North and Northeast regions and were more centralized in the first years. This situation reveals, among other issues, the fragility of public policies. The contextualization of the results indicated the multidimensionality of the phenomenon – its origins are in student, in family, in school, in department of education and in teacher. The data of this study can be used in training courses for managers and teachers and, at the same time, be useful for educational authorities.

Keywords: High School. School failure. Region of the Great ABC.

Introdução

O Fracasso Escolar (FE) tem marcado a história da educação brasileira (SILVA; BARROS; HALPERN; SILVA, 2003), um fenômeno interligado ao processo de escolarização. O FE apresenta diversas causas e tem sido imputado, entre outros, ao aluno, sua incapacidade intelectual; à família, a ausência de estruturação; às escolas, por valorizarem os conhecimentos da cultura dominante em detrimento da popular; aos professores, a má formação acadêmica e profissional. Hoje em dia, no entanto, compreende-se que o fracasso tem origem em vários fatores sociais. (MARTINI; DEL PRETTE, 2005; ZAGO, 2011).

¹ Professor do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pós-doutor em Educação Pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Observatório de Educação do grande ABC.

² Aluna do Programa de Iniciação científica da Universidade Municipal de São Caetano do Sul com bolsa de estudos do CNPQ. Pesquisadora do Observatório de Educação do grande ABC.

³ Mestrando em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pesquisador do Observatório de Educação do grande ABC.

A caracterização do fracasso escolar inclui, entre outras coisas, as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem, o baixo desempenho do jovem, a reprovação escolar, a distorção idade-série e o abandono escolar.

Nestes últimos três pontos, o Brasil ainda tem muito para avançar. As piores taxas de fracasso escolar, traduzidos pela reprovação, distorção idade-série e abandono, estão localizadas no Ensino Médio, como indica a Tabela 01:

Tabela 01. Taxas de reprovação, distorção e abandono

	2013	2014	2015	2016
Taxas de reprovação	12,8%	13,2%	12,5%	13,1%
Distorção idade-série	33%	32%	30%	31%
Abandono escolar	9,3%	8,8%	7,9%	7,6%

Fonte Censo Escolar: Elaboração própria.

Como se pode observar as taxas, mesmo em 2016, ainda estavam elevadas e foram pouco reduzidas ao longo dos anos analisados (2013-2016). De acordo com dados do Censo Escolar de 2016, 19.296 escolas estaduais, rurais e urbanas, abrigavam em todo o Brasil 6.533.426 alunos. Neste contexto, os dados do fracasso escolar eram elevados constituindo-se em 13,1% de reprovações (853.440 alunos), 7,6% de abandono escolar (496.409) e a distorção idade-série estava acima de 30%.

Na região do grande ABC, com altos índices sociais, econômicos e educacionais, um estudo (GARCIA et al., 2016) realizado a partir de dados do Censo Escolar de 2011 até 2014 revelou que o fracasso escolar era um dos principais problemas nesta área, pois apresentava altas taxas de reprovação, de distorção e de abandono escolar, centralizados, sobretudo no primeiro ano escolar.

Alguns estudos se dedicaram a compreender as origens do fracasso escolar (MARTINI; DEL PRETTE, 2005; NERI, 2009; ZAGO, 2011; GARCIA et al., 2017). Franceschini, Ribeiro e Gomes (2017), por exemplo, trouxeram a perspectiva dos coordenadores pedagógicos e dos alunos de Ensino Médio para compreender o fenômeno. Garcia et al. (2016) analisou a opinião dos diretores.

O fracasso escolar é então um fenômeno presente na educação brasileira, sobretudo no Ensino Médio e ele tem sido analisado por meio da percepção de diferentes atores escolares. Neste sentido, em uma perspectiva mais ampla, este estudo, utilizando dados do Censo Escolar de 2010, 2013 e 2016, analisa a situação do fracasso escolar no Ensino Médio das escolas estaduais de 10 estados brasileiros e da região do grande ABC Paulista, formada por sete cidades. A pesquisa dedica-se a compreender as taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar. Paralelamente, busca-se a opinião de professores para compreender as circunstâncias sob as quais os dados foram produzidos. Trata-se da contextualização dos dados a partir daqueles que estão estabelecidos e atuam no cotidiano escolar.

O fracasso escolar

O fracasso escolar é um tema que movimenta muita discussão no cenário brasileiro, por parte de professores, gestores, acadêmicos, entre outros. Seus estudos, no cenário brasileiro, não são recentes (PATTO, 1992). Trata-se de um fenômeno complexo e multidimensional.

Em geral, sua compreensão está atrelada à dificuldade de aprendizagem, quando o estudante apresenta problemas para aprender; ao baixo desempenho, quando o jovem apresenta rendimento escolar abaixo do esperado para a idade e habilidades

cognitivas; à repetência, quando o aluno não prossegue em seus estudos; à evasão escolar, quando o estudante deixa de frequentar a escola e acaba se caracterizando em abandono escolar; aos distúrbios de aprendizagem que, neste caso, estão relacionados às várias dificuldades que atuam na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, leitura, escrita e do raciocínio matemático (discalculia, disgrafia, hiperatividade e déficit de atenção); ao analfabetismo, que se atrela ao desconhecimento do alfabeto e à incapacidade de ler e/ou escrever; à distorção idade - série, que se fundamenta na quantidade de jovens com mais de dois anos de atraso escolar; no atraso escolar, que se associa ao aluno que não está no ano adequado a sua idade.

Dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho, repetência, evasão, distúrbios de aprendizagem, analfabetismo, distorção idade-série, atraso escolar são os entendimentos mais comuns sobre o fracasso escolar.

Em uma pesquisa seminal sobre o fracasso escolar, Patto (1992) revelou que as primeiras discussões sobre este fenômeno ocorreram no século XIX. Tais formulações estavam mais relacionadas a um caráter racista e médico, sendo impactadas pelo darwinismo social.

A mesma autora expôs que na década de 1930 até meados de 1960 a influência maior ficou atrelada à Psicologia Diferencial. O fracasso escolar ganhou explicações centradas nas diferenças individuais das pessoas, sendo que essas poderiam ser de caráter emocional, intelectual, física, neurológica, sensorial, entre outras. Neste sentido, as razões do fracasso escolar tinham raízes nos estudantes e em suas incapacidades para aprender. Suas justificativas eram patologizantes e medicalizantes: alunos com dificuldades devem ser tratados (ZUCOLOTO; PATTO, 2007).

Nos anos 70, mais precisamente no começo da década, começaram a surgir outras razões para justificar o fracasso escolar. Neste caso, elas estavam relacionadas às famílias e ao ambiente social. Tratava-se de múltiplas considerações teóricas que foram ligadas à carência e à diferença cultural.

No caso das ideias sobre a carência, o FE era decorrente das condições socioeconômicas dos alunos, sendo o nível socioeconômico o maior determinante. Este tipo de justificativa induziu a criação de muitos projetos compensatórios no Brasil, aqueles para auxiliar o aluno carente a aprender (reforço escolar). Em relação à diferença cultural, o fracasso era resultado das diferenças existentes entre os padrões culturais da classe média, aos quais os programas educacionais e os conteúdos escolares estão baseados, e aqueles manifestados pelos alunos de famílias pobres. (PATTO, 1997).

