



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em  
Educação  
ISSN: 0104-4036  
[ensaio@cesgranrio.org.br](mailto:ensaio@cesgranrio.org.br)  
Fundação Cesgranrio  
Brasil

Borges Coutinho da Silva, Patricia; Caldeira Rezende, Nayane; Correia Quaresma,  
Teresa Cristina; Chrispino, Alvaro  
Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014)  
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 24, núm. 91, abril-junio, 2016,  
pp. 445-476  
Fundação Cesgranrio  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399545789010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

# Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014)

Patricia Borges Coutinho da Silva <sup>a</sup>  
Nayane Caldeira Rezende <sup>b</sup>  
Teresa Cristina Correia Quaresma <sup>c</sup>  
Alvaro Chrispino <sup>d</sup>

## Resumo

As pesquisas feitas por Gomes (1999) no artigo “Sucesso e Fracasso no Ensino Médio, apontaram para os problemas neste nível de ensino, como a alta Taxa de Abandono e de Repetência. Quinze anos depois, o texto é revisitado com o objetivo de verificar a situação do Ensino Médio brasileiro frente aos seus desafios e obstáculos indicados desde antes. Atualizou-se os dados de desempenho acadêmico, de taxas de abandono e de reprovação e comparou-se com os dados originais de Gomes (1999). Os resultados indicam uma diminuição na Taxa de Abandono e um aumento na Taxa de Reprovação em quase todo o Brasil. Os índices de proficiência estão mais baixos do que há 15 anos, permitindo inferir que o êxito dos alunos pode não estar vinculado diretamente a sua permanência na escola e que a alta Taxa de Reprovação não resulta objetivamente em maior desempenho dos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Reprovação. Abandono. Avaliação.

## 1 Introdução

A educação é, há alguns anos, apontada em debates mundiais como fator fundamental para o desenvolvimento político e econômico de um país. Acredita-se que oferecer educação de qualidade aos jovens é uma boa forma de prepará-los para atuar com cidadania (seja qual seja o conceito de cidadania que se adote) e possibilitar crescimento econômico ao país (mesmo considerando as diversas correntes da Economia).

<sup>a</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>b</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>c</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>d</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Recebido em: 26 mar 2014

Aceito em: 15 jul. 2014

A pesquisa publicada pela Fundação Getúlio Vargas (NERI, 2008), em parceria com o Instituto Votorantim (Você no Mercado de Trabalho), apresenta alguns dados sobre como o nível educacional está relacionado à taxa de ocupação e ao salário, como apresenta a Figura 1, configurando sua importância na e para ascensão social de jovens.

Os resultados da pesquisa demonstram não somente como a conclusão de um nível educacional impacta nas taxas de ocupação e salário, mas também que cada ano de estudo influencia nesses valores, conforme pode ser observado na Figura 2.

O Brasil conseguiu alcançar importante índice de cobertura no acesso ao Ensino Fundamental, chegou a cobrir 98% da população em idade escolar obrigatória e aponta para a universalização de toda a educação básica.

Atualmente, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD (IBGE, 2013), a Taxa de Frequência Líquida<sup>1</sup> está em 92,5%, apontando uma queda, possivelmente por conta da ampliação da obrigatoriedade para crianças de seis anos, mesmo considerando que tal fato se deu há algum tempo. No entanto, ainda não se pode afirmar que o acesso possibilitou a permanência da criança no sistema escolar e muito menos a qualidade da aprendizagem. O mesmo êxito na

**Figura 1.** Impactos trabalhistas da Educação.

Impactos trabalhistas da Educação 2007						
	Relação com					
Taxa de ocupação	Salário	Jornada semanal	Salário-hora	Chance de ocupação	Prêmio salarial	
Nível + Alto cursado						
Analfabetos	59.85	392.14	37.81	2.42	1,00	0
Fundamental	63.62	604.22	3.49	3.49	1.35	42.35
Médio	68.44	847.41	4.78	4.78	2.22	119.42
Superior	78.69	1728.15	10.58	10.58	3,87	284.1
Pós-graduação	86.39	3469.4	20.69	20.69	5.22	544.44

Fonte: CPS/FGV a partir de microdados da PNAD/IBGE. (2008)

<sup>1</sup> Neste trabalho consideramos Taxa de Frequência Líquida tal qual a Taxa de Escolarização Líquida como define o INEP (BRASIL, 2004): Expressa o percentual de pessoas matriculadas [no Ensino Médio] na idade [15 a 17] ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino”.

cobertura escolar do Ensino Fundamental não se repete no Ensino Médio, mas os problemas de aprendizagem, permanência e reprovação são os mesmos (Tabela 1).

