

# Enfrentamento da cultura do fracasso escolar

unicef 

para cada criança

Reprovação, abandono  
e distorção idade-série



# Enfrentamento da cultura do fracasso escolar

Reprovação, abandono  
e distorção idade-série

Dados publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar  
(trajetoriaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros

---

Janeiro · 2021

Realização:



Parceiro Estratégico:



Produção Editorial:



## REALIZAÇÃO

### Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

Florence Bauer - Representante do UNICEF no Brasil

Paola Babos - Representante adjunta para Programas do UNICEF no Brasil

Ítalo Dutra - Chefe de Educação do UNICEF no Brasil

Michael Klaus - Chefe de Comunicação e Parcerias do UNICEF no Brasil

Liliana Chopitea - Chefe de Políticas Sociais, Monitoramento e Avaliação do UNICEF no Brasil

## NÚCLEO EDITORIAL

Elisa Meirelles Reis - Oficial de Comunicação do UNICEF no Brasil

José Gilberto Boari - Oficial de Monitoramento e Avaliação do UNICEF no Brasil.

Júlia Ribeiro - Oficial de Educação do UNICEF no Brasil

## PRODUÇÃO EDITORIAL

### Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC

Anna Helena Altenfelder - Presidente do Conselho Administrativo e Diretora Executiva

Romualdo Luiz Portela de Oliveira - Diretor de Pesquisa e Avaliação

Solange Feitoza Reis - Coordenadora de Pesquisa e Avaliação

Pâmela Fêlix Freitas - Pesquisadora

Maria Paula Ferreira - Estatística

Vilmar Oliveira - Projeto gráfico, capa e diagramação

Foto de capa - ©UNICEF/BRZ/João Laet

**Janeiro, 2021**



[unicef.org.br](http://unicef.org.br)

[facebook.com/unicefbrasil](https://facebook.com/unicefbrasil)

[twitter.com/unicefbrasil](https://twitter.com/unicefbrasil)

[Instagram.com/unicefbrasil](https://instagram.com/unicefbrasil)



## APRESENTAÇÃO

Esta é uma história que se repete, ano a ano, no Brasil. Começa com o estudante sendo reprovado a primeira vez. Seguem-se outras reprovações, abandono e tentativas de retorno às aulas. Sem oportunidades de aprender, ele vai ficando cada vez mais para trás, com anos de atraso escolar, até deixar definitivamente a escola, sem concluir a Educação Básica – muitas vezes antes até de ingressar no Ensino Médio.

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no País, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil deles é bastante conhecido: se concentram nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e adolescentes negras e indígenas ou estudantes com deficiências. Com a pandemia da Covid-19, foram esses, também, os estudantes que enfrentaram as maiores dificuldades para se manter aprendendo – agravando as desigualdades no País.

Por trás desses números, está a naturalização do fracasso escolar. A maioria da sociedade aceita que um perfil específico de estudante passe pela escola sem aprender, sendo reprovado diversas vezes até desistir. Essa cultura do fracasso escolar acaba por excluir sempre os estudantes em situação de maior vulnerabilidade, que já sofrem outras violações de direitos dentro e fora da escola.

Para reverter a situação, é fundamental um esforço conjunto do governo, da sociedade e da comunidade escolar para conhecer a fundo o problema, debater as diversas visões e enfrentar a cultura do fracasso escolar. A escola precisa ser um lugar seguro onde se conhece, se debate, se constroem e se reconstroem conhecimentos sem ameaças. É preciso rever os currículos, a avaliação das aprendizagens e os cotidianos escolares, criando espaços inclusivos, em que todos tenham direito a trajetórias de sucesso escolar.

Conheça, nas próximas páginas, como a cultura do fracasso escolar impacta meninas e meninos no Brasil, levando à reprovação, abandono escolar e distorção idade-série, e o que pode ser feito para reverter esse quadro durante e depois da pandemia da Covid-19. Boa leitura!

**Florence Bauer**

*Representante do UNICEF no Brasil*





# Sumário

## Enfrentamento da cultura do fracasso escolar

Reprovação, abandono e distorção idade-série

Introdução.....	9
<b>1.</b> Reprovação escolar.....	13
<b>2.</b> Abandono escolar.....	23
<b>3.</b> Distorção idade-série.....	32
<b>4.</b> Fatores intraescolares associados ao abandono e à reprovação escolar.....	41
<b>5.</b> A educação pública no contexto da pandemia.....	46
<b>6.</b> Trilhando o caminho do enfrentamento da cultura do fracasso escolar.....	53
Nota técnica.....	58







# Introdução

O fracasso escolar, uma das marcas mais evidentes da cultura escolar, explicitado pela combinação da reprovação, da distorção idade-série<sup>1</sup> e do abandono, foi naturalizado ao longo da história da educação brasileira com argumentos como a defesa de que aptidões e méritos devem ser identificados e valorizados. Essa combinação de indicadores se retroalimenta no ciclo que define o fracasso escolar:



Não é por acaso que esses recursos disciplinadores incidam mais fortemente sobre os meninos, sobre os povos indígenas, sobre negros<sup>2</sup> e sobre pessoas com deficiência, residentes em pequenos municípios, nas periferias dos grandes centros urbanos, nas regiões mais pobres ou mais afastadas dos centros econômicos do país e nos territórios que apresentam grandes desigualdades sociais, como o Semiárido<sup>3</sup> e a Amazônia Legal brasileira<sup>4</sup>, como se verá neste documento.

As concepções e práticas que sustentam a cultura do fracasso escolar se confrontam com o direito à educação, que se objetiva no direito a conhecer e a aprender, a trajetórias escolares bem-sucedidas que construam desejos e aspirações para meninas e meninos.

1. Neste documento são utilizadas as nomenclaturas adotadas pelo Censo Escolar.

2. A denominação “negros”, categoria política, identitária e sociológica, utilizada aqui, inclui as nomenclaturas “pretos” e “pardos” adotadas pelo IBGE e utilizadas, por este instituto, agrupadas na apresentação de estatísticas de cor/raça como, por exemplo, no informativo “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 11 dez. 2020.

3. O UNICEF Brasil adota como classificação para o Semiárido Brasileiro a conceituação trazida pelo Ministério do Meio Ambiente, na qual estão definidas as áreas Susceptíveis à Desertificação - ASD, identificadas através de estudo realizado pela Secretaria Ministerial de Recursos Hídricos, Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca (PAN - Brasil), publicado em 2005. Segundo o estudo, as ASD “concentram-se, predominantemente, na região Nordeste do país, incluindo os espaços semiáridos e subúmidos secos, além de algumas áreas igualmente afetadas pelos fenômenos da seca nos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo, na região do sudeste brasileiro adjacente aos espaços subúmidos secos ou semiáridos”. A delimitação do semiárido brasileiro pelo UNICEF considera 1.438 municípios no território: Piauí (218), Ceará (183), Rio Grande do Norte (159) Paraíba (208) Pernambuco (135), Alagoas (54), Sergipe (48), Bahia (291), Minas Gerais (142). Disponível em: [https://antigo.mma.gov.br/estruturas/sedr\\_desertif/arquivos/pan\\_brasil\\_portugues.pdf](https://antigo.mma.gov.br/estruturas/sedr_desertif/arquivos/pan_brasil_portugues.pdf). Acesso em 20 dez. 2020.

4. Segundo o IBGE, a Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), delimitada no Art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. A região é composta por 52 municípios de Rondônia, 22 municípios do Acre, 62 do Amazonas, 15 de Roraima, 144 do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins, 141 de Mato Grosso, bem como por 181 municípios do estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44º, dos quais 21 deles estão parcialmente integrados à Amazônia Legal. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,749 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15819-amazonia-legal.html?edicao=28079&t=o-que-e>. Acesso em: 1º dez. 2020.

O direito à educação deve se desdobrar na conquista de outros direitos e, também, nas oportunidades de vivenciar a cultura democrática, as ações contra o racismo, o sexismo, o classismo, o capacitismo, a LGBTfobia e demais discriminações. Desse modo, a cultura do fracasso escolar se constitui numa ameaça severa para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes em sua vida cotidiana, tanto no presente como na construção de seus futuros.

As justificativas para o fracasso escolar, na maioria das vezes, implicam estudantes, famílias, docentes e o sistema educacional e, com argumentos de diferentes naturezas, apontam dificuldades que deveriam ser tomadas como contextos em que a educação atua e não como impeditivos de sua realização. Apresentam-se a seguir algumas das alegações utilizadas que contribuem para alimentar a ideia de que não há o que se possa fazer.

**Quando se alega que a culpa é dos estudantes e de suas famílias,** reúnem-se argumentos que identificam desinteresse, pouco repertório, pobreza, carência afetiva, problemas de saúde mental, indisciplina e desestruturação familiar, entre outros. Ainda que isso pudesse ser verdade, seria um fenômeno mais presente entre meninos, negros ou indígenas, entre estudantes com deficiência e entre moradores das regiões mais pobres e mais afastadas, como apontam os dados? Improvável. As crianças e os adolescentes, bem como suas famílias, ingressam em escolas planejadas para recebê-los, com grades horárias que organizam seu funcionamento, com definições curriculares e metodológicas e com a imensa responsabilidade social de realizar a inclusão e inserção das novas gerações, levando em conta eventuais dificuldades relacionadas às suas características e condições de vida como dados da realidade, e não como obstáculos ao trabalho educacional.

**Quando se alega que a culpa é das(os) professoras(es),** são evocados os pressupostos de que docentes são desinteressados, atribuem sua pouca vinculação com as escolas aos baixos salários percebidos, possuem formação precária, desconhecem metodologias ativas e reproduzem planos de aula sem qualquer crítica ou conexão com as turmas. Estarão essas(es) docentes atuando intencionalmente na produção do fracasso escolar para determinados grupos sociais? Improvável. As estruturas escolares, sua organização e as possibilidades de autonomia docente são amarras bastante conhecidas na educação.

**Quando se alega que a culpa é do sistema educacional,** as justificativas se concentram na organização seriada do ensino, na falta de compromisso dos gestores com a educação pública, na opção reprodutivista que ignora que o conhecimento é um campo em disputa e naturaliza as concepções hegemônicas, na distância entre a elaboração e a execução das políticas, no baixo ou nenhum investimento em infraestrutura. Segundo o Censo Escolar, pouco mais de 30% das escolas no Brasil possuem bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esportes ou salas de leitura. Ainda, 31% possuem dependências acessíveis e 41% possuem sanitários acessíveis às(laos) deficientes físicas(os). Nesse caso, é possível supor que as condições objetivas para a produção do fracasso se concentrem sobre determinados grupos.

Refutando as culpabilizações, é necessário explicitar as fontes que alimentam o fracasso escolar e, assim, buscar estratégias para o seu enfrentamento. Essas fontes se reúnem no que tem sido chamado, desde os anos 1970, de cultura do fracasso escolar

e combinam aspectos e discursos que se implantam como verdades nas memórias e práticas de educadores e da comunidade escolar.

É possível supor que a organização seriada do ensino favoreça as reprovações. No entanto, experiências que utilizam outro modelo revelam que as(os) profissionais das escolas encontram mecanismos para continuar reprovando, uma vez que o argumento de que a reprovação é uma maneira generosa de permitir que as(os) estudantes tenham oportunidade de aprender mais ou serem, por mais tempo, expostas(os) aos conteúdos considerados necessários à sua formação, é muito presente.

As concepções de currículo também contribuem para a cultura do fracasso. O estabelecimento de um currículo por competências induz à ideia de que, expostos aos conhecimentos, crianças e adolescentes desenvolverão atributos e méritos pessoais, ignorando que a educação é um processo coletivo. Dá-se um giro em relação às responsabilidades pelo desenvolvimento curricular, que passam a incidir sobre as(os) estudantes e não sobre quem ensina, fortalecendo o argumento de que aquelas(es) que podem prosseguir são as(os) que desenvolveram as competências individuais consideradas necessárias.

A centralidade nos resultados das avaliações também isenta as(os) que ensinam. Na maioria das vezes, as avaliações de aprendizagem têm como objetivo identificar se as(os) estudantes conseguem reproduzir os conteúdos ensinados, garantindo a neutralidade do processo de julgamento. É usual ver crianças e adolescentes comemorando os resultados de seus boletins escolares como se fossem prêmios concedidos pelos adultos responsáveis por sua escolarização.

Ainda, práticas violentas e discriminatórias que fortalecem os preconceitos, muitas vezes chamadas nas escolas de “brincadeiras”, afetam gestoras(es), professoras(es), estudantes e suas famílias e transbordam para as relações sociais de um modo geral. As discriminações são reforçadas e sistematizadas na escola e contribuem para a perda de vínculos, para o desinteresse das(os) estudantes, acarretando possíveis reprovações e abandono escolares.

Os dados apresentados aqui — que se debruçam apenas na distribuição dos estudantes, conforme suas trajetórias escolares vão sendo atravessadas pela cultura da reprovação — indicam que a reprovação escolar, ao contrário de ser uma oportunidade para que crianças e adolescentes sejam bem-sucedidos, cumpre o papel de perpetuar as desigualdades, de empurrar para fora do sistema educativo as parcelas mais vulneráveis da população, produzindo exclusão ano a ano e ameaçando a efetivação do direito à educação de crianças e adolescentes.

O enfrentamento da cultura do fracasso escolar, pela eliminação das reprovações, da distorção idade-série e do abandono, é responsabilidade de gestoras(es) em todas as instâncias do sistema educacional e de docentes nas escolas. Essa eliminação, no entanto, não pode ser um ato burocrático, mas resultado de debates e convencimento, pela compreensão de que o fracasso escolar é um mecanismo contra a educação, contra o sistema educacional, contra as(os) profissionais da educação, contra as(os) estudantes e, por fim, contra a sociedade. O debate sobre a cultura do fracasso escolar precisa se disseminar para toda a sociedade e o registro desses dados pode ser um ponto de partida para a identificação da reprovação como um desafio a ser enfrentado coletivamente e que pode conduzir à promoção de maior equidade.

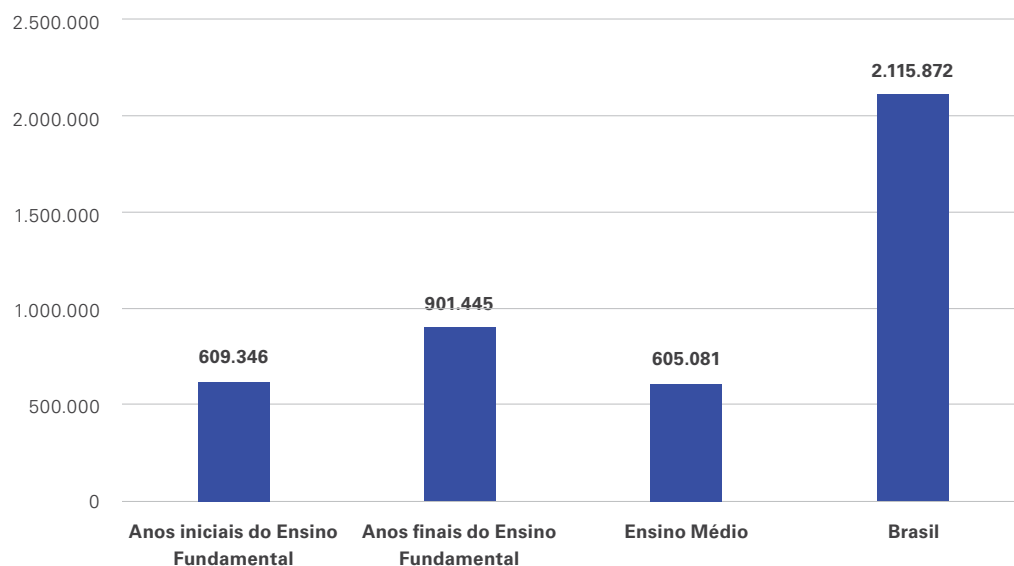




# 1 Reprovação escolar

Em 2019, o Censo Escolar registrou 27.780.779 matrículas<sup>5</sup> nas redes públicas municipais e estaduais de Educação Básica em todo o país, em turmas regulares e seriadas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os dados registram mais de 2 milhões de estudantes reprovados, o que corresponde a quase 8% do total de matriculados.

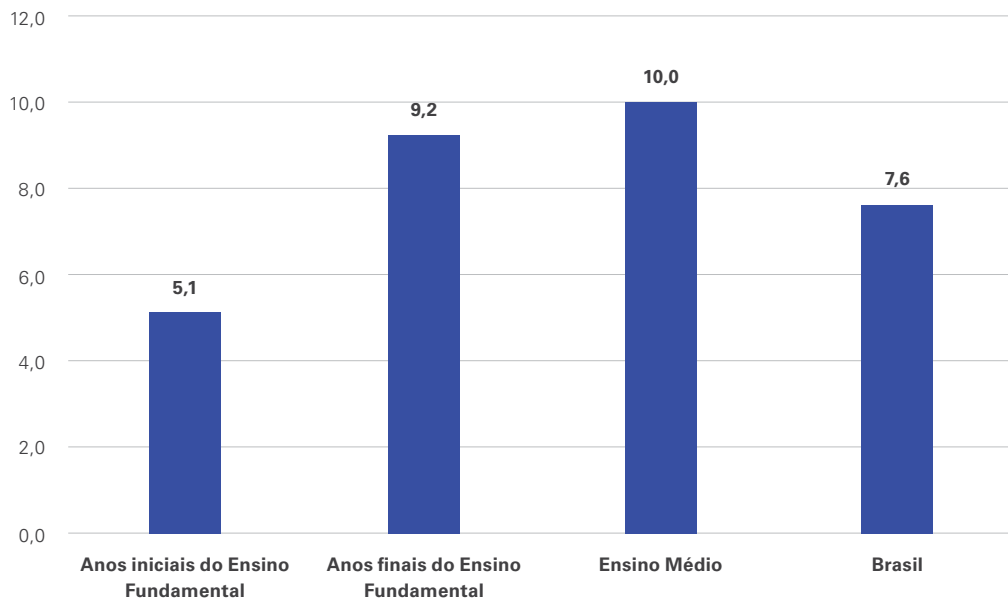
**Gráfico 1. Estudantes reprovados no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019**



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

5. Total de matrículas finais, utilizadas para o cálculo de reprovação e abandono.

**Gráfico 2.** Taxas de reprovação no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

As taxas totais de reprovação são maiores na região Norte e menores no Sudeste. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são as regiões Norte e Nordeste que apresentam as mais altas taxas. Na região Nordeste e na região Sul concentram-se as maiores taxas de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, as mais altas taxas estão nas regiões Sul e Centro-Oeste.

