

INSTITUTO MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Diagnóstico do abandono e da evasão escolar no Brasil¹

Vitor Pereira²

Junho de 2022

¹ O relatório é um produto de caráter autoral, encomendado pelo Imds – Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social. As opiniões aqui expressas não necessariamente representam as visões do Instituto.

² Consultor independente, a serviço do Imds – Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social.

Sumário

Índice de figuras.....	4
1. Introdução	7
2. Bases de dados	10
2.1. A PNAD e a PNADC	10
2.2. O Censo Escolar	11
3. Conceitos: Rendimento e fluxo escolar	12
3.1. Fluxo escolar ou taxas de transição.....	12
3.2. Rendimento Escolar.....	15
3.3. Similaridades e diferenças.....	17
4. O estado atual do abandono e da evasão escolar no Brasil.....	20
4.1. O abandono e a evasão por ano/série	20
4.2. O abandono e a evasão por estados	23
5. Desigualdades na conclusão do ensino fundamental e médio	30
5.1. Renda domiciliar per capita.....	30
5.2. Cor ou raça.....	34
5.3. Área urbana, metropolitana e rural	36
5.4. Região	37
5.5. Rede pública e privada	38
5.6. A Educação de Jovens e Adultos	45
6. Conclusão dos estudos: A evolução recente.....	47
6.1. Taxas de conclusão	47
6.2. Distorção idade-série.....	49
6.3. Evolução educacional por características dos alunos	51
6.3.1. Ensino fundamental.....	51
6.3.2. Ensino médio	56
7. Qualidade do Ensino, Repetência e Evasão.....	64

8. Conclusão.....	72
Referências	74

Índice de figuras

Figura 1 – Detalhe de construção das taxas de transição e rendimento.....	15
Figura 2 – Taxa de abandono, 2017, e taxa de evasão, 2017/2018 – Brasil, rede pública, por Unidade Federativa	18
Figura 3 – Evolução das taxas de abandono e evasão – Brasil, rede pública..	19
Figura 4 – Taxa de abandono por ano/série do ensino fundamental e médio – Brasil, rede pública	21
Figura 5 – Taxa de evasão por ano/série do ensino fundamental e médio – Brasil, rede pública	23
Figura 6 – Taxa de abandono nos anos finais do ensino fundamental – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação, 2019	24
Figura 7 – Taxa de abandono no ensino médio – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação, 2019.....	25
Figura 8 – Taxa de evasão no ensino médio – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação, 2017/2018.....	26
Figura 9 – Relação entre aprendizado, medido através da nota Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2017, para o 9º ano do ensino fundamental, e taxa de abandono de 2019 dos anos finais do ensino fundamental – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação	27
Figura 10 – Relação entre taxa de distorção idade-série de 2017 e taxa de abandono de 2019 nos anos finais do ensino fundamental – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação	28
Figura 11 – Relação entre taxa de distorção idade-série de 2017 e taxa de abandono de 2019 no ensino médio – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação	29
Figura 12 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram o ensino fundamental – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita, 2019	31
Figura 13 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram o ensino médio – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita, 2019	32
Figura 14 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que não frequentam a escola e não concluíram o ensino médio – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita, 2019.....	33

Figura 15 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram cada ano de estudo – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita, 2019	34
Figura 16 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram cada ano de estudo – Brasil, por cor ou raça, 2019.....	35
Figura 17 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que não frequentam a escola e não concluíram o ensino médio – Brasil, por cor ou raça, 2019	36
Figura 18 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram cada ano de estudo – Brasil, por área de residência, 2019	37
Figura 19 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram cada ano de estudo – Brasil, por região de residência, 2019	38
Figura 20 – Taxa de abandono no ensino fundamental – Brasil, por rede de ensino, 2019.....	40
Figura 21 – Taxa de abandono no ensino médio – Brasil, por rede de ensino, 2019	41
Figura 22 – Taxa de evasão no ensino fundamental – Brasil, por rede de ensino, 2017/2018.....	42
Figura 23 – Taxa de evasão no ensino médio – Brasil, por rede de ensino, 2017/2018.....	43
Figura 24 – Taxa de evasão por ano/série – Brasil, por rede de ensino, 2017/2018	44
Figura 25 – Proporção de concluintes do ensino médio por idade – Brasil, 1992, 1999, 2009 e 2019.....	45
Figura 26 – Proporção de adolescentes e jovens que frequentam a EJA (fundamental ou médio), entre os que frequentam a escola e não concluíram o ensino médio – Brasil, por faixa-etária	46
Figura 27 – Proporção de adolescentes e jovens que frequentam a EJA (fundamental ou médio), entre os que frequentam a escola e não concluíram o ensino médio – Brasil, por idade	47
Figura 28 – Adolescentes e jovens que concluíram o ensino fundamental – Brasil, por idade.....	48
Figura 29 – Porcentagem de alunos em distorção idade-série – Brasil, por ano/série.....	50
Figura 30 – Taxa de reprovação – Brasil, por ano/série	51
Figura 31 – Taxa de conclusão do ensino fundamental entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita	53

Figura 32 – Taxa de conclusão do ensino fundamental entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por cor ou raça	54
Figura 33 – Taxa de conclusão do ensino fundamental entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por região de residência	55
Figura 34 – Taxa de conclusão do ensino fundamental entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por área de residência	56
Figura 35 – Taxa de conclusão do ensino médio entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita.....	58
Figura 36 – Taxa de conclusão do ensino médio entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por cor ou raça.....	59
Figura 37 – Taxa de conclusão do ensino médio entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por área de residência	60
Figura 38 – Taxa de conclusão do ensino médio entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por região de residência.....	61
Figura 39 – Evolução da taxa de abandono no ensino médio – Brasil, por rede de ensino	62
Figura 40 – Evolução da taxa de evasão no ensino médio – Brasil, por rede de ensino.....	63
Figura 41 – Relação entre nota de matemática no SAEB do 5º ano do EF em 2017 e taxa de abandono nos anos finais do EF em 2019 – Brasil, por Unidade da Federação	67
Figura 42 – Relação entre nota de matemática no SAEB do 9º ano do EF em 2017 e taxa de abandono no ensino médio em 2019 – Brasil, por Unidade da Federação	68
Figura 43 – Relação entre nota de matemática no SAEB do 5º ano do EF em 2017 e taxa de abandono nos anos finais do EF em 2019 – Brasil, por município.....	69
Figura 44 – Relação entre nota de matemática no SAEB do 9º ano do EF em 2017 e taxa de abandono no ensino médio em 2019 – Brasil, por município.....	70
Figura 45 – Relação entre taxa de distorção idade-série e taxa de evasão nos anos finais do ensino fundamental – Brasil, por Unidade da Federação	71
Figura 46 – Relação entre taxa de distorção idade-série e taxa de evasão no ensino médio – Brasil, por Unidade da Federação.....	72

1. Introdução

A educação é um dos principais motores do aumento de produtividade individual e da sociedade, sendo um dos maiores fatores explicativos da evolução de salários ao longo da vida (Mincer 1974), da distribuição de renda (Becker 1967), da diferença de produtividade entre países (Romer 1990) e da mobilidade social e distribuição intergeracional da pobreza (Card, Domnisoru, e Taylor 2018; Chetty et al. 2014).

No Brasil, um dos países de maior desigualdade de renda do mundo³, as diferenças de oportunidades educacionais estão no cerne do problema (Ferreira, Leite, e Litchfield 2008). A desigualdade brasileira não está refletida apenas na renda dos indivíduos, mas também nas oportunidades de acesso a escolas de qualidade e nas oportunidades de ascensão social. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, PNADC, de 2019, a chance de um jovem de 20 a 24 anos do quinto mais pobre concluir o ensino médio é apenas a metade da de um jovem do quinto mais rico. A probabilidade de um jovem negro da mesma faixa etária estar fora da escola sem ter concluído o ensino médio é mais de 50% maior do que a de um jovem branco.

Apesar de enormes avanços de inclusão escolar vivenciados pelo Brasil, a partir de meados dos anos 1990, o país ainda possui uma média alta de evasão escolar, principalmente no ensino médio. Em média, quase 10% dos alunos evadem da escola a cada série nesta etapa⁴. Aos 18 anos completos, apenas 1 em cada 2 brasileiros havia terminado o ensino médio. Mesmo aos 24 anos, a taxa de conclusão ainda é baixa: somente 7 a cada 10⁵. A probabilidade de um jovem brasileiro concluir o ensino médio é menor do que a de jovens argentinos, chilenos, peruanos, bolivianos e venezuelanos (Bassi, Busso, e Muñoz, 2015).

Tais problemas podem se agravar com a pandemia de Covid-19. Sem o vínculo diário da escola, sem o convívio presencial com o professor e sem as interações com os colegas, os estudantes são prejudicados não apenas no aprendizado, mas também no desenvolvimento emocional e social. Além da perda de qualidade no processo de aprendizado, a falta de vinculação com a escola durante mais de um ano acende um sinal de alerta para uma ameaça concreta de aumento das taxas de evasão escolar no

³ Segundo dados compilados pelo Banco Mundial, o Brasil era em 2019 o 9º país com maior índice de GINI do mundo (<https://data.worldbank.org/indicador/SI.POV.GINI>).

⁴ Segundo o Censo Escolar do INEP de 2019.

⁵ Segundo dados da PNADC.

Brasil nos próximos anos, com consequências econômicas e sociais que serão sentidas por décadas à frente. Tais riscos são particularmente importantes para os jovens adolescentes, já mais propensos à evasão, principalmente para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que não possuem os meios digitais necessários para assistir às aulas remotas.⁶

Casos passados de fechamentos de escolas por diversos motivos nos dão uma percepção das perdas potenciais de aprendizado que poderão advir do fechamento prolongado das escolas brasileiras em 2020 e 2021, principalmente entre os alunos que já possuíam pior desempenho escolar antes da pandemia^{7,8}. Pior do que os impactos sobre o aprendizado, no entanto, seriam os impactos sobre evasão. Após o controle do surto de ebola e reabertura das escolas na Libéria, por exemplo, a taxa de matrícula entre as meninas caiu 17 pontos percentuais (pp), enquanto a probabilidade de gravidez durante a adolescência aumentou em 10 pp (Bandiera et al. 2020).

Não é difícil imaginar um cenário em que a evasão escolar entre os jovens também aumente no Brasil, seja logo após a retomada das aulas presenciais ou nos anos seguintes.

Um possível aumento da evasão escolar no Brasil nos próximos anos pode ter consequências duradouras. É sabido que a evasão escolar causa menor produtividade e renda ao longo da vida, assim como uma série de outros problemas para a sociedade, que vão desde uma menor produtividade agregada (Moretti 2004), maiores taxas de criminalidade (Lochner e Moretti 2004), maior dependência da assistência social (Oreopoulos e Salvanes 2011), menor participação cívica (Milligan, Moretti, e

⁶ Segundo os dados da PNAD Contínua 2019, cerca de 15% dos domicílios com presença de crianças de 0-14 anos não possuem acesso à internet. Levantamento da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro revelou que aproximadamente 8% dos alunos do ensino médio não tinham acesso à internet.

⁷ Como nevascas (Goodman 2014), terremotos (Andrabi, Daniels, e Das 2020), furacões (Sacerdote 2012), férias de verão (Sabates, Carter, e Stern 2021), tiroteios (Monteiro e Rocha 2017), greves (Jaume e Willén 2019; Rosa 2021) e epidemias de Ebola (Bandiera et al. 2020), gripe espanhola (Meyers e Thomasson 2017) e H1N1 (Amorim, Piza, e Lautharte Junior 2020).

⁸ Previsões sobre as perdas de aprendizado devido ao fechamento das escolas são bastante díspares. Algumas estimativas apontam para perdas que nos fariam retroceder aos níveis de aprendizado verificados no Brasil em 2015 (CLEAR, 2020), ou prejuízos que vão de pouco mais de meio ano de aprendizado (Azevedo et al, 2020) a mais de 1 ano e meio de aprendizado perdido (Andrabi, Daniels, e Das, 2020).

Oreopoulos 2004) até a perpetuação da desigualdade entre gerações (Currie e Moretti 2003)⁹.

Durante muito tempo, a percepção geral no Brasil era de que a evasão escolar ocorria já nas primeiras séries do ensino fundamental, causada por fatores desconectados da atuação da escola. A evasão seria uma consequência natural da pobreza e da falta de interesse dos pais, e não um problema que envolvesse também a organização dos sistemas de ensino, a formação dos professores ou a qualidade do ensino ofertado. Diagnósticos posteriores mais precisos mostraram que na verdade os pais persistem em matricular os filhos por vários anos seguidos no ensino fundamental¹⁰. Utilizando dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios, PNAD, e Censos Demográficos, pesquisadores como Sérgio Costa Ribeiro, Phillip Fletcher e Ruben Klein mostraram no final da década de 1980 e início da década de 1990 que o grande problema dos anos iniciais era não a evasão ou o abandono escolar, mas a repetência e a reprovação (Fletcher e Ribeiro 1988; Klein e Ribeiro 1991; Ribeiro 1991; Fletcher 1997; Fletcher e Ribeiro 1996). O problema da evasão não estava na falta de interesse dos pais nos anos iniciais, mas sim no acúmulo de repetências e reprovações sucessivas, levando a um aumento da distorção idade-série e à evasão nas séries mais elevadas.

O salto de qualidade dos dados do Censo Escolar a partir de meados da década de 2000 nos permite hoje traçar um panorama mais rico e detalhado do abandono e da evasão escolar no Brasil. Nesse sentido, a contribuição principal deste artigo é a de atualizar para o final da década de 2010 a caracterização da situação e evolução da evasão escolar no Brasil¹¹, mesclando o uso do Censo Escolar com os dados de diversos anos da PNAD e da PNADC. Além de traçar esse quadro, o artigo mostra os avanços em relação ao combate à evasão nas últimas 3 décadas, e aponta fatores correlacionados com os fenômenos do abandono e da evasão no Brasil.

Este relatório não tem a pretensão de apontar os fatores causais da evasão escolar no Brasil, nem o de indicar possíveis respostas para mitigar ou resolver o

⁹ Dado que a educação dos filhos é fortemente influenciada pela educação dos pais, é possível inclusive que os futuros filhos desses jovens que evadirem da escola também sejam prejudicados.

¹⁰ A origem do erro de diagnóstico advinha principalmente da má qualidade dos dados do antigo Censo Escolar, que não capturava adequadamente a diferença entre evasão, abandono, reprovação e repetência. Explicitamos as diferenças entre esses conceitos no 3º capítulo deste artigo.

¹¹ Para referências de diagnósticos sobre a evasão escolar, ver Klein e Ribeiro, 1991; Fletcher, 1997; Leon e Menezes-Filho, 2002; Rios-Neto, César, e Riani, 2002; Golgher e Rios-Neto, 2005; Portela et al, 2012.

problema. Nos outros dois artigos desta série nos debruçamos mais profundamente nas raízes do problema, analisando evidências causais de fatores por trás do fenômeno da evasão, apontando experiências exitosas de combate à evasão documentadas na literatura.

Este relatório está dividido da seguinte forma:

Na primeira parte, antes de nos aprofundarmos sobre o quadro da evasão escolar no ensino médio brasileiro, fazemos uma breve descrição das bases de dados (Seção 2) e dos conceitos utilizados (Seção 3). Embora relacionados, conceitos como abandono e evasão são diferentes. O leitor mais acostumado com tais definições pode simplesmente pular tais seções e iniciar a leitura no diagnóstico da situação atual.

Na segunda parte do artigo, apresentamos um panorama da situação da evasão e do abandono escolar em 2019, antes da pandemia de Covid-19 (Seção 4), as desigualdades de conclusão dos estudos (Seção 5) e da evolução nas últimas 3 décadas (Seção 6). A análise inclui comparações entre estados, redes, e recortes socioeconômicos. Examinamos o perfil etário dos concluintes do ensino médio no Brasil, e as desigualdades em relação às probabilidades de conclusão dos estudos.

A terceira parte do artigo correlaciona a evasão escolar com outras variáveis (Seção 7). Nesta seção, apenas expomos tais correlações, sem a preocupação de identificar ou isolar o impacto causal de uma variável em outra. A última seção conclui o artigo.

2. Bases de dados

Antes de analisarmos a situação da evasão escolar, é importante nos familiarizarmos com as bases de dados utilizadas ao longo deste artigo: o Censo Escolar, a PNAD e a PNADC. Esta seção faz uma descrição sucinta dessas bases.

2.1. A PNAD e a PNADC

A PNAD, é a principal pesquisa domiciliar brasileira. Iniciada em 1967 com periodicidade trimestral, passou a coletar informações sobre características gerais da população, trabalho, renda, habitação e educação com periodicidade anual entre 1970 e 2015, quando foi descontinuada e substituída em definitivo pela PNAD Contínua (PNADC)¹². A PNADC teve início em 2012 e consiste em um painel rotativo de domicílios,

¹² A PNAD em 2004 passou a cobrir a área rural da região norte.

de periodicidade trimestral. O domicílio é entrevistado em um mês e sai da amostra durante os dois meses seguintes. Esta sequência é repetida por 5 vezes, permitindo acompanhar o domicílio por 1 ano.

A PNAD e a PNADC contêm informações sobre quantos anos de estudos a pessoa completou, que curso a pessoa frequenta, a duração do curso, qual o curso mais elevado que frequentou anteriormente, qual a série mais elevada que concluiu anteriormente, entre outras perguntas. Além da caracterização sobre a escolaridade dos indivíduos, a PNAD e a PNADC possuem uma série de informações sobre as características dos indivíduos e sobre renda do domicílio, o que nos permite desagregar as taxas de conclusão do ensino médio por recortes de raça e renda domiciliar per capita.

Além da frequência de coleta de dados, há algumas outras diferenças metodológicas entre as duas pesquisas. A PNADC, possui uma amostra maior do que a PNAD, além de algumas diferenças em relação à definição de certos conceitos, como a de população em idade ativa, de trabalho remunerado, trabalho na produção para autoconsumo e restrições em relação ao tempo de afastamento temporário do trabalhador (Ottoni e Barreira 2016). Não há razões para suspeitar que tais diferenças possam causar prejuízos às análises aqui consideradas. Portanto, nas análises a seguir, iremos sempre utilizar ambas as bases de dados para podermos ter séries temporais completas até 2019¹³.

2.2. O Censo Escolar

O Censo coleta anualmente informações sobre todas as escolas, diretores, professores e alunos da educação básica brasileira, sejam da rede pública ou privada. A coleta de dados é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep, em regime de colaboração com secretarias estaduais e municipais de educação.

O Censo Escolar possui duas etapas. Na primeira, as redes informam a matrícula inicial dos alunos, além de informações sobre infraestrutura escolar e características de diretores e professores. Este primeiro preenchimento se inicia sempre na última quarta-feira do mês de maio, que é considerada a data de referência do Censo, e geralmente

¹³ Todos os gráficos de séries temporais que utilizam a PNAD e PNADC apresentam as duas séries. Entre 2012 e 2015, portanto, os gráficos apresentam duas séries.

vai até o final de julho. As informações preenchidas devem refletir a situação das matrículas na data de referência do Censo.

Já a segunda etapa ocorre geralmente entre fevereiro e março do ano seguinte, e deve refletir a situação em que os alunos se encontravam ao final do ano. Nesse momento, as escolas precisam informar se o aluno ainda estava na escola ao final do ano, se foi transferido, ou se permaneceu e foi aprovado ou reprovado.¹⁴

3. Conceitos: Rendimento e fluxo escolar

Durante muito tempo, devido a problemas metodológicos, os dados do Censo Escolar não permitiam calcular de forma precisa quantos alunos repetiam de série, quantos eram promovidos à série seguinte e quantos evadiam entre um ano e outro. Alunos repetentes, por exemplo, eram erroneamente computados como alunos evadidos, levando a conclusões equivocadas sobre o fenômeno da repetência e da evasão no Brasil (Klein e Ribeiro 1991; Ribeiro 1991)¹⁵. Esse panorama só foi alterado a partir do modelo *Profluxo* (Klein e Ribeiro 1991; Fletcher e Ribeiro 1988; 1996; Fletcher 1997), que permitiu quantificar de forma mais precisa o tamanho da evasão escolar no Brasil.

Essencialmente, o problema da metodologia antiga do Censo Escolar derivava de uma confusão entre os conceitos de abandono e evasão escolar, ou, de forma mais geral, entre o que hoje se denomina o rendimento e o fluxo escolar. Esta seção tem como objetivo deixar clara a definição dos dois conceitos, e de mostrar como eles podem ser calculados a partir dos dados do Censo Escolar e da PNAD. Iniciamos com o conceito de fluxo escolar.

3.1. Fluxo escolar ou taxas de transição

O fluxo escolar, também denominado de taxas de transição, é composto pelos indicadores de promoção, repetência e a evasão. Estas são obtidas através da

¹⁴ Nesse momento, as escolas devem informar a situação final de todos os alunos matriculados na escola ao final do ano, mas essas matrículas podem não coincidir com as matrículas na última quarta-feira de maio por causa das transferências entre escolas. Os alunos transferidos devem ter a informação da situação final da matrícula preenchida pela escola que o recebeu após a data de referência do Censo (Inep, 2021).

¹⁵ Basicamente, muitas escolas mandavam para casa antes do final do ano os alunos com notas baixas e sem chance de passar de ano. Embora muitos desses alunos repetissem a série no ano seguinte, eles eram contabilizados como evadidos segundo os critérios antigos do Censo Escolar (Golgher 2015; Klein e Ribeiro 1991; Soares e Lima 2002).

comparação entre as matrículas dos alunos entre um ano t (ano-base) e no ano seguinte ($t+1$).

Os primeiros indicadores confiáveis de taxas de transição escolar no Brasil foram calculados comparando a escolaridade de diferentes coortes em pesquisas demográficas, como a PNAD, aplicando-se a metodologia do modelo *Profluxo* (Fletcher e Ribeiro, 1988, 1996; Klein e Ribeiro, 1991; Fletcher, 1997)¹⁶. De forma bastante sucinta, o que o modelo faz é basicamente comparar a escolaridade de crianças de diferentes coortes, que estão dentro e que estão fora da escola. Embora o modelo seja bastante adequado para calcular as taxas de transição nos anos iniciais, as hipóteses que o sustentam¹⁷ não parecem adequadas aos alunos do ensino médio¹⁸.

Como as taxas de transição comparam matrículas entre dois anos seguidos, dados longitudinais (que resultam do acompanhamento de um conjunto de indivíduos ao longo do tempo) acabam sendo mais adequados para esse cálculo. Com os aperfeiçoamentos introduzidos no Censo Escolar a partir de 2007, hoje é possível acompanhar a trajetória dos alunos na transição entre um ano e outro¹⁹, facilitando assim o cálculo dos indicadores de fluxo escolar. Todo ano, o INEP calcula as taxas de transição, comparando as matrículas na primeira etapa do censo escolar de um determinado ano, com as matrículas da primeira etapa do ano anterior. Esse processo é feito comparando-se alunos entre um ano e outro²⁰(INEP 2017). Dependendo da

¹⁶ As bases de dados de pesquisas demográficas também permitem calcular outros indicadores úteis para a análise do fluxo escolar, como a proporção de concluídos na série, a proporção de jovens fora da escola, a probabilidade de progressão na série e a escolaridade média da coorte. Para mais detalhes, ver Golgher (2015); Golgher e Rios-Neto(2005); Rios-Neto, César, e Riani (2002) e Rios-Neto (2015).

¹⁷ Para que as taxas de evasão e repetência possam ser feitas através de tais comparações, é preciso supor que, uma vez evadido, o aluno não volta para a escola. É preciso também que cada ano de escolaridade corresponda também a um ano a mais de estudo. Essas duas hipóteses são bastante razoáveis para alunos dos anos iniciais, mas não o são no ensino médio, uma vez que há alunos que eventualmente retornam à escola e alunos cursando a Educação de Jovens e Adultos, EJA, na qual é possível avançar a escolaridade em mais de uma série em um ano. Golgher(2015) apresenta uma explicação didática e sucinta do modelo Profluxo.

¹⁸ Desse modo, não iremos aplicar o modelo *Profluxo* neste artigo.

¹⁹ Os microdados do Censo Escolar, desidentificados no nível aluno, eram públicos e podiam ser acessados através do site <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> quando essa pesquisa foi realizada.