Os dados coletados pela PNAD/2013 dão conta da distância entre a realidade e o ideal de cobertura para o Ensino Médio. A taxa de frequência líquida alcança o preocupante 54%, enquanto a Taxa de Frequência Bruta<sup>2</sup> bate em 84,2%.

Diversas são as causas que levam o jovem a não buscar ou mesmo a abandonar a escola, podendo ser elencadas as dificuldades de acesso à escola, a desmotivação para a aprendizagem e a necessidade de trabalhar.<sup>1</sup>

**Figura 2.** Impactos trabalhistas da Educação.

Impactos trabalhistas da Educação 2007						
Anos de estudo completos	Taxa de ocupação	Salário trabalho principal	Jornada semanal	Salário-hora	Relação com	
					Chance de ocupação*	Prêmio salarial*
ed_0	59,85	392,14	37,81	2,42	1,00	0
ed_1	65,72	417,48	38,59	2,52	1,23	4,66
ed_2	64,86	451,27	38,45	2,74	1,21	8,82
ed_3	65,48	509,52	39,03	3,05	1,28	18,72
ed_4	66,00	611,75	40,20	3,55	1,33	32,27
ed_5	65,67	582,60	40,89	3,32	1,41	40,44
ed_6	60,16	586,53	40,70	3,36	1,30	49,29
ed_7	58,56	612,33	40,65	3,51	1,40	58,40
ed_8	60,20	717,11	41,45	4,04	1,48	68,85
ed_9	53,13	566,04	39,02	3,38	1,52	75,37
ed_10	56,67	637,33	40,08	3,71	1,43	83,97
ed_11	73,29	910,09	41,83	5,08	2,18	128,69
ed_12	71,35	1083,35	38,45	6,57	2,28	178,68
ed_13	74,42	1293,94	38,40	7,86	2,41	213,43
ed_14	77,73	1413,62	36,92	8,93	2,87	241,23
ed_15	83,58	2194,54	38,29	13,37	4,29	363,45
ed_16	85,40	3247,41	39,81	19,03	4,28	501,35
ed_17	86,55	3451,84	37,61	21,42	4,80	570,15
ed_18	90,73	4454,69	38,06	27,31	7,67	694,76

Fonte: Neri, 2008

<sup>2</sup> Neste trabalho consideramos Taxa de Frequência Bruta tal qual a Taxa de Escolarização Bruta como define o INEP (BRASIL, 2004): "Expressa o percentual da matrícula total [no Ensino Médio] em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino [15 a 17 anos]."

**Tabela 1.** Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de seis a 24 anos de idade por grupo de idade e nível de ensino, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas, 2012.

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de seis a 24 anos de idade por grupos de idade e nível de ensino (%)		
	Seis a 14 anos, no Ensino Fundamental	15 a 17 anos, no Ensino Médio	18 a 24 anos, no Ensino Superior*
<b>BRASIL</b>	<b>92.5</b>	<b>54,0</b>	<b>15.1</b>
NORTE	91.2	42.4	10.8
Rondônia	93.3	46.9	11.5
Acre	88.9	44.9	16.6
Amazonas	90.5	42.6	11.2
Roraima	91.1	56,0	22,0
Pará	91.4	38.1	8.3
Amapá	90,0	48.3	13.8
Tocantins	92,0	49.9	14.2
NORDESTE	91.9	44.8	11.2
Maranhão	92.5	43.7	7.2
Piauí	92.4	42.4	13.3
Ceará	92.7	53.4	12.2
Rio Grande do Norte	91.9	44.2	15.3
Paraíba	92.5	43.6	12.8
Pernambuco	90.8	45.2	12.1
Alagoas	89.9	37.6	11,0
Sergipe	94.1	41.3	14.2
Bahia	91.8	42.7	9.5
SUDESTE	93.3	62.5	16.6
Minas Gerais	93.9	59.7	15.9
Espírito Santo	91.9	54.9	14.3
Rio de Janeiro	91.9	50.5	15.1
São Paulo	93.7	69.6	17.7
SUL	92.6	57.1	19.8
Paraná	93.4	59.8	18.7
Santa Catarina	92.1	58.6	22.7
Rio Grande do Sul	92.1	53.6	19,0
CENTRO-OESTE	92.3	58.5	19.2
Mato Grosso do Sul	92.7	43.3	20.9
Mato Grosso	90.1	61.9	16.5
Goiás	93.1	60.7	17.1
Distrito Federal	93.1	64.9	25.1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2012.