**Tabela 1.** Números e taxas de reprovação, segundo Grandes Regiões, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019

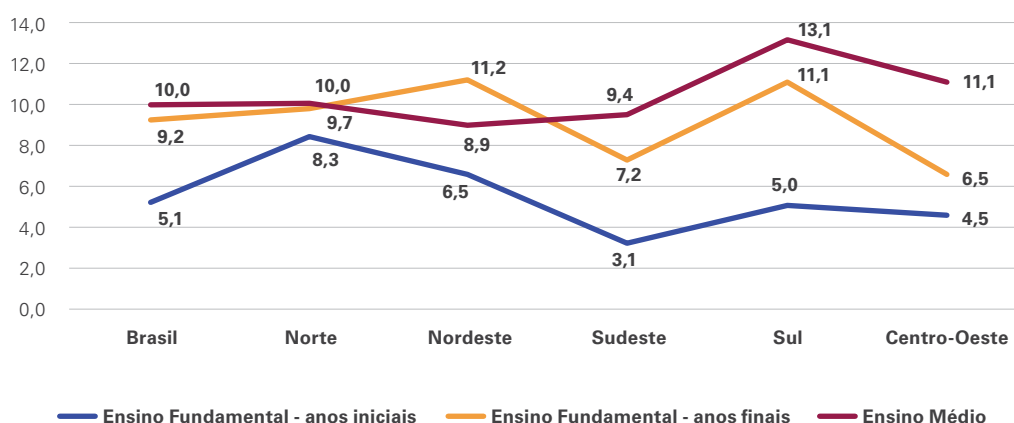
REGIÕES	Total de reprovações	Taxa de reprovação (%)	Ensino Fundamental (anos iniciais)	Taxa de reprovação (%)	Ensino Fundamental (anos finais)	Taxa de reprovação (%)	Ensino Médio	Taxa de reprovação (%)
Brasil	2.115.872	7,6	609.346	5,1	901.445	9,2	605.081	10
Norte	309.020	9,1	127.290	8,3	113.469	9,7	68.261	10
Nordeste	700.818	8,7	219.461	6,5	324.369	11,2	156.988	8,9
Sudeste	621.797	6	138.084	3,1	260.792	7,2	222.921	9,4
Sul	341.944	8,9	82.643	5	153.020	11,1	106.281	13,1
Centro-Oeste	142.293	6,6	41.868	4,5	49.795	6,5	50.630	11

Fonte: Inep. Censo Escolar 2019





**Gráfico 3.** Taxas de reprovação, segundo Grandes Regiões, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)

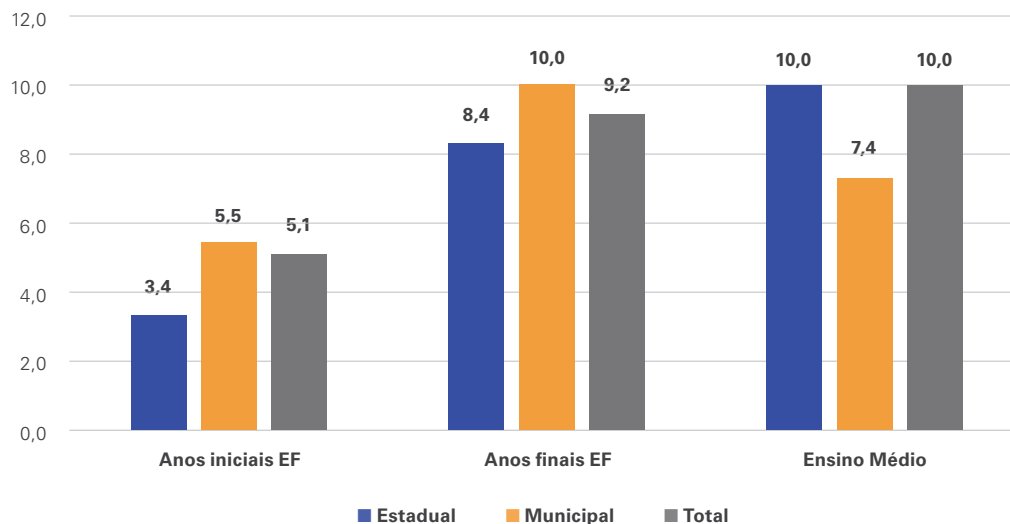


Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

O atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental se concentra nas redes municipais: de um total de 11.908.985 de estudantes nesse segmento, 9.983.764 (83,8%) estão matriculadas(os) nessa dependência administrativa. Nos anos finais do Ensino Fundamental, estados e municípios compartilham o atendimento, sendo que, de um total de 9.794.122 estudantes, 49,2% estão nas redes estaduais e 50,8% nas redes municipais. No Ensino Médio, as matrículas estão majoritariamente concentradas nas redes estaduais, que reúnem 99,4% das(os) estudantes.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, em que as redes municipais e estaduais quase dividem o número de matrículas, na média nacional, as reprovações são mais altas nas redes municipais. No entanto, essa distribuição varia entre as regiões brasileiras e em cada estado, sugerindo um olhar cuidadoso em cada território e a necessidade de maiores esforços para o enfrentamento desse desafio.

**Gráfico 4. Taxas de reprovação, por dependência administrativa, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Ainda que ano a ano se verifique a lenta diminuição da reprovação em todas as etapas da escolarização básica, esse quadro evidencia que este continua sendo um dos maiores desafios da Educação Básica no Brasil.

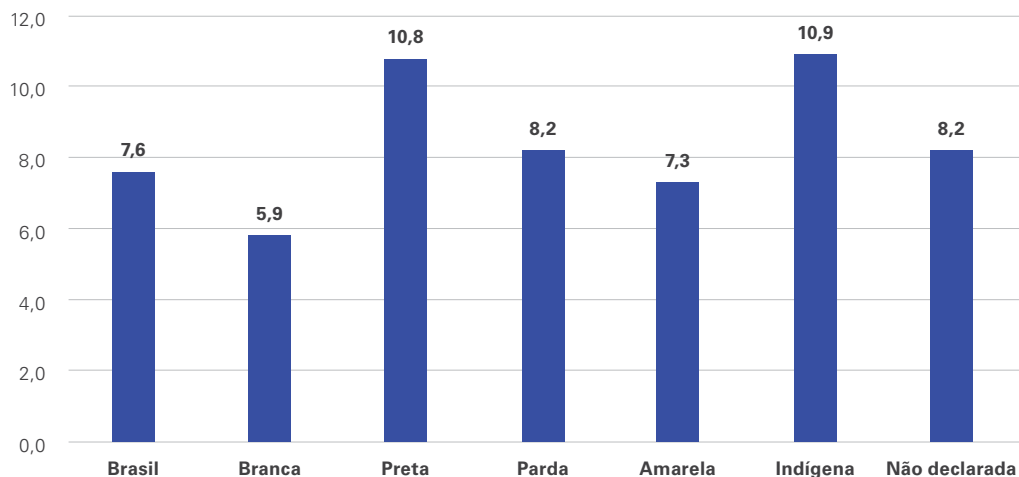
Visando estabelecer um referencial de comparação, apresentam-se os dados de 2014 e 2019: o percentual de reprovados nos anos iniciais do Ensino Fundamental era de 6,2% em 2014, passando a 5,1% em 2019; nos anos finais, era de 11,7% em 2014 e passou a ser 9,2% em 2019; e no Ensino Médio apresentou o patamar de 12,1%, em 2014, sendo 10,0% em 2019. Isso quer dizer que, em cinco anos, apesar dos esforços pela regularização do fluxo escolar, a redução foi pequena.

No Ensino Fundamental (6 a 14 anos), o atendimento é considerado universalizado no Brasil, embora a cobertura tenha atingido 98% em 2018 e 98,1% em 2019, segundo o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020. Importa registrar que esse percentual corresponde a mais de 490 mil crianças entre 6 e 14 anos fora da escola, segundo as estimativas populacionais do IBGE em 2019. Além disso, tem-se outro grande desafio, que é a conclusão do Ensino Fundamental na idade recomendada. Em 2019, quase 2 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental, explicitando o papel perverso das reprovações.

De fato, a reprovação é maior nos anos finais do Ensino Fundamental: 42,6% do total de reprovadas(os), no Brasil, estão nesse segmento.

A persistência de altas taxas de reprovação é um desafio nacional. As reprovações em cada estado e cada município incidem mais sobre as populações preta e indígena e também sobre os meninos e sobre as pessoas com deficiência. São esses segmentos de estudantes que são reprovados acima das médias nacionais.

**Gráfico 5. Taxas de reprovação, segundo cor/raça, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**

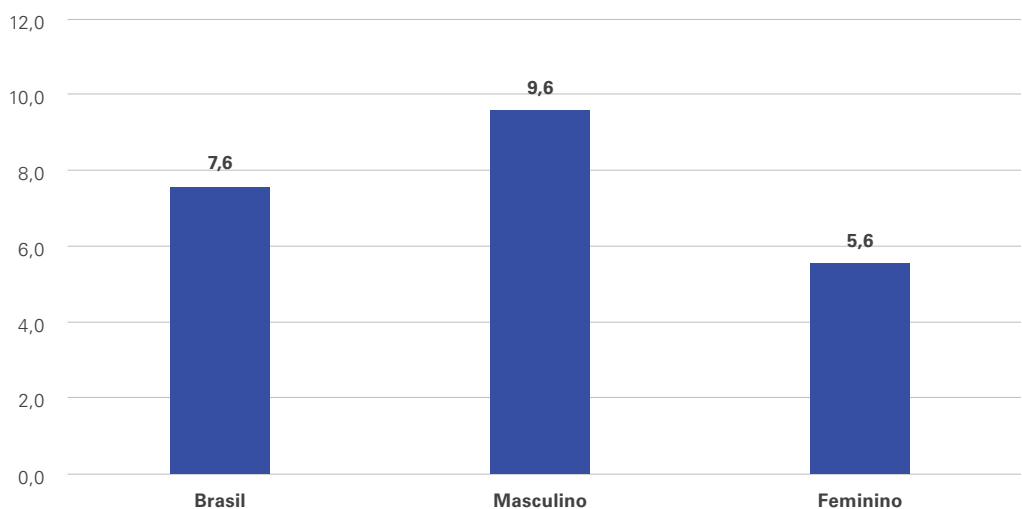


Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Estudantes indígenas e pretos, seguidos de pardos, são os mais reprovados. Esses somam 1.053.855 estudantes ou 49,8% do total de reprovados em 2019. Também chama a atenção o fato de 559.793 estudantes não terem declarado sua cor/raça, o que corresponde a 26,5% do total.

O gráfico a seguir representa a distribuição da reprovação por sexo.

**Gráfico 6. Taxas de reprovação, segundo sexo, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



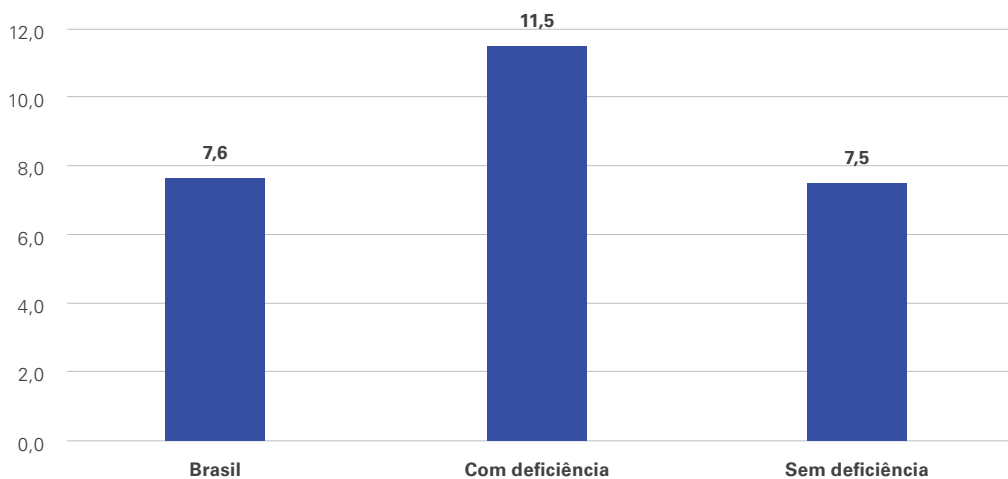
Fonte: Inep. Censo Escolar 2019



Dentre os 2.115.872 reprovados em 2019, 1.358.772 eram meninos, o que corresponde a 64,2% dos reprovados, e 757.100 eram meninas (35,85%). Ainda, em relação ao total de matrículas, os meninos reprovados correspondem a 4,9% e as meninas, a 2,7%.

A reprovação de estudantes com deficiência também é expressiva em relação à média nacional. De um total de 859.942 matrículas, foram 98.701 reprovações entre as(os) estudantes com deficiência.

**Gráfico 7. Taxas de reprovação, segundo deficiência, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Além das características pessoais, como a raça, o gênero e a deficiência, a localização da escola ou da moradia também incide sobre as chances de reprovação.

Muito embora as áreas urbanas concentrem o maior número de estudantes e, conseqüentemente, o maior número absoluto de reprovações, proporcionalmente é na zona rural onde mais se reprova: 8,6% das(os) estudantes enfrentam o fracasso escolar.

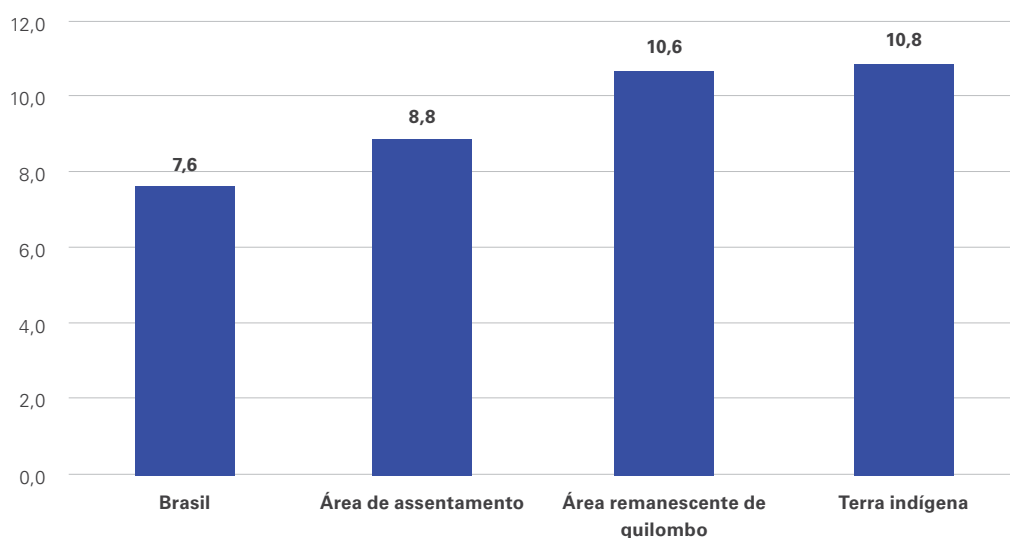
**Tabela 2. Reprovação, segundo localização da escola, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019**

Localização	Matrículas	Reprovados	% de reprovação
Urbana	24.008.407	1.792.042	7,5
Rural	3.772.372	323.830	8,6
Total	27.780.779	2.115.872	7,6

Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

A situação se agrava quando se trata das populações residentes em áreas de assentamentos, de quilombos ou terras indígenas. Estudantes vivendo nesses territórios reprovaram, em 2019, acima da média nacional, conforme registrado no gráfico a seguir, que representa a distribuição percentual da reprovação em áreas de assentamentos, de remanescentes de quilombos e terras indígenas.

**Gráfico 8. Taxas de reprovação de estudantes residentes em áreas de assentamentos, de remanescentes de quilombos e terras indígenas, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

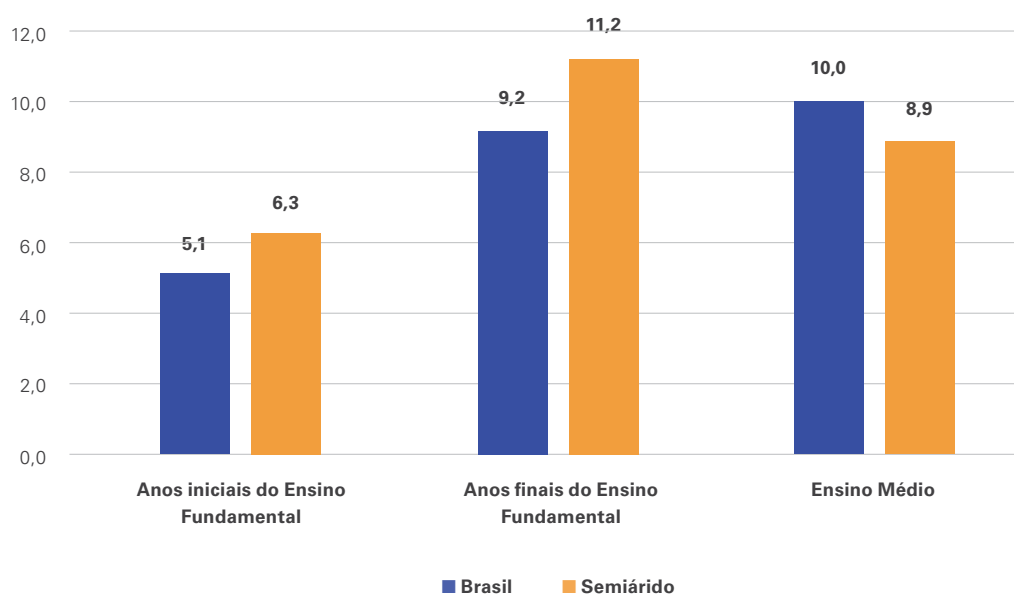


©UNICEF/BRZ/JOÃO LAET



Mais de 10 milhões (35,7%) dos 27.780.779 estudantes matriculados no país são crianças e adolescentes que estudam nas áreas que compõem o Semiárido brasileiro e a Amazônia Legal. As taxas de reprovação nesses grandes territórios se apresentam nos gráficos a seguir.