²⁰ O processo de comparação entre as matrículas de dois anos seguintes começa pela exclusão de alunos duplicados através do batimento de diversas variáveis de identificação como: código do aluno na base do Censo Escolar, CPF, número da nova certidão de nascimento de 32 dígitos, NIS, dentre outras informações. Posteriormente, as bases são ligadas utilizando informações como o nome do aluno, nome dos pais, data de nascimento, município de nascimento e município de residência. Informações de um ano e outro são classificadas pela similaridade nesses campos através de algoritmos como simplificação fonética e cálculo da distância de Levenshtein.

situação da matrícula do aluno nas duas bases de dados, o aluno pode ser classificado em quatro situações principais²¹:

1. Promovido: se o aluno do ano/série/etapa k no ano t está matriculado em ano/série superior a k no ano $t+1$. Para os alunos do 3º ano do ensino médio, o aluno é considerado promovido se ele foi considerado aprovado ou concluinte na 2ª etapa do Censo do ano t ²², ou se ele se matricula na 4ª série do ensino médio (em cursos técnicos) ou na educação profissional subsequente.
2. Repetido: se o aluno do ano/série k no ano t está matriculado em $t+1$ em uma etapa igual ou inferior²³ a k .
3. Evadido: aluno matriculado no ano t e que não está matriculado no ano $t+1$, excetuando os concluintes da última série do ensino médio²⁴.
4. Transferido para a EJA: Aluno matriculado no ano t no ensino regular e que no ano $t + 1$ se matricula na EJA.

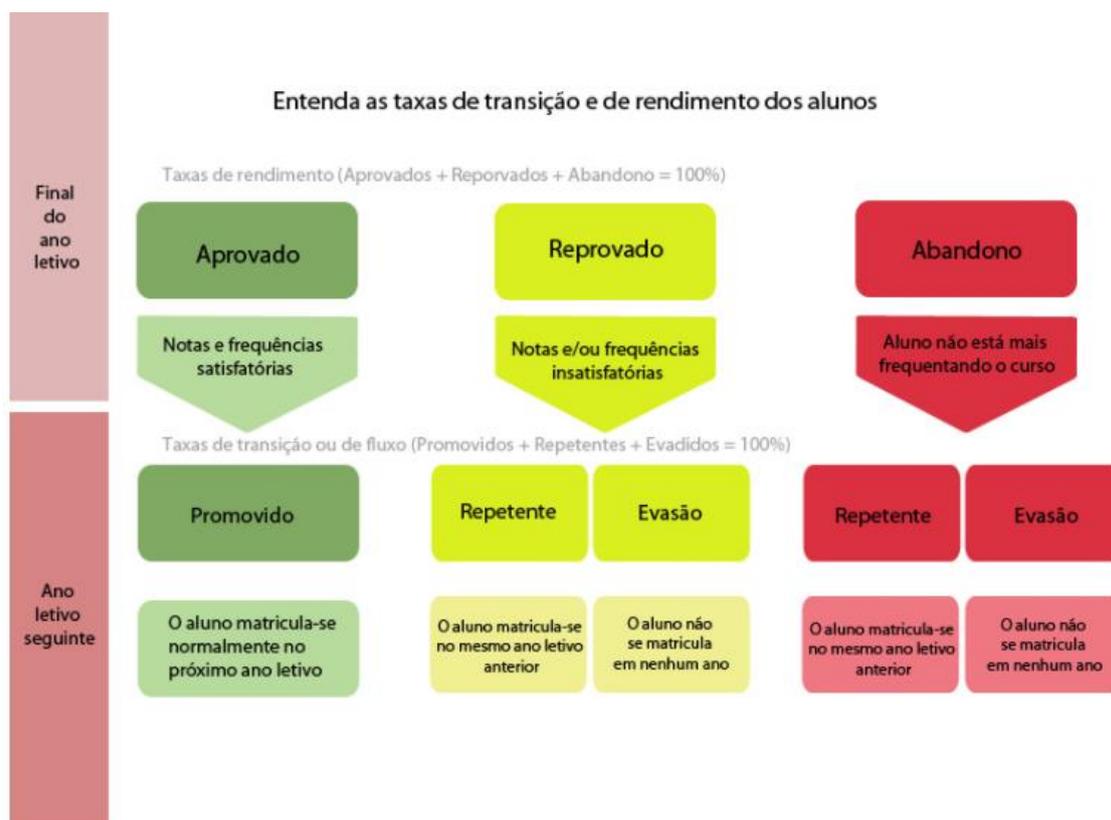
²¹ Os alunos novos e os que estavam fora da escola no ano anterior porque evadiram em algum momento são identificados em uma outra variável, e não são classificados em nenhuma das quatro categorias listadas. Situações excepcionais, como a transição entre etapas não seriadas para seriadas, e vice-versa, cuja frequência na base de dados do censo Escolar é bastante baixa, são tratadas caso a caso. Para mais detalhes, ver INEP (2017).

²² Preenchida entre fevereiro e março do ano seguinte.

²³ Embora rara, a matrícula em etapa anterior é uma possibilidade.

²⁴ 3ª série do ensino médio para a maioria dos alunos.

Figura 1 – Detalhe de construção das taxas de transição e rendimento



Fonte: Revista Nova Escola, 2012 (<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entenda-taxas-transicao-escolar-rendimento-alunos-689317.shtml>)

Nota: Reproduzido do site QEdu Academia, <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/taxa-de-rendimento/>, acesso em 06 de dezembro de 2021.

A partir dessas classificações, o Inep calcula as **taxas de promoção, repetência e evasão** dividindo o número de alunos em cada uma das situações no ano t+1 pelo total de alunos no ano t.²⁵ As taxas de fluxo escolar são calculadas para cada município, rede,²⁶ estado e região por ano/série.

3.2. Rendimento Escolar

Os indicadores de rendimento dizem respeito à situação do aluno ao final do ano, que é informada pelas escolas ao Inep na segunda etapa do Censo Escolar. O rendimento escolar é composto pelas taxas de aprovação, reprovação e de abandono.

²⁵ Os alunos novos e os alunos em casos excepcionais de transição entre séries seriadas e não seriadas são excluídos da base. Dessa forma, as taxas de promoção, repetência, evasão e migração para a EJA sempre somam 100%.

²⁶ Municipal, estadual, federal e privada.

Na segunda etapa do Censo Escolar, a escola possui 5 situações possíveis para o aluno: a) pode ter sido transferido para outra escola (mediante documentação formal de transferência)²⁷; b) pode ter falecido²⁸; c) pode não estar mais frequentando a aula (sem ter sido transferido), quando se caracteriza o abandono; d) pode ter reprovado (por notas ou por faltas); ou e) pode ter sido aprovado²⁹.

O rendimento, portanto, diz respeito unicamente à situação do aluno ao final de um determinado ano, independente do que ocorreu com sua matrícula no ano anterior. Embora essas taxas guardem alguma relação com as taxas de promoção, repetência e evasão, elas não são equivalentes, pois prescindem da comparação com a matrícula no ano anterior.

Para formar a base de cálculo das taxas de rendimento, são consideradas as matrículas iniciais³⁰, acrescidas do saldo líquido das transferências formais, e subtraídos os falecidos³¹. Se uma escola recebe e admite formalmente um aluno, ela precisa informar sua situação final. Todos os alunos da base de cálculo, portanto, necessariamente precisam ser classificados entre aprovados, reprovados e abandonados. As respectivas taxas, portanto, acabam somando 100%.

Não existe nas cartilhas orientadoras do INEP um conceito rígido para a caracterização da situação final do aluno. O aluno aprovado, por exemplo, é aquele com frequência e notas satisfatórias. Mas cada professor elabora as avaliações, as corrige e lança as notas segundo seus próprios critérios. Por outro lado, o que caracteriza o abandono não é o percentual de faltas, mas a presença do aluno na escola ao final do ano letivo, no período de provas finais, por exemplo. O aluno é considerado tendo abandonado quando não está mais frequentando as aulas ao final do ano letivo, mas pode ter cumprido o mínimo legal de 75% das aulas³². Diferentemente do que ocorre no cálculo das taxas de transição, há um grau de subjetividade na classificação da situação

²⁷ Os alunos transferidos têm a informação de situação final da matrícula declarada na escola em que foram admitidos, e não na escola original.

²⁸ Os alunos falecidos ou que por alguma razão não possuem informação sobre a situação final são excluídos da base, entrando para a estatística da taxa de não resposta.

²⁹ É possível que o aluno seja transferido para outra escola sem que haja documentação formal de transferência. Nesse caso, o aluno ainda permanece vinculado à sua escola de origem e sua situação na escola de origem pode ser considerada de abandono.

³⁰ Registradas na primeira fase do Censo Escolar.

³¹ Outros alunos sem informação final da matrícula, como os transferidos e não admitidos também saem do cômputo das taxas de rendimento.

³² Pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei Nº 9.394, de 1996), o aluno não pode ser aprovado se faltar a mais de 25% do total de aulas previstas para o ano letivo.

final do aluno, que fica a cargo do professor. O que, conseqüentemente, afeta o cálculo das taxas de rendimento.

3.3. Similaridades e diferenças

É importante observar que, embora similares, os índices de rendimento e fluxo são distintos. De forma geral, o aluno aprovado acaba sendo promovido, o aluno reprovado acaba repetindo ou evadindo, e o aluno que abandona a escola acaba repetindo ou evadindo, mas há exceções.

Um aluno pode ter sido aprovado ao final do ano, mas pode desistir de cursar a escola e evadir no ano seguinte. Nesse caso, temos um aluno aprovado e evadido. O abandono ocorre ao longo do ano letivo, enquanto a evasão se caracteriza na transição entre um ano letivo e outro. É possível que o aluno abandone a escola durante um ano, mas se matricule no ano seguinte na mesma série, configurando um abandono e uma repetência.

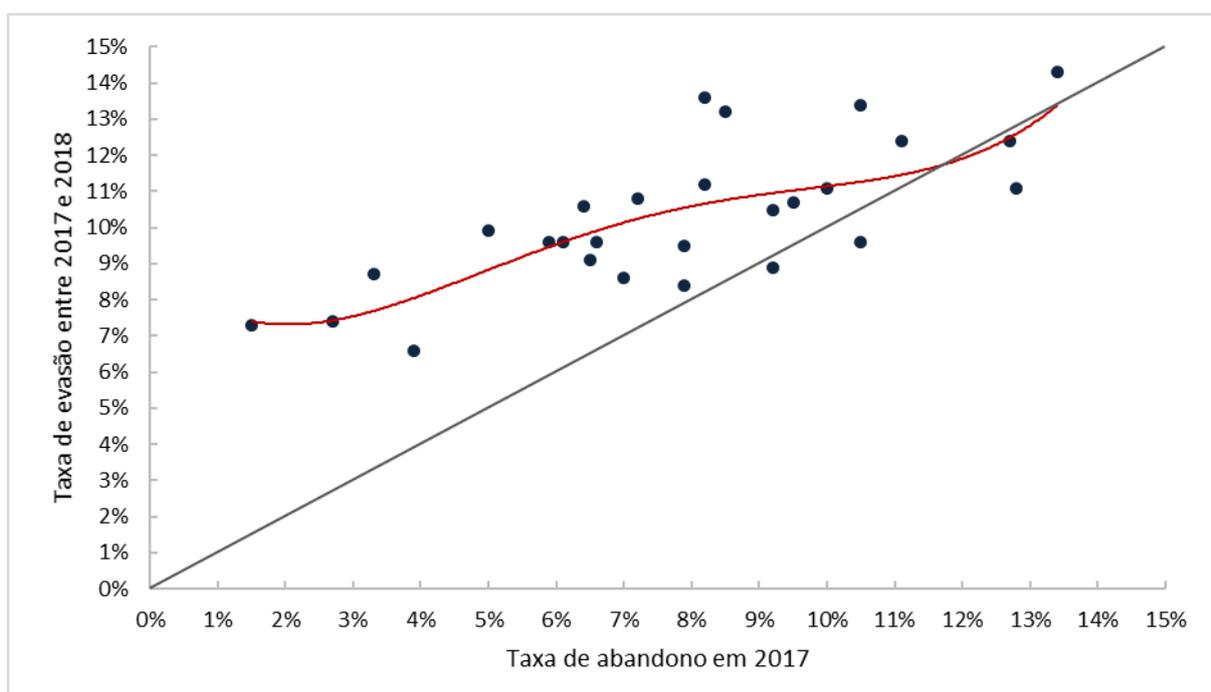
O abandono também é diferente da reprovação por faltas. É possível que o aluno deixe de frequentar as aulas nos últimos meses do ano, tendo alcançado a frequência mínima de 75% das aulas. Nesse caso, o professor pode classificar o aluno como tendo abandonado a escola. Esse mesmo aluno, se falta aos exames do último bimestre e não consegue atingir a nota exigida pela escola, pode ser considerado reprovado pelo professor. Por outro lado, se já possuía nota suficiente para passar de ano, pode inclusive ser considerado aprovado, mesmo tendo abandonado as aulas nos últimos meses do ano. O caso inverso é o de um aluno que está presente na escola ao final do ano, mas que faltou a mais de 25% das aulas. Nesse caso, o aluno não teria abandonado a escola, mas seria reprovado por faltas.

Mesmo a relação entre aprovação e promoção não é automática. A aprovação, por exemplo, é nada mais do que uma permissão para que o aluno curse a série/ano superior no ano seguinte. Um aluno aprovado em uma escola pode escolher repetir a série ao se transferir para uma outra escola mais exigente. O inverso também pode ocorrer. O aluno pode ser reprovado em uma escola, mas pode se transferir para uma outra escola que aceita matriculá-lo na série/ano seguinte, sendo promovido.³³

³³ A LDB (Lei Nº 9.394, de 1996) define que a classificação por série pode ser feita mediante avaliação da escola, independentemente da escolarização anterior.

A Figura 2 mostra a relação entre abandono e evasão, por Unidade Federativa, nas redes públicas de ensino médio entre 2017 e 2018. Para 23 dos 27 estados, a taxa de evasão é maior do que a taxa de abandono. A discrepância entre os dois indicadores é maior para os estados com menor taxa de abandono, e diminui conforme a taxa de abandono aumenta. Já a Figura 3 mostra a evolução das taxas de abandono e evasão no Brasil ao longo dos anos, de 2007 a 2017³⁴. Embora os dois indicadores venham caindo ao longo dos anos, a queda do abandono é mais acentuada que a da evasão.

Figura 2 – Taxa de abandono, 2017, e taxa de evasão, 2017/2018 – Brasil, rede pública, por Unidade Federativa



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento e transição do INEP tabulados pelo Imds.

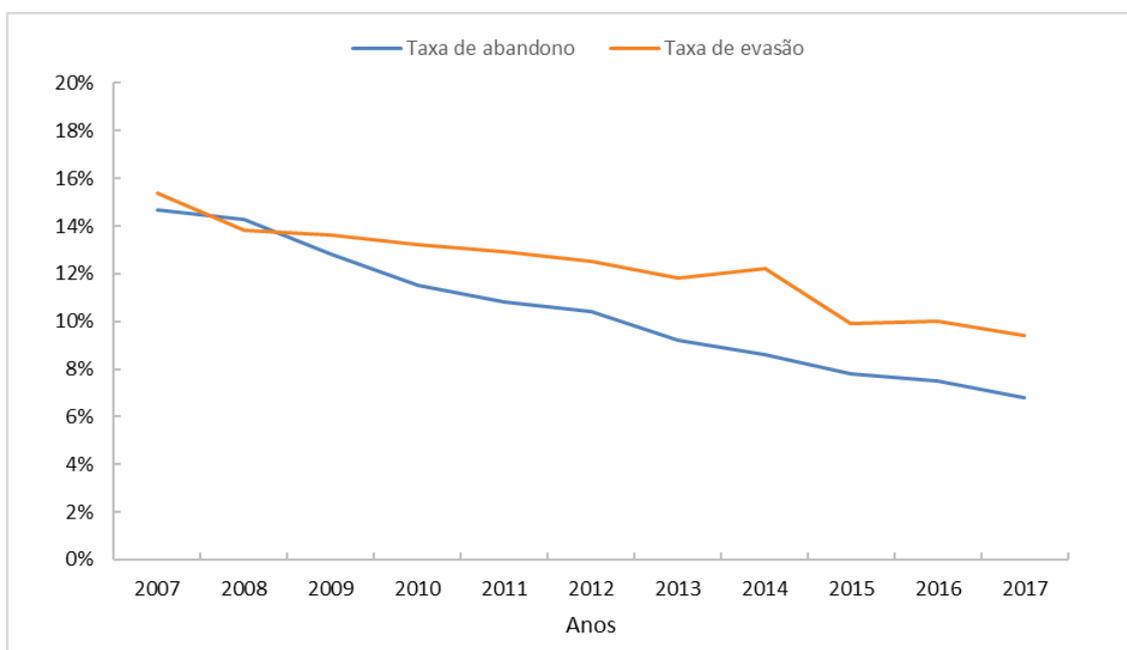
Nota: cada círculo representa uma das Unidades da Federação. A linha vermelha representa uma regressão local não paramétrica mostrando a relação entre a taxa de abandono e a taxa de evasão.

A Figura 2 e a Figura 3 mostram que menores taxas de abandono, seja na comparação ao longo do tempo, seja na comparação entre estados em um mesmo ano, não são acompanhadas de quedas equivalentes na evasão. Uma das possibilidades que

³⁴ A evasão é sempre contada na transição entre dois anos letivos. Nesse sentido, para o ano de 2007, por exemplo, a evasão equivale à proporção dos alunos matriculados em 2007 que não estavam matriculados em 2008.

explicaria tal fenômeno é a existência de um grupo de alunos que consegue permanecer até o fim do ano, mas acaba decidindo evadir na transição. Um caso típico que poderia estar por trás desse fenômeno é o do aluno em defasagem, que já repetiu de ano/série anteriormente, e que tem esperanças de ser aprovado. Uma vez reprovado, no entanto, ele decide evadir da escola e não se rematricula no ano letivo seguinte. Os alunos que abandonam a escola ao longo do ano letivo podem ser contactados pelos professores, pela direção da escola ou pelos seus colegas, mas esse trabalho pode ser mais difícil durante o período de férias de verão e matrícula.

Figura 3 – Evolução das taxas de abandono e evasão – Brasil, rede pública



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento e transição do INEP tabulados pelo Imds.

Nota: as taxas de evasão se referem à transição entre o ano mostrado no gráfico e o ano seguinte. Exemplo: para o ano de 2007, a taxa de abandono se refere à taxa ao final de 2007, enquanto a taxa de evasão se refere à transição entre 2007 e 2008.

4. O estado atual do abandono e da evasão escolar no Brasil

Em 2009, o Congresso Brasileiro aprovou uma importante alteração na Constituição Federal (CF). Através da Emenda Constitucional Nº 59 (EC 59), o artigo 208 da Constituição Brasileira passou a definir o ensino obrigatório no Brasil dos 4 aos 17 anos, garantindo juridicamente o acesso universal à educação infantil e à educação entre os jovens de até 17 anos³⁵.

O Plano Nacional de Educação (PNE), tomando como base o artigo 208 da CF, traçou como meta universalizar o atendimento escolar para a toda a população de 15 a 17 anos e elevar até 2024 a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%³⁶. O PNE, portanto, preconizou não apenas garantir a permanência do jovem na escola, mas também corrigir a defasagem idade-série, elevando a proporção de jovens de 15 a 17 anos que cursam a etapa correta para sua idade, que é o ensino médio.

Contudo, dez anos após a Emenda Constitucional, o Brasil ainda está longe de garantir a universalização do ensino médio ou a obrigatoriedade da educação até os 17 anos. A EC 59 foi (relativamente) efetiva em ampliar o acesso à pré-escola aos 4 e 5 anos. Segundo os dados da PNADC, em 2019, 93% das crianças de 4 a 5 anos estavam na pré-escola, contra 75% em 2009. Entre os jovens, porém, o caminho tem sido muito mais lento. Um a cada dez jovens de 15 a 17 anos estava fora da escola em 2019. Dos jovens com 15 anos de idade, 4,6% estavam fora da escola. Aos 16 anos, eram 9% e, aos 17 anos, 13,4%. A taxa líquida de matrícula no ensino médio era de 71,4%, muito longe da meta do PNE de 85% em 2024.

4.1. O abandono e a evasão por ano/série

A Figura 4 mostra as taxas de abandono por ano/série do ensino fundamental e médio nos anos de 2007, 2013 e 2019, segundo os dados de rendimento e transição do INEP³⁷. O abandono em 2019 é baixo nos anos iniciais do ensino fundamental, embora não seja igual a zero, e sobe para pouco menos de 2,5% ao longo dos anos finais. É no

³⁵ Desde 1996, o inciso II do mesmo artigo previa a universalização do ensino médio no Brasil, mas não previa a presença obrigatória dos jovens de até 17 anos na escola. As duas coisas podem parecer sinônimos, mas não o são. Uma coisa é universalizar o ensino médio, independentemente da idade dos alunos. A redação antiga era compatível, por exemplo, com jovens saindo da escola aos 15 anos, e terminando o ensino médio anos depois. Isso é diferente de obrigar os alunos de até 17 anos a estarem estudando. É possível que o aluno de 17 anos esteja inclusive no ensino fundamental. Com a nova redação do artigo 208, este aluno deve obrigatoriamente estar na escola, mesmo que prefira apenas trabalhar.

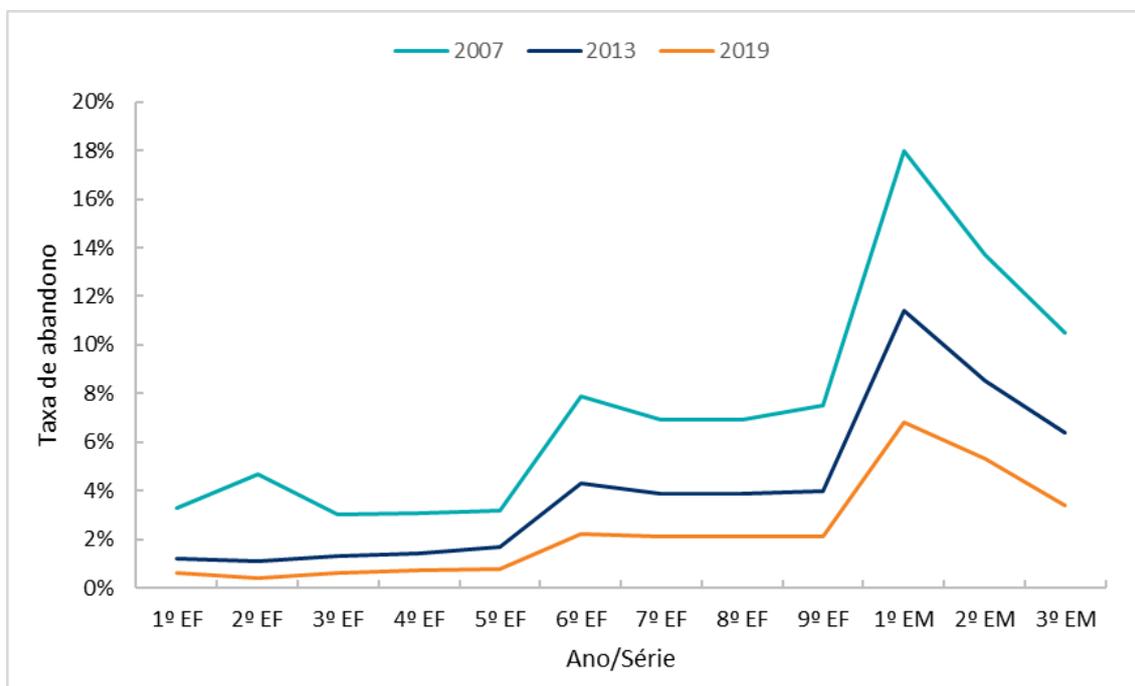
³⁶ A taxa líquida de matrícula é a proporção de jovens de 15 a 17 anos matriculados na etapa referida.

³⁷ Os dados disponíveis nos permitem construir a série entre 2007 e 2019.

ensino médio que se verificam as maiores taxas de abandono, especialmente na 1ª série, quando mais de 6% dos alunos abandonam a escola. O abandono cai na 2ª e na 3ª série do ensino médio, mas ainda assim fica acima das taxas observadas nos anos finais do ensino fundamental.

É possível ver que houve uma expressiva melhora em relação às taxas de abandono em todas os anos/séries do ensino fundamental e médio. A taxa de abandono no 2º ano do ensino fundamental, que era de 4,3%, caiu mais de dez vezes, para 0,4% em 2019. Em 2007, os anos/séries de maior abandono eram os de transição: o 6º ano, na transição dos anos iniciais para os anos finais, e a 1ª série do ensino médio. Desde então, o abandono no 6º caiu para o mesmo patamar dos outros anos finais do ensino fundamental, em torno de 1,9%. Mas o grande repique do abandono na 1ª série do ensino médio continua presente. Em média, 6% dos alunos abandonam a escola ao final da 1ª série do ensino médio (embora muito menor do que em 2007, quando chegava a 17,5% dos alunos matriculados).