Nos anos 80, outras justificativas sobre o FE entraram em cena. Neste contexto, elas foram deslocadas para a escola e para o contexto social, considerando que o estabelecimento de ensino está inserido em uma sociedade de classes e, portanto, gerando também desigualdades (ANGELUCCI et al., 2004).

Na década de 90, as famílias e os alunos ainda eram culpabilizados pelo FE (ANGELUCCI et al., 2004; ASBAHR; LOPES, 2006; ZUCOLOTO; PATTO, 2007), porém o foco foi deslocado para os professores, neste caso, a má formação e a incapacidade desses profissionais lidarem com as diferenças dos alunos.

Tal incapacidade das escolas e dos professores em lidar com os alunos e suas diferenças permitiam, em muitos casos, que as desigualdades sociais se transformassem em desigualdades escolares, gerando o fracasso escolar.

Assim, o FE já esteve associado ao aluno, à família, às escolas e aos professores. No primeiro caso, a baixa capacidade intelectual e emocional eram os motivos das dificuldades de aprendizagem. Um contexto marcado, pela escola e pelos os professores, pela solicitação de laudos médicos com o intuito de atestar os problemas (causas) individuais das dificuldades de aprendizagem (ASBAHR; LOPES,

2006). Os laudos, em geral, continham explicações relacionadas à desnutrição, às más condições de saúde física ou mental, aos problemas psicológicos, entre outros (COLLARES, 1992).

No segundo caso, a estrutura familiar era responsabilizada, pois os pais pouco valorizavam a escola ou participavam da vida escolar de seus filhos. Tal processo dificultava a aprendizagem e o desempenho dos alunos. O analfabetismo, a separação ou divórcio, a violência doméstica e as condições socioeconômicas se tornavam as causas mais comuns para o FE. Essas justificativas inocentavam a escola e os professores (MAZZOTTI, 2006).

No terceiro caso, as escolas e aos professores eram culpabilizados por não terem capacidade de atuar sobre as diferenças das crianças e dos jovens. A escola por estar inserida em uma sociedade de classes, onde não existe uma distribuição igualitária de conhecimento, com valorização da cultura dominante em relação à popular (ANGELUCCI et al., 2004). Os docentes pela má formação para o ensino.

De acordo com Martini, Del Prette (2005) e Zago (2011), as tendências mais atuais ainda culpabilizam o aluno, a família, a escola e os professores (elementos extra e interescolar). Todavia, há um entendimento que no FE existe uma multiplicidade de fatores e que a compreensão se baseia nas relações sociais.

Segundo estes últimos autores, o FE é um fenômeno cujas raízes estariam associadas aos alunos, à família, à escola, ao sistema educacional, ao currículo, envolvendo os conteúdos escolares, o nível socioeconômico do aluno, os professores, os métodos usados, as avaliações, entre outros. Um fenômeno, portanto, multidimensional.

O Ensino Médio

O Ensino Médio tem seus objetivos e fundamentos estabelecidos pela LDBEN/96 (Art. 35), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução 2/2012) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Dcneb/2013).

Trata-se de um nível de ensino com muitos desafios. Em termos de infraestrutura, dados do Censo Escolar de 2017 (dados das escolas urbanas e rurais) revelaram que 88% das escolas públicas de Ensino Médio possuíam abastecimento de água; 86%, banheiro dentro do prédio; 95%, cozinha; 65%, biblioteca; 84%, laboratório de informática; 39%, de ciências; 75%, quadra de esportes; 91,8%, água filtrada. 56,4% possuíam biblioteca; 93,2%, acesso à internet; 91,5%, laboratório de informática; 39,4%, acessibilidade; 75,5%, quadra de esportes; 44,4%, laboratório de ciências; 33%, sala de atendimento para alunos especiais e 91%, acesso à internet.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os dados do Ensino Médio são preocupantes. Em 2011, a nota era de 3,4, em 2013 ela se manteve e no ano de 2015 ficou em 3,5.

Em 2016, o governo federal, utilizando o baixo desempenho dos alunos nos dados do IDEB, aprovou a Medida Provisória (MP) 746/2016 visando reestruturar o Ensino Médio no Brasil. Entre outras coisas, a reforma traz modificações como a possibilidade de escolha para os alunos de algumas trajetórias de formação, incluindo um percurso de formação técnica, a ampliação da jornada de estudos com uma proposta de educação em período integral (criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral), a autorização do Ministério da Educação (MEC) para a contratação de professores sem licenciatura, mas que tenham notório saber em alguma área do conhecimento e a ampliação da carga horária mínima que passará, progressivamente, para 1400 horas,

Esta reforma visa, entre muitas questões, melhorar o desempenho dos alunos no IDEB. De fato, este indicador, definido pela proficiência em Português e Matemática e pelo fluxo escolar (quantidade de alunos aprovados e reprovados, abandono escolar), foi uma política criada pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no sentido de melhorar a eficiência dos alunos e diminuir e controlar o fracasso escolar. Todavia, ela não vem logrando êxito nas últimas décadas, como indicam os dados de reprovação, abandono e distorção idade-série.

Como indicaram Koch, Hanff e Lemos (2007) inúmeras políticas públicas já foram criadas sem serem bem-sucedidas para superar os problemas do fracasso escolar, traduzidos pelas altas taxas de reprovação e distorção, questão que foi corroborada com um estudo mais particularizado na região do grande ABC Paulista (GARCIA et al, 2016). Apesar de todos os programas e ações dos governos com o intuito de reduzir a repetência e a evasão escolar, o fracasso ainda é eminente (PAULA; TFOUNI, 2009).

Desta forma ainda temos no Brasil altas taxas de fracasso escolar. Em contexto mais específicos, por exemplo no Rio Grande do Sul, Salva, Ramos e Ramos (2016) revelaram que as escolas de EM tinham altas taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. Em Minas Gerais, Franceschini, Ribeiro e Gomes (2017) também sinalizaram as mesmas condições. No contexto municipal, Garcia et al. (2016) acenaram com a mesma situação.

Franceschini, Ribeiro e Gomes (2017) afirmaram que as maiores taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série estão centralizadas nos primeiros anos, onde “[...] os números indicam, portanto, que a primeira série do EM pode ser considerada a porta de saída da escola no EM” (p. 05). Outros estudos (OBEGABC, 2015; GARCIA et al., 2016) também indicaram para a mesma questão do fracasso no primeiro ano.

Em relação ao fracasso também, Garcia et al. (2016) sinalizaram, sobretudo quanto ao abandono escolar que na região do grande ABC a cada hora um jovem do Ensino Médio abandonava a escola de Ensino Médio, uma situação preocupante para as autoridades educacionais e políticas.

As raízes do fracasso escolar têm sido analisadas por diversos pesquisadores. Salva, Ramos e Ramos (2016) indicaram que o fracasso (reprovação, distorção e abandono) ocorriam pela necessidade do jovem de trabalhar com o intuito de auxiliar a família, pela ausência de diálogo com a escola, pela questão de que os conteúdos escolares estavam distantes da realidade dos alunos, pela falta de ações para evitar que os alunos abandonassem o ensino, porque os professores não possuíam estratégias adequadas; por causa da gravidez precoce, pela falta de clareza nas ações para não permitir que os jovens saíssem da escola. Em outro estudo, Néri (2009) sinalizou que uma das causas do abandono dos jovens da escola atrelava-se à questão de que o mesmo tem de trabalhar e, ainda, por causa da falta de motivação.