**Gráfico 9. Taxas de reprovação no território do Semiárido, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



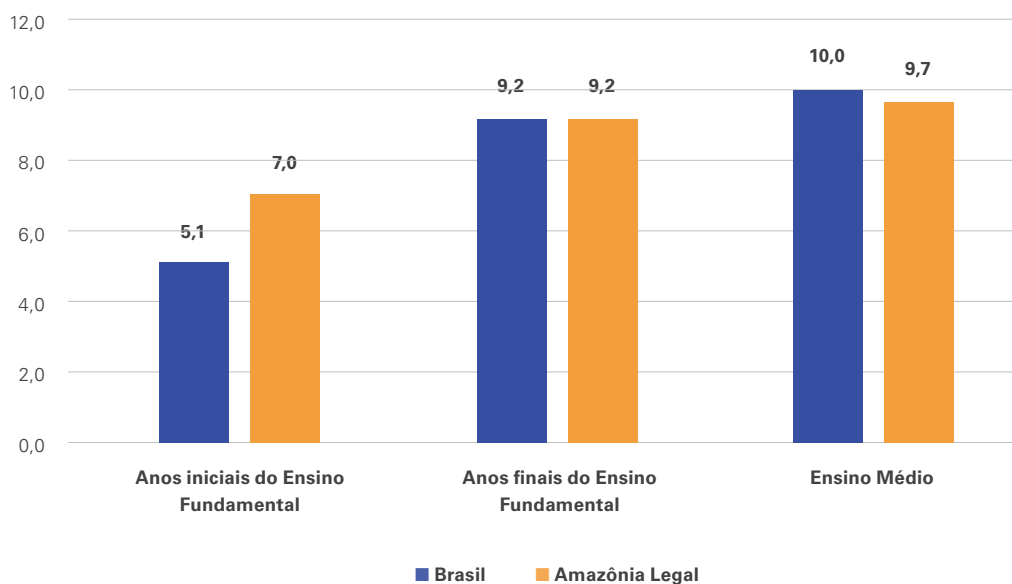
Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Nos territórios do Semiárido brasileiro, o Ensino Fundamental reprova acima das médias nacionais em seus dois ciclos. Chama a atenção a taxa de reprovação no Ensino Médio, que é menor do que a média nacional.

Destaca-se a alta taxa de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental no território da Amazônia Legal e, aqui também, a reprovação no Ensino Médio é inferior à média nacional, como se verifica no gráfico a seguir.

Em ambos os casos, explicita-se a necessidade de implantação de políticas educacionais voltadas ao atendimento das especificidades das populações residentes nesses territórios.

**Gráfico 10.** Taxas de reprovação no território da Amazônia Legal, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

As escolas são instituições importantes para a ampliação do acesso aos bens culturais, materiais e imateriais, e para romper com o isolamento cultural a que estão submetidas(os) as(os) estudantes das zonas rurais, em especial nos pequenos municípios ou naqueles mais afastados dos grandes centros urbanos, das periferias das grandes cidades e dos territórios do Semiárido e da Amazônia Legal. O enfrentamento da cultura da reprovação nas escolas de todo o país e, em especial, das escolas que atendem as populações mais vulneráveis, é responsabilidade de cada docente e de cada gestor em todas as instâncias dos sistemas educacionais.







## 2 Abandono escolar

O abandono escolar resulta de fatores intraescolares e de fatores externos. Mais de 600 mil estudantes deixaram as escolas em 2019, a maioria delas(es) no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental.

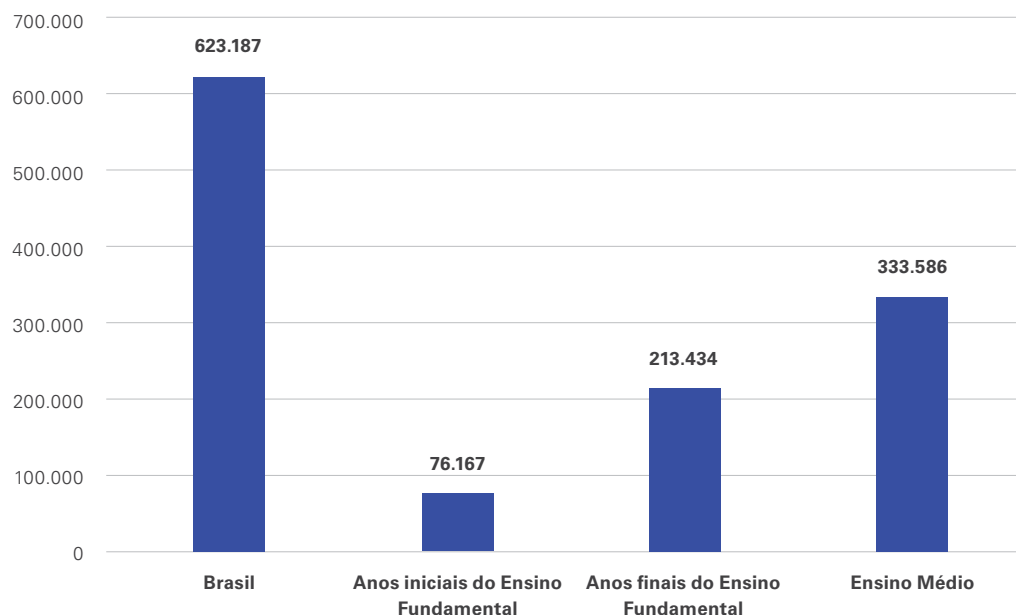
Dentre os fatores externos às escolas, essa situação pode ser entendida pela eventual necessidade de realização de atividades incompatíveis com os tempos escolares, como o trabalho remunerado ou os afazeres domésticos e a gravidez na adolescência, por exemplo. No entanto, o abandono também pode ser compreendido como associado às práticas de reprovação e ao desenvolvimento de propostas curriculares desvinculadas dos interesses das crianças e dos adolescentes ou incapazes de proporcionar a atribuição de sentidos por parte de docentes e estudantes.

As crianças ou os adolescentes com experiências de reprovação têm sua autoestima rebaixada e, dependendo do contexto em que vivem, da sua condição social e econômica, das suas características pessoais e das suas possibilidades de desejar o presente e o futuro, podem desistir de estudar. A reprovação é um poderoso indutor do abandono escolar.

Mesmo aquelas(es) que estão na faixa etária de escolarização obrigatória podem não se sentir seguras(os) ou estimuladas(os) para permanecer na escola. A escola precisa acolher, ensinar e contribuir para que as(os) estudantes possam atribuir sentidos às aprendizagens, sendo parte da construção de seus projetos de vida no presente, durante a escolarização, e também na imaginação e no desejo dos planos de futuro.

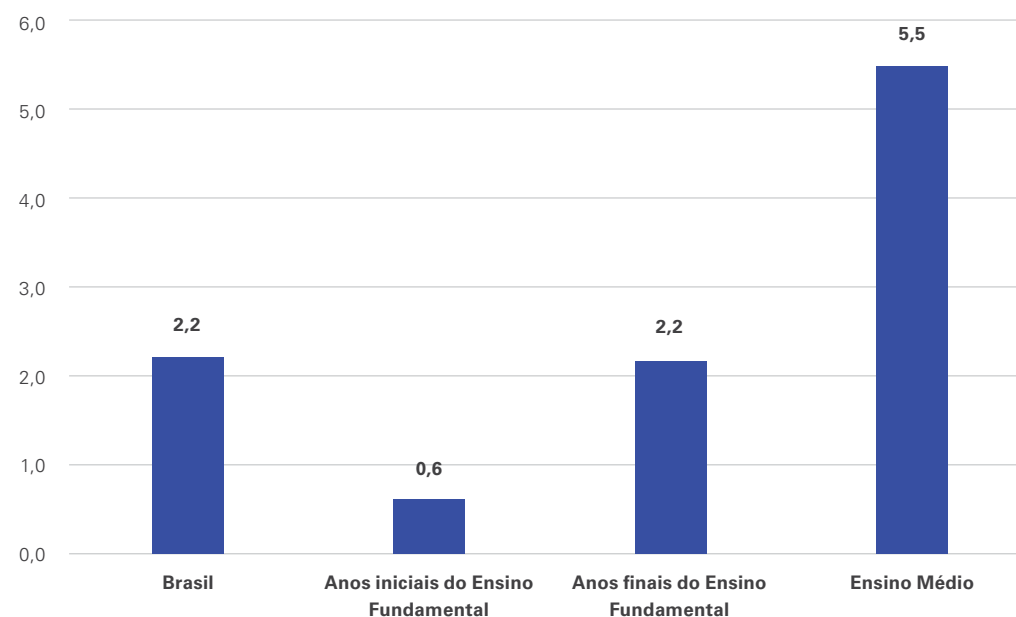
É importante assumir que o abandono escolar ultrapassa as escolhas individuais, sobre as quais não se pode incidir. A reprovação e o abandono são desafios de toda a sociedade, o que inclui a escola, seus profissionais, gestores da educação, estudantes e suas famílias.

**Gráfico 11.** Abandono escolar, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

**Gráfico 12.** Taxas de abandono escolar no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

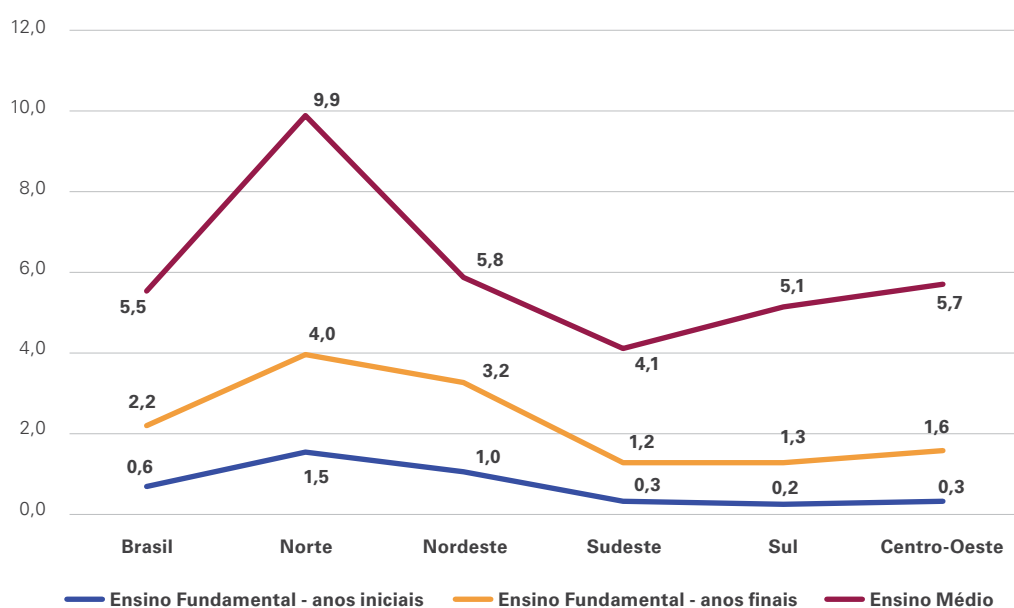
A região Norte concentra as maiores taxas de abandono em toda a Educação Básica, explicitando a necessidade de formulação e execução de políticas específicas para a região.

**Tabela 3. Números e taxas de abandono, segundo Grandes Regiões, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019**

REGIÕES	Total de abandonos	Taxa de abandono (%)	Ensino Fundamental (anos iniciais)	Taxa de abandono (%)	Ensino Fundamental (anos finais)	Taxa de abandono (%)	Ensino Médio	Taxa de abandono (%)
Brasil	623.232	2,2	76.167	0,6	213.434	2,2	333.586	5,5
Norte	136.994	4,1	23.077	1,5	46.267	4,0	67.635	9,9
Nordeste	229.835	2,9	34.159	1,0	93.578	3,2	102.088	5,8
Sudeste	153.066	1,5	12.272	0,3	44.325	1,2	96.463	4,1
Sul	62.387	1,6	3.732	0,2	17.319	1,3	41.329	5,1
Centro-Oeste	40.951	1,9	2.927	0,3	11.945	1,6	26.071	5,7

Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

**Gráfico 13. Taxas de abandono, por região, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

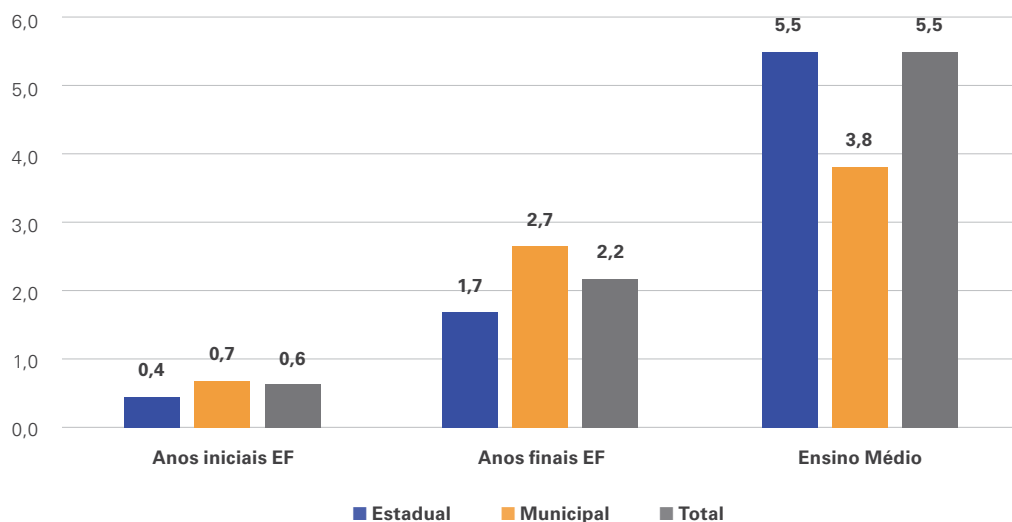




©UNICEF/BRZ/BRENDA HADA

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, em que as redes estaduais e municipais compartilham as matrículas, sendo quase a metade em cada uma, o abandono é maior nas escolas municipais.

**Gráfico 14.** Taxas de abandono, por dependência administrativa, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)

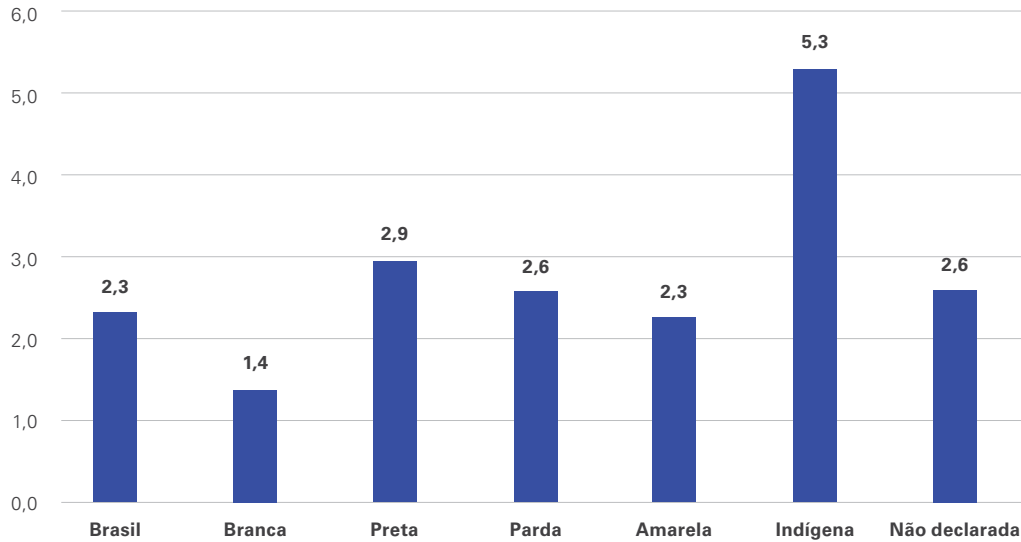


Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Assim como ocorre nas situações de reprovação, o abandono escolar também incide mais sobre determinados grupos sociais ou sobre estudantes com características específicas. Crianças e adolescentes indígenas são os que mais deixaram a escola em 2019. Além disso, são mais meninos do que meninas e, proporcionalmente, mais aqueles com deficiências.

A seguir, registram-se as taxas de abandono escolar em 2019, segundo a cor/raça de estudantes.

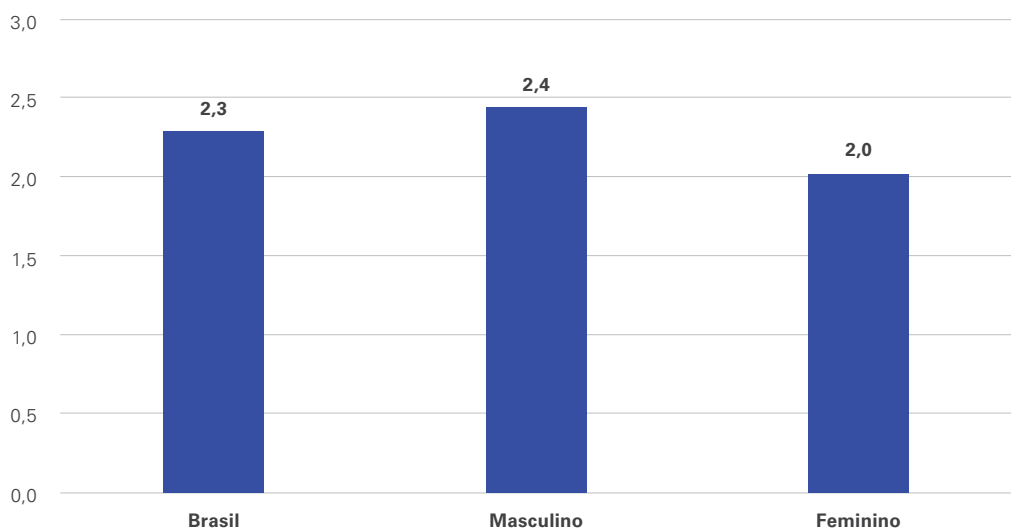
**Gráfico 15.** Taxas de abandono escolar, segundo cor/raça, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Em 2019, mais meninos abandonaram a escola em relação às meninas, correspondendo a 55,6% do total de abandonos ou 346.544 estudantes. O Gráfico 16 registra as taxas de abandono escolar por meninos e meninas.