Figura 4 – Taxa de abandono por ano/série do ensino fundamental e médio – Brasil, rede pública



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

Como visto anteriormente, as taxas de evasão no Brasil costumam ser maiores do que as taxas de abandono³⁸, possivelmente devido aos alunos que decidem evadir durante a transição entre uma série e outra. A Figura 5 mostra as taxas de evasão por ano/série³⁹ entre 2007/2008, 2012/2013 e 2018/2019⁴⁰, para todos os alunos do ensino regular⁴¹. A evasão entre 2017/2018 é de 1,3% nos 4 primeiros anos iniciais do ensino fundamental, e sobe para 2,1% na transição entre os anos iniciais e anos finais, do 5º para o 6º ano. A evasão gira então em torno de 3,5% entre o 6º e o 8º ano, e volta a subir, para 6%, na transição entre o 9º ano do ensino fundamental e a 1ª série do ensino médio. Nas duas primeiras séries do ensino médio, contudo, a evasão tem seu pico, quando atinge 10,3% e 9,4% dos alunos ao término da 1ª e da 2ª série, respectivamente. Já para os alunos que conseguem alcançar a 3ª série do ensino médio, a evasão é relativamente mais baixa, de 5,2%⁴².

A figura também mostra uma redução nítida das taxas de evasão entre 2007/2008 e 2017/2018. A taxa de evasão ao final do 4º ano do ensino fundamental era de 3,1% em 2007/2008. Em 10 anos, caiu para 1,3%. Ao final do 6º ano, 6,6% dos alunos evadiam em 2007/2008, chegando a 3,5% em 2017/2018. Os avanços também se verificam no ensino médio. Em 10 anos, a evasão ao final da 1ª série do ensino médio foi de 16,4% para 10,3%. Na 2ª série, a evasão caiu de 14,8% para 9,4%, enquanto na 3ª série a evasão caiu a quase metade do valor inicial: de 10,1% para 5,2%.

³⁸ Embora, como vimos, não exista nenhum impedimento para que as taxas de abandono sejam maiores do que as de evasão.

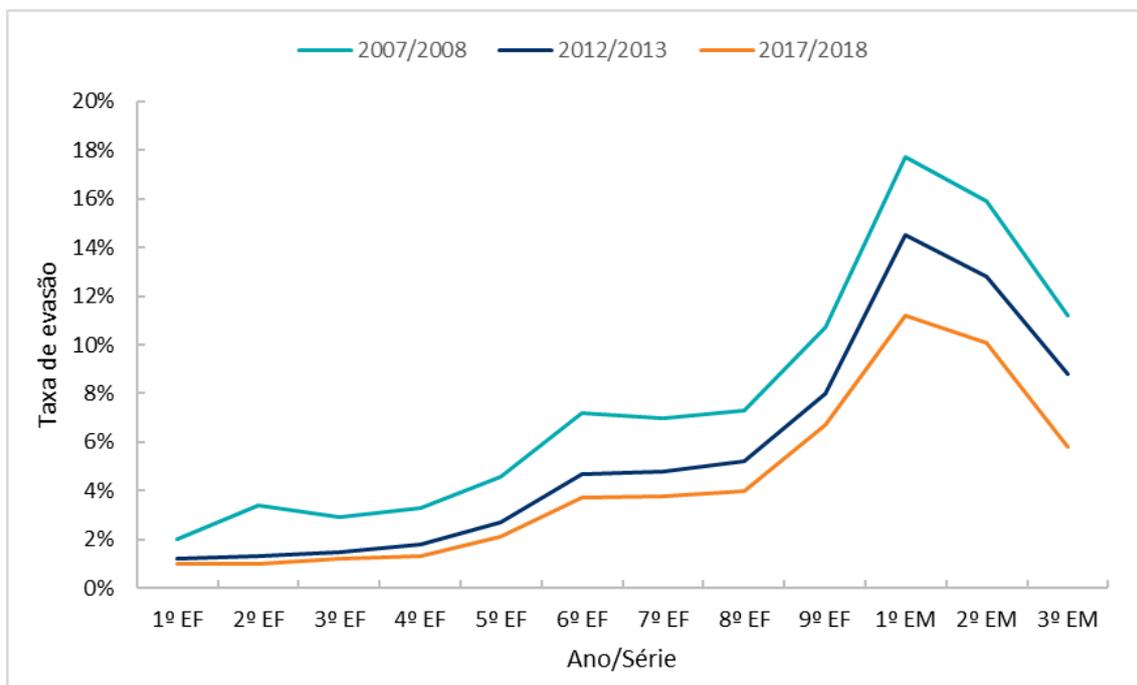
³⁹ A taxa de evasão é calculada na transição entre uma série e outra. Para o 1º ano do ensino fundamental, portanto, é a porcentagem de alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental, no ano t , que não se encontram matriculados no ano $t+1$.

⁴⁰ Os dados disponíveis nos permitem construir a série entre 2007/2008 e 2018/2019.

⁴¹ Ou seja, incluindo alunos de todas as faixas etárias, desde que não estejam cursando a educação de jovens e adultos (EJA).

⁴² Além da alta taxa de evasão, as duas primeiras séries do ensino médio também são caracterizadas por uma alta taxa de reprovação e repetência, e baixa promoção. Apenas pouco mais de 3 a cada 4 brasileiros que chegam à 1ª série do ensino médio conseguem ser promovidos à 2ª série. A retenção na 1ª série do ensino médio é tão grande que, em termos absolutos, há mais alunos na 1ª série do ensino médio do que no 9º ano do fundamental.

Figura 5 – Taxa de evasão por ano/série do ensino fundamental e médio – Brasil, rede pública



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de fluxo do Censo Escolar do INEP tabulados pelo Imds.

4.2. O abandono e a evasão por estados

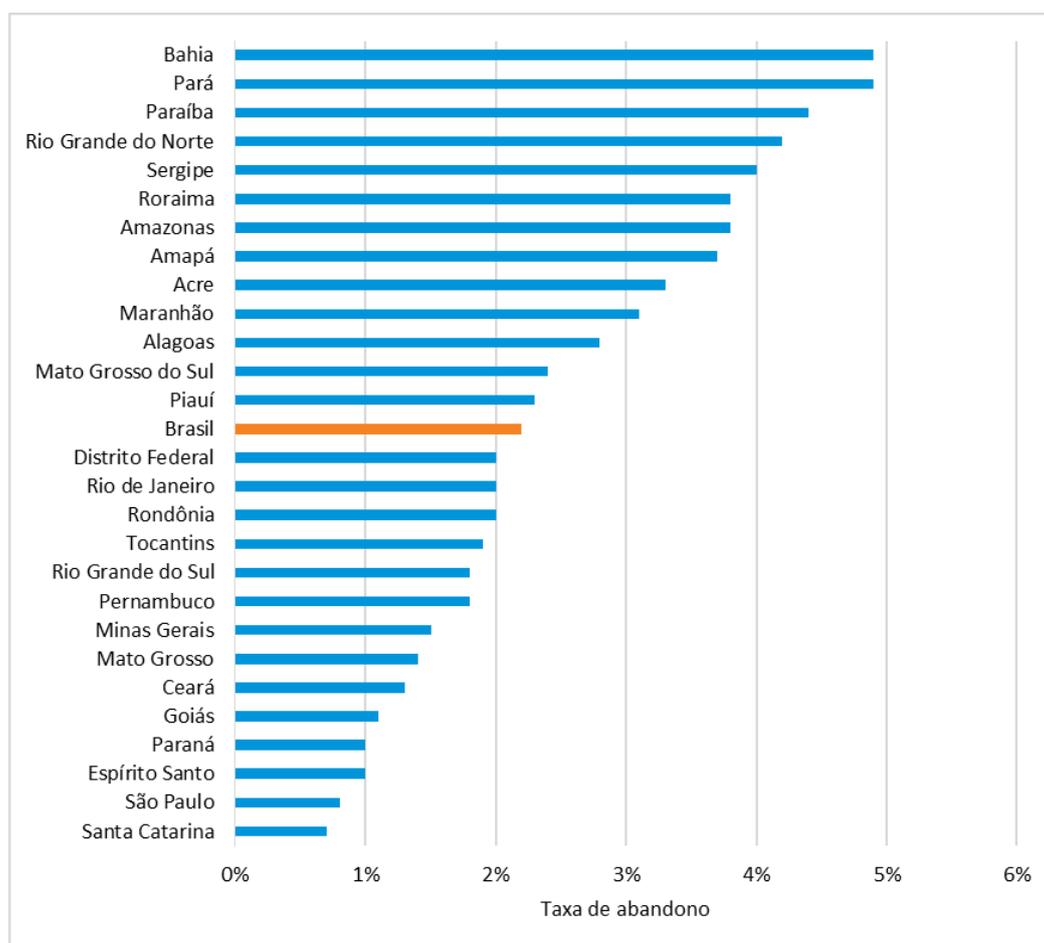
As taxas de abandono e evasão são bastante diferentes dependendo do estado onde o aluno estuda. Nos anos finais do ensino fundamental, as maiores taxas de abandono em 2019 estão no Pará e na Bahia, onde a taxa média de abandono chega a quase 5% (Figura 6). A Paraíba, o Rio Grande do Norte e Sergipe vêm em seguida entre as maiores taxas de abandono. Na outra ponta da lista, destacam-se Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo e Paraná, onde o abandono é inferior a 1%.

Em 2019, o estado com maior taxa média de abandono ao longo das três séries do ensino médio também era o Pará, onde 11% dos alunos abandonavam a escola a cada ano (Figura 7). Em relação à evasão, entre 2017 e 2018⁴³, 14,3% dos jovens paraenses no ensino médio se evadiram do ensino médio (Figura 8). Já para o jovem pernambucano, a chance de abandonar o ensino médio era a menor do Brasil, de apenas

⁴³ Último ano com dados disponíveis sobre evasão.

1,5%, ou 7 vezes menor do que a de um jovem paraense, enquanto a chance de evadir era praticamente a metade da que ele teria se estudasse no Pará, de 7,3%. Nesse quesito, o campeão nacional em 2017/18 era o estado de São Paulo, com média de 6,6% de evasão escolar (Figura 8).

Figura 6 – Taxa de abandono nos anos finais do ensino fundamental – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação, 2019

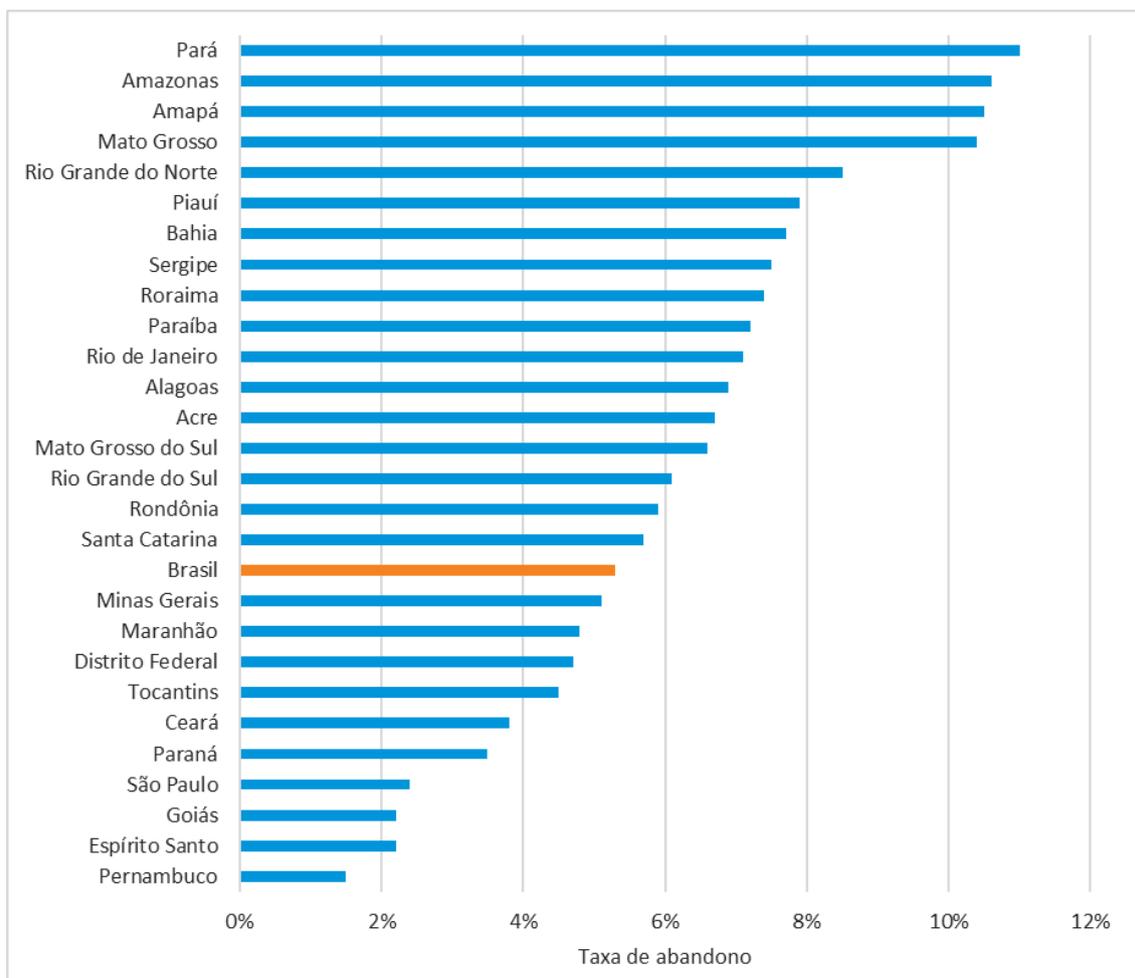


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

A lista de estados com maiores e menores taxas de abandono e evasão guarda pouca correlação com a renda per capita estadual. Na lista dos 5 estados com maior evasão, por exemplo, temos o Pará, seguido pelo Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Do lado oposto, com menor evasão, estão São Paulo, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Acre e Espírito Santo. Em comum, estes

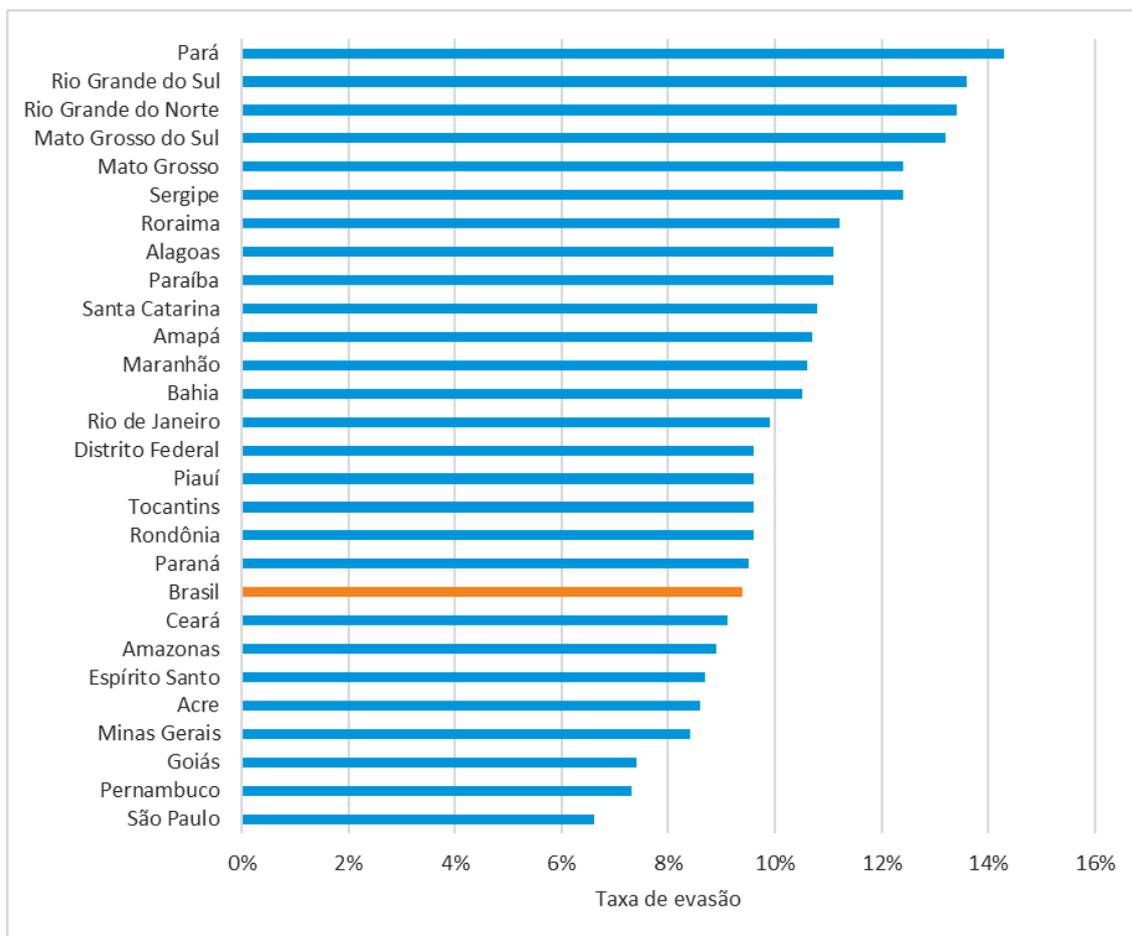
estados possuem boas médias de aprendizagem no SAEB/Prova Brasil (Figura 9) e baixas taxas de distorção idade-série (Figura 10 e Figura 11).

Figura 7 – Taxa de abandono no ensino médio – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação, 2019



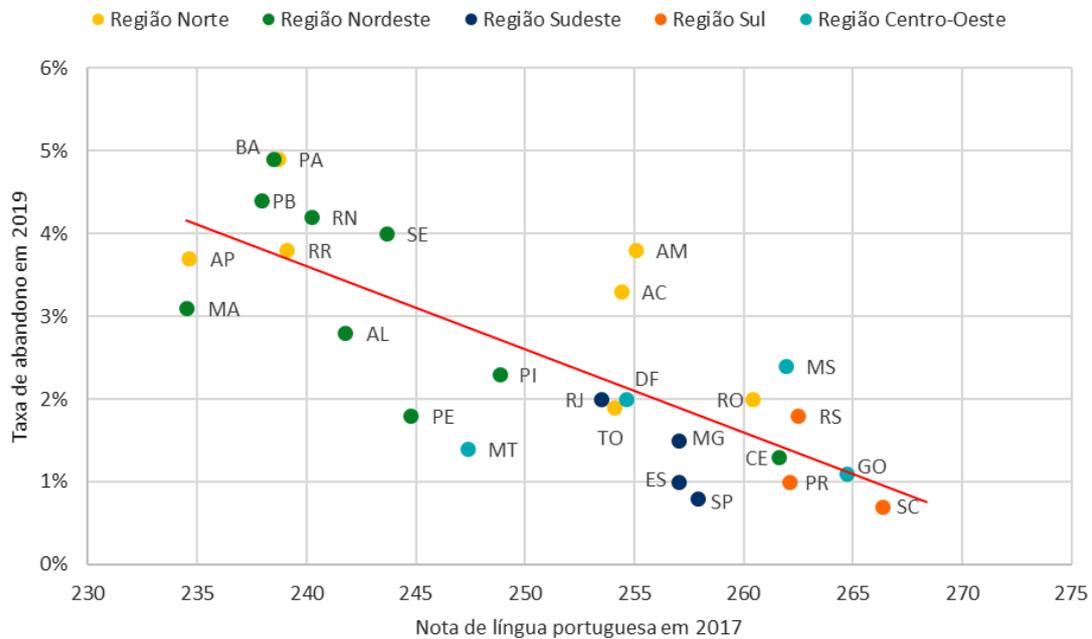
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

Figura 8 – Taxa de evasão no ensino médio – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação, 2017/2018



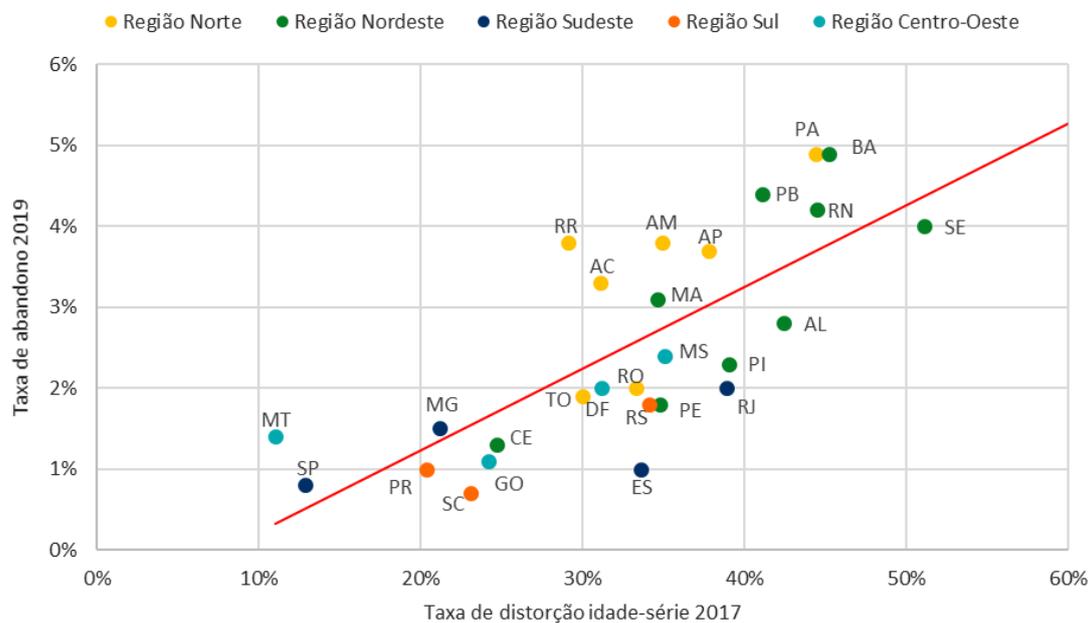
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de fluxo do Censo Escolar do INEP tabulados pelo Imds.