Garcia et al. (2016), na região do grande ABC, sinalizaram que os motivos do fracasso escolar no Ensino Médio estavam atrelados a uma multiplicidade de fatores. Neste estudo, eram responsabilizados os alunos, por apresentarem, entre outras coisas, um alto índice de absenteísmo, falta de interesse, necessidade de trabalhar; as famílias, falta de participação; os professores, falta de interesse e de estratégias para lidar com os alunos, entre outros; a secretaria de educação, pelas altas exigências e ausência de apoio.

Este mesmo estudo indicou também que as escolas não dispunham de projetos para lidar com o absenteísmo dos alunos e dos professores, faltavam programas de

monitoramento de estudantes e de formação para os diretores em relação à realidade do fracasso escolar.

Franceschini, Ribeiro e Gomes (2017), com a perspectiva de coordenadores pedagógicos e de alunos, apontaram entre os motivos do fracasso escolar a dificuldade do aluno em conciliar trabalho e estudos, gravidez na adolescência, custo do transporte escolar, violência, drogas, a experiência de já ter sido reprovado, bullying, ausência da presença familiar, entre outros. Eles também citaram o fato de o professor não ser empático com os jovens.

Metodologia

Este estudo, utilizando dados do Censo Escolar de 2010, 2013 e 2016, analisa a situação do fracasso escolar no Ensino Médio das escolas estaduais de 10 estados brasileiros e da região do grande ABC Paulista, formada por sete cidades. A pesquisa dedica-se a compreender as taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar. Paralelamente, analisa a opinião de professores para compreender as circunstâncias as quais os dados foram produzidos. Trata-se da contextualização dos dados a partir daqueles que residem e atuam no cotidiano escolar.

A fim de compreender o fracasso escolar, de forma mais detalhada, foram selecionados os estados com maior e menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), um indicador que é utilizado para avaliar a qualidade de vida das pessoas. Ao mesmo tempo, foi escolhida a região do grande ABC, pois esta apresenta níveis socioeconômicos e educacionais acima da média de outras áreas brasileiras.

Para realizar os objetivos desta pesquisa foram utilizados métodos mistos (abordagem quantitativa e qualitativa). Pesquisadores como Tashakkori e Teddlie (2010, p. 273) indicaram que fazem parte desse tipo de método, entre outros, o ecletismo metodológico e o pluralismo paradigmático. Sua relevância, entre outras coisas, provém da questão de que cada abordagem, quantitativa e qualitativa, tem a sua contribuição no processo e, acima de tudo, a integração delas possibilita a exploração de pontos mais profundos no estudo que não seriam possíveis somente com um tipo de abordagem.

Em relação aos métodos mistos, Creswell (2007) mostrou que eles usam dispositivos das pesquisas quantitativas e das qualitativas, podem ser utilizadas questões abertas e fechadas e múltiplas formas de dados. Eles envolvem também análises que provêm da estatística e/ou das apreciações textuais, com instrumentos variados de coleta de dados, permitindo uma melhor compreensão do problema de pesquisa.

Quanto ao tipo de estudo que utiliza métodos mistos, Creswell e Clark (2010) sugerem três caracterizações: 1) estudo exploratório sequencial, um tipo de estudo em que a primeira fase é qualitativa e é seguida por outra quantitativa (QUAL->QUAN). Neste caso, busca-se dados quantitativos para confirmar ou generalizar aqueles encontrados na fase qualitativa. 2) Estudo explanatório sequencial, em que a primeira fase, quantitativa, é seguida por outra qualitativa (QUAN->QUAL). Buscam-se dados qualitativos para interpretar ou explicar os resultados quantitativos. 3) Estudo de convergência, onde as etapas qualitativas e quantitativas são concomitantes (QUAN+QUAL). Desta forma, os dois métodos buscam documentar os mesmos fenômenos de forma complementar.

Neste presente estudo, na primeira fase, foram analisados os índices de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar a partir de dados do Censo Escolar de 2010, 2013 e 2016. Foi selecionado para ser analisado um período de seis anos, considerando que este seria suficiente para compreender a ocorrência de evoluções ou involuções.

Os dados que foram coletados do Censo Escolar pertenciam aos estados com o maior e o menor IDH-M, 2010, de cada região, conforme o Quadro 01:

Quadro 01: Região, estado e maior e menor IDH-M - 2010		
Região	Estado	IDH-M
Sul	Santa Catarina	0,774
	Rio Grande do Sul	0,746
Sudeste	São Paulo	0,783
	Minas Gerais	0,731
Centro-Oeste	Distrito Federal	0,824
	Mato Grosso	0,725
Norte	Amapá	0,708
	Pará	0,646
Nordeste	Rio Grande do Norte	0,684
	Alagoas	0,631
Brasil		0,727

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil – Elaboração dos autores

Esses dados foram analisados com a utilização de tabelas e quadros, a partir da identificação das similaridades, das diferenças e das regularidades nas informações. Isso possibilitou encontrar alguns desafios quanto ao fracasso escolar.

Os resultados encontrados, nesta etapa quantitativa, foram incorporados a outras apreciações mais detalhadas, de ordem qualitativa. Foram realizadas entrevistas que revelaram as circunstâncias as quais os dados foram produzidos. Trata-se da contextualização dos dados a partir daqueles que residem e atuam no cotidiano escolar: os professores.

Foram entrevistados, em 2018, 38 professores de escolas de Ensino Médio da rede estadual da região do grande ABC. Esses participantes eram: seis da cidade de São Caetano do Sul, São Bernardo do Campo e Santo André e cinco dos outros quatro municípios.

As entrevistas coletaram dados sobre: a) o perfil do professor em termos de sexo, idade, formação inicial, área de atuação, tempo de experiência no magistério e carga de trabalho; b) as razões que explicam os altos índices de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série.

Os resultados das entrevistas foram analisados a partir de uma segmentação e codificação dos dados. Em seguida, a partir de uma análise temática foram agrupados os temas mais representativos, significativos e frequentes nas respostas dos professores entrevistados, seguindo os preceitos da teoria fundamentada (CORBIN; STRAUSS, 1998). A partir desta apreciação foram criadas categorias do estudo.