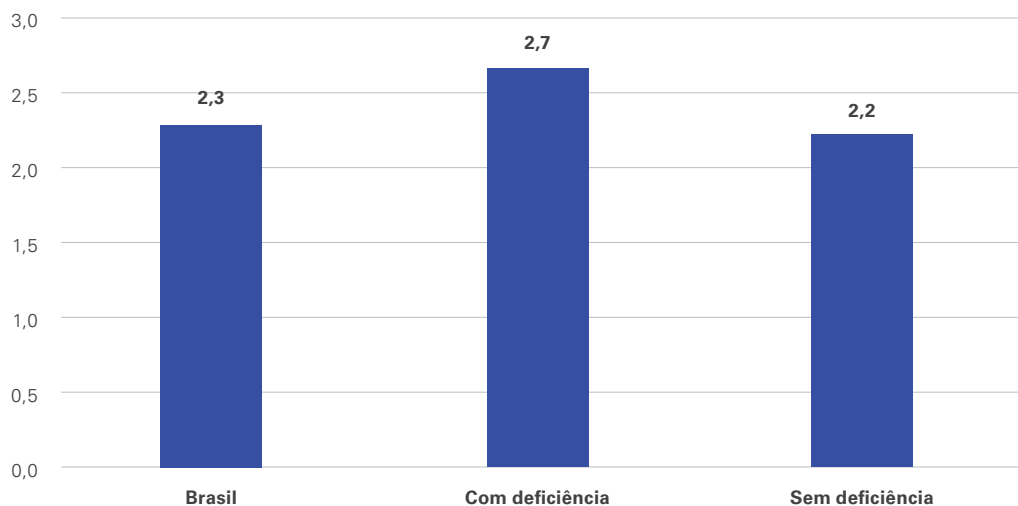
**Gráfico 16.** Taxas de abandono escolar, segundo sexo, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

As taxas de abandono escolar por deficiência se encontram registradas no gráfico a seguir. Dentre as 859.942 matrículas de estudantes com deficiência, 23.041 deixaram a escola em 2019.

**Gráfico 17. Taxas de abandono escolar, segundo deficiência, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Características pessoais, como gênero, raça e deficiência, marcam as desigualdades e, nesses casos, também são preditoras do fracasso escolar. No entanto, quando combinadas às localidades onde a escolarização acontece, elas são potencializadas e reforçam a exclusão do sistema de ensino.

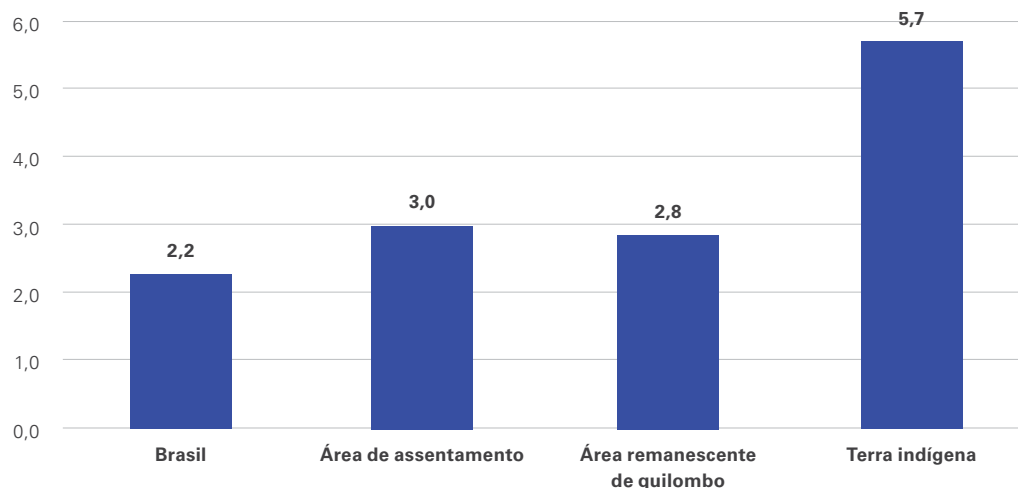
Embora nas zonas urbanas o abandono escolar penalize mais de 500 mil estudantes, proporcionalmente crianças e adolescentes vivendo em áreas rurais são as que mais abandonaram as escolas, sendo mais de 100 mil em 2019.

**Tabela 4. Abandono, segundo localização da escola, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019**

Localização	Matrículas	Abandono	% de abandono
Urbana	24.008.407	520.136	2,2
Rural	3.772.372	103.051	2,7
Total	27.780.779	623.187	2,2

Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

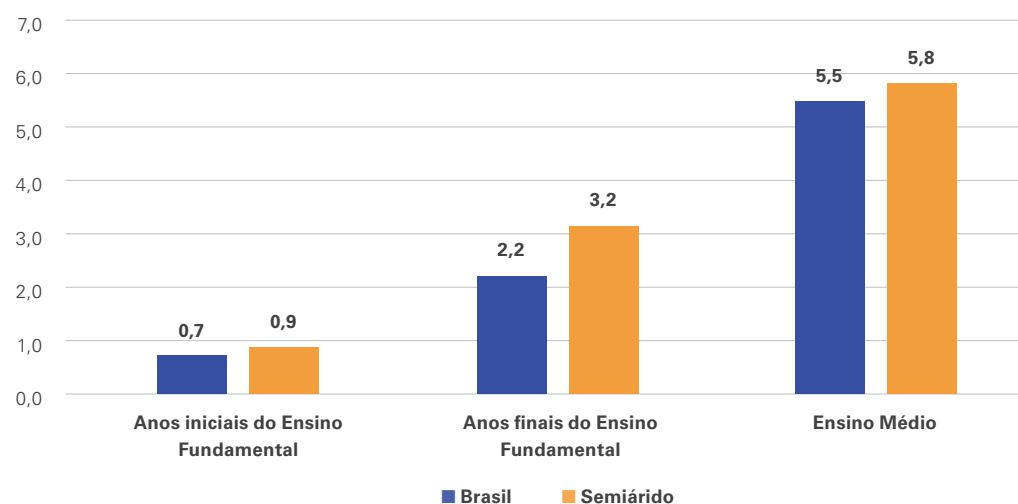
**Gráfico 18.** Taxas de abandono escolar de estudantes residentes em áreas de assentamentos, remanescentes de quilombos e terras indígenas, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

As taxas de abandono escolar nos territórios do Semiárido brasileiro e, em especial, da Amazônia Legal brasileira são superiores às médias nacionais, caracterizando um desafio importante às políticas públicas educacionais.

**Gráfico 19.** Taxas de abandono escolar no território do Semiárido, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



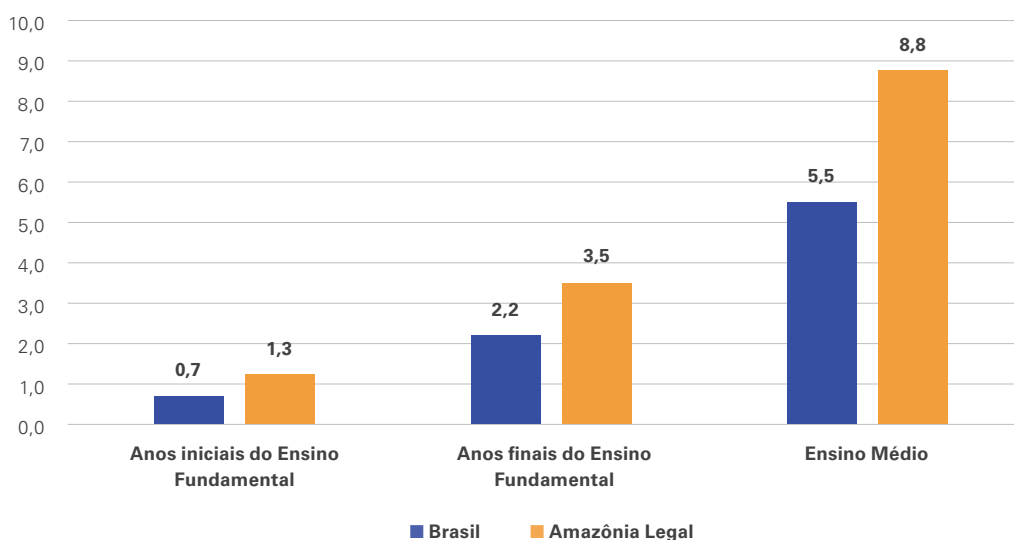
Fonte: Inep. Censo Escolar 2019



No Semiárido, verificou-se que as taxas de reprovação eram maiores do que as médias nacionais nos dois segmentos do Ensino Fundamental e menores no Ensino Médio. No caso do abandono, os percentuais são relativamente próximos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e maiores nos anos finais, voltando a se aproximar no Ensino Médio, podendo sugerir que o abandono que ocorre no Ensino Fundamental reduz a reprovação no Ensino Médio.

No território da Amazônia Legal, o abandono no Ensino Médio é tão acima da média que poderia explicar a taxa de reprovação apresentada, que é inferior à média nacional.

**Gráfico 20. Taxas de abandono escolar no território da Amazônia Legal, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

A cultura da reprovação incide fortemente sobre as trajetórias escolares de crianças e adolescentes, e, combinada com características pessoais e limitações de acesso decorrentes das desigualdades sociais, com base na localização da escola ou da moradia, aumenta a incidência de abandono, o que permite identificar quais são as populações escolares mais vulneráveis e, assim, atuar para romper os ciclos de exclusão.







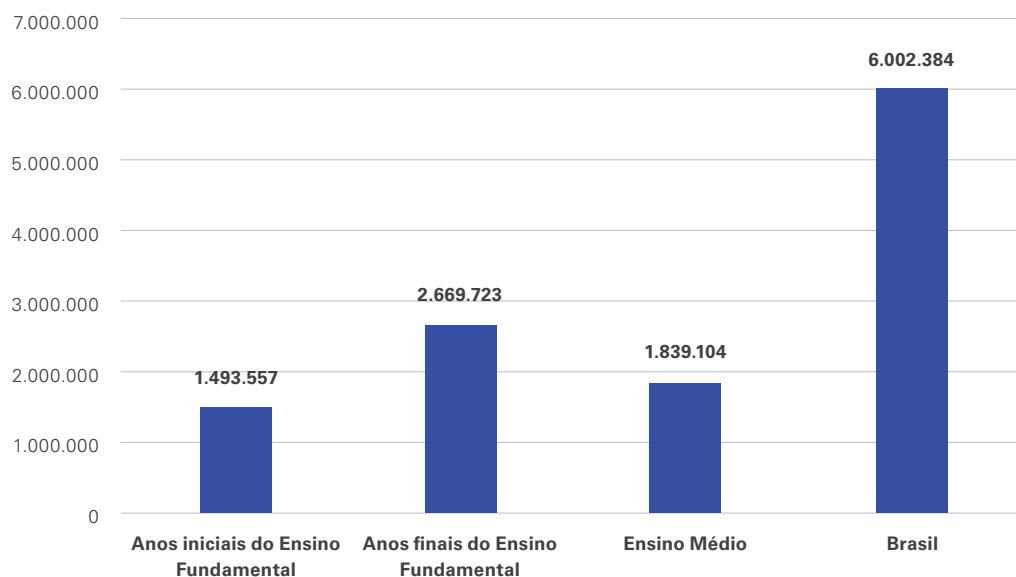
## 3 Distorção idade-série

A distorção idade-série expressa o resultado das muitas reprovações, de abandonos escolares e de novas tentativas de permanência e sucesso, num ciclo que se retroalimenta. Nessa situação encontram-se as(os) estudantes que estão pelo menos dois anos acima da idade considerada ideal em relação ao ano ou série escolar. Em 2019, eram pouco mais de 6 milhões ou 21% dentre as(os) matriculadas(os).

É sabido que os resultados escolares das crianças e dos adolescentes com distorção idade-série são inferiores aos daquelas(es) que realizaram suas trajetórias sem interrupções. Os impactos, no entanto, não se restringem às trajetórias escolares, mas atravessam toda a vida de estudantes que viveram experiências de fracasso escolar. São várias as pesquisas que identificam a contribuição da escolarização para a melhoria das possibilidades de trabalho e renda (correlação entre anos de estudo e rendimentos), de prevenção de enfermidades (correlação entre anos de estudo e expectativa de vida), de superação de desigualdades sociais e econômicas (correlação entre anos de estudo e justiça social).

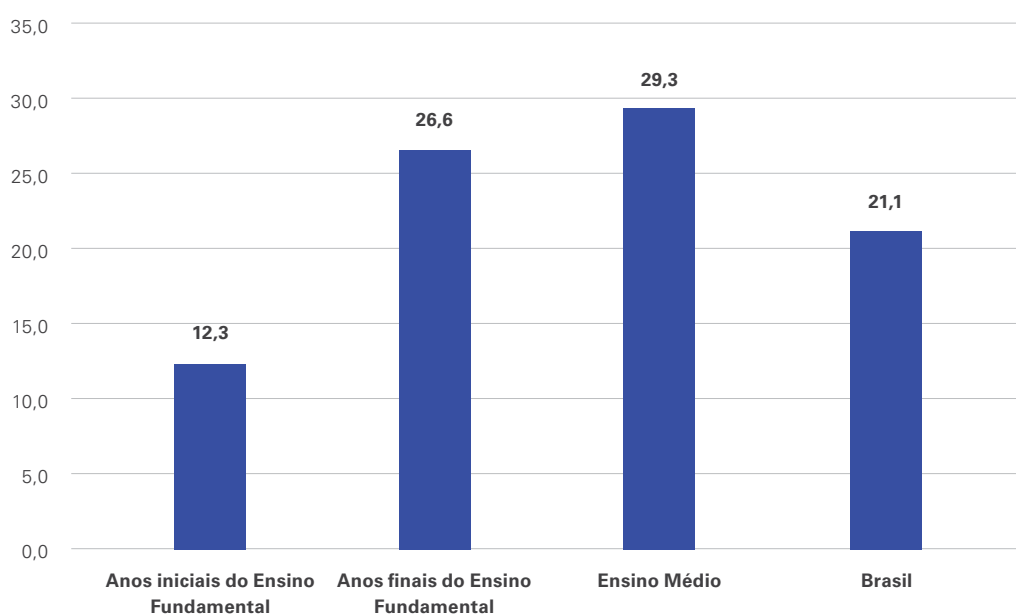
A definição da educação como promotora do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205 da Constituição Federal) intensifica a dimensão que perdas nas aprendizagens e na qualidade do ensino podem representar para o desenvolvimento econômico, social e cultural das pessoas e das localidades.

**Gráfico 21.** Distorção idade-série no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

**Gráfico 22.** Taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019



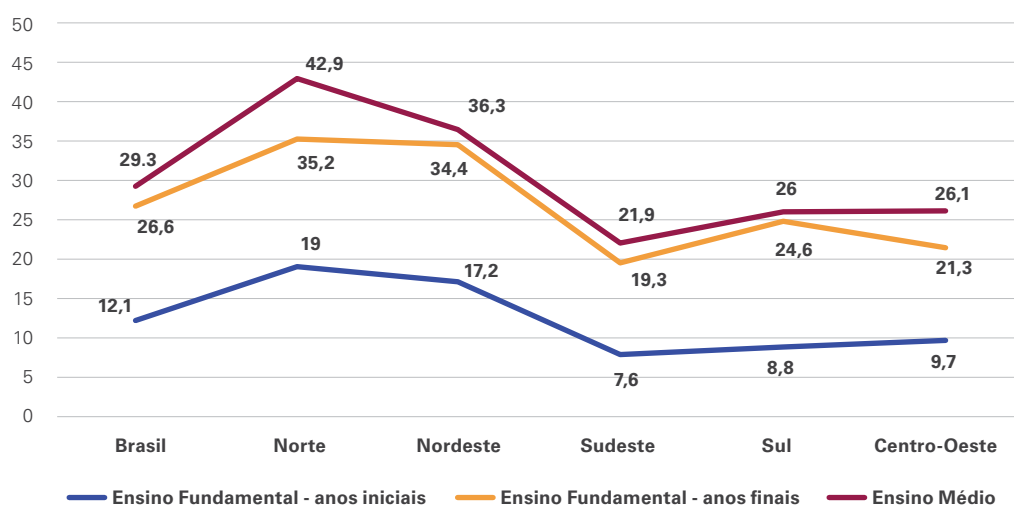
A distribuição de estudantes em situação de distorção idade-série nas regiões brasileiras está mais concentrada nas regiões Norte e Nordeste, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando um dos impactos das desigualdades regionais na escolarização.