Figura 9 – Relação entre aprendizado, medido através da nota Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2017, para o 9º ano do ensino fundamental, e taxa de abandono de 2019 dos anos finais do ensino fundamental – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação



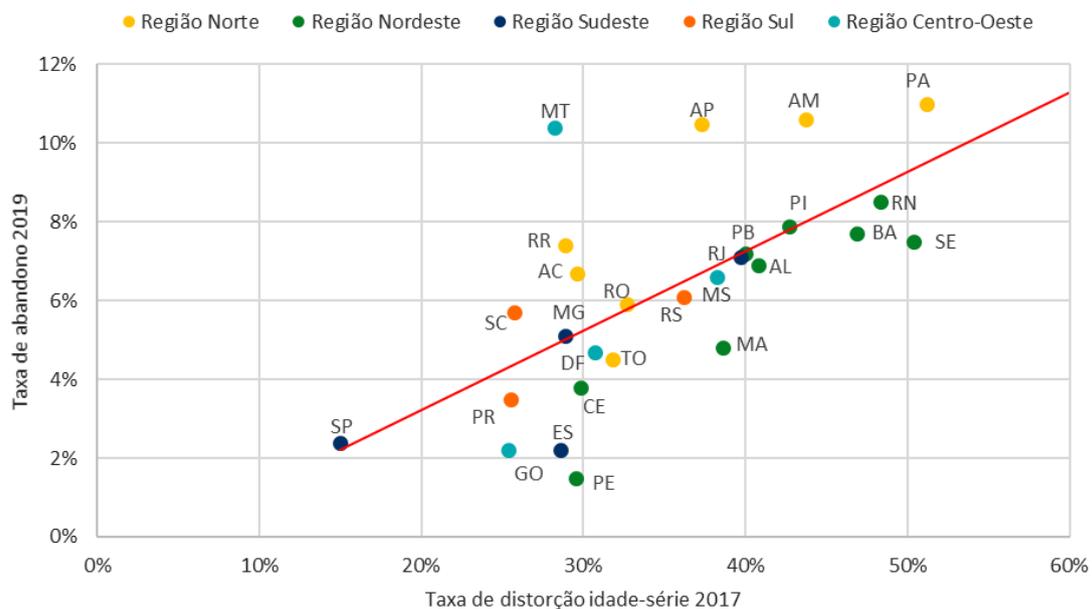
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da Prova Brasil e dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

Figura 10 – Relação entre taxa de distorção idade-série de 2017 e taxa de abandono de 2019 nos anos finais do ensino fundamental – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

Figura 11 – Relação entre taxa de distorção idade-série de 2017 e taxa de abandono de 2019 no ensino médio – Brasil, rede pública, por Unidade da Federação



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

5. Desigualdades na conclusão do ensino fundamental e médio

5.1. Renda domiciliar per capita

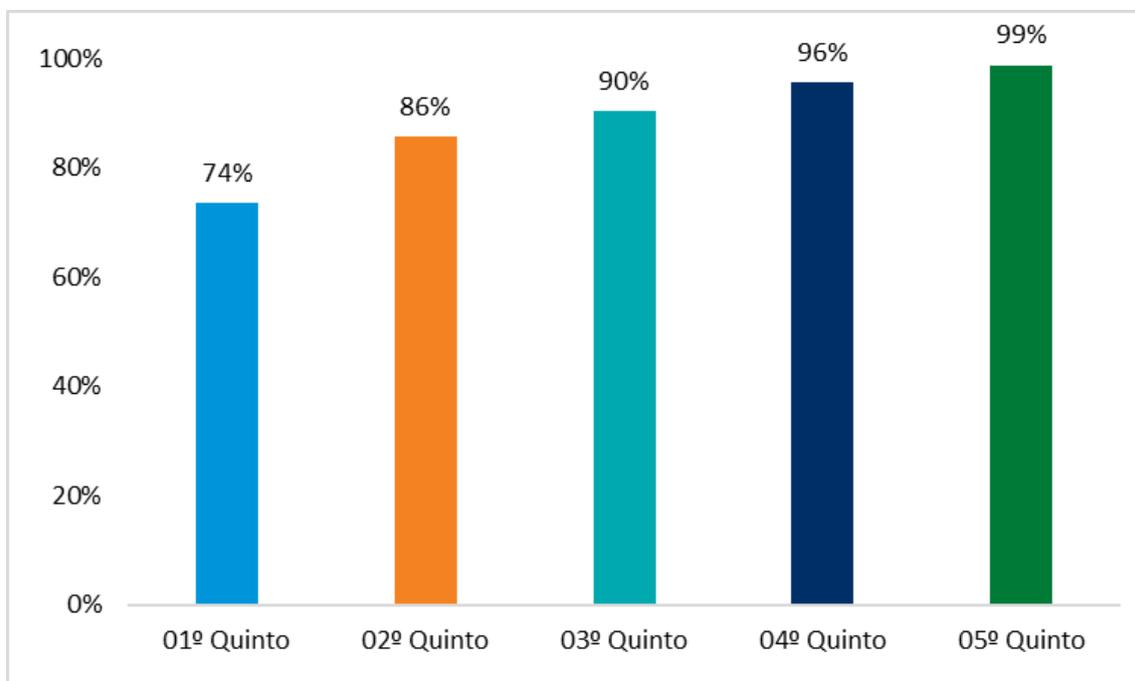
A Figura 12 mostra a desigualdade da conclusão do ensino fundamental, por quinto da renda domiciliar per capita para jovens de 20 a 24 anos em 2019. Enquanto praticamente todo jovem dessa faixa etária oriundo do quinto mais rico da população termina o ensino fundamental, 1 a cada 4 jovens do quinto mais pobre fica pelo caminho sem completar essa etapa. A Figura 13 faz o mesmo, para o ensino médio. Entre os jovens mais ricos, quase 95% completaram o ensino médio. Essa taxa é mais do que o dobro da proporção de jovens do quintil mais pobre da população brasileira, em torno de 45%.

Outra forma de ver essa disparidade é olhar para a proporção de jovens de 20 a 24 anos fora da escola e que não haviam completado o ensino médio, como mostrado na Figura 14. Mais de 45% dos jovens do quintil mais pobre que estavam fora da escola nesse grupo etário, não concluíram o ensino médio em 2019. Entre os jovens mais ricos, apenas 5% estão na mesma situação. Ou seja, a probabilidade de um jovem de 20 a 24 já ter evadido da escola é 9 vezes maior entre os jovens mais pobres do que entre os jovens mais ricos.

A diferença entre os dois grupos começa desde os primeiros anos de estudo. Apenas 95% dos jovens do quintil mais pobre, por exemplo, completaram o 5º ano do ensino fundamental, a mesma proporção de jovens do quintil mais rico que concluíram o ensino médio (Figura 15). Ao final do ensino fundamental, a diferença já é grande, quando 26% dos jovens das famílias mais pobres não conseguem se formar. É na transição do ensino fundamental para o médio, e nos primeiros anos do ensino médio, porém, que a evasão começa a acelerar e a diferença aumenta com mais intensidade. A proporção de jovens do quinto mais pobre com 9 anos de estudo é de 74%, e cai aproximadamente 10 pp para cada ano de estudo adicional. São apenas 62% terminando a 1ª série do ensino médio (10 anos de estudo), 53% completando a 2ª série (11 anos de estudo), e 45% chegam a se formar na 3ª série do ensino médio (12 anos de estudo). Em contraste, no quinto mais rico 99% completam o fundamental (9 anos de estudo), 97% terminam a 1ª série do ensino médio, 96% a 2ª série e 94% se formam ao final do 3º ano do ensino médio.⁴⁴

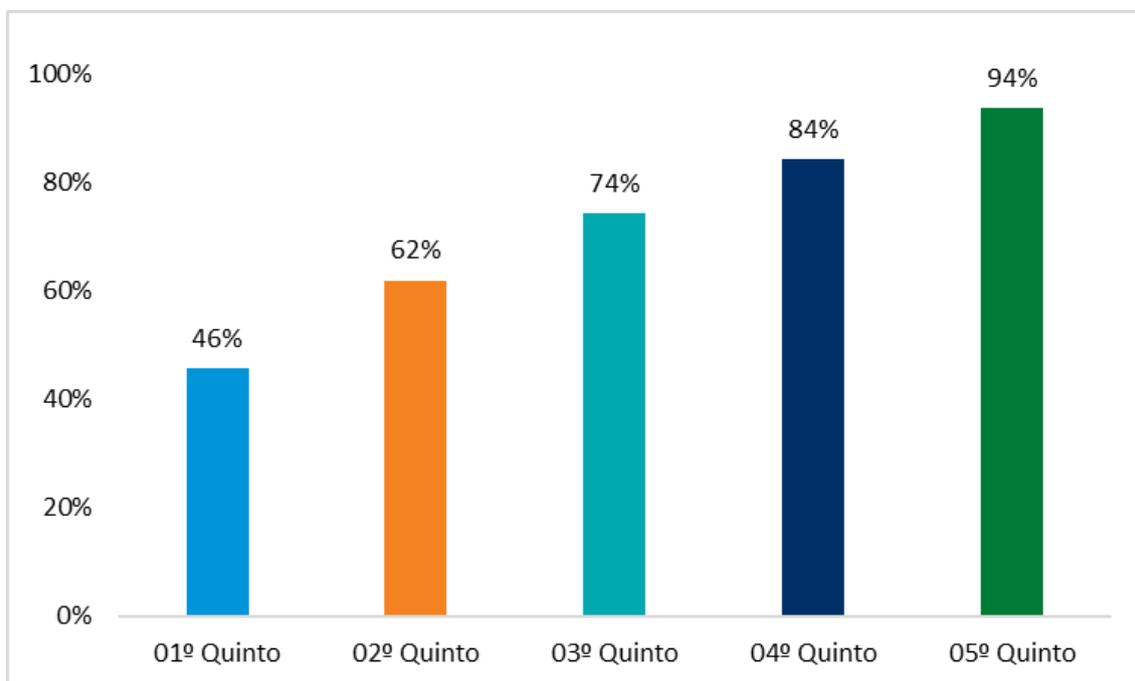
⁴⁴ Um número residual se forma em 4 anos, em cursos técnicos.

Figura 12 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram o ensino fundamental – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita, 2019



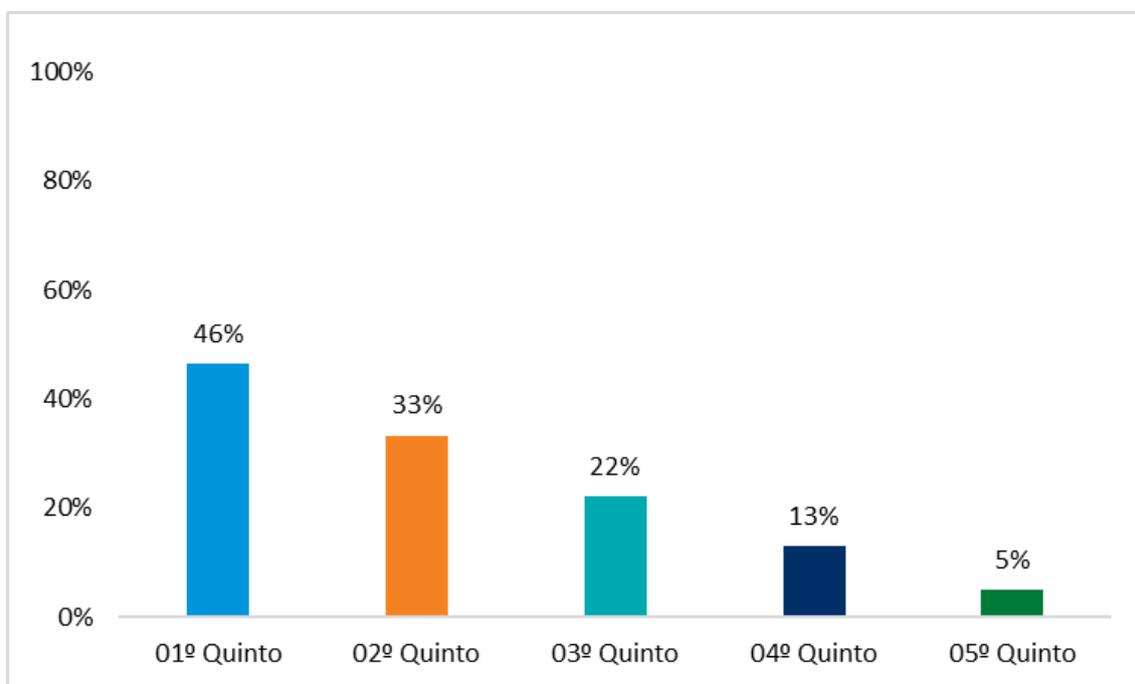
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

Figura 13 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram o ensino médio – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita, 2019



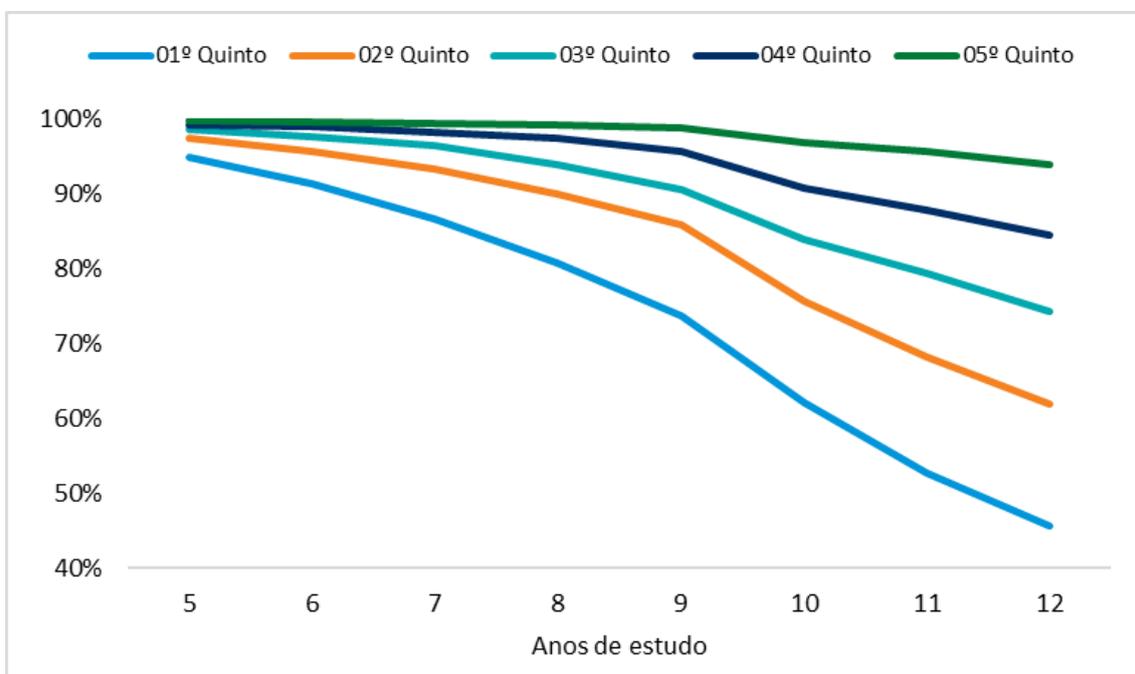
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

Figura 14 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que não frequentam a escola e não concluíram o ensino médio – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita, 2019



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

Figura 15 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram cada ano de estudo – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita, 2019

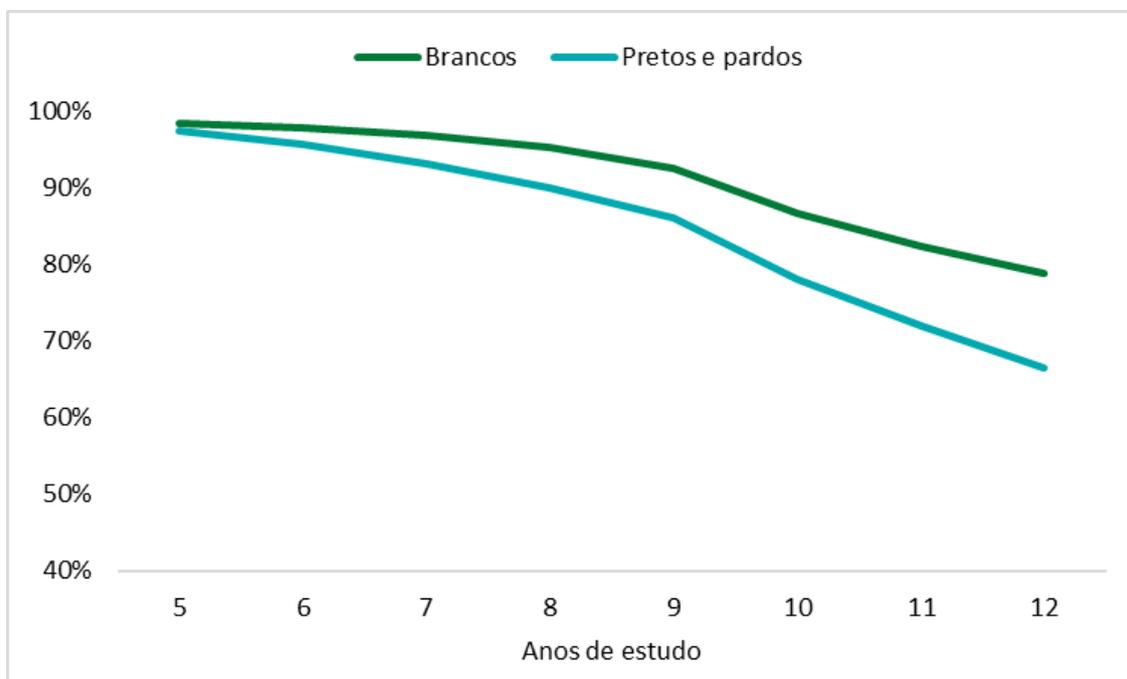


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

5.2. Cor ou raça

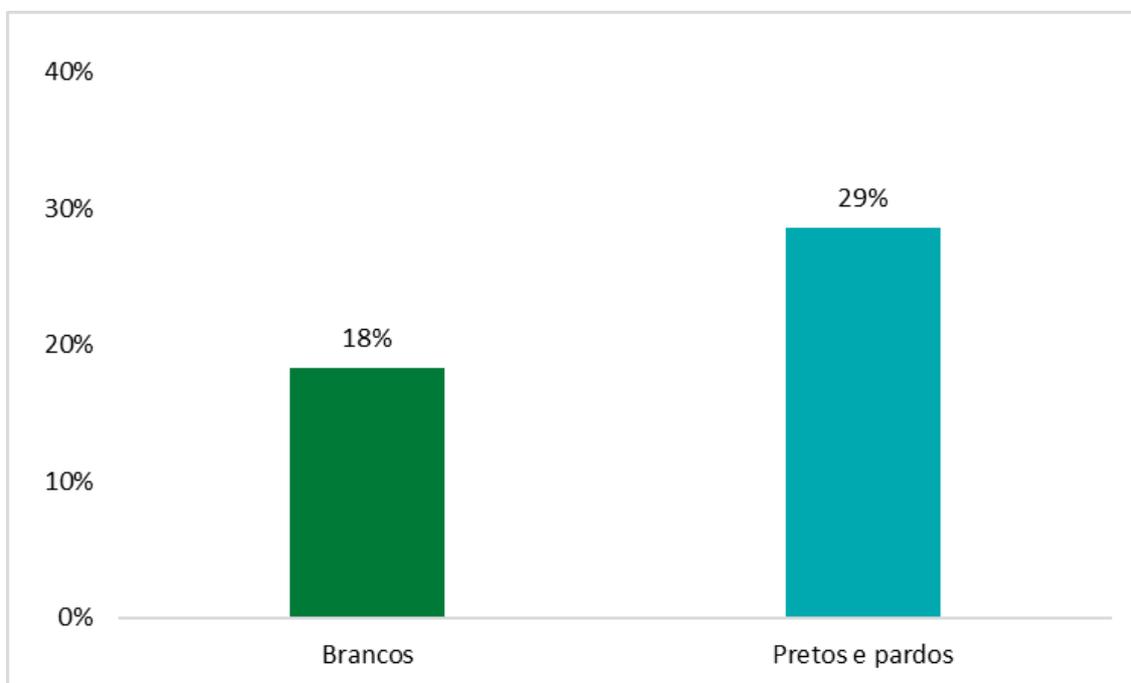
Diferenças de escolaridade completa também são evidenciadas pelos recortes racial e regional. As diferenças de escolaridade por cor ou raça já são evidentes ao longo do ensino fundamental, e se aprofundam no ensino médio (Figura 16). Setenta e nove (79%) dos jovens brancos completam o ensino médio. Essa mesma estatística para o grupo de pretos ou pardos é de 66,6%. Vinte e oito por cento (28%) dos pretos e pardos de 20 a 24 anos estavam fora da escola sem ter concluído o ensino médio, contra uma taxa de 18% entre os brancos (Figura 17). A chance de o jovem preto ou pardo dessa faixa etária estar fora da escola sem ter concluído o ensino médio é, portanto, 55% maior do que a de um jovem branco.

Figura 16 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram cada ano de estudo – Brasil, por cor ou raça, 2019



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

Figura 17 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que não frequentam a escola e não concluíram o ensino médio – Brasil, por cor ou raça, 2019

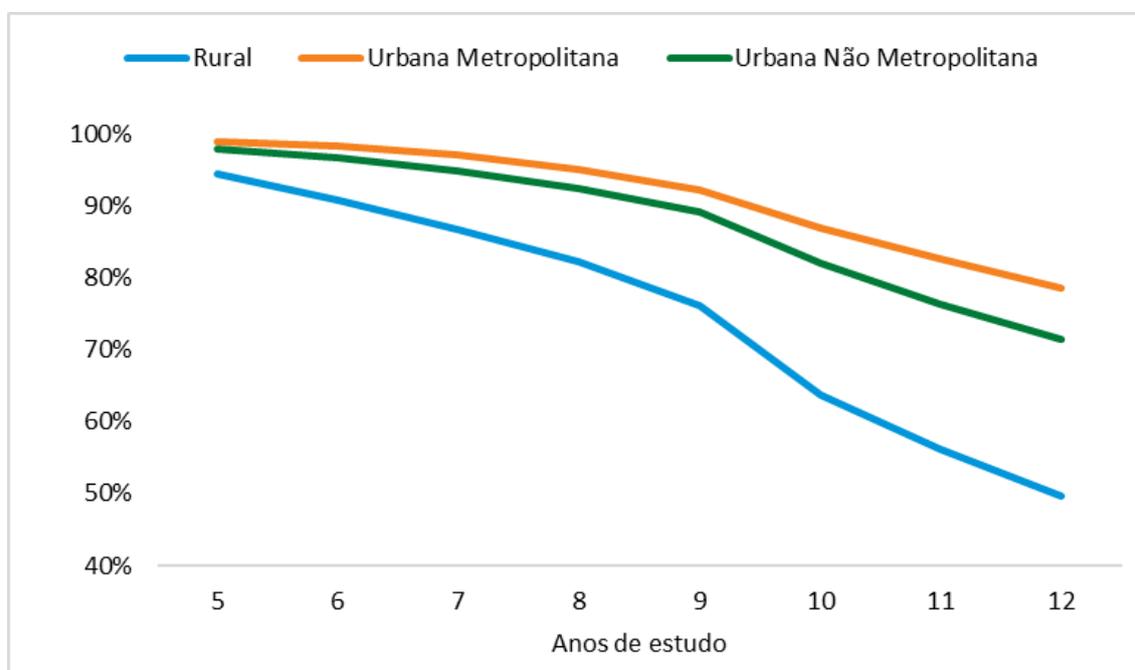


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

5.3. Área urbana, metropolitana e rural

Quanto ao local de moradia, observamos taxas mais altas de conclusão do ensino médio nas áreas urbanas metropolitanas, onde 78% dos jovens completam essa etapa dos estudos (Figura 18). Em contraste, menos da metade dos jovens completam o ensino médio nas áreas rurais. É na transição entre o fundamental e o ensino médio e ao longo do ensino médio que se observam as maiores quedas de escolaridade completa.

Figura 18 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram cada ano de estudo – Brasil, por área de residência, 2019

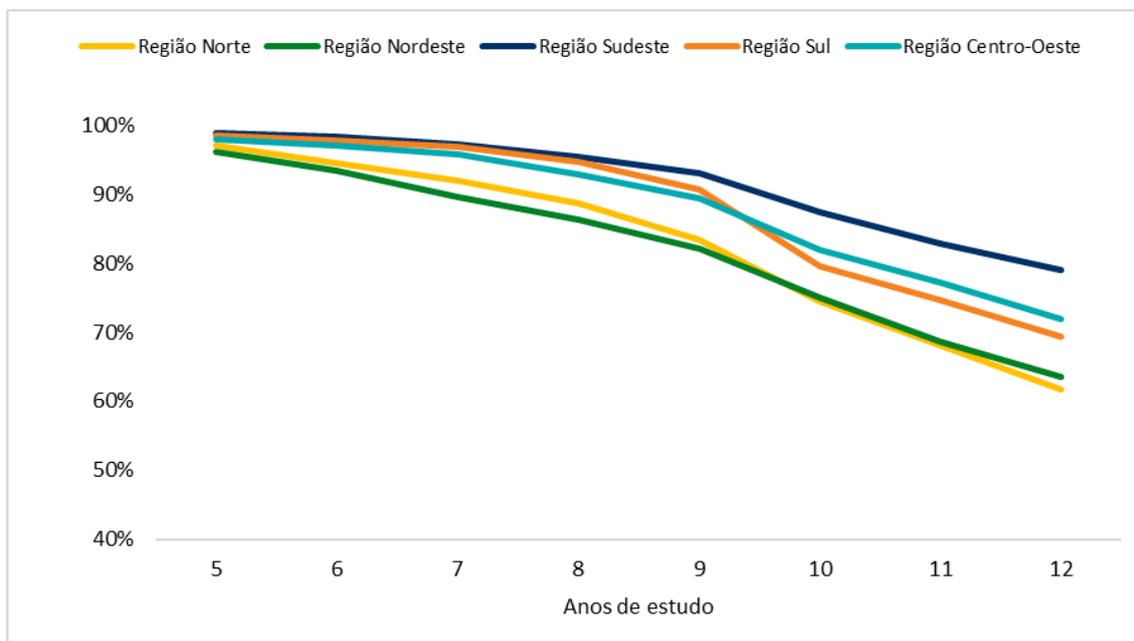


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

5.4. Região

Regionalmente, o Sudeste apresenta as maiores taxas de conclusão do ensino médio, seguida pela região Centro-Oeste, Sul, Nordeste e Norte (Figura 19). As regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste possuem taxas de escolarização semelhantes ao longo no ensino fundamental. Entretanto, o jovem das regiões Sul e Centro-Oeste possui uma probabilidade mais baixa de fazer a transição para o ensino médio. Na comparação entre as regiões Norte e Nordeste, a proporção de jovens que completam a 1ª série do ensino médio (10 anos de estudo) é praticamente a mesma, porém a taxa de conclusão da 3ª série do ensino médio (12 anos de estudo) é ligeiramente superior na região Nordeste.