Os contextos de pesquisa

Em relação aos estados analisados (Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Distrito Federal, Mato Grosso, Amapá, Pará, Rio Grande do Norte e Alagoas), os Quadros 02 e 03 sintetizam algumas informações:

Quadro 02: Algumas informações dos estados

	Capital	População (IBGE, 2017) Habitantes	Área	Densidade Demográfica (est. 2017) - hab./km ²	No. de municípios
Sta. Catarina	Florianópolis	7.001.161	95.733,978	73,13	295
Rio Grande do Sul	Porto Alegre	11.322.895	281.731,445	40,19	497
São Paulo	São Paulo	45.094.866	248.222,362	181,67	645
Minas Gerais	Belo Horizonte	21.119.536	588.528,29	35,88	853
Dist. Federal	Brasília	3.039.444	5.779,999	525,94	1
Mato Grosso	Cuiabá	3.344.544	903.378,292	3,7	141
Amapá	Macapá	797.722	142.814,585	5,58	16
Pará	Belém	8.366.628	1.247.689,5	6,70	144
Rio Grande do Norte	Natal	3.507.003	52.796,791	66,42	167
Alagoas	Maceió	3.375.823	27.767,661	121,5	102

Fonte IBGE: elaboração dos autores

Em relação ao PIB, IDH-M, mortalidade infantil, analfabetismo e expectativa de vida, o Quadro 03 apresenta as informações

Quadro 03: Algumas informações dos estados					
	PIB (2015)	IDH-M (2010)	Mortalidade Infantil - antes de completar 1 ano	Analfabetismo (IBGE, 2017)	Expectativa vida (IBGE 2016)
Santa Catarina	R\$ 249,073 bilhões	0,774	9,8/mil (em 2015)	2,6%	79,1
Rio Grande do Sul	R\$ 381,985 bilhões	0,746	10,2/mil (em 2015)	3%	77,8
São Paulo	R\$ 1.939,890 trilhão	0,783	10,5/mil (em 2014)	2,6%	78,1
Minas Gerais	R\$ 519,326 bilhões	0,731	16,2/ mil (em 2010)	6%	77,2
Distrito Federal	R\$ 215,613 bilhões	0,824	11/mil (em 2015)	2,5%	78,1
Mato Grosso	R\$ 101,235 bilhões	0,725	17,7/ (em 2015)	6,5%	74,2
Amapá	R\$ 13,861 bilhões	0,708	22,5/mil (em 2009)	5%	73,9
Pará	R\$ 130,883 bilhões	0,646	23/mil (em 2009)	8,6%	72,1
Rio Grande do Norte	R\$ 57,250 bilhões	0,689	32,2 por mil (em 2009)	13,5%	75,7
Alagoas	R\$ 46,364 bilhões	0,631	30,2 por mil (em 2009)	18,2%	71,6

Fonte IBGE: elaboração dos autores

Entre esses estados analisados, aqueles situados no Norte e Nordeste apresentaram, em geral, os maiores índices de analfabetismo. A maior expectativa de vida está localizada no estado de Santa Catarina e o maior PIB é o de São Paulo.

Em relação à educação, mais precisamente, ao ensino, a Tabela 02 traz os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Tabela 02: IDEB dos estados de 2015 – escolas estaduais de ensino médio

Estado	Proficiência	Fluxo	IDEB
Santa Catarina	4,47	0,76	3,4
Rio Grande do Sul	4,37	0,76	3,3
São Paulo	4,41	0,89	3,9
Minas Gerais	4,35	0,80	3,5
Distrito Federal	4,43	0,78	3,5
Mato Grosso	4,20	0,71	3,0
Amapá	3,97	0,77	3,1
Pará	3,96	0,75	3,0
Rio Grande do Norte	3,81	0,73	2,8
Alagoas	3,77	0,75	2,8

Todos os estados analisados estavam abaixo da meta estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Nenhum estado apresentou, no ano de 2015, um IDEB superior a 4,0, revelando uma realidade, neste nível de ensino, empobrecida.

A região do Grande ABC

A região do Grande ABC ou ABC Paulista é parte da região metropolitana da capital do Estado de São Paulo (Grande São Paulo). A área é compreendida por sete cidades (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra). Dados do IBGE, 2014, revelam que a região conta com mais de 2,5 milhões de habitantes, área de 635 km² e Produto Interno Bruto (PIB) industrial com aproximadamente R\$ 27 bilhões (GARCIA et al; 2015). O Quadro 04 sintetiza os atributos demográficos da região:

O Quadro 04 mostra algumas características das cidades:

Quadro 04: características demográficas das cidades.							
Município	População	Área Km2	PIB (milhões)	Posição do PIB	IDH-M 2010	Anos médios de estudo	Acesso internet (%)
Santo André	704.942	175,781	17.664.718	33 ^a	0,815 (8°)	10	72,7
São Bernardo	805.895	409,478	36.337.338	14 ^a	0,805 (16°)	10	81,7
São Caetano	156.362	15,33	11.762.744	48 ^a	0,862 (1°)	11	73,4
Diadema	406.718	30,796	11.786.624	47 ^a	0,757(184°)	08	57,2
Mauá	444.136	61,866	7.633.782	79 ^a	0,766 (134°)	09	65,2
Ribeirão Pires	118.871	99,119	1.978.256	287 ^a	0,784 (58°)	09	62,6
Rio Grande da Serra	47.142	36,341	529.413	816 ^a	0,749 (245°)	09	52,6%

São Caetano possuía a maior renda per capita (R\$ 2.349,00) e Rio Grande da Serra a menor (R\$ 747,00) (OBEDGABC, 2015). Com o menor território e maior IDH-M (2010), São Caetano tem também a maior média de estudo em sua população.

Quando ao número de escolas no Ensino Médio, no ano de 2017, de acordo com o Censo Escolar, o Quadro 03 revela os dados:

Quadro 03: Número de escolas de Ensino Médio, estadual, 2017								
Número de escolas		Cidades						
		SA	SBC	SCS	DIA	MAU	RP	RGS
Estadual	E.M	58	64	11	37	31	16	10

Dados do Censo Escolar de 2017: Elaboração dos autores

Os dados revelaram que a cidade de São Bernardo do Campo era aquela com o maior número de escolas estaduais de Ensino Médio e Rio Grande da Serra aquela que possuía o menor número de unidades de ensino.

Os dados revelaram também que em toda região do grande ABC, nas sete cidades, de acordo com o Censo Escolar de 2017, existiam 227 escolas que realizavam o atendimento de alunos de Ensino Médio.

Quanto ao número de alunos matriculados no Ensino Médio, no ano de 2017, de acordo com o Censo Escolar, o Quadro 04 revela os dados:

Quadro 04: Número de matrículas de alunos de Ensino Médio, estadual, 2017								
Número de matrículas		Cidades						
		SA	SBC	SCS	DIA	MAU	RP	RGS
Ensino Médio	Primeiro/ano	8.166	10.370	1.482	5.752	5.412	1.515	588
	Segundo/ano	6.956	8.993	1.240	5.988	5.161	1.315	558
	Terceiro/ano	6.223	8.382	1.073	5.657	4.849	1.287	556
	Total	21.345	27.745	3.795	17.397	15.422	4.117	1.702

Dados do Censo Escolar de 2017: Elaboração dos autores

Dados do Censo Escolar de 2017 revelaram, que na região do grande ABC, as escolas de Ensino Médio abrigavam 91.523 matrículas de alunos nas mais de 200 escolas disponíveis. A cidade de São Bernardo do Campo possuía mais de 27 mil alunos matriculados. Para os municípios da região do Grande ABC, em relação ao IDEB de 2015 do ensino médio, não existem dados disponíveis.

Resultados

Os resultados são apresentados mostrando o fracasso escolar a partir das taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar dos alunos do Ensino Médio das escolas estaduais dos 10 estados brasileiros. Em seguida são mostrados os dados dos municípios da região do grande ABC Paulista.