**Tabela 5.** Números e taxas de distorção idade-série, segundo Grandes Regiões, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019

REGIÕES	EF - anos iniciais		EF - anos finais		Ensino Médio		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Norte	296.541	19	420.139	35,2	302.158	42,9	1.018.838	29,4
Nordeste	589.024	17,2	1.022.656	34,4	657.692	36,3	2.269.372	27,6
Sudeste	344.978	7,6	715.274	19,3	539.523	21,9	1.599.775	15
Sul	146.433	8,8	343.205	24,6	212.744	26	702.382	18,1
Centro-Oeste	93.087	9,7	168.768	21,3	126.080	26,1	387.935	17,4
<b>Total</b>	<b>1.470.064</b>	<b>12,1</b>	<b>2.670.042</b>	<b>26,6</b>	<b>1.838.197</b>	<b>29,3</b>	<b>5.978.303</b>	<b>21</b>

Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

**Gráfico 23.** Distorção idade-série, por região, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)

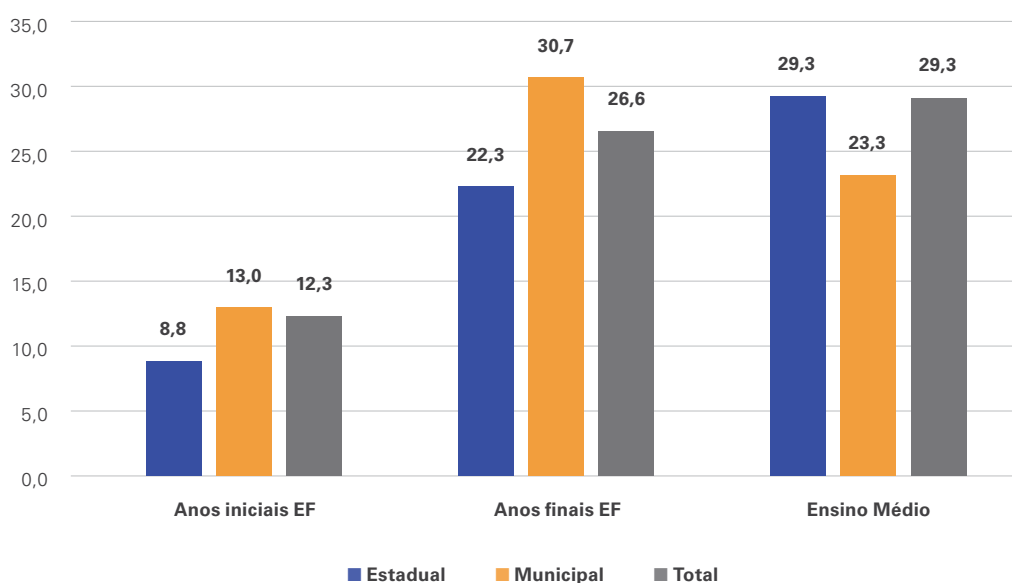


Fonte: Inep. Censo Escolar 2019



Para analisar a distorção idade-série, convém lembrar que a concentração de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental está nas redes municipais, enquanto as do Ensino Médio está nas redes estaduais. No entanto, a distribuição de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental é dividida entre redes municipais e estaduais e, embora as taxas de distorção sejam muito elevadas em todas as situações, nesse caso, verifica-se uma maior concentração de estudantes em situação de distorção idade-série nas redes municipais.

**Gráfico 24.** Distorção idade-série, por dependência administrativa, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)

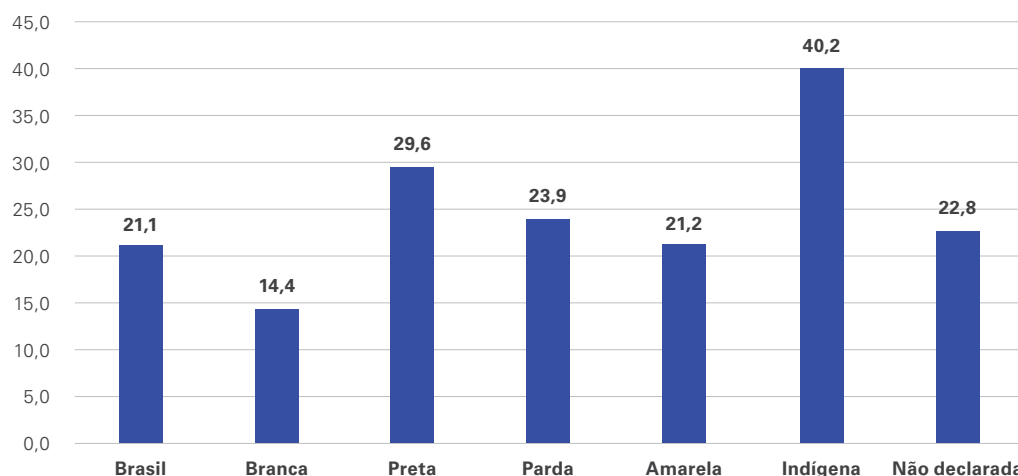


Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

A distorção idade-série está associada, também, às desigualdades de cor/raça, de gênero e de deficiência, acompanhando os indicadores de reprovação e abandono.

São indígenas os estudantes que mais sofrem com a distorção idade-série, seguidos por pretos e pardos, como se verifica no gráfico a seguir.

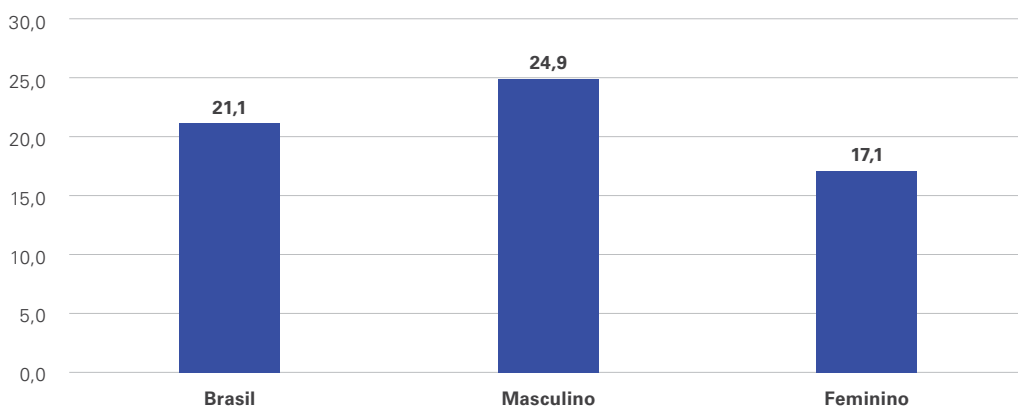
**Gráfico 25. Taxas de distorção idade-série, segundo cor/raça, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Mais uma vez, são os meninos os mais afetados pelas reprovações e eventuais abandonos e retornos à escola, encontrando-se atrasados em sua escolarização, como se registra no gráfico a seguir. Em 2019, eram 3.612.805 meninos em distorção idade-série.

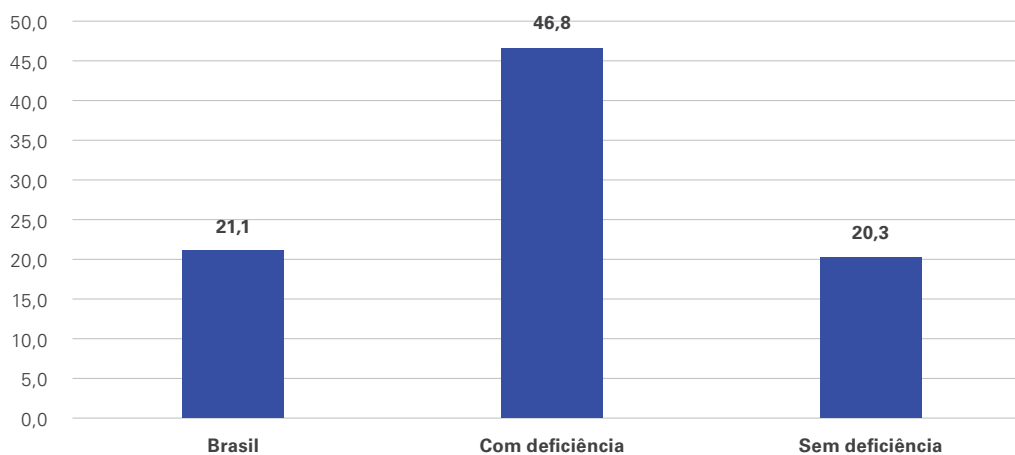
**Gráfico 26. Taxas de distorção idade-série, segundo sexo, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

A deficiência também se associa à distorção idade-série e, nesse caso, é a mais elevada dentre todas as taxas. Dentre as crianças e os adolescentes com deficiência, 884.359 em todo o Brasil, eram 414.104 aquelas em distorção idade-série, revelando um enorme desafio para a inclusão de todos no sistema escolar.

**Gráfico 27. Taxas de distorção idade-série, segundo deficiência, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)**



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

A proporção de estudantes das localidades mais afastadas dos centros urbanos e dos territórios do Semiárido e da Amazônia Legal brasileira em situação de distorção idade-série é superior às médias nacionais. No entanto, é importante destacar a enorme quantidade de estudantes que, mesmo com múltiplas reprovacões, permanecem na escola. Eles e elas não podem mais esperar, pois correm o risco de abandonar a escola a qualquer momento.

A tabela a seguir apresenta os números e os percentuais de estudantes com distorção idade-série nas áreas urbanas e rurais do país.

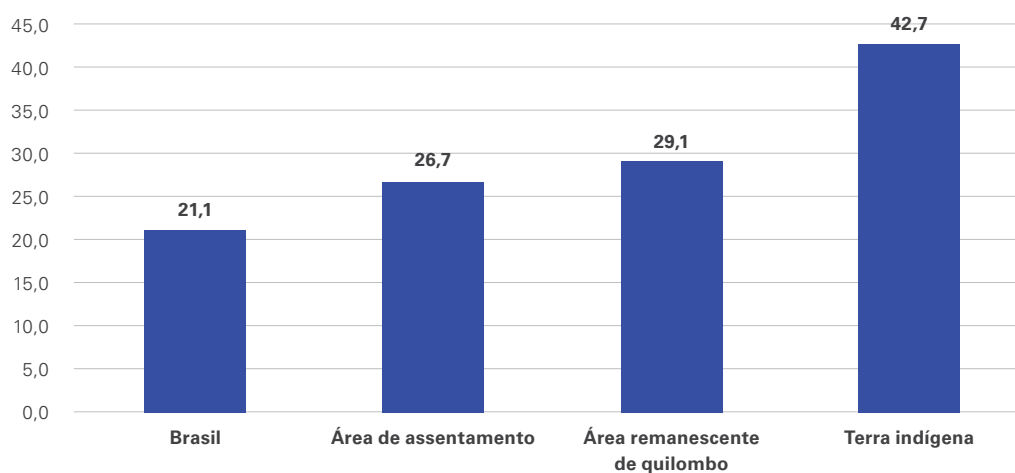
**Tabela 6. Distorção idade-série, segundo localização da escola, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019**

Localização	Matrículas	Distorção idade-série	% de distorção idade-série
Urbana	24.607.237	4.984.919	20,3
Rural	3.858.409	1.017.465	26,4
<b>Total</b>	<b>28.465.646</b>	<b>6.002.384</b>	<b>21,1</b>

Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

A taxa de distorção idade-série nas áreas de assentamentos é próxima à apresentada nas zonas rurais. No entanto, as taxas verificadas em áreas de remanescentes de quilombos se apresentam ainda maiores, e nas terras indígenas, chegam a 42,7%, penalizando quatro em cada dez estudantes.

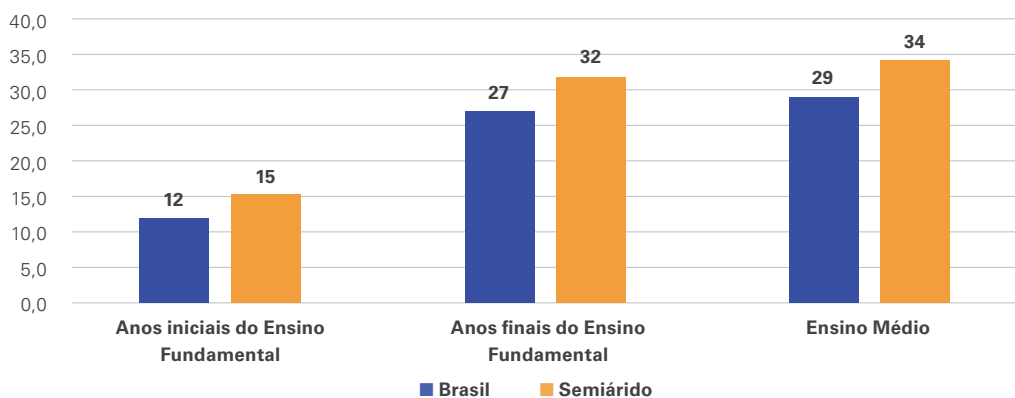
**Gráfico 28.** Taxas de distorção idade-série de estudantes nas escolas em áreas de assentamentos, remanescentes de quilombos e terras indígenas, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Se as médias nacionais de distorção idade-série são altas em todas as etapas da escolarização básica, no Semiárido e na Amazônia Legal elas são ainda mais elevadas, evidenciando a vulnerabilidade e a exclusão escolar nesses territórios. Os gráficos a seguir registram essas informações.

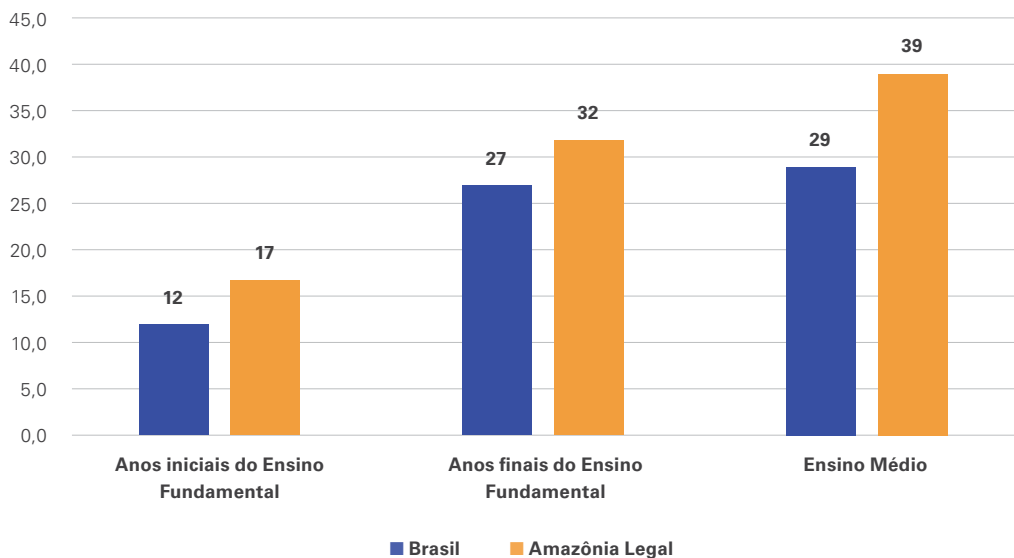
**Gráfico 29.** Taxas de distorção idade-série de estudantes no território do Semiárido, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019



**Gráfico 30.** Taxas de distorção idade-série de estudantes residentes no território da Amazônia Legal, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

As características das crianças e dos adolescentes (cor/raça, gênero e deficiência), quando articuladas e localizadas (em grandes ou pequenos centros urbanos, em zonas rurais ou urbanas, no território amazônico ou no Semiárido brasileiro, nos assentamentos, nas áreas quilombolas e nas terras indígenas), podem produzir ainda mais exclusão, sobretudo quando as práticas pedagógicas e as políticas educacionais ignoram ou negam essas situações.

Sem o reconhecimento de que a melhoria dos resultados escolares, entendidos como a permanência e o sucesso dos estudantes em suas trajetórias, passa pela transformação das relações, pela inclusão, pelo combate ao racismo, ao sexismo, ao capacitismo, ao classismo, à LGBTfobia, não haverá mudança nos patamares atuais.

O enfrentamento da reprovação, da distorção idade-série e do abandono é um desafio histórico da escolarização no Brasil e seu reconhecimento como uma obrigação do Estado pode resultar na elaboração e execução de políticas, programas e projetos coletivos, com o engajamento de diversos agentes, incluindo as crianças e os adolescentes, reconhecendo e assumindo as desigualdades como ponto de partida, como um desafio a ser superado.

A melhoria dos resultados escolares passa pela transformação das relações, pela inclusão, pelo combate ao racismo, ao sexismo, ao capacitismo, ao classismo e à LGBTfobia



# 4 Fatores intraescolares associados ao abandono e à reprovação escolar

Com o objetivo de identificar e mensurar os fatores intraescolares associados às taxas de abandono e de reprovação escolar para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio nas escolas públicas municipais e estaduais do Brasil, foram realizados estudos estatísticos com um conjunto de fatores com o objetivo de avaliar a sua influência nas taxas de distorção idade-série e abandono (ver Nota Técnica anexada).

As taxas de distorção idade-série são importantes para explicar maiores taxas de abandono e reprovação na escola, tanto para o Ensino Médio quanto para os anos finais do Ensino Fundamental. Da mesma forma, o aumento da jornada escolar está associado à diminuição das taxas de abandono no Ensino Médio e das taxas de reprovação.

Escolas localizadas em áreas rurais, em municípios mais pobres e com menor acessibilidade geográfica apresentam maiores taxas de abandono – tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental. Já a reprovação parece ser um evento mais frequente em escolas inseridas em sistemas escolares maiores e mais complexos.

## Taxas de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio

O estudo mostrou que, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a taxa de distorção idade-série está associada a uma maior taxa de abandono. Também fica evidenciado que escolas localizadas em municípios com

menor acessibilidade geográfica<sup>6</sup> apresentam maiores taxas de abandono escolar. Nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciou-se o aumento do abandono escolar para as escolas localizadas em áreas rurais.

A diminuição das taxas de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental está associada à melhoria nos valores do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e ao aumento do nível socioeconômico dos estudantes da escola. No Ensino Médio, o aumento da média de horas-aula diárias e a maior regularidade do docente na escola estão associados a uma diminuição na taxa de abandono escolar.

O quadro abaixo indica a influência dos fatores estudados nas taxas de abandono em cada etapa.