Figura 19 – Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram cada ano de estudo – Brasil, por região de residência, 2019



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

5.5. Rede pública e privada

A Figura 20 e a Figura 21 mostram as taxas de abandono no ensino fundamental e no ensino médio, por rede de ensino⁴⁵. A taxa de abandono no ensino fundamental hoje é baixa tanto nas 3 redes públicas (federal, estadual e municipal) quanto na privada, sendo perto de nula na rede privada (0,1%). Apesar de pequenas, as taxas de abandono nas redes estadual e municipal (1,3%) são mais de 10 vezes superiores às da rede privada.

A taxa de abandono dá um salto no ensino médio das escolas públicas, chegando a 5,5% nas escolas estaduais e 3,9% nas escolas municipais. O número contrasta com uma taxa de abandono de apenas 0,2% nas escolas privadas, uma fração que representa apenas 5% e 3% das taxas de abandono das redes estaduais e municipais,

⁴⁵ Embora o ensino médio, constitucionalmente, não seja de competência municipal, existem algumas poucas escolas de ensino municipal no Brasil.

respectivamente⁴⁶. Já as escolas da rede federal de ensino⁴⁷ possuem taxas de abandono mais próximas da rede privada do que das demais redes públicas. Apenas 0,3% e 1,7% dos alunos das federais abandonam a escola no fundamental e médio, respectivamente (Figura 20 e Figura 21).

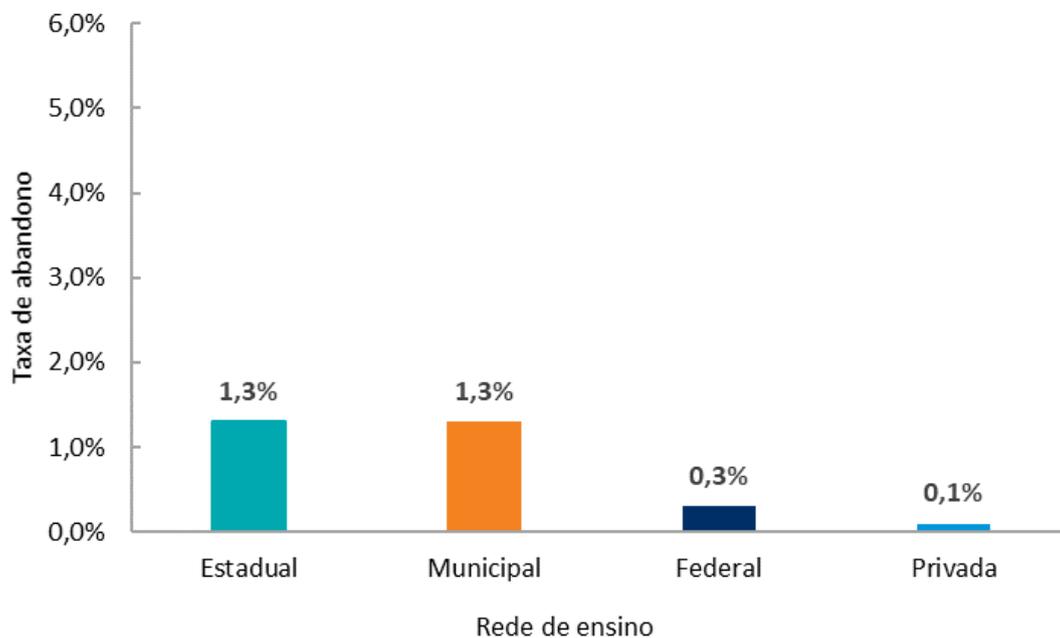
As taxas médias de evasão são bem maiores do que as de abandono. Nas redes estaduais e municipais, 3,2% e 2,5% dos alunos evadem no fundamental, respectivamente, contra 1,7% dos alunos das escolas privadas e 0,7% dos alunos da rede federal de ensino (Figura 22). Já no ensino médio, a evasão sobe para 9,5% nas redes estaduais, 7,5% nas redes municipais, 3,9% nas escolas federais e 2,9% nas escolas da rede privada (menos de um terço das redes estaduais) (Figura 23).

Por último, a Figura 24 mostra a taxa de evasão por série e por rede de ensino, entre 2017 e 2018. Até o 4º ano do ensino fundamental, as taxas de evasão das redes públicas são baixas e inferiores às da rede privada. É a partir do 5º ano e principalmente ao longo dos anos finais do ensino fundamental que as taxas de evasão das redes municipais e estaduais ultrapassam as da rede privada, girando em torno de 3% a 4%, contra menos de 2% na rede privada. A diferença entre as redes cresce ainda mais na transição do 9º ano para o ensino médio, quando atinge 7,8% nas redes municipais e 5,8% nas redes estaduais, contra 2,1% na rede privada e 1,1% na rede federal. A primeira série do ensino médio apresenta as maiores taxas de evasão nas redes estaduais e municipais, quando ultrapassam 2 dígitos. Na rede privada, o pico de evasão ocorre na 2ª série do ensino médio, quando atinge 4,7%. A rede federal apresenta as menores taxas de evasão ao longo do ensino fundamental, com taxas próximas às da rede privada ao longo do ensino médio. Na 3ª série do ensino médio, porém, não observamos uma queda acentuada da evasão da rede federal, como observado nas outras redes, atingindo 3,6%, contra 1% na rede privada.

⁴⁶ Existe migração entre as redes pública e privada, e é possível que migração seletiva de estudantes entre uma rede e outra explique parte da diferença entre as redes. Não existe, contudo, nenhum estudo quantificando esse efeito.

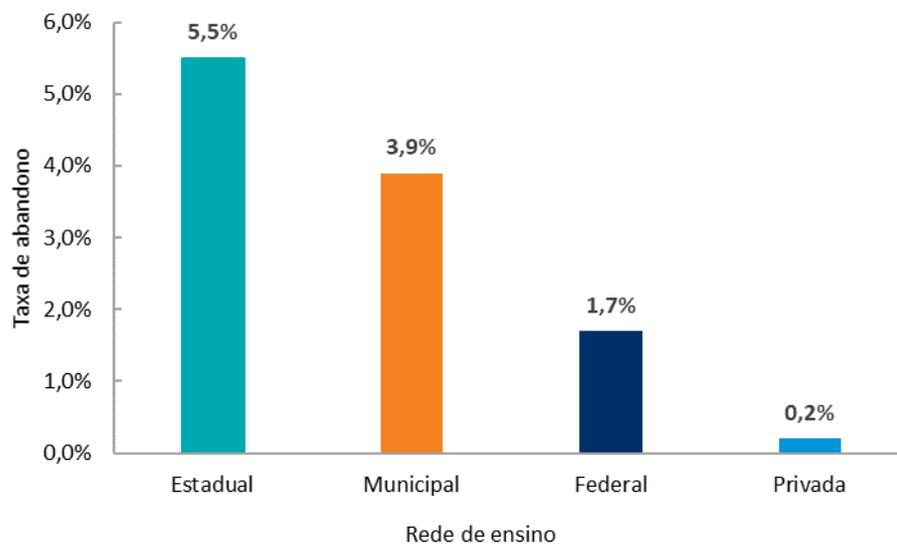
⁴⁷ É possível e provável que haja auto seleção de bons alunos nas escolas federais, mesmo naquelas que promovem sorteios para a entrada, pois o público que se inscreve para o sorteio pode ser diferente da média dos alunos das outras redes. As escolas da rede federal também possuem gasto por aluno maior do que as das outras redes públicas.

Figura 20 – Taxa de abandono no ensino fundamental – Brasil, por rede de ensino, 2019



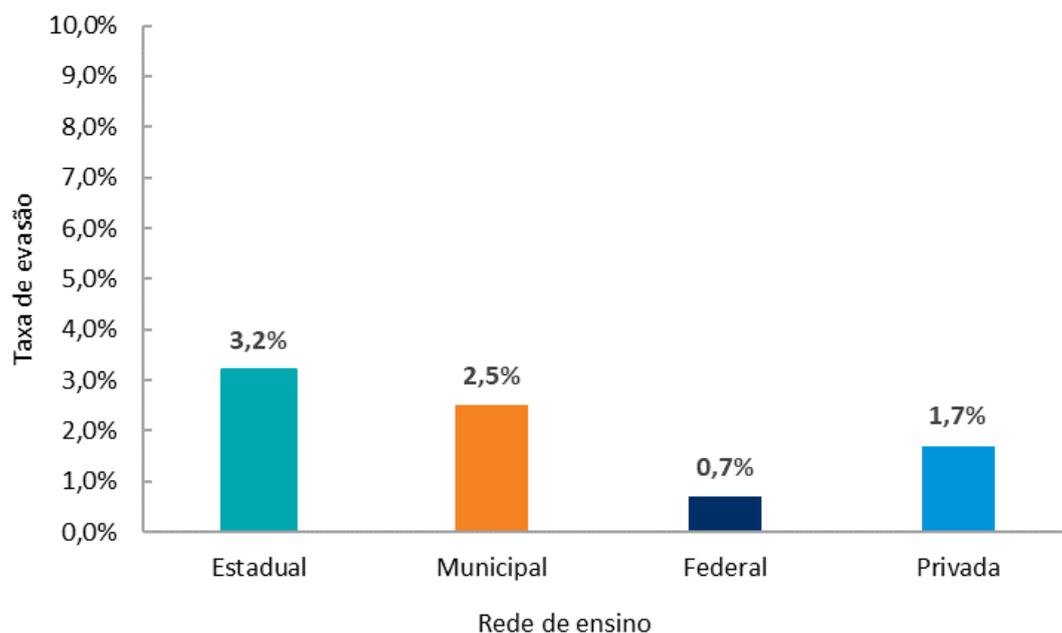
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

Figura 21 – Taxa de abandono no ensino médio – Brasil, por rede de ensino, 2019



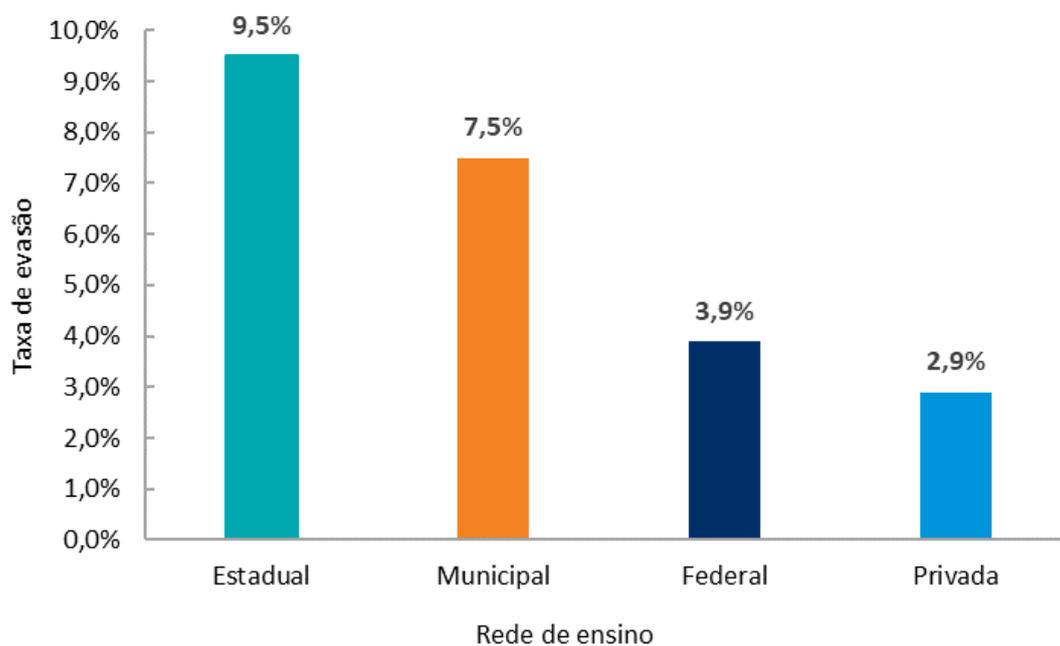
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

Figura 22 – Taxa de evasão no ensino fundamental – Brasil, por rede de ensino, 2017/2018



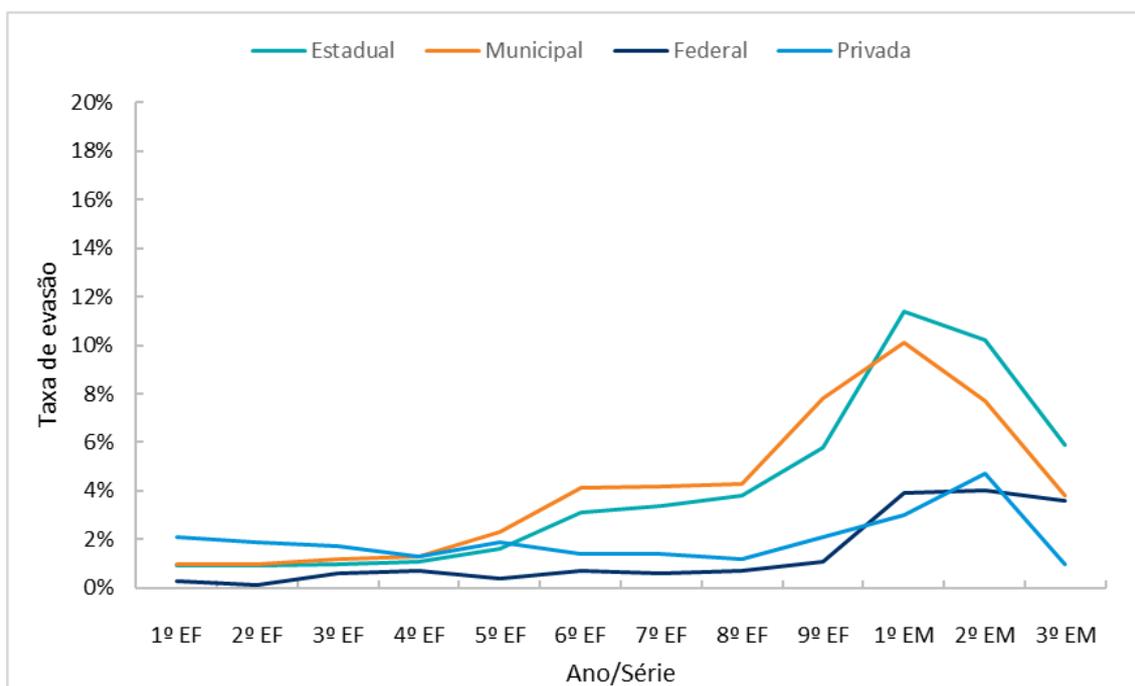
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de fluxo do Censo Escolar do INEP tabulados pelo Imds.

Figura 23 – Taxa de evasão no ensino médio – Brasil, por rede de ensino, 2017/2018



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de fluxo do Censo Escolar do INEP tabulados pelo Imds.

Figura 24 – Taxa de evasão por ano/série – Brasil, por rede de ensino, 2017/2018

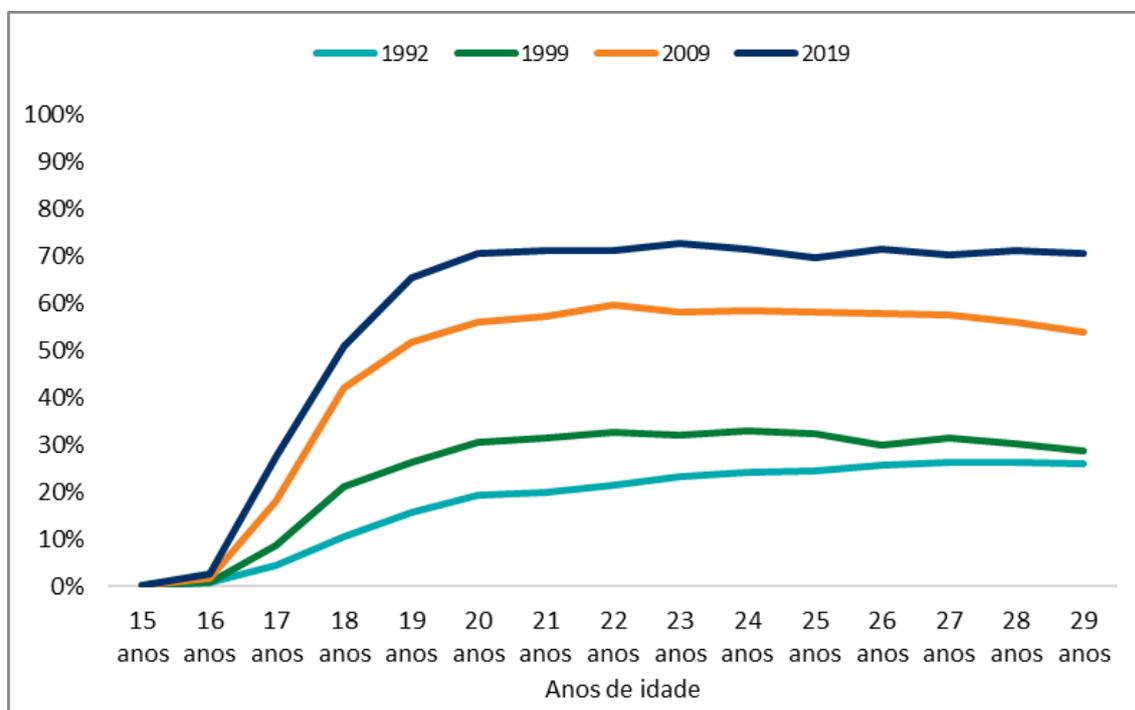


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de fluxo do Censo Escolar do INEP tabulados pelo Imds.

5.6. A Educação de Jovens e Adultos

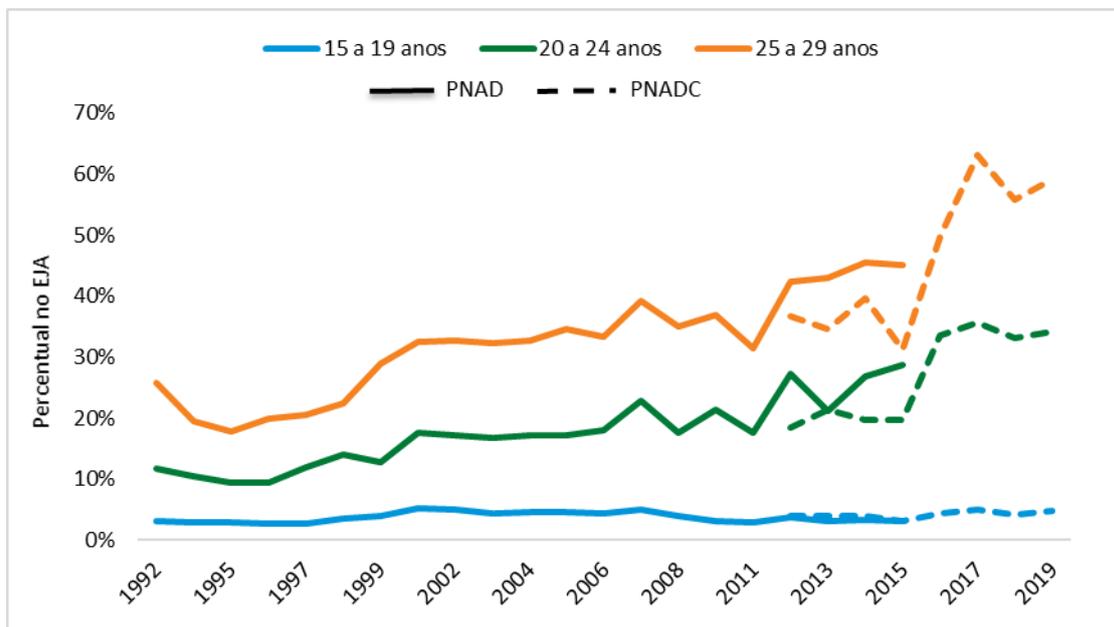
É também interessante notar que, mesmo a despeito da expansão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o perfil de concluintes do ensino médio por idade atinge um platô após os 20 anos, como visto na Figura 25. Ou seja, a fração dos jovens que completa o ensino médio após os 20 anos é pequena. Já a Figura 26 mostra a proporção dos jovens que frequentam a EJA, dentre o total de jovens que frequentam a escola e não completaram o ensino médio. Como era de se esperar, a proporção de jovens na EJA aumenta com a idade. Nos últimos anos, vemos um movimento de maior presença relativa na EJA dentro do contingente de jovens mais velhos, sinalizando uma migração dos alunos mais velhos que permanecem estudando em direção à EJA. A Figura 27 corrobora essa análise, e mostra que, entre 1992 e 2019, a presença relativa da EJA dentre os que frequentam a escola e não terminaram o ensino médio aumentou para todas as faixas etárias a partir dos 17 anos. A proporção de alunos de 20 anos frequentando a EJA mais do que dobrou desde 2009, alcançando mais de 30% dos jovens dessa faixa que continuam estudando.

Figura 25 – Proporção de concluintes do ensino médio por idade – Brasil, 1992, 1999, 2009 e 2019



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das PNAD 1992, 1999, 2009 e PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

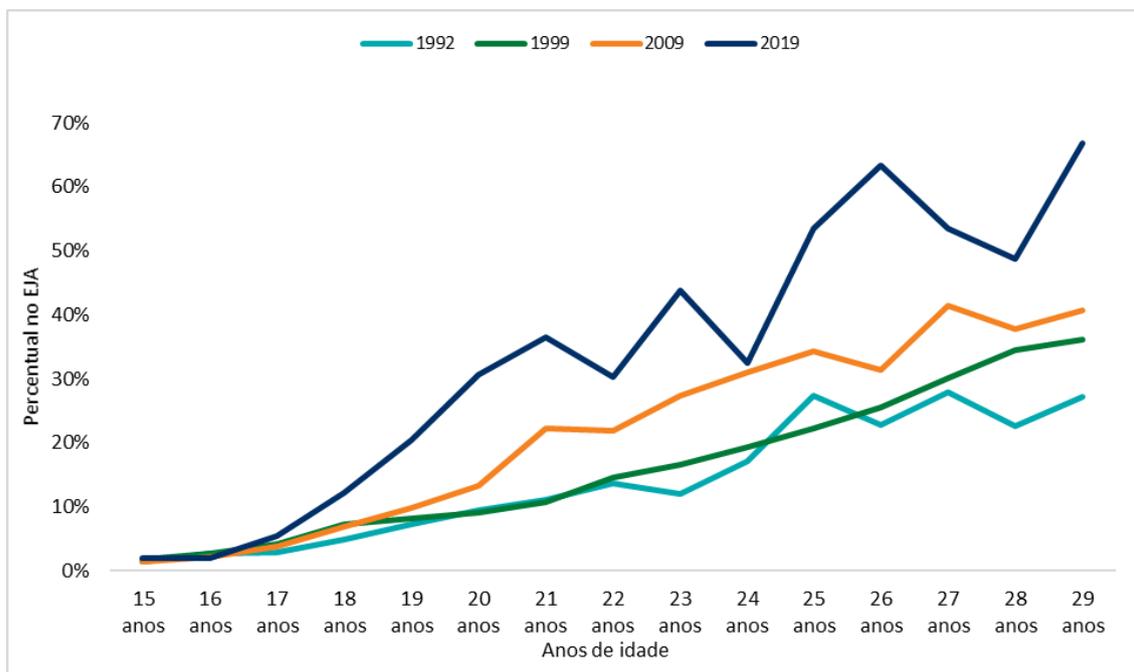
Figura 26 – Proporção de adolescentes e jovens que frequentam a EJA (fundamental ou médio), entre os que frequentam a escola e não concluíram o ensino médio – Brasil, por faixa-etária



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD e PNADC de 1992 a 2019 tabulados pelo Imds.

Nota: As linhas contínuas referem-se aos dados das PNAD e as linhas tracejadas aos dados das PNADC.