Dados dos estados

O Quadro 03 revela os dados do abandono escolar dos estados nos anos de 2010, 2013 e 2016:

Quadro 03: Abandono escolar no ensino médio dos estados de maior e menor IDH de cada região brasileira											
Região	Estados	IDH	2010			2013			2016		
			1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)
Sul	Santa Catarina	0,774	10,6	6,7	6,1	11,6	7,2	5,3	8,6	8,9	4,3
	Rio Grande do Sul	0,746	15,7	11,1	7,2	13,2	9,0	5,5	10,1	6,8	4,2
Sudeste	São Paulo	0,783	6,0	5,1	4,0	6,8	5,7	3,9	5,7	4,4	2,9
	Minas	0,731	12,0	9,3	7,2	12	8,2	6,0	8,7	6,7	4,4

	Gerais										
Centro-Oeste	Distrito Federal	0,824	11,6	6,7	6,1	10,1	6,1	3,9	7,0	4,3	2,8
	Mato Grosso	0,725	14,4	11,3	10,1	18,6	12,2	11	15,6	9,4	7,5
Norte	Amapá	0,708	20,8	14	12,3	19,2	14,5	12,4	13,5	8,2	7,5
	Pará	0,646	23,3	20,1	17,6	21,3	17,7	14,8	17,9	14,4	12,2
Nordeste	Rio Grande do Norte	0,684	25,3	18,9	14,4	21,6	16,5	12,5	12,9	9,6	7,7
	Alagoas	0,631	25,7	19,9	14,4	21,9	17,1	12,5	19,4	14,3	10,3

Fonte: Censo Escolar. Elaboração dos autores

Os dados em relação ao abandono escolar das escolas dos estados analisados revelaram, em geral, uma redução deste fenômeno ao longo dos anos (2010 para 2016), apesar de as taxas, sobretudo nos primeiros anos, ainda serem altas. Em 2016, elas ainda eram elevadas.

As escolas de estados com maior IDH-M apresentaram, em geral, menores taxas de abandono escolar nas três análises (2010, 2013 e 2016). Os estados das regiões Norte e Nordeste, com menores IDH-M, exibiram as maiores taxas de abandono escolar, ou seja, os piores resultados. Esses estavam mais concentrados nos primeiros anos. O estado do Amapá e Alagoas, em 2016, apresentaram taxas de abandono de aproximadamente 20% nos primeiros anos do Ensino Médio.

O Quadro 04 mostra os dados da reprovação dos estados nos anos de 2010, 2013 e 2016:

Quadro 04: Reprovação escolar no ensino médio dos estados de maior e menor IDH de cada região brasileira											
Região	Estados	IDH	2010			2013			2016		
			1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)
Sul	Santa Catarina	0,774	16,7	10,3	4,9	23,3	11,3	5,6	20	16,2	5,6
	Rio Grande do Sul	0,746	30	18,2	9,7	23,1	14,1	6,5	32,3	18	9,1
Sudeste	São Paulo	0,783	18,8	12,9	7,6	17,7	12,1	6,5	15,6	10,8	5,3
	Minas Gerais	0,731	19	11,4	9,6	14,6	7,9	6,6	19,4	10,8	7,8
Centro-Oeste	Distrito Federal	0,824	29,4	18,6	13,6	24,6	15	11	22,2	13,7	11
	Mato Grosso	0,725	22,2	17,2	12,8	30,3	19,5	13,5	30,5	18,1	10,5
Norte	Amapá	0,708	14,3	9,1	11	17,1	11,5	10,3	21,9	13,7	13
	Pará	0,646	13,3	10,3	13,2	15,2	11,7	13,3	14,4	10,1	9,7
Nordeste	Rio Grande do Norte	0,684	9,0	5,3	3,8	16,2	11	7,2	25,3	16,2	13,6
	Alagoas	0,631	13,2	9,5	7,0	15,3	9,5	7,2	19,4	8,6	6,5

Fonte: Censo Escolar. Elaboração dos autores

Esses resultados revelaram que esses estados apresentaram, em geral, uma ampliação na reprovação, sobretudo no primeiro ano, de 2010 para 2016, agravando ainda mais esse quadro empobrecido de fracasso escolar. No terceiro ano, no entanto, houve uma redução nas nessas taxas.

Na região Sul, os estados com maiores IDH-M apresentaram menores taxas de reprovação. No entanto, isso não é válido para todas as regiões. Na Sudeste e Centro Oeste isso ocorreu de forma geral. No Norte e Nordeste, todavia, ocorrem oscilações. Em 2016, o estado do Amapá e do Rio Grande do Norte (maiores IDH-M de suas regiões) apresentaram as maiores taxas de reprovação.

Os dados em relação à situação da reprovação, nos anos de 2010, 2013 e 2016, revelaram que ela está mais concentrada nos primeiros anos do Ensino Médio. Em geral, em 2016, em todas as regiões as taxas eram ainda mais altas, revelando que as políticas educacionais não surtiram os efeitos desejados.

O Quadro 05 indica os dados da distorção idade-série dos estados nos anos de 2010, 2013 e 2016:

Quadro 04: Distorção Idade -Série no ensino médio dos estados de maior e menor IDH de cada região brasileira											
Região	Estados	IDH	2010			2013			2016		
			1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)
Sul	Santa Catarina	0,774	21	15	17	22	16	15	29	27	14
	Rio Grande do Sul	0,746	40	31	24	39	28	21	47	29	19
Sudeste	São Paulo	0,783	24	20	16	21	17	13	19	15	11
	Minas Gerais	0,731	38	31	30	36	26	22	32	15	19
Centro-Oeste	Distrito Federal	0,824	42	34	30	42	31	23	39	29	20
	Mato Grosso	0,725	42	38	35	40	31	30	36	26	23
Norte	Amapá	0,708	51	42	41	47	37	36	40	32	34
	Pará	0,646	64	62	64	59	56	57	53	51	54
Nordeste	Rio Grande do Norte	0,684	56	51	48	56	49	48	55	49	46
	Alagoas	0,631	58	54	53	51	47	45	48	41	38

Fonte: Censo Escolar. Elaboração dos autores

Os dados mostram que as escolas desses estados apresentaram, em geral, uma redução na questão da distorção idade-série, sobretudo no primeiro ano, de 2010 para 2016, exceto na região Sul, nos primeiros anos que em 2016 tinham taxas maiores.

Na região Sul, Sudeste, Norte e Nordeste, os estados com maior IDH-M apresentaram menores taxas de distorção do que aqueles de menor indicador. A exceção ficou por conta da região Centro-Oeste, entre o Distrito Federal e o Mato Grosso. Os dados revelaram também a distorção está mais situada nos primeiros anos (2010, 2013 e 2016). Em geral, em 2016, em todas as regiões, as taxas diminuíram, exceto na região Sul.