### **Quadro 1. Indicadores associados à taxa de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Brasil, 2019**

<b>Fatores avaliados</b>	<b>Influência na taxa de abandono em escolas dos Anos Finais do EF</b>	<b>Influência na taxa de abandono em escolas do Ensino Médio</b>
Aumento do nível socioeconômico dos estudantes da escola	<b>Diminuição</b>	<b>N/A</b>
Escolas com maiores taxas de distorção idade-série	<b>Aumento</b>	<b>Aumento</b>
Escolas localizadas em municípios com pouca acessibilidade geográfica	<b>Aumento</b>	<b>Aumento</b>
Aumento da regularidade do corpo docente na escola (índice de regularidade do corpo docente)	<b>N/A</b>	<b>Diminuição</b>
Aumento de pelo menos uma hora na média de horas-aula diária no Ensino Médio	<b>N/A</b>	<b>Diminuição</b>
Aumento do IDHM do município	<b>Diminuição</b>	<b>N/A</b>

Fonte: Elaborado pelos autores. Nota: Os demais indicadores não foram significantes ao nível de 5%.

6. O indicador de acessibilidade geográfica dos municípios utiliza o tempo de deslocamento, em minutos, de todas as sedes municipais para os municípios de maior hierarquia urbana que polarizam suas regiões, classificados como Metrópole, Capitais Regionais e Centros Sub-regionais. A classificação hierárquica dos municípios é obtida pela Pesquisa Regiões de Influência das Cidades – Regic 2007. Para saber mais, consultar a Nota Técnica ao final deste documento.

## Taxas de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio

O aumento nas taxas de reprovação está associado às mais elevadas taxas de distorção idade-série, ao aumento do nível socioeconômico dos estudantes e ao aumento do IDHM dos municípios, tanto para os anos finais do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Destacam-se, também, as escolas com maior complexidade de gestão e com maior percentual de professores com Ensino Superior, no caso dos anos finais do Ensino Fundamental.

A redução dessas taxas mostrou-se associada ao aumento da hora-aula diária e às escolas localizadas em municípios com pouca acessibilidade geográfica e em áreas rurais.

**Quadro 2.** Indicadores associados à taxa de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Brasil, 2019

Fatores avaliados	Influência na taxa de reprovação em escolas dos Anos Finais do EF	Influência na taxa de reprovação em escolas do Ensino Médio
Aumento da hora-aula diária	<b>Diminuição</b>	<b>Diminuição</b>
Escolas com maiores taxas de distorção idade-série	<b>Aumento</b>	<b>Aumento</b>
Escolas localizadas em municípios com pouca acessibilidade geográfica	<b>Diminuição</b>	<b>Diminuição</b>
Escolas localizadas em áreas rurais	<b>Diminuição</b>	<b>Diminuição</b>
Aumento do nível socioeconômico de estudantes da escola	<b>Aumento</b>	<b>Aumento</b>
Aumento do IDHM do município	<b>Aumento</b>	<b>Aumento</b>
Escolas com maior complexidade de gestão	<b>Aumento</b>	<b>N/A</b>
Escolas com maior percentual de professores com Ensino Superior	<b>Aumento</b>	<b>N/A</b>

Fonte: Elaborado pelos autores. Nota: Os demais indicadores não foram significantes ao nível de 5%.





É preciso que esses dados sejam coletados e analisados, porque essas crianças e esses adolescentes têm nome, endereço, estão matriculadas(os) em uma escola pública e devem ter seu direito à educação garantido.

A elaboração e execução de ações voltadas para o enfrentamento do fracasso escolar dependem do quanto se pode conhecer sobre as características desse fenômeno, sua incidência sobre determinados territórios e, neles, sobre determinados grupos. Este caderno pretendeu organizar e divulgar essas informações visando apoiar iniciativas que resultem numa educação comprometida com a permanência na escola e a aprendizagem de cada criança e cada adolescente, para nós, trajetórias de sucesso escolar. No entanto, esse é só o começo. É preciso que em cada estado, em cada município e em cada escola, esses dados sejam transparentes e analisados conjuntamente por toda a comunidade escolar, porque as crianças e os adolescentes que aqui se apresentam como grandes números, taxas e percentuais, têm nome, vivem em diferentes lugares e, estão matriculadas(os) em uma escola pública, esperam que o Estado, a sociedade e a família garantam o seu direito à educação.





# 5 A educação pública no contexto da pandemia

A pandemia da Covid-19 impôs a realização de atividades remotas para as escolas em todo o país. Uma situação inédita, para a qual a maioria das pessoas não estava preparada. Da falta de equipamentos e de acesso à internet ao despreparo para a produção e disseminação de conteúdos escolares de modo virtual, professoras(es), gestoras(es), estudantes e suas famílias realizaram esforços para manter os vínculos e para a realização de atividades escolares visando as aprendizagens.

Crianças e adolescentes vêm sofrendo com o isolamento social e, embora menos suscetíveis à ação do coronavírus, tornam-se mais vulneráveis, pois estiveram mais expostos à violência no ambiente familiar, na vizinhança, na internet, às situações de abuso e exploração. A pandemia agudizou velhas questões e trouxe novos desafios.

Seus impactos na educação ocorrem em várias frentes: da elaboração e execução do currículo ao financiamento.

Pesquisa organizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), Fundação Itaú Social, Fundação Lemann e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulada “Desafios das Secretarias de Educação do Brasil na oferta de atividades educacionais não presenciais”<sup>7</sup>, foi realizada entre o final de abril e o início de maio, contando com a participação de 3.978 redes municipais de ensino, representando 71% do total.

Os resultados da investigação apontam que, naquele momento, 33% dos domicílios contavam com computador, acesso à internet e havia algum morador com celular, enquanto 46% contavam com acesso apenas pelo celular. Embora se pudesse supor as limitações para o acesso remoto, 1.578 redes de ensino não haviam produzido orientações para a continuidade das atividades escolares. Além disso, identificaram-se outros impedimentos, como as dificuldades de professoras(es) no uso das tecnologias e na criação ou seleção de conteúdos; a falta de equipamentos e a baixa conectividade para professoras(es) e estudantes; a falta de equipes nas secretarias de Educação e as dificuldades de comunicação e de gestão; e mesmo a falta de contatos atualizados dos estudantes. Os principais apoios demandados pelas secretarias de Educação foram ferramentas e plataformas digitais gratuitas e que consumissem poucos dados de internet; normativas e orientações para agilizar a implementação de estratégias; e formação docente.

---

7. Disponível em: [https://undime.org.br/uploads/documentos/php7UslEg\\_5ee8efcba8c7e.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/php7UslEg_5ee8efcba8c7e.pdf). Acesso em: 27 nov. 2020.

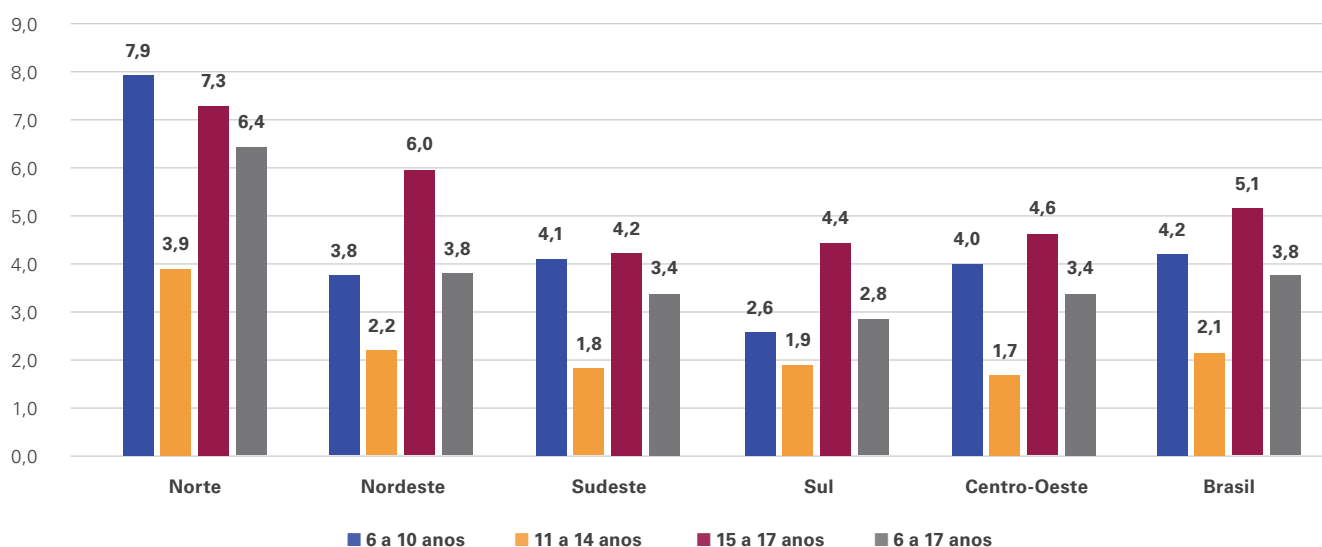


Em nova pesquisa, também realizada pela Undime com apoio da Fundação Itaú Social e do UNICEF, na segunda semana de agosto e que alcançou 4.114 redes municipais de ensino, registra-se um cenário mais animador: perto de 95% das redes municipais adotaram a distribuição de materiais impressos e 80% realizaram a distribuição de aulas gravadas como parte das estratégias. Ainda, “3.593 redes usam uma combinação de ao menos uma estratégia de ensino não presencial via internet com uma estratégia sem uso de internet; e 460 redes usam exclusivamente estratégia sem mediação da internet”<sup>8</sup>.

Embora se verifique um esforço das redes de ensino, de docentes, estudantes e suas famílias na manutenção dos vínculos e na continuidade das atividades escolares, é necessário considerar que no período de pandemia houve redução das atividades econômicas e, portanto, das arrecadações tributárias, que são a principal fonte de financiamento da educação pública. Esse cenário pode ameaçar a garantia do direito à educação, expresso pelo acesso, permanência e sucesso escolar.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) tem reunido dados sobre a situação educacional na pandemia. Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad Contínua. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020.

**Gráfico 31. Distribuição de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Educação Básica incompleta que não estão frequentando a escola, por Grandes Regiões – out. 2020 (%)**



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-19, 2020.

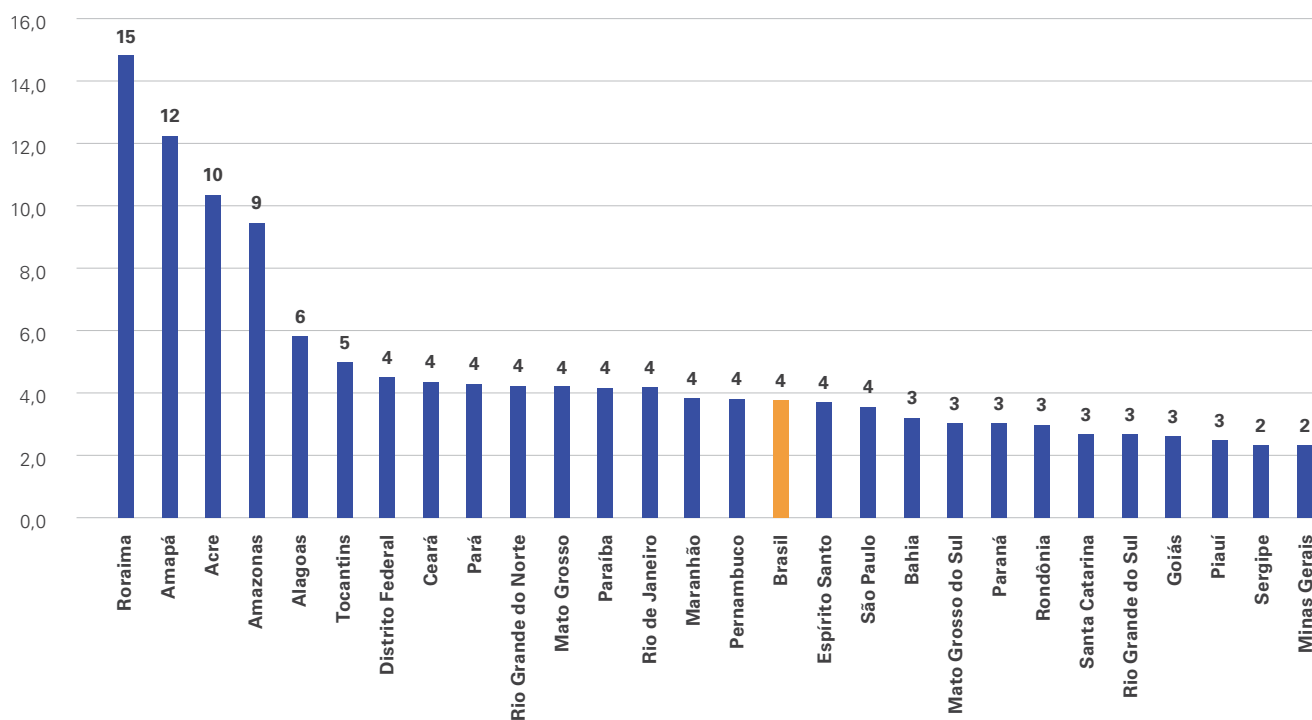
8. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/pesquisa-revela-que-96-por-cento-das-redes-municipais-de-educacao-estao-realizando-atividades-nao-presenciais>. Acesso em: 27 nov. 2020.



©UNICEF/BRZ/DANIELLE PEREIRA

Nas médias para toda a Educação Básica, por estado, os percentuais de abandono expressam as desigualdades. Estados da região Norte chegam a médias que são o dobro ou mais do que as apresentadas pelos demais estados brasileiros.

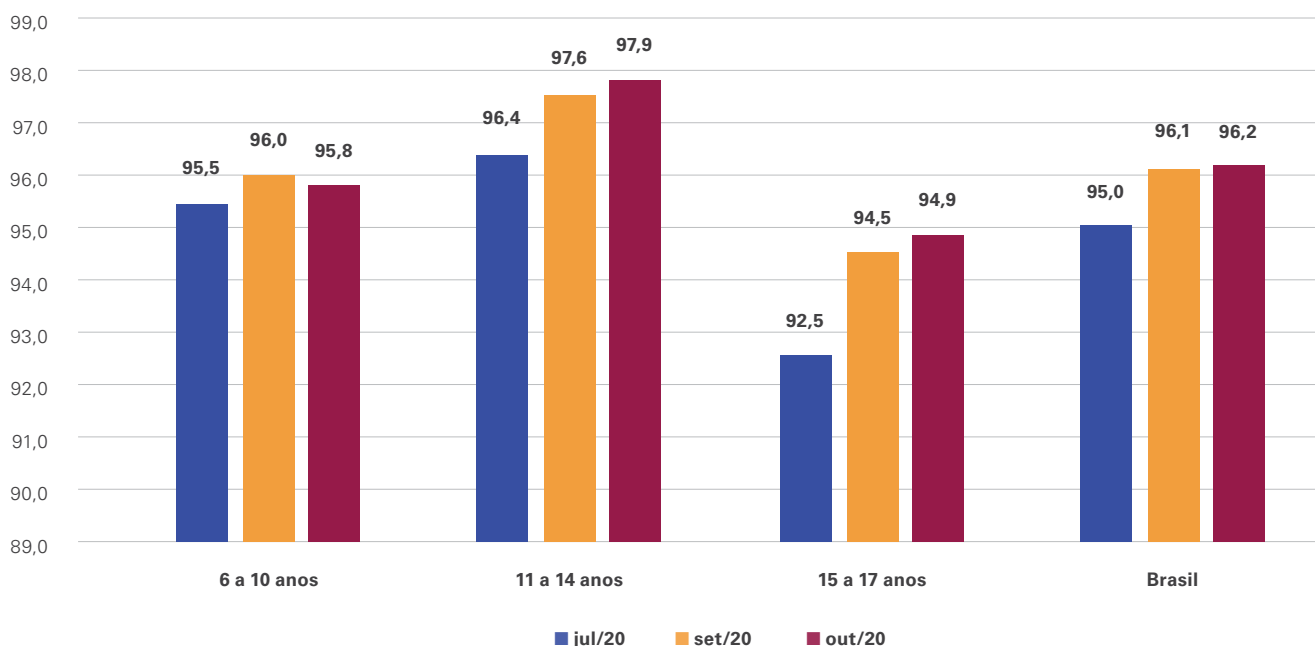
**Gráfico 32.** Distribuição das crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Educação Básica incompleta que não frequentam a escola, por UF – out. 2020 (%)



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-19, 2020.

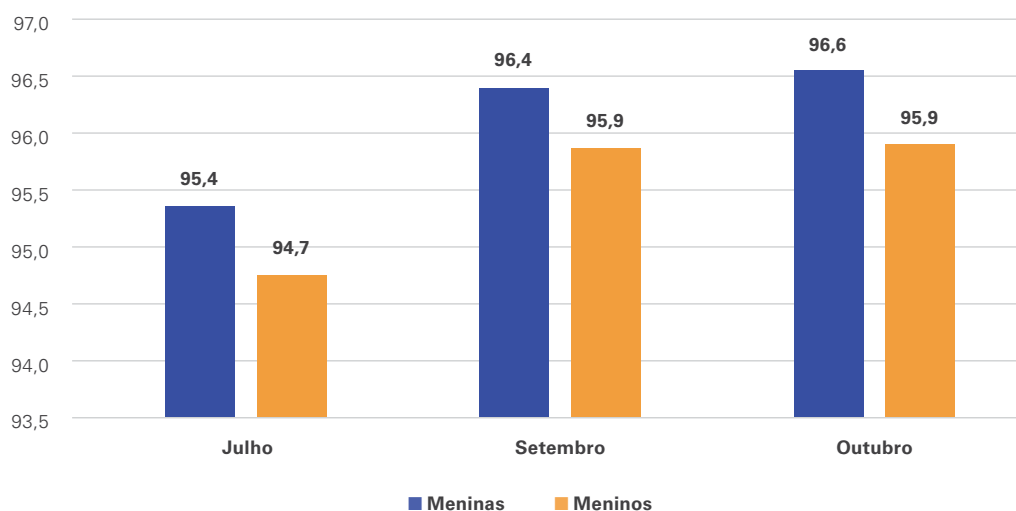
Ainda que o abandono escolar deva ser uma grande preocupação neste momento, a frequência à escola aumentou, entre os meses de julho e outubro, entre crianças entre 11 e 17 anos, sugerindo que os esforços de gestoras(es) das diferentes instâncias dos sistemas educacionais e de familiares pelo aporte de mais e melhores condições de acesso às atividades vêm alcançando resultados positivos. Destaca-se, porém, uma ligeira queda na frequência das crianças entre 6 e 10 anos.