Figura 27 – Proporção de adolescentes e jovens que frequentam a EJA (fundamental ou médio), entre os que frequentam a escola e não concluíram o ensino médio – Brasil, por idade



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD 1992, 1999, 2009 e PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

6. Conclusão dos estudos: A evolução recente

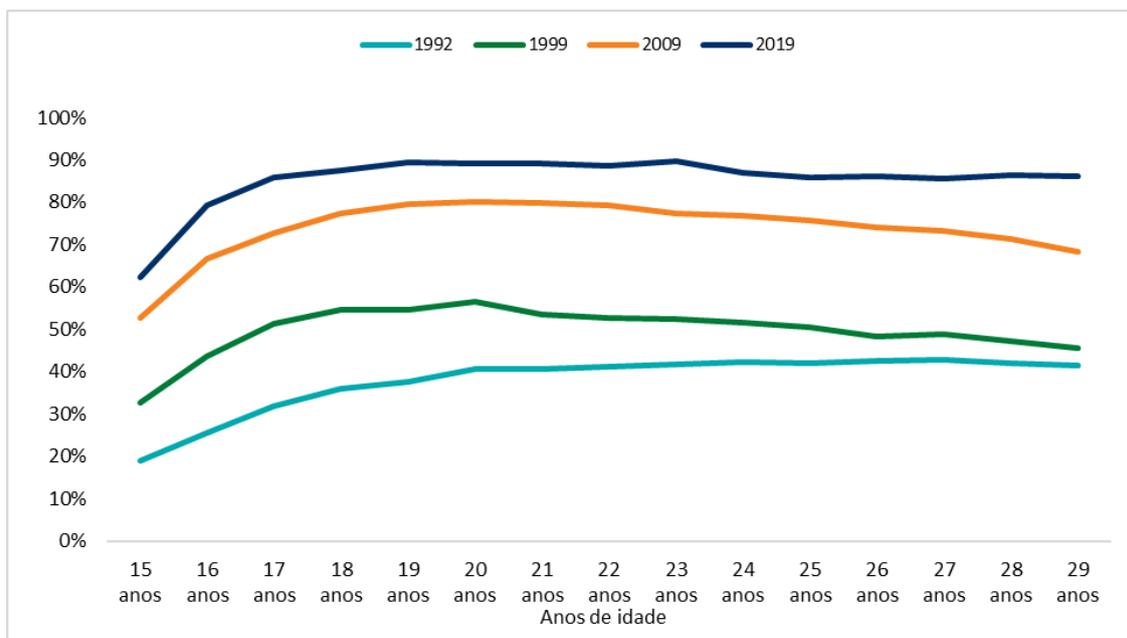
6.1. Taxas de conclusão

Nos últimos 30 anos, o Brasil apresentou avanços consideráveis de melhoria do fluxo escolar e redução da evasão. Para se ter uma ideia desse avanço, segundo os dados da PNAD e da PNADC, em 1992 apenas 32% dos brasileiros com 17 anos de idade, e apenas 40% daqueles com 20 anos de idade haviam completado o ensino fundamental (Figura 28). Já em 2019, a taxa de conclusão do ensino fundamental era de 86% entre os jovens de 17 anos e de 89% entre os jovens de 20 anos.

A PNAD e a PNADC mostram avanço semelhante no ensino médio. Em 1992, apenas 1 em cada 10 brasileiros de 18 anos havia concluído o ensino médio. Esse número sobe para pouco mais de 20% ao final da década de 90, alcança mais de 40% na década seguinte, e chega a pouco mais de 50% em 2019. Salto qualitativamente

semelhante ocorre para os jovens de 20 anos. Menos de 20% dos jovens brasileiros haviam terminado o ensino médio antes dos 20 anos, em 1992. Em 2019, pouco mais de 70% dos jovens de 20 anos haviam completado o ensino médio (Figura 25).

Figura 28 – Adolescentes e jovens que concluíram o ensino fundamental – Brasil, por idade



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD 1992, 1999, 2009 e PNADC de 2019 tabulados pelo Imds.

6.2. Distorção idade-série⁴⁸

A Figura 25 e a Figura 28 sugerem também uma grande defasagem em relação à idade correta para terminar o ensino fundamental e o ensino médio. Sem repetir de ano, um adolescente deveria ter terminado o fundamental aos 15 anos e o médio aos 18. Apenas 62% dos brasileiros de 15 anos – incluindo no denominador aqueles que frequentam a escola e aqueles que já evadiram nesta idade – conseguem terminar o ensino fundamental no tempo correto. Usando o mesmo denominador, entre os brasileiros de 18 anos, apenas metade havia completado o ensino médio em 2019. No entanto, vemos que uma boa parte dos jovens ainda leva mais 2 a 3 anos para completar cada um desses ciclos. Em 2019, por exemplo, a proporção de jovens que terminaram o ensino médio saltava 15 pp quando comparamos jovens de 19 e de 18 anos (Figura 25).

Uma vez que praticamente não temos mais problemas de atraso na entrada na escola⁴⁹, isso significa que ainda temos um problema grave de repetência ao longo da vida escolar do aluno, aumentando a proporção de alunos em defasagem idade-série, conseqüentemente, atrasando a conclusão dos estudos. Já no 5º ano do ensino fundamental, por exemplo, 1 em cada 5 alunos estava com 2 anos ou mais de atraso em relação à idade correta, em 2019. Ao longo dos anos finais, temos 1 a cada 4 alunos em atraso. Na 1ª série do ensino médio, 1 a cada 3 alunos está em atraso (Figura 29).

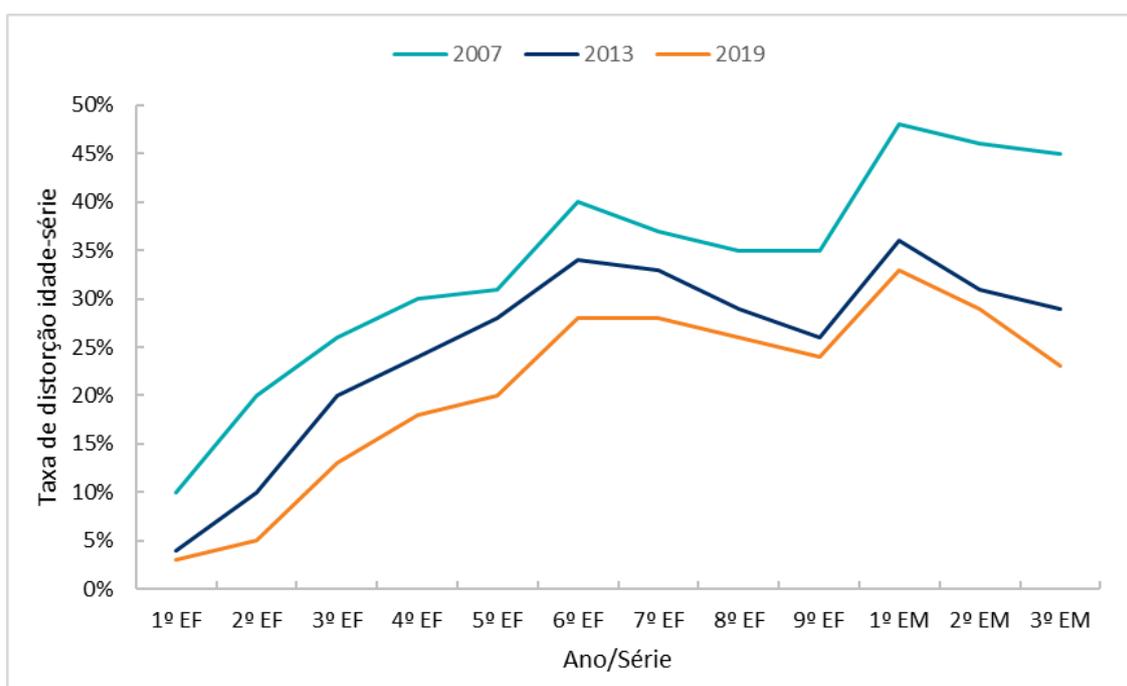
Esses números evidenciam a gravidade do problema, ainda que tenhamos melhorado muito desde 2007, quando 40% dos alunos do 6º ano do ensino fundamental estavam em distorção idade-série, assim como 48% dos alunos da 1ª série do ensino médio. De 2007 a 2013, houve uma queda expressiva da distorção idade-série no ensino médio. Na 3ª série do ensino médio, por exemplo, a porcentagem de alunos em distorção caiu 15 pp. De 2013 a 2019, a redução da distorção no ensino fundamental acompanhou o ritmo do período anterior, mas houve uma desaceleração no ritmo de queda no ensino médio.

⁴⁸ Considera-se que o aluno está em defasagem idade-série quando ele possui mais de dois anos em relação à idade ideal para a série em que estuda.

⁴⁹ Segundo a PNAD 2019, 99.7% das crianças de 6 a 10 anos no Brasil estão na escola. Segundo o Censo Escolar de 2019, a distorção idade série no 1º ano do ensino fundamental é de menos de 2%, e inclui alunos que já foram reprovados. Considerando, conservadoramente, que 0.03% das crianças de 6 anos de idade estejam fora da escola e que toda distorção idade-série do 1º ano do ensino fundamental se deva a entrada tardia dessas crianças, teríamos no máximo 2.03% das crianças entrando com atraso no ensino fundamental.

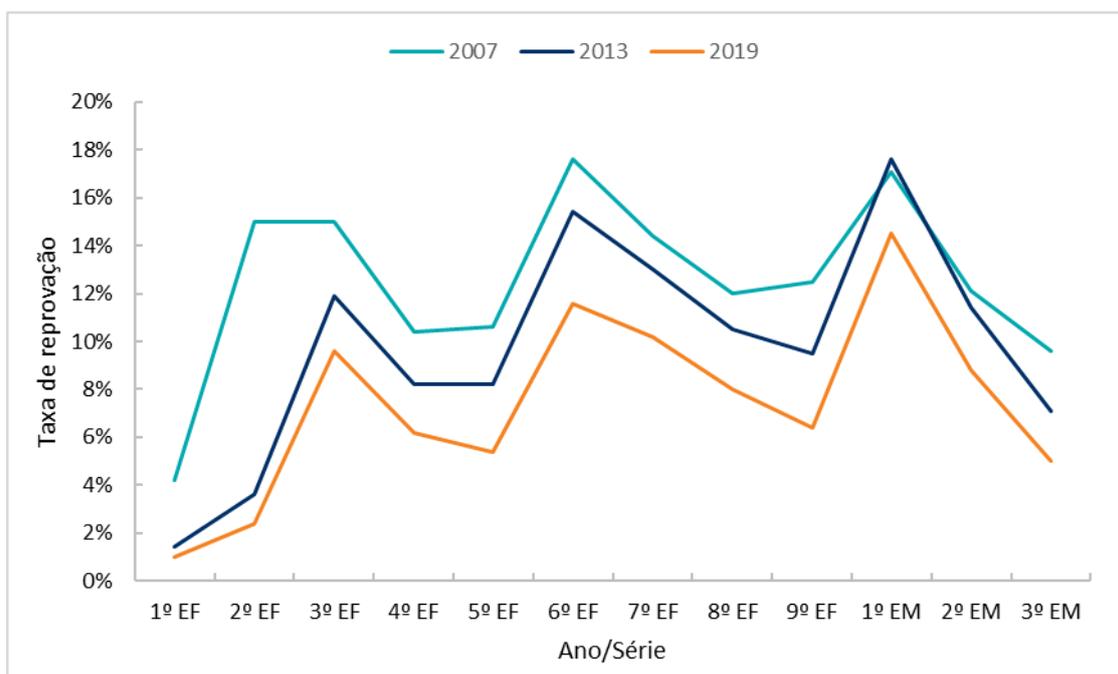
Há vários fatores por trás da queda da distorção idade-série no período. Um deles é a redução da reprovação nas séries/anos mais baixos, em relação aos anos anteriores. De fato, houve uma queda consistente, de 4 a 6 pp nas taxas de reprovação de todas as séries do ensino fundamental entre 2007 e 2019 (Figura 30). Outro fator é o aumento relativo da participação dos alunos mais velhos na EJA, como vimos anteriormente (Figura 27).

Figura 29 – Porcentagem de alunos em distorção idade-série – Brasil, por ano/série



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

Figura 30 – Taxa de reprovação – Brasil, por ano/série



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

6.3. Evolução educacional por características dos alunos

6.3.1. Ensino fundamental

A Figura 31, a Figura 32, a Figura 33 e a Figura 34 mostram a evolução da proporção de jovens de 20 a 24 anos que haviam completado o ensino fundamental, segundo o recorte de renda domiciliar per capita, de cor ou raça, regional e localização rural ou urbana. Houve melhoria em todos os segmentos analisados.

Em relação à renda, o fosso que separava os jovens do topo e da base da distribuição de renda diminuiu expressivamente. No início da série, em 1992, 77% dos jovens do quinto mais rico da distribuição haviam completado o fundamental, uma diferença de aproximadamente 65 pp em relação aos jovens mais pobres, que tinham apenas 12% de chances de se formar nessa etapa. Vinte e sete anos depois, a taxa de

conclusão dos dois grupos ainda não havia convergido completamente, mas a diferença havia caído para menos da metade, chegando a 25 pp (Figura 31).

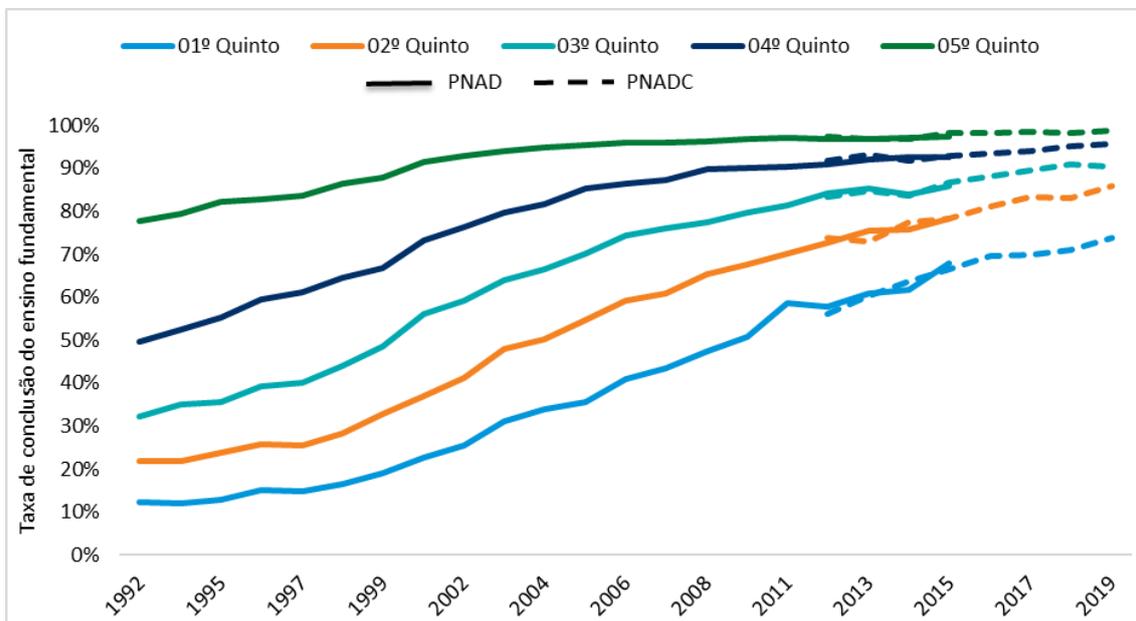
Pode-se observar que o ritmo de convergência das taxas variou bastante entre as décadas. A diferença entre o quintil mais rico e mais pobre mudou pouco ao longo da década de 90, mas passou a cair mais fortemente na década seguinte. Entre 1999 e 2009, a proporção de jovens oriundos do quintil mais pobre que terminaram o ensino fundamental salta de 20% para 50%, reduzindo a diferença entre o topo e piso da distribuição de renda para pouco mais de 45 pp. O salto educacional do quintil inferior da distribuição de renda continua na década seguinte, com mais de 70% dos jovens oriundos das famílias mais pobres completando o ensino fundamental em 2019.

A convergência das taxas de conclusão do ensino fundamental também está presente na comparação por raça (Figura 32). Em 1992, apenas 1 em cada 2 brasileiros brancos de 20 a 24 anos de idade havia terminado o ensino fundamental. Para os negros, a chance de um jovem dessa faixa etária de ter concluído o fundamental era de apenas 30%. Em 2019, esses números eram de 93% e 86%, respectivamente. Ou seja, há uma gradual convergência nas taxas nesses dois grupos raciais: a diferença cai de aproximadamente 20 pp para 7 pp em 2019.

Em relação às regiões brasileiras, também se verifica uma convergência, porém não tão forte como entre classes de renda ou por raça (Figura 33). A diferença entre a proporção dos que concluem o ensino fundamental na região Sudeste e região Nordeste era de 16 pp em 2019 e cai para 9 pp em 2019. As áreas urbanas da região Norte apresentaram crescimento próximo ao da região Centro Oeste até 2003. A partir do momento em que a PNAD passa a incorporar as áreas rurais da região Norte, as médias de conclusão da região passam a ser próximas as da região Nordeste, chegando a 83% em 2019.

O maior crescimento das taxas de conclusão do ensino fundamental se deu nas áreas rurais (Figura 34). Em 1992, apenas 14% dos jovens de 20 a 24 anos das áreas rurais terminavam o ensino fundamental, contra 76% em 2019. Nas áreas urbanas metropolitanas a taxa de conclusão saltou de 54% para 92% no mesmo período, enquanto nas áreas urbanas não metropolitanas o número subiu de 44% para 89%.

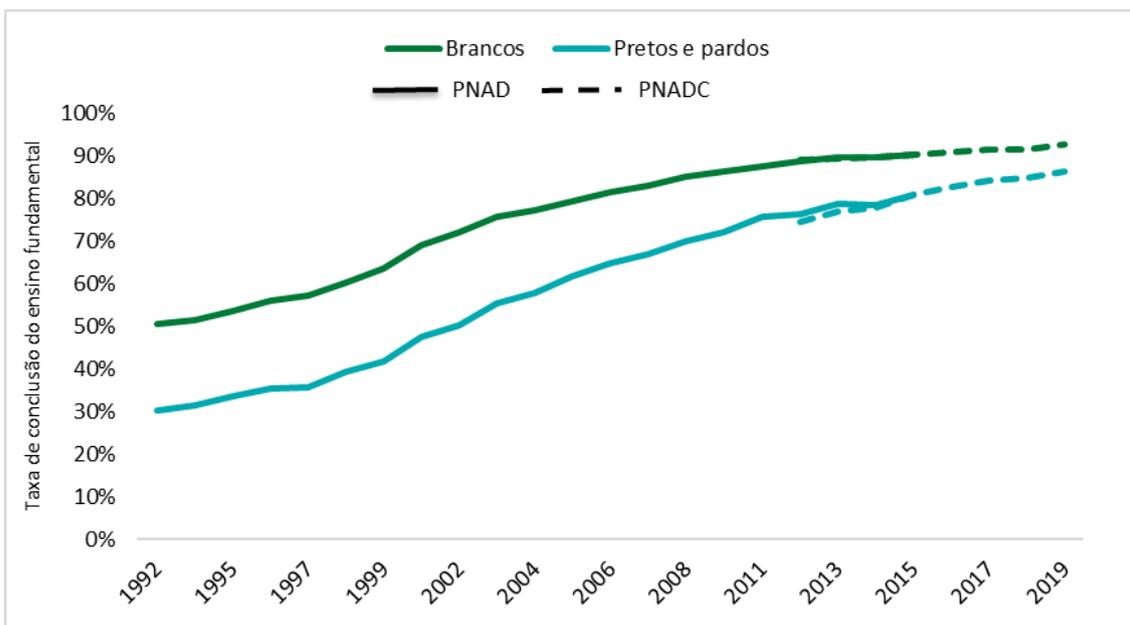
Figura 31 – Taxa de conclusão do ensino fundamental entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD e PNADC de 1992 a 2019 tabulados pelo Imds.

Nota: As linhas contínuas referem-se aos dados das PNAD e as linhas tracejadas aos dados das PNADC.

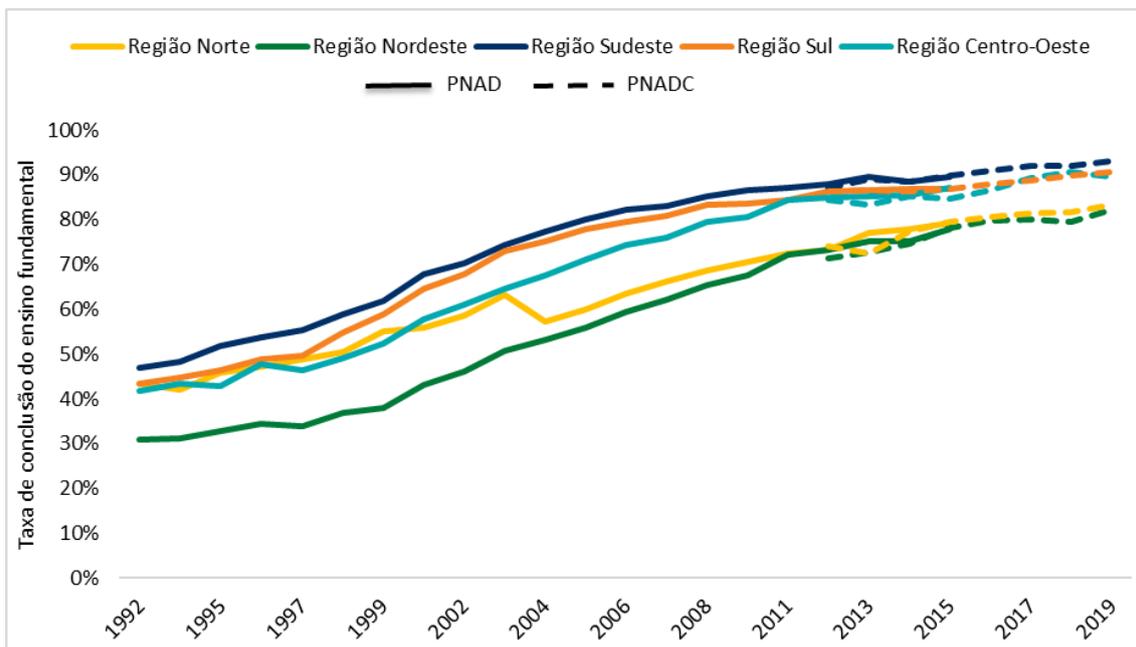
Figura 32 – Taxa de conclusão do ensino fundamental entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por cor ou raça



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD e PNADC de 1992 a 2019 tabulados pelo Imds.

Nota: As linhas contínuas referem-se aos dados das PNAD e as linhas tracejadas aos dados das PNADC.

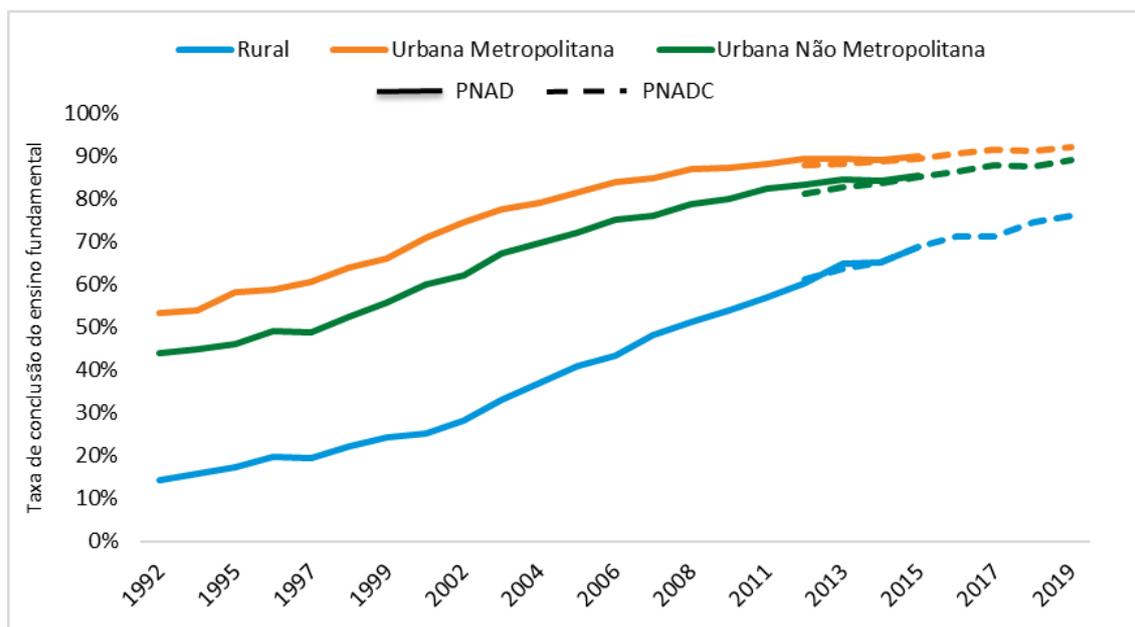
Figura 33 – Taxa de conclusão do ensino fundamental entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por região de residência



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD e PNADC de 1992 a 2019 tabulados pelo Imds.