Dados da Região do Grande ABC

Na região do grande ABC foram analisadas as informações das escolas dos sete municípios. O Quadro 06 indica os dados do abandono escolar dos municípios nos anos de 2010, 2013 e 2016:

Quadro 06: Abandono Escolar no Ensino Médio no Grande ABC									
Município	2010			2013			2016		
	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)
Santo André	3,4	3,0	2,7	7,7	6,2	3,8	7,5	5,0	4,0
São Bernardo do Campo	5,0	4,2	3,2	6,6	4,7	3,3	5,5	3,9	2,5
São Caetano do Sul	6,0	5,0	4,4	6,4	5,4	4,1	2,3	1,2	1,6
Diadema	3,5	3,7	3,4	6,0	6,4	4,3	4,1	4,1	2,6
Mauá	3,3	3,0	2,7	5,2	4,6	3,0	3,7	3,1	1,8
Ribeirão Pires	3,2	3,1	1,6	5,9	3,4	1,1	3,1	2,2	1,1
Rio Grande da Serra	0,5	0,9	0,2	9,4	5,2	5,0	2,4	4,0	2,8

Fonte: Censo Escolar. Elaboração dos autores

Os dados em relação ao abandono escolar da região do Grande ABC indicam que as maiores taxas estavam centralizadas nos primeiros anos nos anos analisados (2010, 2013 e 2016). Santo André piorou seus resultados em 2016, apresentando um maior número de alunos que abandonavam a escola de Ensino Médio. São Caetano apresentou uma redução neste fenômeno na última aferição (2016). Mauá e Ribeirão

Pires se mantiveram praticamente constante depois de seis anos. Observa-se, por fim, que mesmo em 2016, ainda existem muitos jovens deixando as escolas nesta região.

O Quadro 07 indica os dados da reprovação dos municípios nos anos de 2010, 2013 e 2016:

Quadro 07: Reprovação Escolar no Ensino Médio no Grande ABC									
Município	2010			2013			2016		
	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)
Santo André	27,7	17,5	11	23,8	14,7	7,9	20,5	13,4	6,2
São Bernardo do Campo	28,3	18,2	11,8	25,6	15,6	9,7	19,9	11,9	5,7
São Caetano do Sul	26,7	17,2	11,3	21,5	14,9	11,1	20,8	13,8	7,2
Diadema	17,2	12,5	8,0	13,7	10,4	4,4	13,9	10,8	5,2
Mauá	22,2	15,7	10,4	17,5	12,3	6,3	14,7	9,4	5,9
Ribeirão Pires	18,6	10,6	7,1	19,7	10,4	4,6	14,7	9,2	4,5
Rio Grande da Serra	30,2	17,0	16,9	17,6	9,3	3,0	15,2	8,3	3,7

Fonte: Censo Escolar. Elaboração dos autores

O problema da reprovação nas escolas do Grande ABC estava está mais centralizado nos primeiros anos. Em 2010, esses números chegavam ou ultrapassavam em algumas cidades os 30% (Santo André, São Bernardo, São Caetano, Rio Grande da Serra).

Em todas os municípios, o fenômeno ocorreu de forma mais intensa no início da jornada no Ensino Médio. Apesar de ter havido com o passar dos anos uma diminuição nas taxas de reprovação, ela ainda é muito elevada. Em 2016, algumas cidades tinham taxas que giravam em torno de 15% a 20%.

O Quadro 08 indica os dados da distorção idade-série dos municípios nos anos de 2010, 2013 e 2016:

Quadro 08: Distorção Idade Série no Ensino Médio no Grande ABC												
Município	2010				2013				2016			
	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	Total (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	Total (%)	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	Total (%)
Santo André	25	19	14	20	22	18	13	18	21	15	12	16
São Bernardo do Campo	27	22	16	22	23	18	13	19	21	16	12	17
São Caetano do Sul	27	20	19	23	25	22	19	22	27	21	17	22
Diadema	23	20	17	21	21	19	15	19	18	18	13	16
Mauá	21	17	14	18	16	15	11	14	15	12	9	12
Ribeirão Pires	18	13	9	14	17	12	7	13	13	10	6	10
Rio Grande da Serra	24	18	16	20	18	13	8	14	19	13	10	14

Fonte: Censo Escolar. Elaboração dos autores

Os dados da distorção idade-série, da mesma forma que os resultados da reprovação dos jovens, também eram muito elevados. As maiores taxas deste fenômeno estavam mais localizadas nos primeiros anos. Em 2010, por exemplo, algumas cidades tinham números acima de 20%.

Em todas as cidades, em 2016, as taxas de distorção foram reduzidas. No entanto, ainda estavam muito elevadas. Em alguns municípios, elas eram taxas superiores a 15%. Os dados mostraram ainda que os piores resultados estavam em São Bernardo e São Caetano do Sul.

A contextualização dos dados: a opinião dos professores

O perfil dos professores que participaram deste estudo era formado por 24 mulheres e 14 homens. A média de idade era de, aproximadamente, 35 anos (DP = 8.90). Eles eram formados em Física (6), Matemática (10), Português (7), História (4), Química e Biologia (3), Educação Física (5); com, em média, 13 anos de experiência. Esses profissionais atuavam, em média, há 10 anos como professor e apresentavam carga horária diferente, que variava de 10 até de 40 horas semanais.

Os dados dos professores foram agrupados em seis grandes categorias. Elas estão relacionadas ao aluno, ao professor, à família, à escola, à Diretoria de Educação e ao contexto social.

Em relação ao aluno, o Quadro 09 mostra os resultados:

Quadro 09: categoria aluno		
	Afirmção	Frequência
Respostas dos professores em relação aos alunos	Não se tem interesse pela escola	34
	Não tem interesse pelos estudos	32
	Não realizam as lições de casa	18
	Não tem respeito as autoridades da escola	17
	Apresenta muitas faltas ao longo do ano	17
	Carece de objetivos de vida.	16
	Não vê nos estudos algo que o ajudará na vida	11

A falta de interesse pela escola e pelos estudos estão entre as afirmações que foram mais citadas pelos professores participantes do estudo. Como registrado por um docente “hoje em dia a falta de interesse pela escola é muito grande, o aluno não está nem aí” (PROFESSOR, 33). Mas eles indicaram também a falta de respeito pelas autoridades e a grande quantidade de faltas no ano: “tem aluno que nem nas provas aparece na escola” (PROFESSOR, 35).

Em relação ao professor, o Quadro 10 revela os dados:

Quadro 10: categoria professor		
	Afirmção	Frequência
Respostas dos professores em relação aos professores	Excesso de faltas	30
	Ausência de metodologias para o ensino	24
	Falta de conhecimento sobre a cultura dos jovens	21
	Má formação	20
	Desmotivação	11
	Falta de salário	05

No caso dos professores, os profissionais que participaram do estudo indicaram como justificativas mais frequentes o excesso de faltas desses na escola. Um docente registrou que “a falta dos colegas semanalmente é muito grande. Os alunos ficam muito sem aula e isso desmotiva” (PROFESSOR, 24).

A ausência de estratégias de ensino para atuar com os jovens e a falta de conhecimento da cultura desses alunos também foram citados como justificativas. Neste sentido um professor sinalizou que “os professores precisam aprender a lidar com o aluno de ensino médio, pois esses jovens têm outra cultura, outras formas de pensar, muito diferente da nossa” (PROFESSOR, 06).