**Gráfico 33.** Percentuais de frequência à escola, por faixa etária – jul./set./out. 2020 (%)

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-19, 2020.

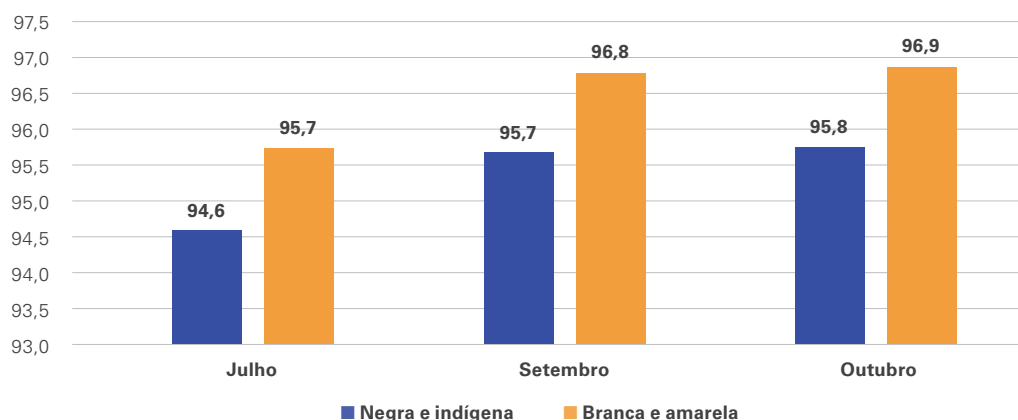
Houve aumento na frequência escolar de meninas e meninos entre os meses de julho e outubro. No entanto, como nas demais estatísticas da Educação Básica, as meninas têm maior frequência.

**Gráfico 34.** Percentuais de frequência à escola de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, por sexo – jul./set./out. 2020

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-19, 2020.

É plausível supor que a permanência das crianças e dos adolescentes nas escolas durante a pandemia seja resultado dos esforços das famílias e de suas condições objetivas de promoverem os acessos que as atividades remotas demandam. Verifica-se menor frequência entre estudantes negros e indígenas, reforçando a necessidade de medidas específicas para esses grupos.

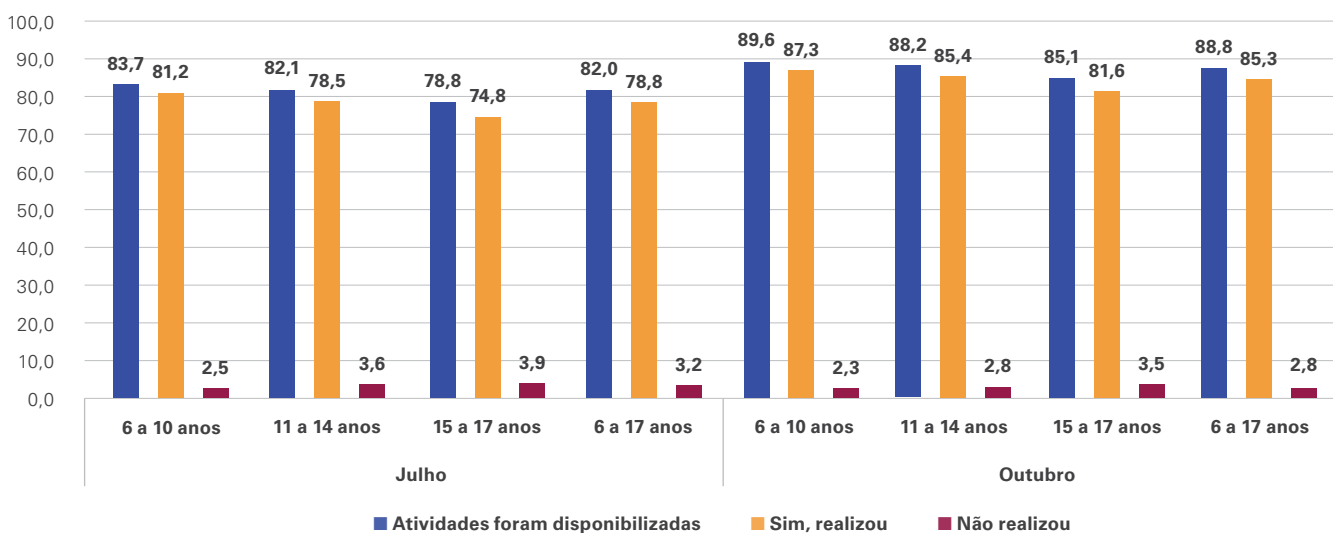
**Gráfico 35. Percentuais de frequência à escola de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, por cor/raça – jul./set./out. 2020**



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-19, 2020.

A disponibilização de atividades para as(os) estudantes manteve-se entre os meses de julho e outubro. No entanto, a realização delas por parte das crianças e dos adolescentes aumentou, sugerindo que aquelas(es) que estão frequentando as escolas, mesmo em isolamento, têm conseguido melhores condições para a sua participação.

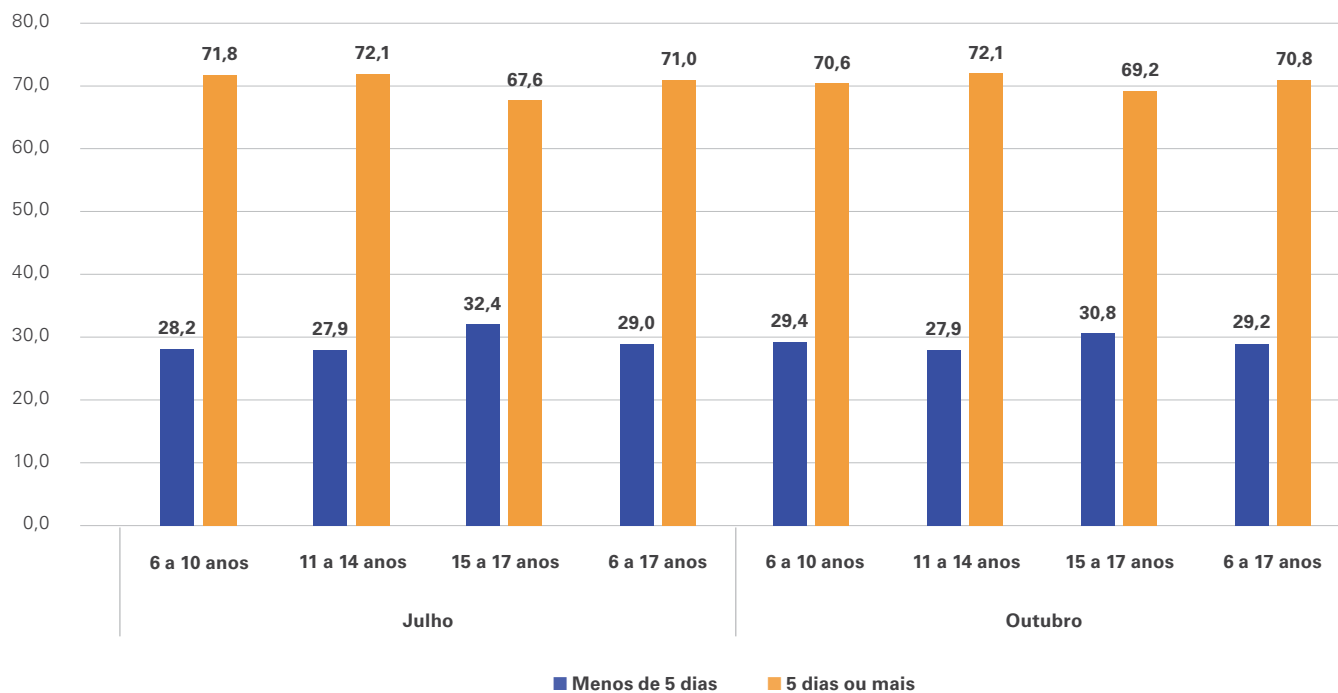
**Gráfico 36. Percentuais de disponibilização e realização de atividades escolares – jul./out. 2020**



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-19, 2020.

Essa hipótese é reafirmada pela declaração de dias semanais de dedicação às atividades escolares, uma vez que a maioria das crianças têm se dedicado cinco dias ou mais para essas atividades, ainda que tenha havido ligeira queda entre as crianças de 6 a 10 anos.

**Gráfico 37. Percentual de dias semanais de dedicação às atividades escolares – jul./out. 2020**



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-19, 2020.

Estima-se que a pandemia e seus impactos na educação permaneçam por tempo indeterminado. No entanto, o que se verifica é que, assim como as(os) profissionais das escolas, as famílias também têm dedicado esforços para proporcionar mais e melhores condições para a permanência e o envolvimento das crianças e dos adolescentes com seus estudos, apesar das condições objetivas menos favoráveis no precário cenário econômico e social agravado pela pandemia, reafirmando, também, o compromisso e o interesse das famílias e das(os) estudantes com a escolarização.







# 6 Trilhando o caminho do enfrentamento da cultura do fracasso escolar

Em 2019, os efeitos da cultura do fracasso escolar atingiram milhões de estudantes: 2.115.872 crianças e adolescentes foram reprovadas(os) nas escolas públicas municipais e estaduais e 623.187 abandonaram a escola. Mais de 6 milhões de estudantes estão em atraso escolar de dois ou mais anos (distorção idade-série). Esses números, além de expressarem os resultados finais de um ano letivo comum, revelam que o modo como se dá a inclusão e inserção das novas gerações, por meio da escolarização, expõem desafios que não parecem incomodar a sociedade brasileira.

Os dados apresentados neste documento informam sobre as desigualdades internas a cada rede de ensino e entre as redes: as taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série são mais elevadas nas regiões Norte e Nordeste e ainda mais nos territórios do Semiárido e da Amazônia Legal, bem como nas escolas localizadas em áreas rurais. Sua incidência recai com mais força entre as crianças e os adolescentes indígenas e negras e estudantes com deficiências. Retrato mais explícito e mais recorrente não há.

A situação sem precedentes trazida pela pandemia da Covid 19 aprofundou ainda mais as desigualdades e explicitou as limitações para o seu enfrentamento. Mesmo com os esforços de docentes e gestores, em todos os territórios, inclusive nas grandes cidades brasileiras, estudantes e suas famílias tiveram dificuldades com as atividades realizadas remotamente. Esses desafios não foram iguais para todos. Os dados mostram que a pandemia afetou mais a vida escolar daquele perfil de estudantes que já era mais impactado pela cultura do fracasso escolar: meninas e meninos negros e indígenas, nas regiões norte e nordeste do País.

O cenário que se anuncia para os próximos anos é de agravamento dos desafios para a educação pública. Nesse contexto, o enfrentamento da cultura do fracasso escolar, pelo reconhecimento de que a distorção idade-série, a reprovação e o abandono se constituem em obstáculos à garantia do direito à educação para todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros, é imprescindível.



A articulação de ações visando o conhecimento, o debate e o enfrentamento da cultura do fracasso escolar, requer um esforço complexo e compartilhado entre governos e sociedade. As recomendações a seguir são uma decorrência das análises apresentadas neste documento e têm a intenção de apoiar dirigentes, gestoras(es) e educadoras(es) na construção de propostas de enfrentamento à cultura de fracasso escolar.

## **Analisar indicadores para entender o que leva à cultura do fracasso escolar**

A preparação da retomada das atividades presenciais nas escolas, uma das ações importantes para o enfrentamento dos impactos da pandemia da COVID-19, pode ser uma oportunidade para envolver as comunidades escolares, em especial gestores e docentes, na compreensão de que a reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar são um problema de todas(os). Realizar, em cada escola, em cada município e em cada estado, o levantamento da situação de estudantes e deixando transparentes como esses indicadores afetam cada um, inclusive em cada turma de cada escola, é um primeiro passo. Em sua escola, em seu município ou estado é no 3º ano, no 6º ano, e no 7º ano do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio que as reprovações se concentram? Quais são os componentes curriculares que mais reprovam por ano/série? O abandono escolar se dá entre o 8º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio, sendo mais incidente nesta última? A distorção idade-série aumenta, conforme se avança para as séries finais da escolarização básica? Há diferenças entre escolas urbanas e rurais? E entre meninos e meninas? E entre indígenas, negras(os) e demais estudantes?

Mapear os indicadores aqui apresentados e investigar os diferentes fatores que contribuem para a sua compreensão é um passo importante na construção de soluções tanto na rede quanto em cada escola.

## **Debater o tema com a comunidade escolar, dando espaço para diferentes visões**

De posse de um diagnóstico inicial, com base nos indicadores e diferentes dimensões de vulnerabilidade que a leitura dos dados oferece, o próximo passo é dar início aos debates sobre o que se conseguiu levantar e buscar, envolvendo uma discussão intencional e organizada com toda a comunidade escolar, elementos que somente os dados não são capazes de oferecer. Trata-se de buscar novas evidências para a compreensão das concepções e dos mecanismos que sustentam as práticas de exclusão e suas consequências, visando identificar: o que justifica a reprovação nos anos/séries em que isso mais ocorre? O que cada uma das crianças reprovadas precisaria fazer ou saber para seguir em frente em sua escolarização e o que não saber determinados conteúdos acarretaria em sua vida, não apenas na vida escolar? É possível ser uma(um) cidadã(ão) em qualquer idade e não dominar alguns conteúdos escolares? É admissível dizer que uma parcela de adultos considerados “bem sucedidos” não domina ou sequer se lembra de determinados conteúdos propostos pela escola? Ainda,

é importante identificar o que aconteceu na vida e na trajetória escolar das crianças e dos adolescentes reprovadas(os).

Debater sobre o que acontece nas salas de aula resultando em reprovações e suas consequências, pode contribuir para reflexões e proposição de ações menos preconceituosas, menos ancoradas em discursos que legitimam historicamente as exclusões, e mais contextualizadas e humanizadas.

## **Desenvolver estratégias concretas de enfrentamento da cultura do fracasso escolar**

A reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar são expressão de um conjunto de situações, concepções, mecanismos e condições que se articulam na realização dos processos de escolarização de crianças e adolescentes.

Muitos elementos contribuem para o sucesso ou o fracasso escolar: condições objetivas de trabalho pedagógico, como a existência de infraestrutura, espaços físicos e equipamentos adequados; o trabalho coletivo docente que permite pensar e fazer escolhas didáticas e pedagógicas concernentes aos contextos das comunidades escolares; a gestão democrática que permite a aproximação da escola com sua comunidade e a escuta ativa dos problemas e a participação da mesma nas soluções; o combate às discriminações, por meio da escuta e do debate que visa questionar os preconceitos e atualizar a empatia; a oferta de situações didáticas que permitam articular os conhecimentos, não por seu eventual caráter utilitário, mas pela atribuição de sentido por parte dos estudantes. A escola precisa ser um lugar onde se conhece, se debate, se constroem e se reconstróem conhecimentos sem ameaças. O currículo, a avaliação das aprendizagens e os cotidianos escolares devem inspirar as experiências, pautar as reflexões e fazer desejar o presente e o futuro.

É preciso assumir que a qualidade na educação não é um conjunto de conteúdos ensinados e eventualmente repetidos ou utilizados pelas crianças e pelos adolescentes, mas também a formação de seres humanos capazes de reconhecer a igualdade no outro; que possam cuidar de si, do outro e do ambiente; que se comprometam com o enfrentamento a todas as formas de discriminação; que possam contribuir com o desenvolvimento social, economicamente sustentável de suas famílias e comunidades; que se sintam capazes de contribuir com os avanços da ciência, entendendo os compromissos éticos que a mesma ciência precisa assumir com a vida e com as sociedades, etc.

Nesse sentido, o enfrentamento da cultura do fracasso escolar para o contexto de hoje, para além das taxas que resumem a situação, requer:

- o reconhecimento das desigualdades de natureza econômica, social e cultural das famílias, de estudantes e de professoras(es) como um dado, uma informação, e não um obstáculo ao trabalho;
- o reconhecimento de que o período de isolamento, decorrente da pandemia, modificou sentimentos e expectativas de presente e de futuro para estudantes e professoras(es) e famílias;

- o reconhecimento de que os acessos à escolarização nesse período de isolamento foram diferentes para cada estudante e cada professora(or);
- o reconhecimento de que estudantes e professores conhecem histórias de pessoas próximas ou mais ou menos próximas, vitimadas pela Covid 19;
- a organização de efetivas condições de acolhimento e promoção da diversidade e de combate ao racismo, ao sexismo, ao capacitismo, ao classismo, à xenofobia e à LGBTfobia e demais formas de discriminação;
- a promoção de condições para a escuta, o engajamento e a participação das(os) estudantes considerando suas opiniões e percepções sobre a qualidade do ensino e sobre o modo como aprendem;
- o estabelecimento de uma avaliação focada na compreensão sobre os patamares de aprendizagem e na busca de novas soluções para a superação das dificuldades;
- a explicitação de uma percepção positiva sobre o ensino e sobre as aprendizagens;
- a projeção de sucesso para todas(os) as(os) estudantes em suas trajetórias escolares, profissionais e como cidadãos na busca de uma sociedade justa.

Reafirma-se a importância de um olhar cuidadoso por parte de gestoras(es) educacionais em todas as instâncias da educação pública para cada um dos desafios presentes nas diferentes etapas da escolarização e para os diferentes grupos, visando o desenvolvimento de políticas atentas às suas necessidades e especificidades, garantindo que a escola seja um espaço de acolhimento, segurança e proteção para crianças e adolescentes.