Nota: O plano amostral das PNAD, da região Norte, foi alterado a partir de 2004, quando passou a incorporar as áreas rurais. As linhas contínuas referem-se aos dados das PNAD e as linhas tracejadas aos dados das PNADC.

Figura 34 – Taxa de conclusão do ensino fundamental entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por área de residência



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD e PNADC de 1992 a 2019 tabulados pelo Imds.

Nota: As linhas contínuas referem-se aos dados das PNAD e as linhas tracejadas aos dados das PNADC.

6.3.2. Ensino médio

Em 1992, o ensino médio era uma opção para pouquíssimos jovens do quinto mais pobre do Brasil (Figura 35). Apenas 3,5% completavam o ensino médio. Em 27 anos, esse número foi multiplicado por 13, alcançando 46%. Esse enorme crescimento da taxa de conclusão do ensino médio entre os mais pobres, porém, está longe de fechar a distância que os separa dos mais ricos. Já em 1992, por exemplo, a taxa de conclusão do ensino médio do quinto mais rico era superior à taxa de conclusão do quinto mais pobres hoje, de 52%, e só cresceu desde então. Hoje, a probabilidade de conclusão do ensino médio de um jovem cuja família está entre as 20% mais ricas do país é de 93%, mais do que o dobro da chance de conclusão de conclusão do jovem do quinto mais pobre (Figura 35). O período de maior crescimento da taxa de conclusão do ensino médio entre os dois quintos mais ricos se deu entre o final da década de 90 e a segunda metade da década de 2000. Já entre o quinto mais pobre, o crescimento se inicia no início dos anos 2000, de forma mais tímida e lenta, mas gradual e sustentada, até atingir os atuais 46%.

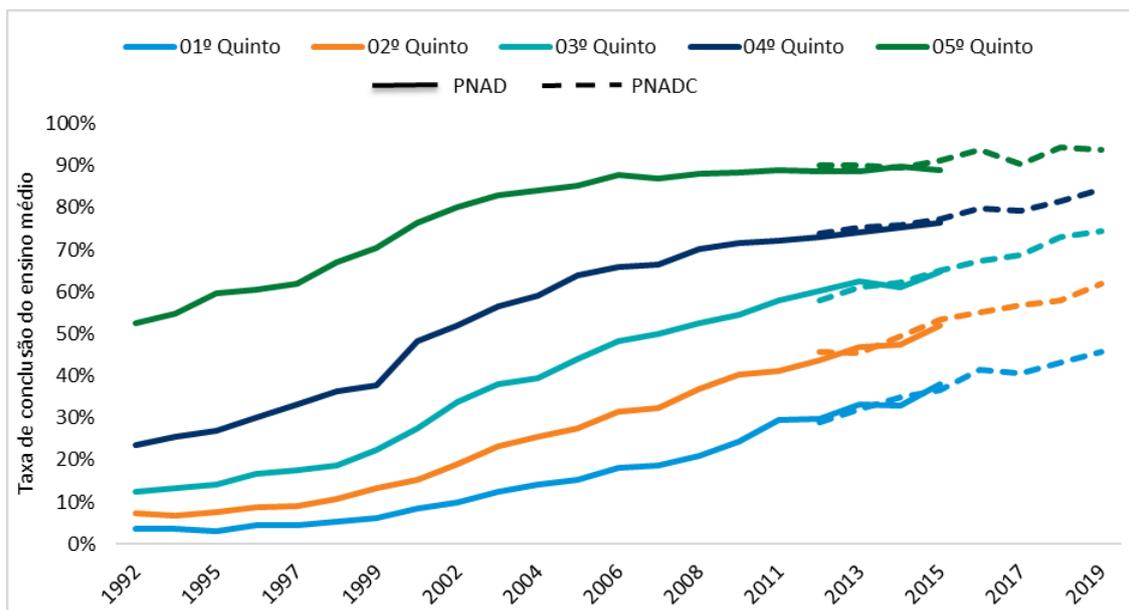
A Figura 36, a Figura 37 e a Figura 38 também mostram um forte crescimento na taxa de conclusão do ensino médio por cor ou raça, área rural, urbana metropolitana ou urbana não metropolitana, e região do país. Diferente do ensino fundamental, entretanto, não observamos um movimento claro de convergência na taxa de conclusão do ensino médio, uma vez que todas as curvas parecem crescer de forma paralela⁵⁰.

O aumento das taxas de conclusão no ensino médio pode ser atribuído a pelo menos 3 fatores. Primeiro, há um fluxo cada vez maior de jovens e adolescentes terminando o ensino fundamental e ingressando o ensino médio, como vimos nas seções anteriores. Segundo, há menos jovens ingressando no ensino médio em distorção idade-série, em parte devido à diminuição da reprovação no ensino fundamental. Ou seja, a correção de problemas de fluxo no ensino fundamental aumenta a base de alunos ingressando no ensino médio na idade correta. Terceiro, também assistimos a uma melhora nas taxas de abandono e evasão ao longo do ensino médio, como mostram a Figura 39 e a Figura 40.⁵¹ A taxa de abandono caiu de 15% para pouco mais de 5% nas redes estaduais de ensino, enquanto a taxa de evasão caiu de 15% para menos de 10%.

⁵⁰ Novamente, vemos uma queda abrupta da série da região Norte em 2004, que se deve à inclusão das áreas rurais da região no plano amostral da PNAD a partir de então.

⁵¹ É importante também lembrar que a Emenda Constitucional 59, de 2009, tornou obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos.

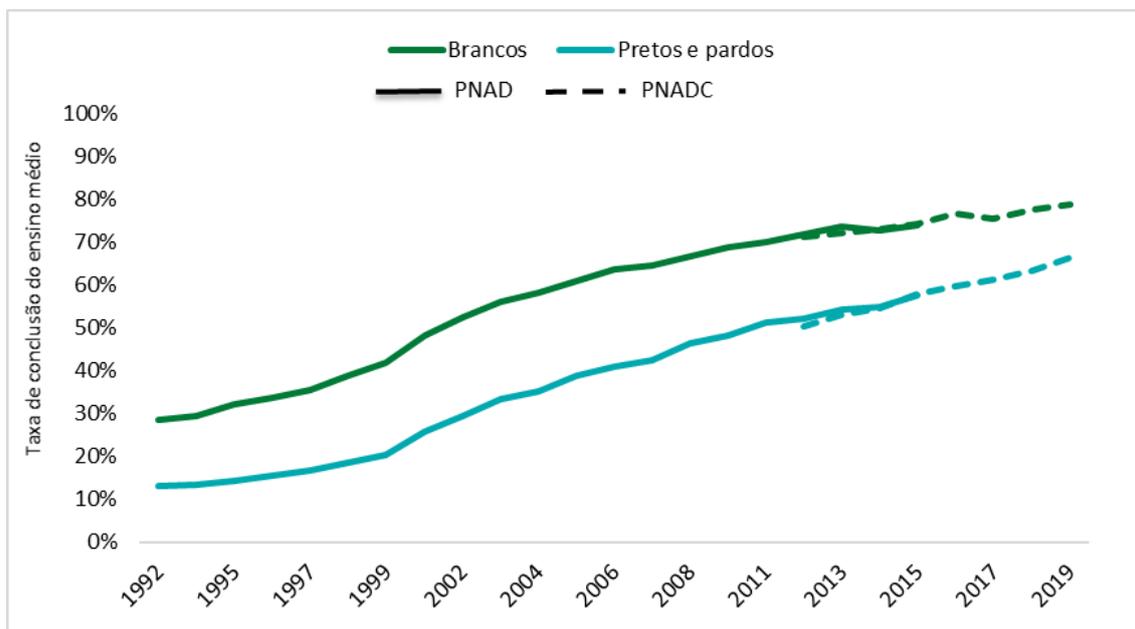
Figura 35 – Taxa de conclusão do ensino médio entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD e PNADC de 1992 a 2019 tabulados pelo Imds.

Nota: As linhas contínuas referem-se aos dados das PNAD e as linhas tracejadas aos dados das PNADC.

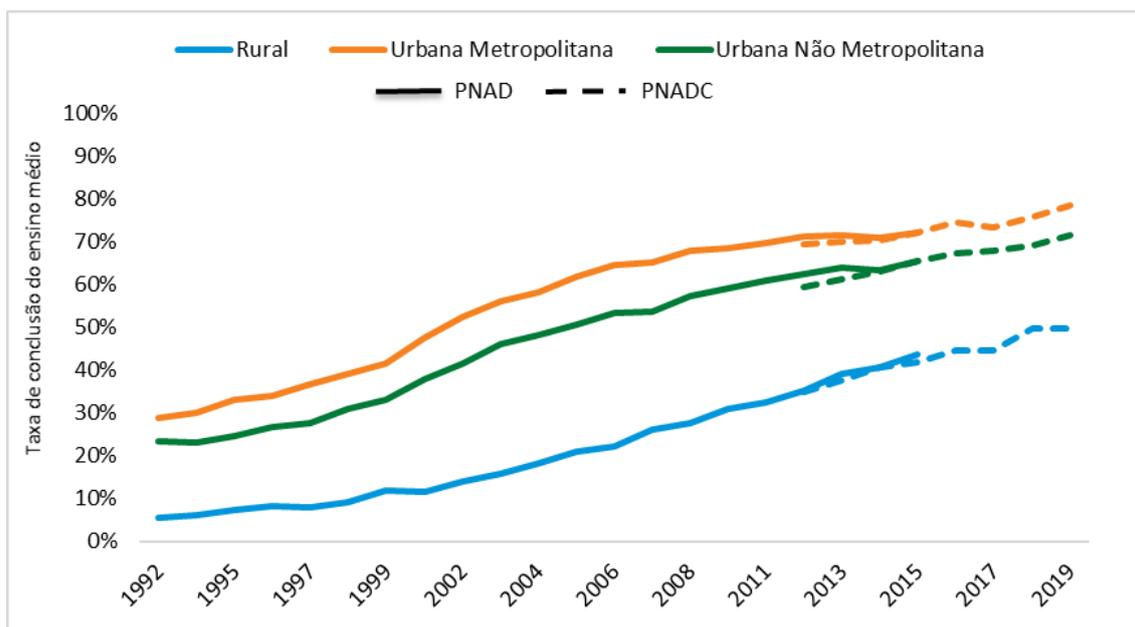
Figura 36 – Taxa de conclusão do ensino médio entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por cor ou raça



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD e PNADC de 1992 a 2019 tabulados pelo Imds.

Nota: As linhas contínuas referem-se aos dados das PNAD e as linhas tracejadas aos dados das PNADC.

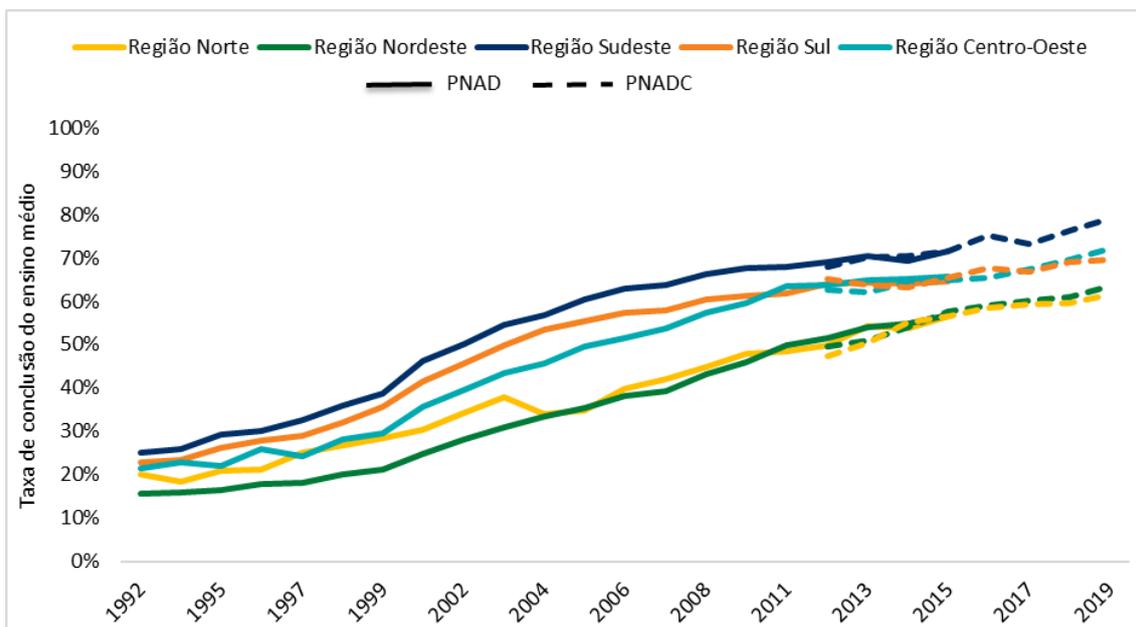
Figura 37 – Taxa de conclusão do ensino médio entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por área de residência



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD e PNADC de 1992 a 2019 tabulados pelo Imds.

Nota: As linhas contínuas referem-se aos dados das PNAD e as linhas tracejadas aos dados das PNADC.

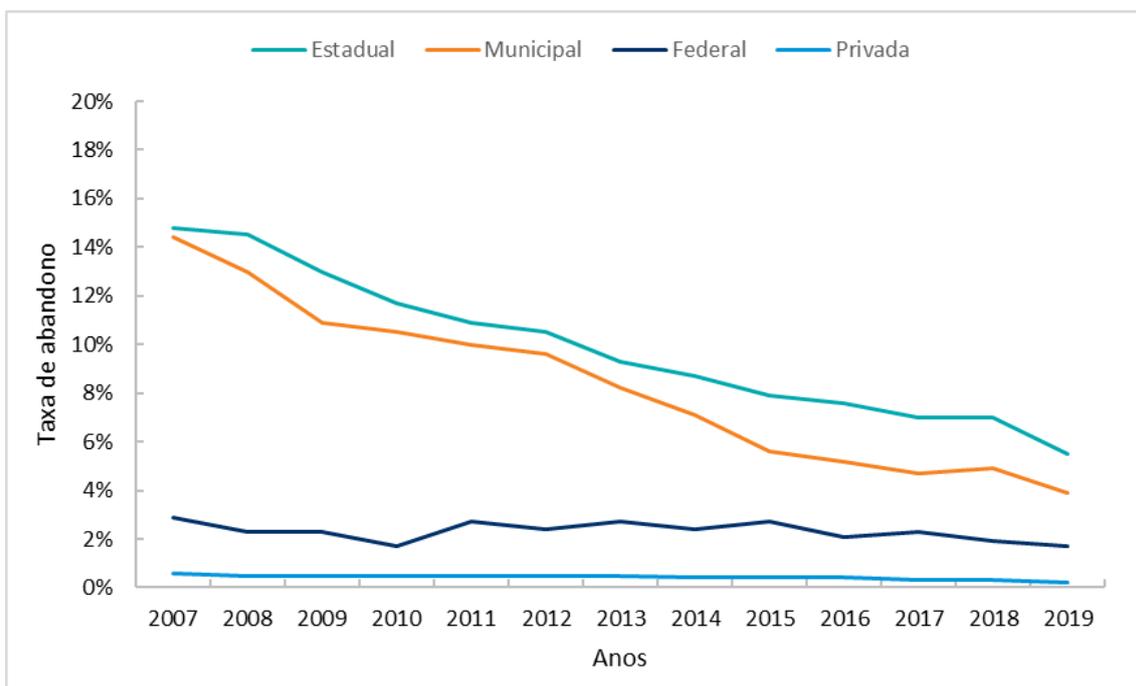
Figura 38 – Taxa de conclusão do ensino médio entre jovens de 20 a 24 anos – Brasil, por região de residência



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das PNAD e PNADC de 1992 a 2019 tabulados pelo Imds.

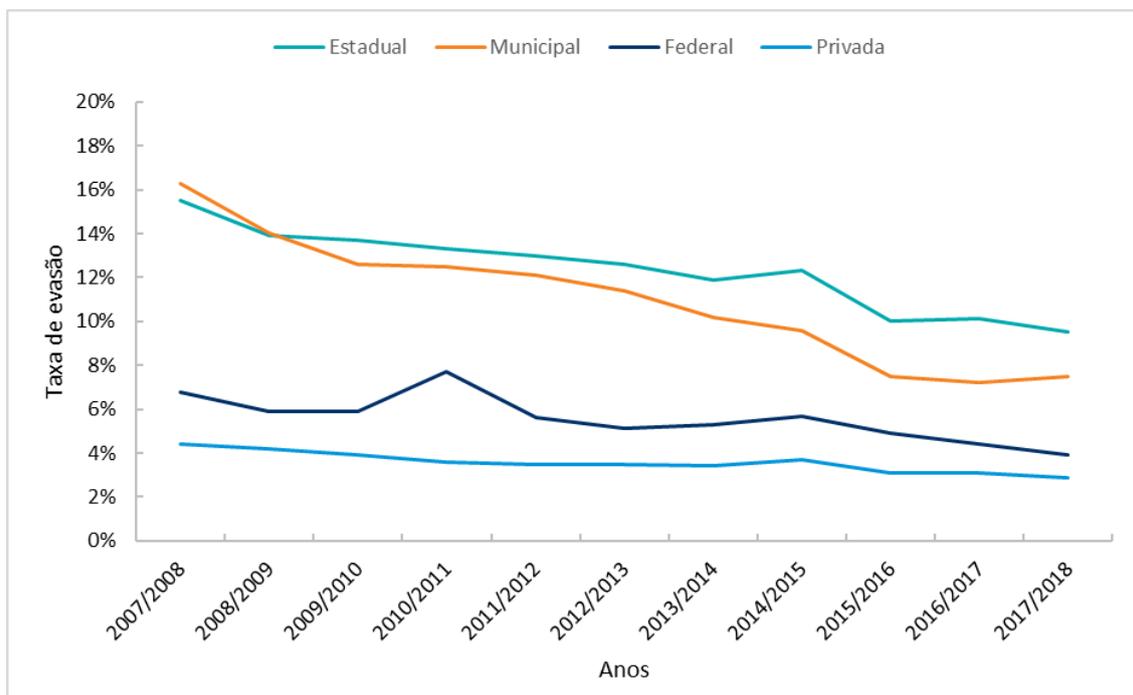
Nota: As linhas contínuas referem-se aos dados das PNAD e as linhas tracejadas aos dados das PNADC.

Figura 39 – Evolução da taxa de abandono no ensino médio – Brasil, por rede de ensino



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds.

Figura 40 – Evolução da taxa de evasão no ensino médio – Brasil, por rede de ensino



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de fluxo do Censo Escolar do INEP tabulados pelo Imds.

7. Qualidade do Ensino, Repetência e Evasão

Até o início da década de 90, havia a percepção equivocada de que o grande problema de evasão no Brasil começava nas séries iniciais do ensino fundamental. Achava-se, erroneamente, que as crianças evadiam precocemente da escola por fatores sociais como a pobreza, a desigualdade de renda, o desinteresse pelo estudo ou a falta de estrutura familiar. As falhas do sistema educacional, portanto, eram externas à escola.

Esse diagnóstico tinha como base as estatísticas do Censo Educacional da época, que basicamente confundia o abandono escolar com a repetência e transferência. Muitos professores tinham o hábito de dispensar ao final do ano os alunos que já não tinham chance de serem aprovados, e o Censo não era capaz de identificar os alunos que não frequentavam as aulas ao final do ano (abandono) mas que se matriculavam na mesma série no ano seguinte (repetência), ou os alunos que se transferiam para outra escola. Essa percepção só foi revista através do trabalho pioneiro de pesquisadores como Sérgio Costa Ribeiro, Ruben Klein e Phillip Fletcher (Fletcher e Ribeiro 1988; Klein e Ribeiro 1991; Ribeiro 1991; Fletcher e Ribeiro 1996; Fletcher 1997) ao desenvolverem a metodologia Profluxo, que permitia estimar, sob certas hipóteses de estabilidade, o que de fato era reprovação e evasão através dos dados da PNAD.

Esse novo diagnóstico alterou completamente a visão sobre a evasão no Brasil. Percebeu-se então que as crianças não abandonavam a escola já nos anos iniciais diante das primeiras dificuldades por falta de apoio familiar. Pelo contrário, as crianças apenas abandonavam depois de muita persistência, passando por múltiplas reprovações e repetências acumuladas⁵². O grande problema não era o abandono ou a evasão, mas a reprovação e a repetência. E por trás das altas taxas de repetência, escondia-se a baixa qualidade de ensino e uma cultura pedagógica que imputava o fracasso escolar quase sempre ao aluno, aos pais e a outros fatores externos, mas raramente à escola ou ao professor, no que ficou conhecido pelo termo de “pedagogia da repetência”, cunhado por Ribeiro (1991).

⁵² Para se ter uma ideia da distorção das estimativas, enquanto o Censo Escolar apontava uma “evasão” escolar de 25% entre a 1ª e 2ª série do antigo primário no ano de 1982, a PNAD apontava uma evasão de apenas 2,3%. Já a repetência, essa sim, acometia 52% das matrículas do 1º ano (Ribeiro, 1991).

Tal diagnóstico permitiu ao setor público estruturar ações específicas para reverter o grave problema de repetência nos anos iniciais, como a adoção de ciclos escolares⁵³, programas de reforço escolar e iniciativas para alfabetizar todas as crianças na idade correta (Soares e Lima, 2002). Desde então, o aprendizado medido pelas avaliações do SAEB melhorou consideravelmente nos anos iniciais, enquanto as taxas de reprovação se reduziram continuamente.

Apesar de toda a melhoria em relação ao fluxo escolar dos últimos 30 anos, o diagnóstico de Sérgio Costa Ribeiro (1991), tão bem resumido pelo termo de “pedagogia da repetência”, continua presente. Ainda temos altas taxas de repetência ao longo da vida escolar, que não causam imediatamente a evasão, mas que vão se acumulando, aumentando a proporção de alunos em atraso, e que eventualmente se traduzem mais tarde em evasão na transição para o ensino médio. Há evidências de que a repetência pode ter consequências negativas sobre autoestima e outras dimensões emocionais e comportamentais dos estudantes (Meisels e Liaw 1993; Correa 2013), o que por sua vez pode levar a maior probabilidade de evasão escolar (Manacorda 2012).

A Figura 41 e a Figura 42 mostram como os déficits de aprendizado estão correlacionados com as taxas de abandono nos anos finais e no ensino médio. Na Figura 41 temos no eixo vertical a taxa média de abandono nos anos finais do ensino fundamental em 2019 – média por estado – e no eixo horizontal a nota média de matemática – média por estado – no SAEB em 2017, no 5º ano do ensino fundamental.⁵⁴ Já na Figura 42 temos, por estado, a taxa média de abandono no ensino médio em 2019 contra a nota média de matemática no SAEB no 9º ano do fundamental, em 2017. Quanto maior a nota nas avaliações do Saeb dois anos antes, menor a taxa de abandono dois anos depois. Essa relação se dá não somente no nível estadual, mas também no nível municipal, como mostrado pela Figura 43 e pela Figura 44.

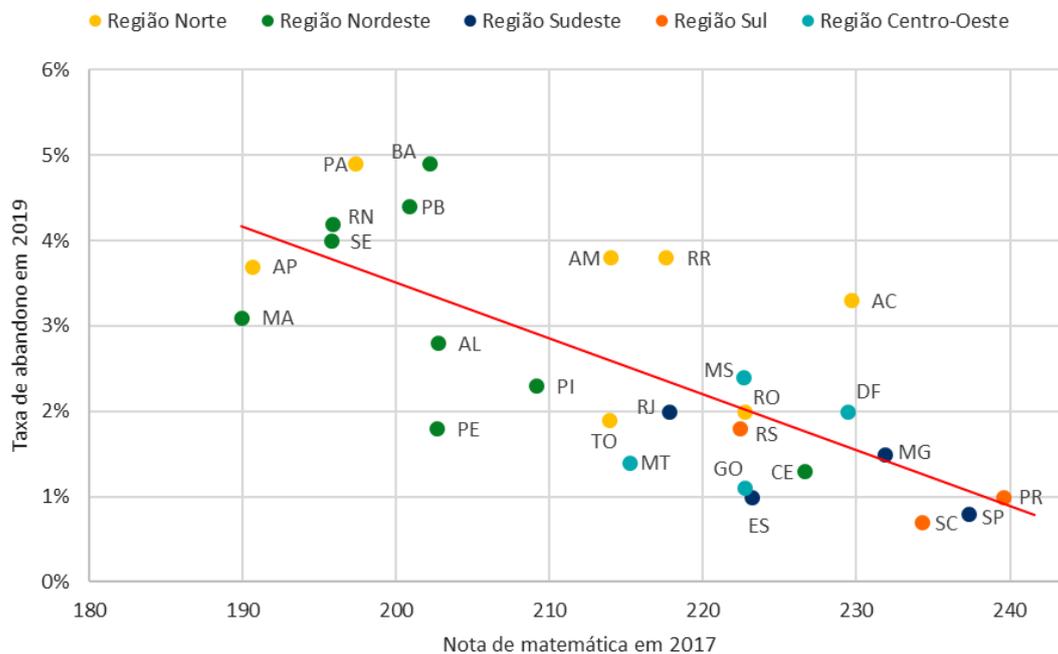
⁵³ Foureaux Koppensteiner (2014) mostra que o sistema de ciclos pode desincentivar o esforço dos estudantes. Comparando diferentes coortes de alunos de escolas que adotaram o sistema de ciclos em Minas Gerais, o pesquisador encontra uma queda de 7% de 1 desvio padrão da nota de matemática. Por um lado, portanto, o sistema de ciclos pode diminuir a retenção, melhorar o fluxo de alunos e permitir que alguns alunos permaneçam mais tempo na escola, mas por outro pode diminuir o aprendizado. O impacto total do sistema de ciclos sobre o aprendizado médio de todos os alunos é a soma do efeito de desincentivo com o impacto positivo gerado sobre os alunos em risco de repetência, seja por não gerar os possíveis efeitos psicológicos da repetência, seja pelo aprendizado adicional que tais alunos podem ter ao permanecerem mais tempo na escola.