Quanto à família, o Quadro 11 revela os dados:

Quadro 11: categoria família		
	Afirmção	Frequência
Respostas dos professores em relação às famílias	Estão distantes da escola	25
	Não participam e apoiam a escola	23
	Desconhecem o que seus filhos fazem na escola	20
	Não cobram os filhos em relação à escola	16
	Não se importam com os filhos	01
	Trabalham fora	01

Os dados sinalizaram, em relação à família, que as principais justificativas, pelas altas taxas de reprovação, abandono e distorção, se relacionavam à questão de os pais estarem distantes da escola e sem oferecer apoio a mesma: “a gente observa que as famílias não estão ligando para o que seus filhos fazem na escola. Elas deveriam participar mais da escola como era antigamente” (PROFESSOR, 14). Um professor, no entanto, indicou que os familiares não se importavam com seus filhos.

Em relação à escola, o Quadro 12 revela os dados:

Quadro 12: categoria escola		
	Afirmção	Frequência
Respostas dos professores em relação às escolas	Falta de recursos financeiros	33
	Ausência de projetos para lidar com a juventude	23
	Currículo distante dos alunos	20
	Infraestrutura inadequada	11
	Falta de monitoramento do ensino	07
	Ausência de programas escola e emprego	03

O Quadro 12 mostra que as maiores frequências de respostas dos professores, como justificativas, estavam relacionadas à falta de recursos financeiros, de projetos para lidar com a juventude e com a violência. Um professor indicou que na escola “falta recursos financeiros para melhorar a escola. Muitas carteiras estão pichadas” (PROFESSOR, 22). Outro profissional sinalizou que “para a gente ajudar a juventude é preciso mais projetos e menos discurso. (PROFESSOR, 14).

Em relação às Diretorias de Educação, o Quadro 13 revela os resultados:

Quadro 13: categoria diretorias de educação		
	Afirmção	Frequência
Respostas dos professores em relação às Diretorias de Educação	Falta de apoio das diretorias	27
	Falta de investimentos	23
	Excesso de cobrança	11
	Ausência de políticas	05
	Falta de foco	02

Quanto às Diretorias de Educação, pode-se observar que as principais justificativas para o fracasso escolar estavam associadas à falta de apoio. Um

professor indicou que as “diretorias de ensino não apoiam as escolas e os diretores. Eles querem é que não se reprove alunos para melhorar os índices”. (PROFESSOR, 02).

No Quadro 13 pode-se observar também outras justificativas para o fracasso escolar. Essas estavam relacionadas à ausência de investimentos, excesso de cobrança, sobretudo por resultados nas avaliações de larga-escala, e falta de políticas.

Quanto ao contexto, o Quadro 14 revela os dados:

Quadro XX: categoria contexto social		
Respostas dos professores em relação ao contexto social	Afirmação	Frequência
	Necessidade do aluno trabalhar	34
	Gravidez indesejada	23
	Mudança para outro estado	13
	Falta de dinheiro	04
	Medo	02

A necessidade de trabalhar foi apontada por 34 professores como um dos fatores que justifica o fracasso escolar (alta reprovação, distorção idade-série, abandono escolar). Os jovens “necessitam trabalhar para ajudar a família, entendeu. Aí eles largam a escola e não voltam mais. Alguns tentam conciliar e depois desistem da escola.” (PROFESSOR, 07). Outros 23 profissionais indicaram a questão da gravidez das jovens como justificativa para este fenômeno, indicando que “muitas alunas engravidam e saem da escola. Muitas não retornam mais e esse número parece estar cada vez maior.” (PROFESSOR, 07).

Discussão dos resultados

Os dados do fracasso escolar, aqui representados pela reprovação, distorção e abandono escolar, em relação aos estados brasileiros analisados, com maior e menor IDH-M, e os outros provenientes da Região do Grande ABC apresentam algumas convergências.

Análises da primeira fase, dados quantitativos, revelaram que as maiores taxas, aquelas mais negativas, estavam presentes no primeiro ano do Ensino Médio, tanto em relação à reprovação, à distorção idade-série e ao abandono escolar. Um dado que apresenta similaridade com outros estudos já realizados (OBEGABC, 2015; GARCIA et al., 2016). No mesmo sentido, Franceschini, Ribeiro e Gomes (2017) apontam que a primeira série do Ensino Médio tem se traduzido pela porta de saída do aluno deste nível de ensino. Nesta questão, um dos principais focos das políticas públicas, como sinalizado por Garcia et al., (2016) em relação ao fracasso escolar deveria ser os primeiros anos do Ensino Médio. Tais iniciativas necessitariam atingir várias instâncias, como a escola, a família, o professor e a sala de aula, entre outras.

Nos 10 estados analisados verificou-se uma redução no abandono escolar de 2010 para 2016, todavia as taxas dos primeiros anos ainda eram elevadas. Um número muito grande de alunos abandonava a escola nesses contextos apreciados nesta pesquisa. Estados com maior IDH-M tiveram melhores resultados, em geral (2010, 2013 e 2016). Os piores dados estavam centralizados nas regiões Norte e Nordeste (estados com menor IDH-M).

A reprovação aumentou de 2010 para 2016 e estava mais centralizada nos primeiros anos. As regiões Norte e Nordeste apresentaram as maiores taxas em 2016.

Alguns estados que tinham maior IDH-M apresentaram menores taxas de reprovação, sobretudo aqueles centralizados nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste.

Em relação à distorção idade-série dos estados, em geral, houve uma redução nos estados, sobretudo no primeiro ano, de 2010 para 2016, exceto na região Sul. Em algumas regiões (Sul, Sudeste, Norte e Nordeste), estados com maior IDH-M apresentaram menores taxas de distorção. Os dados revelaram também que a distorção estava mais situada nos primeiros anos.

Estudos anteriores (SALVA; RAMOS; RAMOS, 2016; GARCIA et al., 2016; FRANCESCHINI; RIBEIRO; GOMES, 2017) já tinham sinalizado que escolas de Ensino Médio apresentavam altas taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. Todavia, os dados encontrados nesta presente pesquisa, em 10 estados e na região do grande ABC, apresentam um contexto muito mais amplo, permitindo análises mais efetivas do cenário do fracasso escolar, que parece estar disseminado, apesar de alguns avanços, em todo o Brasil, com prevalência de dados mais negativos para as regiões Norte e Nordeste.

Em geral, foram encontrados melhores resultados em relação ao abandono escolar, à reprovação e à distorção nos estados com maior IDH-M. No entanto, o tipo de estudo realizado e a configuração dos dados e das análises, entre outros, não permitem criar relações ou extrair conclusões, que vão além das constatações.

Tais constatações são reveladoras da realidade de estados brasileiros, nas cinco regiões. Elas indicam, neste presente estudo, que o fracasso escolar era menor nos estados com maior IDH-M. Todavia, estudos com outras metodologias, com outros desenhos de pesquisa e coleta de dados, poderiam apreciar melhor a relação entre o fracasso escolar e o IDH-M.

No grande ABC, o abandono escolar estava mais concentrado nos primeiros anos (2010, 2013 e 2016), corroborando com outra pesquisa de menor alcance já realizada na área (GARCIA et al, 2016). Algumas cidades (Santo André) pioraram seus resultados. Outras melhoraram (São Caetano) e outras permanecer constantes (Mauá e Ribeirão Pires). A questão central relaciona-se ao fato de ainda existirem muitos jovens abandonando as escolas nesta região.