## **SOBRE A ESTRATÉGIA TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR**

O UNICEF, tendo o Instituto Claro como um parceiro estratégico, implementa em parceria com governos municipais e estaduais a estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar ([trajetoriaescolar.org.br](http://trajetoriaescolar.org.br)) e considera que a complexidade do desafio para o enfrentamento da cultura do fracasso escolar exige ações integradas em três níveis de gestão: das redes, da escola e da sala de aula. No contexto da estratégia, o diagnóstico compreensivo dos elementos constituintes da cultura do fracasso escolar, o planejamento compartilhado de ações para o seu enfrentamento, o engajamento do território na sua implementação são fundamentais para a construção de propostas de sucesso para aquelas(es) estudantes que já não podem mais esperar ou seguir imersos em uma escola que não produza sentido para a sua vida, o seu desenvolvimento e seu sucesso. Queremos constituir uma grande rede de superação do fracasso escolar! Uma rede de pessoas e instituições que estejam realmente preocupadas em garantir que as crianças e os adolescentes brasileiros tenham trajetórias de sucesso escolar. Junte-se a nós nessa rede para garantir o direito dessas crianças e desses adolescentes de aprender!





# Nota técnica

Os modelos de regressão constituem uma das ferramentas estatísticas mais importantes na análise de dados quando se deseja modelar relações entre variáveis. O principal objetivo de tais modelos é explorar a relação entre uma ou mais variáveis explicativas (ou independentes) e uma variável resposta (ou dependente). No presente estudo, a finalidade é verificar a relação existente entre uma variável resposta que mede uma taxa (logo, apresenta valores no intervalo entre 0 e 1) e um conjunto de variáveis explicativas de interesse. Para essa situação, a técnica recomendada é a regressão Beta, que é uma espécie de modelo de regressão utilizado para os casos em que a variável resposta (Y) está restrita a um intervalo unitário, isto é,  $0 < Y < 1$ . Esse modelo foi proposto por Ferrari e Cribari-Neto (2004)<sup>9</sup> e, segundo os autores, permite uma estimação bastante precisa e segura em relação aos coeficientes obtidos.

No presente estudo são realizadas regressões Beta com o objetivo de identificar e mensurar os fatores intraescolares associados com as taxas de abandono e reprovação escolar, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas municipais e estaduais do Brasil. Para cada etapa de ensino foram construídos dois modelos: um com a taxa de abandono e outro com a taxa de reprovação na escola para o ano de 2019.

A seguir apresentam-se a metodologia e os principais resultados obtidos.

## Metodologia

A base de dados do estudo é formada pelas escolas das redes municipal e estadual do Brasil, e foi criada com base em informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o ano de 2019. Adicionalmente, foram utilizadas algumas variáveis no âmbito municipal oriundas de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)<sup>10</sup>.

Como variáveis resposta, foram utilizadas a taxa de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e a taxa de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, todas expressas em uma escala de 0 a 1. Como variáveis independentes (explicativas) foram consideradas: média de horas-aula diária; percentual de docentes com curso superior; índice de regularidade do corpo docente; índice de complexidade de gestão da escola; taxa de distorção idade-série; indicador de nível socioeconômico das escolas (Inse); localização da escola; IDHM; acessibilidade geográfica do município. No Quadro 1 apresenta-se uma descrição das variáveis utilizadas, assim como as respectivas categorias consideradas para cada uma delas.

9. FERRARI, S. L. P.; CRIBARI-NETO, F. Beta regression for modeling rates and proportions. **Journal of Applied Statistics**, v. 31, p. 799-816, 2004.

10. PNUD, IPEA, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal**. Brasil, 2013. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/atlas-do-desenvolvimento-humano/atlas-dos-municipios.html>.



**Quadro 1. Variáveis consideradas no estudo e respectivas categorias**

VARIÁVEIS	OBSERVAÇÕES
<b>Variáveis resposta</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taxa de abandono</li> <li>• Taxa de reprovação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ano: 2019</li> <li>• Calculadas para escolas e expressas em uma escala (0,1) para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio</li> </ul>
<b>Variáveis explicativas</b>	
<p><b>Fatores intraescolares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Média de horas-aula diária (em horas)</li> <li>• Docentes com curso superior (em %)</li> <li>• Índice de regularidade do corpo docente (escala de 0 a 5 pontos)</li> <li>• Índice de complexidade de gestão da escola (6 categorias)</li> <li>• Taxa de distorção idade-série (em %)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ano: 2019</li> <li>• A taxa de distorção idade-série é calculada para a mesma etapa de ensino da variável resposta. As demais são calculadas para o conjunto da escola</li> </ul>
<p><b>Fatores extraescolares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicador de nível socioeconômico das escolas (Inse) (escala)</li> <li>• Localização da escola (urbana ou rural)</li> <li>• IDHM (escala de 0 a 1)</li> <li>• Acessibilidade geográfica do município (4 categorias)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inse: ano 2015</li> <li>• IDHM: ano 2010</li> <li>• Acessibilidade geográfica do município: ano 2018</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores.

O índice de regularidade docente expressa a regularidade do professor na escola por meio de uma escala que varia entre 0 (zero) e 5 (cinco), em que quanto mais próximo de 0, mais irregular é o professor e, quanto mais próximo de 5, mais regular é o professor na escola<sup>11</sup>.

Já o nível de complexidade de gestão da escola é expresso em uma variável categórica com seis categorias, em que a primeira categoria — Nível 1 — indica escolas com menor complexidade de gestão e a última — Nível 6 —, com maior complexidade de gestão. Os componentes desse indicador são número de matrículas, turnos e etapas de ensino oferecidas pela escola<sup>12</sup>:

- **Nível 1:** escolas com porte inferior a 50 matrículas, operando em um único turno e etapa de ensino. Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental são as etapas de ensino mais elevadas na escola, considerando-se a idade dos alunos.

11. INEP. Nota técnica CGCQTI/Deed/Inep n. 11/2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_regularidade\\_vinculo/nota\\_tecnica\\_indicador\\_regularidade\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf).

12. INEP. Nota técnica n. 040/2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf).

- **Nível 2:** escolas com 50 a 300 matrículas, operando em dois turnos, com oferta de até duas etapas de ensino. Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental são as etapas mais elevadas na escola, considerando-se a idade dos alunos.
- **Nível 3:** escolas com 50 a 500 matrículas, operando em dois turnos, com pelo menos duas etapas de ensino. Anos finais do Ensino Fundamental é a etapa mais elevada, considerando-se a idade dos alunos.
- **Nível 4:** escolas com 150 a 1.000 matrículas, operando em pelo menos dois turnos, com pelo menos duas etapas de ensino. Ensino Médio/Profissional ou EJA são as etapas mais elevadas, considerando-se a idade dos alunos.
- **Nível 5:** escolas com 150 a 1.000 matrículas, operando em três turnos, com duas ou três etapas de ensino. Mais de dois terços das escolas desse grupo apresentam o EJA como a etapa de ensino mais elevada.
- **Nível 6:** escolas com mais de 500 matrículas, operando em três turnos, com três ou quatro etapas de ensino. Mais de dois terços das escolas desse grupo apresentam o EJA como a etapa de ensino mais elevada.

O indicador de acessibilidade geográfica dos municípios utiliza o tempo de deslocamento, em minutos, de todas as sedes municipais para os municípios de maior hierarquia urbana que polarizam suas regiões, classificados como MetrÓpole, Capitais Regionais e Centros Sub-regionais. A classificação hierárquica dos municípios é obtida pela Pesquisa Regiões de Influência das Cidades — Regic 2007. Todos os 5.570 municípios brasileiros são classificados em quatro categorias segundo sua acessibilidade aos grandes centros urbanos:

- **Muito acessíveis:** 3.939 municípios que se caracterizam por serem do tipo MetrÓpole, Capital Regional e Centro Sub-regional, ou pertencerem a Concentração Urbana ou possuírem coeficientes de proximidade abaixo da metade da média nacional para, pelo menos, um dos centros citados acima. (Coeficiente de proximidade = 0,5).
- **Acessíveis:** 1.205 municípios que possuem coeficientes de proximidade entre 0,5 e 1,0 para, pelo menos, um dos centros Regic, ou estão em um raio menor que 50 km de um centro Regic.
- **Remotos:** 359 municípios que estão com seus coeficientes de proximidade acima de 1 e abaixo de três vezes para pelo menos um centro Regic.
- **Muito remotos:** 67 municípios com seus coeficientes de proximidade acima de 3 para todos os três tipos de centros Regic<sup>13</sup>.

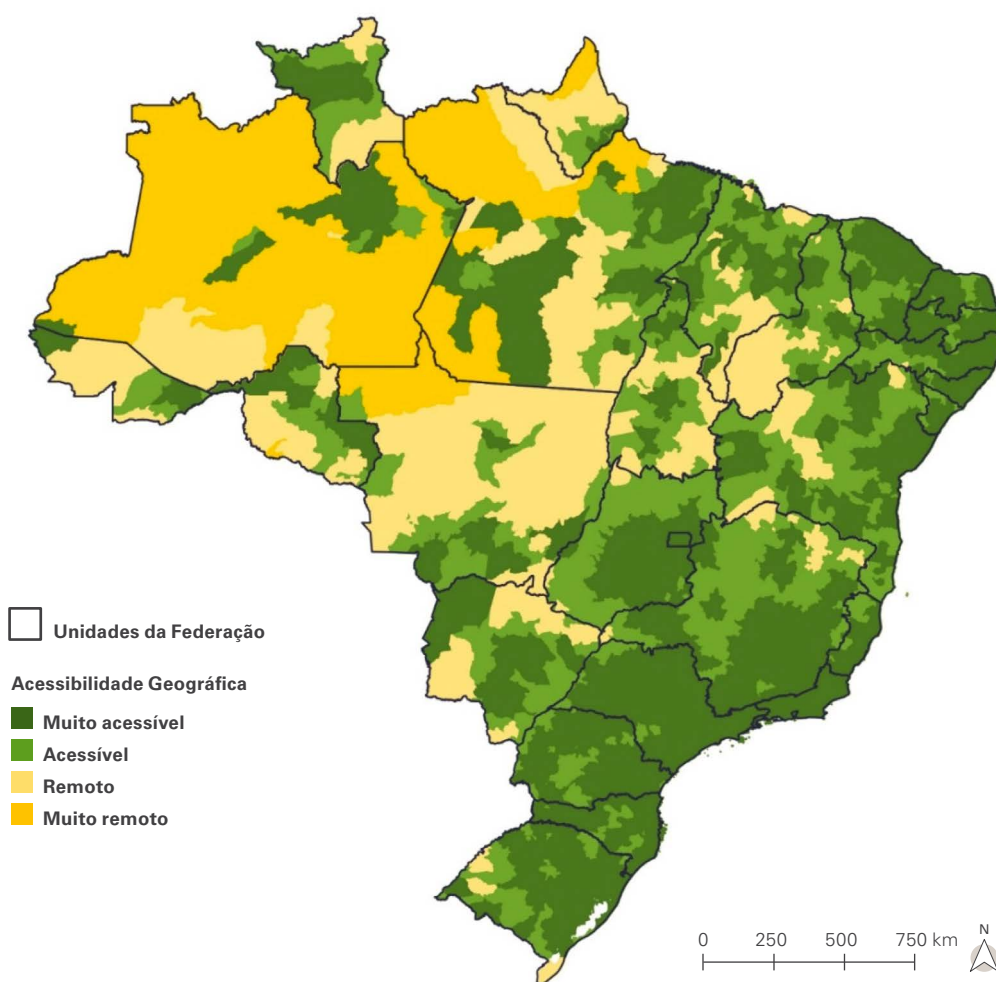
---

13. IBGE. Acessibilidade Geográfica dos Municípios. Nota Técnica. 2018. Disponível em: [http://geofptp.ibge.gov.br/organizacao\\_do\\_territorio/tipologias\\_do\\_territorio/indice\\_de\\_acessibilidade\\_geografica\\_2018/Nota\\_Tecnica\\_Acessibilidade\\_Geografica.pdf](http://geofptp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/tipologias_do_territorio/indice_de_acessibilidade_geografica_2018/Nota_Tecnica_Acessibilidade_Geografica.pdf).



O Mapa 1 apresenta a distribuição dos municípios segundo o grau de acessibilidade geográfica no território brasileiro. Os municípios muito remotos encontram-se todos no território da Amazônia Legal e os remotos localizam-se majoritariamente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

**Mapa 1.** Distribuição dos municípios segundo grau de acessibilidade geográfica – Brasil, 2018



Fonte: Elaborado pelos autores.

## Metodologia

**Tabela 1.** Resultados estimados pelo modelo de regressão Beta considerando-se como variável resposta a taxa de abandono do Ensino Médio

Variável	Coefficiente	Erro padrão	p-valor	Exp (B)
Intercepto	-2,779	0,075	<2e-16	0,062
<b>Fatores intraescolares</b>				
• Média de horas-aula diária no EM	-0,077	0,006	<2e-16	0,926
• Índice de regularidade do corpo docente	-0,066	0,012	1,11E-8	0,936
• Taxa de distorção idade-série no EM	0,024	0	<2e-16	1,024
<b>Fatores extraescolares</b>				
<b>Acessibilidade geográfica do município</b>				
• Muito remoto (refer.)	-	-	-	-
• Remoto	-0,007	0,07	0,921	0,993
• Acessível	-0,135	0,065	0,038	0,874
• Muito acessível	-0,177	0,063	0,005	0,838
Número de escolas = 11.951 R <sup>2</sup> = 0,26				

*Nota: É importante ressaltar que o modelo de regressão Beta não considera na análise os casos "extremos" do indicador, ou seja, são excluídas da presente análise as escolas com taxa de abandono no Ensino Médio igual a zero ou igual a 100%.*



**Tabela 2.** Resultados estimados pelo modelo de regressão Beta considerando-se como variável resposta a taxa de abandono dos anos finais do Ensino Fundamental

Variável	Coefficiente	Erro padrão	p-valor	Exp (B)
Intercepto	-2,837	0,059	0,00E+00	0,058
<b>Fatores intraescolares</b>				
• Taxa de distorção idade-série nos anos finais do EF	0,026	0,001	0,00E+00	1,026
<b>Fatores extraescolares</b>				
<b>Acessibilidade geográfica do município</b>				
• Muito remoto (refer.)	-	-	-	-
• Remoto	-0,023	0,013	0,521	0,977
• Acessível	-0,062	0,088	0,051	0,940
• Muito acessível	-0,134	0,036	1,73E-05	0,875
<b>Localização da escola</b>				
• Rural (refer.)	-	-	-	-
• Urbana	-0,023	0,032	6,95E-02	0,977
IDHM	-0,715	0,031	3,93E-16	0,489
Inse	-0,017	0,001	2,29E-33	0,983
Número de escolas = 21.730 R <sup>2</sup> = 0,36				

Nota: É importante ressaltar que o modelo de regressão Beta não considera na análise os casos "extremos" do indicador, ou seja, são excluídas da presente análise as escolas com taxa de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental igual a zero ou igual a 100%.

**Tabela 3.** Resultados estimados pelo modelo de regressão Beta considerando-se como variável resposta a taxa de reprovação do Ensino Médio

Variável	Coefficiente	Erro padrão	p-valor	Exp (B)
Intercepto	-4,824	0,102	0,00E+00	0,008
<b>Fatores intraescolares</b>				
• Taxa de distorção idade-série no EM	0,023	0,005	0,00E+00	1,023
• Média de horas-aula diária no EM	-0,076	0,001	8,19E-61	0,926
<b>Fatores extraescolares</b>				
<b>Acessibilidade geográfica do município</b>				
• Muito remoto (refer.)	-	-	-	-
• Remoto	0,339	0,025	1,15E-05	1,403
• Acessível	0,194	0,119	0,007588	1,213
• Muito acessível	0,195	0,077	0,006274	1,216
<b>Localização da escola</b>				
• Rural (refer.)	-	-	-	-
• Urbana	0,173	0,072	2E-12	1,189
<b>IDHM</b>	1,685	0,071	2,15E-45	5,392
<b>Inse</b>	0,016	0,002	4,19E-23	1,016
Número de escolas = 14.487 R <sup>2</sup> = 0,27				

*Nota: É importante ressaltar que o modelo de regressão Beta não considera na análise os casos "extremos" do indicador, ou seja, são excluídas da presente análise as escolas com taxa de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental igual a zero ou igual a 100%.*

**Tabela 4. Resultados estimados pelo modelo de regressão Beta considerando-se como variável resposta a taxa de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental**

Variável	Coefficiente	Erro padrão	p-valor	Exp (B)
Intercepto	-4,310	0,085	0,00E+00	0,013
<b>Fatores intraescolares</b>				
• Taxa de distorção idade-série nos AF do EF	0,034	0,001	0,000	1,034
• Média de horas-aula diária nos AF do EF	-0,091	0,005	2,00E-83	0,905
• % de docentes com Ensino Superior	0,002	0,001	1,39E-06	1,002
<b>Complexidade da gestão escolar</b>				
• Níveis 1, 2 e 3 (refer.)	-	-	-	-
• Nível 4	0,141	0,055	0,010	1,151
• Nível 5	0,136	0,055	0,014	1,145
• Nível 6	0,209	0,055	0,000	1,233
<b>Fatores extraescolares</b>				
<b>Acessibilidade geográfica do município</b>				
• Muito remoto (refer.)	-	-	-	-
• Remoto	0,169	0,038	1,17E-05	1,184
• Acessível	0,223	0,035	1,72E-10	1,249
• Muito acessível	0,195	0,034	1,27E-08	1,215
<b>Localização da escola</b>				
• Rural (refer.)	-	-	-	-
• Urbana	0,061	0,012	1,91E-07	1,063
IDHM	-0,591	0,077	2,05E-14	0,554
Inse	0,028	0,001	1,5E-119	1,028
Número de escolas = 30.319				
R <sup>2</sup> = -0,37				

Nota: É importante ressaltar que o modelo de regressão Beta não considera na análise os casos "extremos" do indicador, ou seja, são excluídas da presente análise as escolas com taxa de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental igual a zero ou igual a 100%.



---

para cada criança