⁵⁴ Se correlacionássemos o abandono contra a nota do mesmo ano, poderíamos ter um problema de seleção dos alunos que fizeram a prova. Quanto maior o abandono, melhores os estudantes fazendo a prova no final do ano.

Hoje, 1 em cada 4 alunos dos anos finais e 1 em cada 3 da 1ª série do ensino médio está em distorção. Como mostram a Figura 45 e a Figura 46, a distorção idade-série é positivamente correlacionada com a taxa de evasão, no nível das Unidades da Federação, tanto nos últimos anos do ensino fundamental quanto no ensino médio.

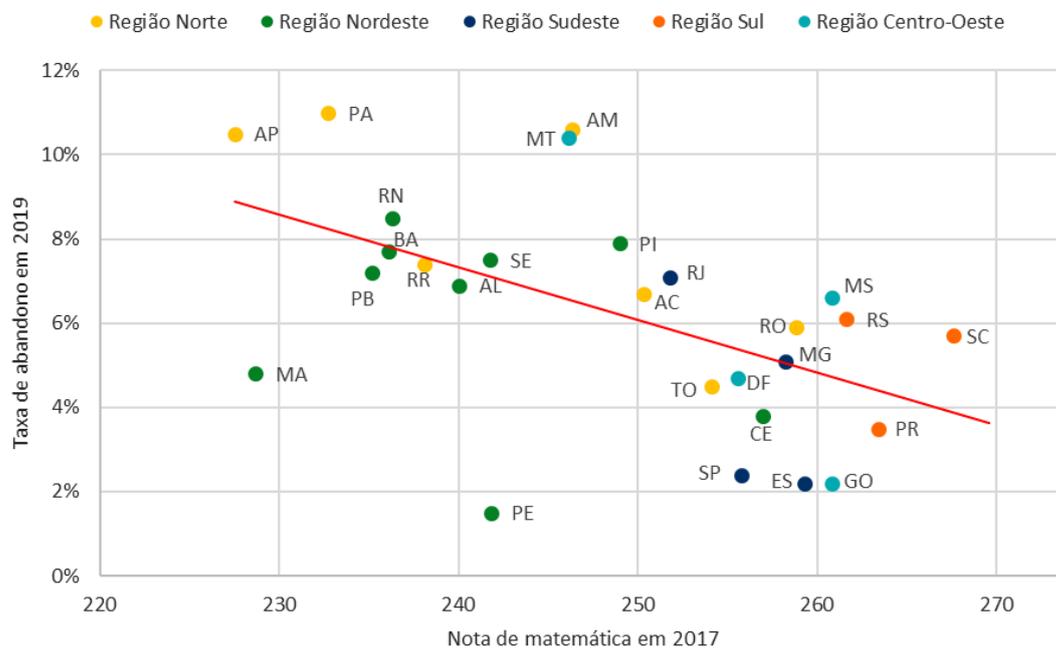
Os déficits de aprendizado também estão ligados às taxas de reprovação e à distorção idade-série. Embora não exista nenhum critério objetivo e uniforme de aprendizado mínimo do aluno para que se configure sua reprovação, o baixo aprendizado é uma das causas chave da reprovação (Gomes-Neto e Hanushek 1994).

Figura 41 – Relação entre nota de matemática no SAEB do 5º ano do EF em 2017 e taxa de abandono nos anos finais do EF em 2019 – Brasil, por Unidade da Federação



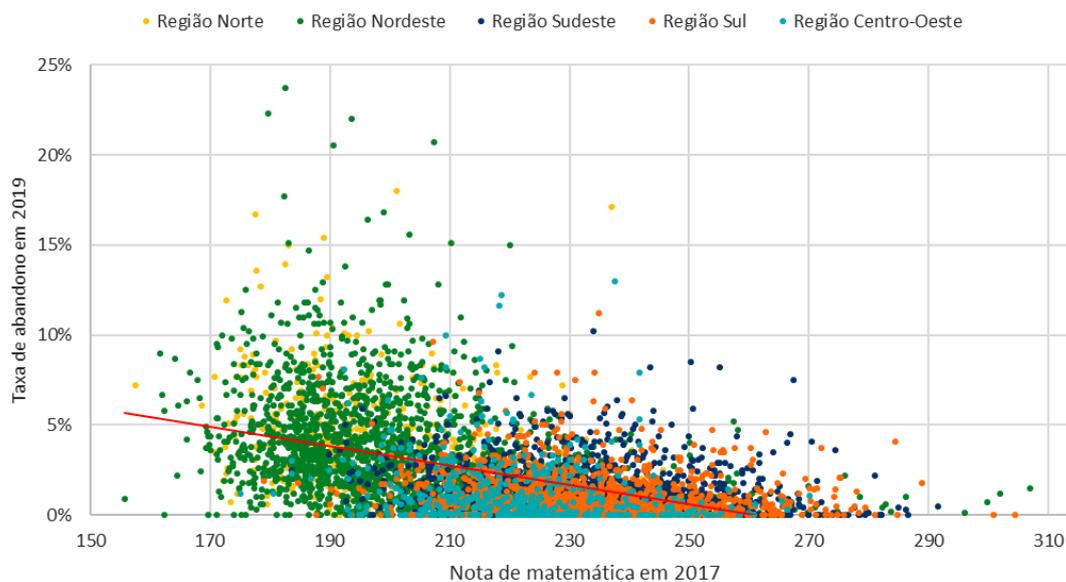
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da prova Brasil de 2017 e de rendimento de 2019, do INEP, tabulados pelo Imds

Figura 42 – Relação entre nota de matemática no SAEB do 9º ano do EF em 2017 e taxa de abandono no ensino médio em 2019 – Brasil, por Unidade da Federação



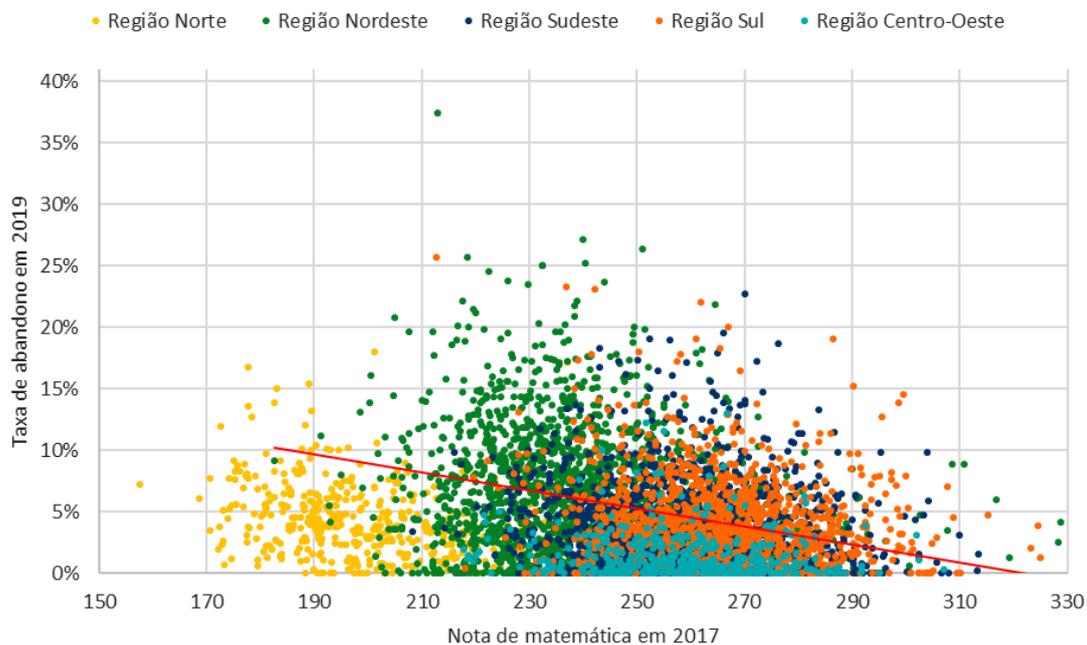
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da prova Brasil de 2017 e de rendimento de 2019, do INEP, tabulados pelo Imds.

Figura 43 – Relação entre nota de matemática no SAEB do 5º ano do EF em 2017 e taxa de abandono nos anos finais do EF em 2019 – Brasil, por município



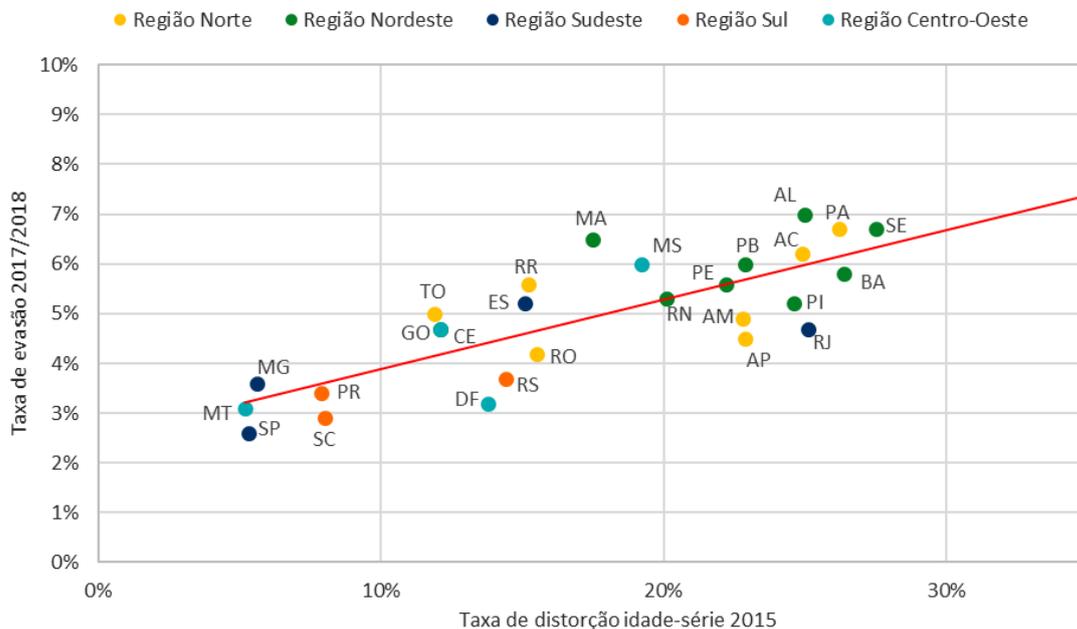
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da prova Brasil de 2017 e de rendimento de 2019, do INEP, tabulados pelo Imds.

Figura 44 – Relação entre nota de matemática no SAEB do 9º ano do EF em 2017 e taxa de abandono no ensino médio em 2019 – Brasil, por município



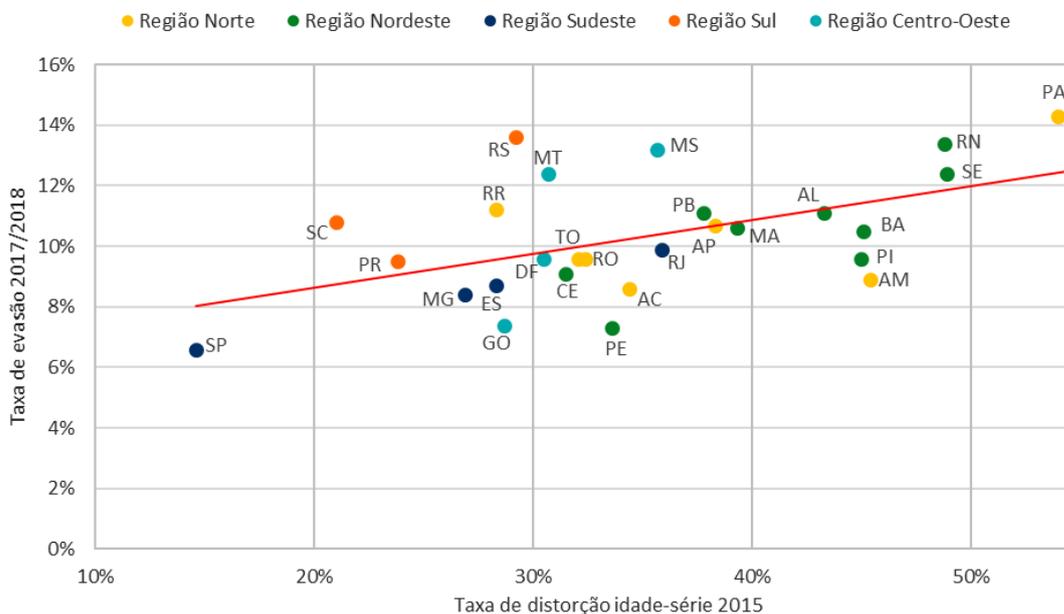
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da prova Brasil de 2017 e de rendimento de 2019, do INEP, tabulados pelo Imds.

Figura 45 – Relação entre taxa de distorção idade-série e taxa de evasão nos anos finais do ensino fundamental – Brasil, por Unidade da Federação



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento e de fluxo do Censo Escolar do INEP, tabulados pelo Imds.

Figura 46 – Relação entre taxa de distorção idade-série e taxa de evasão no ensino médio – Brasil, por Unidade da Federação



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de rendimento e de fluxo do Censo Escolar do INEP, tabulados pelo Imds.

8. Conclusão

Este artigo teve como principal objetivo atualizar o diagnóstico sobre a situação da evasão e do abandono escolar no Brasil, com foco nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio, utilizando dados da PNAD/PNADC e do Censo Escolar. Foram calculadas as taxas de conclusão por série e analisados os indicadores de rendimento e transição/fluxo escolar produzidos pelo INEP.

O Brasil apresentou uma considerável melhora em relação ao fluxo escolar nos últimos 30 anos. Porém, as taxas de abandono e evasão no ensino médio continuam altas e longe da trajetória necessária para universalizar a conclusão do ensino médio entre os jovens. As desigualdades de renda, cor, região e área de residência, além de redes de ensino se refletem no acesso escolar, com grandes disparidades de evasão e

taxa de conclusão do ensino médio entre jovens ricos e pobres, brancos e negros, do Sul e do Norte, de áreas rurais e urbanas, e das redes pública e privada.

Por último, sem a pretensão de se identificar qualquer impacto causal, vimos que as taxas de abandono e evasão apresentam correlação com o nível de aprendizado passado e com a distorção idade-série, que nada mais é do que o reflexo de múltiplas repetências passadas. Verificamos que esta relação é forte tanto para médias estaduais quanto para as municipais.

Este artigo faz parte de uma série de 3 estudos sobre a evasão escolar entre adolescentes e jovens no Brasil. O próximo artigo analisa as causas e consequências do fenômeno da evasão no Brasil, enquanto o último artigo da série elenca evidências sobre políticas com eficácia comprovada em reduzir a evasão de jovens no ensino médio.

Referências

- Amorim, Vivian, Caio Piza, e Ildo Jose Lautharte Junior. 2020. "The Effect of the H1N1 Pandemic on Learning: What to expect with Covid-19?" *Other papers*, nº June: 1. <https://doi.org/10.1596/33997>.
- Andrabi, Tahir, Benjamin Daniels, e Jishnu Das. 2020. "Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005". *RISE Working Paper Series* 20 (039): 1–37.
- Azevedo, Joao Pedro, Amer Hasan, Diana Goldemberg, Syedah Aroob Iqbal, e Koen Geven. 2020. "Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates". *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*, nº June. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9284>.
- Bassi, Marina, Matias Busso e Juan Sebastián Muñoz. 2015. "Enrollment, Graduation, and Dropout Rates in Latin America: Is the Glass Half Empty or Half Full?" *Economía* 16, no. 1: 113–56.
- Bandiera, Oriana, Niklas Buehren, Markus Goldstein, Imran Rasul, e Andrea Smurra. 2020. "Do School Closures During an Epidemic have Persistent Effects? Evidence from Sierra Leone in the Time of Ebola", nº August.
- Becker, Gary. 1967. "Human Capital and the Personal Distribution of Income An Analytical Approach." *Institute of Public Administration, Ann Arbor. - References - Scientific Research Publishing*. Ann Arbor: Institute of Public Administration.
- Card, David, Ciprian Domnisoru, e Lowell Taylor. 2018. "The Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from the Golden Age of Upward Mobility". *NBER Working Paper*, nº 25000: 1–69.
- Chetty, Raj, Nathaniel Hendren, Patrick Kline, e Emmanuel Saez. 2014. "Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States". *Quarterly Journal of Economics* 129 (4): 1553–1623. <https://doi.org/10.1093/qje/qju022>.
- CLEAR-Fundação Getúlio Vargas. 2020. "Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de Covid-19 e o avanço da desigualdade educacional".
- Correa, Erisson Viana. 2013. "Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres". <https://doi.org/10.13140/2.1.1782.9442>.
- Currie, Janet, e Enrico Moretti. 2003. "Mother's education and the intergenerational transmission of human capital: Evidence from college openings". *Quarterly Journal of Economics* 118 (4): 1495–1532. <https://doi.org/10.1162/003355303322552856>.
- Ferreira, Francisco H.G., Phillippe G. Leite, e Julie A. Litchfield. 2008. "The rise and fall of Brazilian inequality: 1981-2004". *Macroeconomic Dynamics* 12 (SUPPL. 2): 199–230. <https://doi.org/10.1017/S1365100507070137>.

- Fletcher, Phillip. 1997. "As dimensões transversal e longitudinal do Modelo Profluxo".
- Fletcher, Phillip, e Sérgio Costa Ribeiro. 1988. "A educação na estatística na nacional". In *PNADS em foco: anos 80*, organizado por Diana Sawyer. ABEP.
- . 1996. "Modeling education system performance with demographic data: an introduction to the Profluxo model". In *Brazilian issues on education, gender and race*, organizado por E. Barreto e D. Zibas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Foureaux Koppensteiner, Martin. 2014. "Automatic grade promotion and student performance: Evidence from Brazil". *Journal of Development Economics* 107 (março): 277–90. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2013.12.007>.
- Golgher, André Braz. 2015. "Modelo profluxo e indicadores derivados". *Livros 0* (0): 159–208. <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/livros/article/view/156/154>.
- Golgher, André Braz, e Eduardo Luiz Gonçalves Rios-Neto. 2005. "Uma comparação entre os modelos Profluxo e IPC quando aplicados aos dados do sistema educacional brasileiro", 24.
- Gomes-Neto, J. B., e E. A. Hanushek. 1994. "Causes and consequences of grade repetition: evidence from Brazil". *Economic Development & Cultural Change* 43 (1): 117–48. <https://doi.org/10.1086/452138>.
- Goodman, Joshua S. 2014. "Flaking out: Student absences and snow days as disruptions of instruction time". *National Bureau of Economic Research*. <http://www.nber.org/papers/w20221.pdf>.
- INEP. 2017. "Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016", 1–23.
- Jaume, David, e Alexander Willén. 2019. "The Long-Run Effects of Teacher Strikes: Evidence from Argentina". *Journal of Labor Economics* 37 (4): 1097–1139. <https://doi.org/10.1086/703134>.
- Klein, Ruben, e Sérgio Costa Ribeiro. 1991. "O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência". *R. bras. Estat.* 52 (197/198): 5–45.
- Leon, Fernanda Leite Lopez de, e Naércio Aquino Menezes-Filho. 2002. "Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil". *Pesquisa e Planejamento Econômico* 32 (3): 417–52. <http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/138/73>.
- Lochner, Lance, e Enrico Moretti. 2004. "The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports". *American Economic Review* 94 (1): 155–89. <https://doi.org/10.1257/000282804322970751>.
- Manacorda, Marco. 2012. "The cost of grade retention". *Review of Economics and Statistics* 94 (2): 596–606. https://doi.org/10.1162/REST_a_00165.
- Meisels, Samuel J., e Fong Ruey Liaw. 1993. "Failure in Grade: Do Retained Students Catch Up?" *Journal of Educational Research* 87 (2): 69–77. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941169>.
- Meyers, Keith, e Melissa A. Thomasson. 2017. "Paralyzed by Panic: Measuring the Effect

- of School Closures during the 1916 Polio Pandemic on Educational Attainment”. *NBER Working Paper Series*, 30.
- Milligan, Kevin, Enrico Moretti, e Philip Oreopoulos. 2004. “Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom”. *Journal of Public Economics* 88 (9–10): 1667–95. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2003.10.005>.
- Mincer, Jacob A. 1974. “Schooling, experience, and earnings.” *Nber. Vol. I. National Bureau of Economic Research, Inc.* <https://econpapers.repec.org/RePEc:nbr:nberbk:minc74-1>.
- Monteiro, Joana, e Rudi Rocha. 2017. “Drug battles and school achievement: Evidence from Rio de Janeiro’s favelas”. *Review of Economics and Statistics* 99 (2): 213–28. https://doi.org/10.1162/REST_a_00628.
- Moretti, Enrico. 2004. “Workers’ education, spillovers, and productivity: Evidence from plant-level production functions”. *American Economic Review* 94 (3): 656–90. <https://doi.org/10.1257/0002828041464623>.
- Oreopoulos, Philip, e Kjell G. Salvanes. 2011. “Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling”. *Journal of Economic Perspectives* 25 (1): 159–84. <https://doi.org/10.1257/jep.25.1.159>.
- Otoni, Bruno, e Tiago Cabral Barreira. 2016. “Metodologia de retroação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 1992 a 2012”.
- Ribeiro, Sérgio Costa. 1991. “A pedagogia da repetência”. *Estudos Avançados* 12 (5).
- Rios-Neto, Eduardo, Cibele César, e Juliana Riani. 2002. “Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil”, 395–416.
- Rios-Neto, Eduardo Luiz Gonçalves. 2015. “O método probabilidade de progressão por série”. *Livros* 0 (0): 142–58. <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/livros/article/view/155/153>.
- Romer, Paul M. 1990. “Endogenous Technological Change”. *Journal of Political Economy* 98 (5): S71–102. <http://www.jstor.org/stable/2937632>.
- Rosa, Leonardo. 2021. “COVID-19 and student test scores : lessons from past school closures in Brazil”, 1–13.
- Sabates, Ricardo, Emma Carter, e Jonathan M.B. Stern. 2021. “Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of Complementary Basic Education in Ghana”. *International Journal of Educational Development* 82 (abril): 102377. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102377>.
- Sacerdote, Bruce. 2012. “When the Saints Go Marching Out: Long-Term Outcomes for Student Evacuees from Hurricanes Katrina and Rita”. *American Economic Journal: Applied Economics* 4 (1): 109–35. <https://doi.org/10.1257/app.4.1.109>.
- Soares, Sergei, e Adriana Fernandes Lima. 2002. “A Mensuração da Educação nas PNADs da Década de 1990”. *Texto para discussão IPEA* 928: 1–12.

Souza, Andre Portela de, Vladimir Pinheiro Ponczek, Bruno Teodoro Oliva, e Priscilla Albuquerque Tavares. 2012. "Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino medio no Brasil. (High School Enrollment Flows in Brazil: Associated Factors. With English summary.)". *Pesquisa e Planejamento Economico* 42 (1): 5–39.
http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3335/12/PPE_v42_n01_Fatores.pdf
<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/issue/archive%5Cnhttp://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ecn&AN=1317603&site=ehost-live>.