A reprovação também estava mais centralizada nos primeiros anos, como já constatado (GARCIA et al., 2016). Os municípios, em geral, reduziram suas taxas, todavia essas ainda eram elevadas e estavam entre 15% a 20% em algumas cidades.

A distorção idade-série, apesar de uma redução, estava bastante elevada em 2016, com as maiores taxas também localizadas nos primeiros anos. Neste mesmo ano, algumas cidades ainda apresentaram taxas superiores a 15%.

A contextualização dos resultados, as opiniões dos professores em relação ao fenômeno fracasso escolar, altas taxas de abandono escolar, reprovação e distorção idade-série, indicaram que se trata de um tema que tem múltiplas justificativas, ou seja, trata-se de algo com características multidimensionais.

Os professores, que participaram desta pesquisa, indicaram que o fracasso escolar tem origens no aluno (falta de interesse pela escola e pelos estudos, ausências nas aulas), no professor (excesso de faltas, ausência de estratégias de ensino, desmotivação) na família (distância da escola, falta de apoio), na escola (falta de recursos financeiros, de projetos para lidar com a juventude e de infraestrutura adequada), nas Diretorias de Educação (falta de apoio, de investimentos e excesso de cobrança por resultados) e no contexto escolar (gravidez das jovens, necessidade de trabalhar).

Oste presente estudo trouxe novas considerações que extrapolam os dados dos estudos de outros estudos (SALVA; RAMOS; RAMOS, 2016, GARCIA et al., 2016; FRANCESCHINI; RIBEIRO; GOMES, 2017), revelando que o fracasso tem origem em cinco categorias que apresentam-se definidas (aluno, professor, família, escola, Diretorias de Educação e no contexto escolar).

O fenômeno fracasso escolar, dados de 2016, mostrou-se disseminado, corroborando estudos anteriores realizados (SILVA; BARROS; HALPERN; SILVA, 2003). Tal situação indica que as políticas educacionais públicas realizadas, sobretudo a criação do IDEB não tem logrado êxito, o que de fato já foi indicado por pesquisadores (KOCH; HANFF; LEMOS, 2007, GARCIA et al, 2016) sobre o fracasso escolar. Ou seja, várias políticas públicas já foram criadas, todavia, sem conseguirem diminuir as altas taxas de reprovação e a distorção idade-série.

Considerações finais

Este estudo, com o uso de dados do Censo Escolar de 2010, 2013 e 2016, analisou a situação do fracasso escolar no Ensino Médio das escolas estaduais de 10 estados brasileiros e da região do grande ABC Paulista. Ao mesmo tempo, situou a análise em um quadro mais amplo, contextualizando e compreendendo as circunstâncias as quais os dados foram produzidos.

Esta presente pesquisa realizou uma interligação entre os dados fornecidos pelo INEP, que apresentam pouco sentido sem uma contextualização, e outros advindos daqueles que estão dentro do processo escolar (professores). Com tal realização revelou-se alguns fatores condicionantes do fracasso escolar, ampliando a compreensão sobre fenômeno.

O fenômeno fracasso escolar estava, em 2016, bem difundido tanto nos estados analisados como em uma das regiões mais ricas do Brasil. Os piores dados, neste contexto, foram encontrados nas regiões Norte e Nordeste e estavam mais centralizados nos primeiros anos do Ensino Médio. Tal situação tem revelado, entre várias questões, a fragilidade das políticas públicas no Brasil e nos estados, em geral, e na região do grande ABC, em particular.

A multidimensionalidade do fracasso escolar está inserida nas relações sociais, nas relações que são estabelecidas entre a escola, a família, o professor, o aluno e a sociedade. Da mesma forma, ela está enraizada no discurso escolar, envolto em ideologias e crenças, entre outras, que existem crianças e jovens que não aprendem ou são preguiçosos.

O enfrentamento deste fenômeno, um desafio social que tem reflexos no desenvolvimento do país, nas perspectivas social, cultural, econômica, individual, entre outras, sugere que políticas, iniciativas, projetos educacionais e pedagógicos sejam criados e levados para as escolas, atingindo a sala de aula, o professor e as famílias, entre outros. Trata-se de um processo que necessita considerar cada jovem de forma diferenciada, em suas diferenças, respeitando as singularidades, evitando o modelo universal de educação.

Referências Bibliográficas

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, K.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004.

ASBARH, F. S. F.; LOPES, J. S. “A culpa é sua”. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivill_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. **Medida Provisória 746**, 22 de setembro de 2016. Institui a Reforma no Ensino Médio. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 25 maio 2018.

_____. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. 2013**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 25 maio 2018.

_____. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. 2016**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 25 maio 2018.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmitificar o fracasso escolar. **Séries Ideias**, São Paulo, n. 6, p. 24-28, 1992.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 2 ed. London: Sage Publications, 1998.

CRESWELL, J. **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. New Jersey: Merrill Prentice Hall. 2007.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks: Sage, 2010

FRANCESCHINI, V. L. C.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M. M. F. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n.33, p. 773-786, 2017.

GARCIA, P. S.; PREARO, L. L. C. **Avaliação de Educação Escolar no Grande ABC Paulista - primeiras aproximações**. 1. ed. São Paulo: Plêiade, 2015. v. 1. 181p.

_____. O Ensino Médio nos Municípios do Grande ABC Paulista: Análise e Interpretação de alguns Indicadores de Desempenho. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 9.2, p. 167-189, 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores de 2014** – PNAD. Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores de 2016** – PNAD. Rio de Janeiro, 2017.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores de 2017** – PNAD. Rio de Janeiro, 2017.

KOCH, Z. M. HANFF, B. B. C.; LEMOS, G. A Reprovação Escolar: Um desafio para as políticas educacionais, **Anais do Congresso da Anpae**, 2007.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, n. 13, p. 75-85, 2009.

MAZZOTTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 349-359, 2006.

NÉRI, M. **Motivos da evasão escolar**.. São Paulo: FGV. 2009.

Observatório de Educação do Grande ABC. *São Caetano do Sul: Relatório anual. 2015.*

SALVA, S., RAMOS, E. S.; RAMOS, N. V. **Juventude e ensino médio: Os processos de afastamento da escola**. **Educação**, v.41, n. 1, p. 171-182, 2016.

TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. (2010). Putting the human back in “Human Research Methodology”: The researcher in mixed. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V, Paula, F. S. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1992.

_____. Para uma crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP – Psicologia e Razão Instrumental**. São Paulo, v.8, n.1, p. 47-62, 1997.

SILVA, C. A. D.; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L. A. D. De como a escola participa da exclusão social: Trajetória de reprovação das crianças negras. Em A. Abramowicz & J. Moll (Orgs.), **Para além do fracasso escolar** (6a ed.). Campinas, SP: Papyrus. 2003.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escolar. Questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 57-83, 2011.

ZUCOLOTO, P. C. S. V.; PATTO, M. H. S. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

Recebido para publicação em 23-05-18; aceito em 15-06-18