\* Exclusive mestrado e doutorado.

Pesquisa encomendada para a Fundação Getúlio Vargas - FGV (NERI, 2009) para subsidiar o Plano de Desenvolvimento da Educação demonstra que a necessidade de trabalhar não é a justificativa apresentada pela maioria dos que abandonam os bancos escolares. Segundo a pesquisa, 48% abandonaram por desinteresse, 21% por necessidade de trabalhar e de ajudar a família e 10% por dificuldades com o transporte. Levando em consideração apenas os jovens de 15 a 17 anos, que correspondem à faixa etária representativa do Ensino Médio, apenas 4% abandonam os estudos para trabalhar, já 8% não estudam por falta de motivação.

Júlio César, de 15 anos, decidiu parar de estudar aos 14 anos para vender doces no ponto de ônibus. No colégio não tem nenhuma área de esporte para jogar bola, eu gosto de jogar bolinha de gude, gosto de soltar pipa. E é por isso que eu não venho estudar mais.

Ainda segundo a Pesquisa Você no Mercado de Trabalho (NERI, 2008),

[...] a proporção de quem não estuda e não trabalha, que é de apenas 2,4% aos 13 anos, sobe marcadamente até os 17 anos e mais ainda deste ponto até o ano seguinte quando atinge 21% e se estabiliza neste patamar mais alto com alguma oscilação, atingindo 23% aos 30 anos de idade. Ou seja, na fase do início da maioridade legal é quando aumenta a proporção de pessoas inativas no sentido formal tanto empregatício quanto escolar.

Reitera-se, dessa forma, dois grandes problemas a enfrentar na educação brasileira: reprovação e abandono escolar. No ano de 1999, Cândido Gomes publicou “Sucesso e Fracasso do Ensino Médio” no qual comparava os dados de reprovação e abandono com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, de 1995 e 1997. O artigo demonstrou que não havia uma relação entre reprovação e aproveitamento em disciplinas como português e matemática, quando utilizadas as provas da avaliação de larga escala. Estados que muito reprovam, não necessariamente são os que possuem maiores investimentos ou os que tiveram maiores notas na avaliação do SAEB.

Passados 15 anos desde a publicação do artigo, é instrutivo investigar como caminhou a situação do Ensino Médio brasileiro, observada por Gomes. Pretende-se, pois, neste trabalho, atualizar os dados de reprovação e abandono bem como os resultados do SAEB 2011, fazendo uma comparação com os resultados do artigo de Gomes a partir da mesma trajetória metodológica, permitindo uma análise atual sobre a situação do Ensino Médio brasileiro.

Os dados comparativos estão expostos em tabelas (atuais e do trabalho original) a fim de facilitar a visualização e estão distribuídos em médias para abandono e para reprovação, médias por unidade federativa, por dependência administrativa e por série do Ensino Médio.

No trabalho de Gomes, foi verificado que as maiores taxas de reprovação e abandono por dependência administrativa couberam às escolas estaduais, sendo proposto que a recente expansão desta rede e o aumento significativo de alunos ingressantes neste nível de ensino através de escolas estaduais estariam por trás destes índices. Este trabalho buscou verificar as mudanças que porventura tenham ocorrido neste cenário e se o tempo decorrido desde o trabalho de Cândido foi o suficiente para que a heterogeneidade cultural dos alunos desta rede de ensino tenha sido assimilada pela escola e seus mecanismos, como a avaliação.

Os dados de cada unidade federativa obtidos pelo site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP foram cruzados com os resultados obtidos pelos alunos concluintes do ensino médio nas avaliações de Matemática e Leitura do SAEB realizadas em 2011. Apesar de alguns estados da federação já possuírem sistemas estaduais de avaliação, como por exemplo, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Distrito Federal e Goiás, essas ações não foram consideradas a fim de permitir maior e mais adequada comparabilidade com a métrica utilizada no artigo original, o SAEB.

Desde já, deixamos claro que, tal qual o autor do artigo que nos inspira a comparação temporal do Ensino Médio, não defendemos que seja possível avaliar o universo educacional e formular Políticas Públicas exclusivamente pela análise externa e em larga escala de ensino-aprendizagem. Tomando o Ensino Médio como um problema público, acreditamos na complexidade do tema e no fato de que não é possível ignorar outros fatores, mas, propomos aqui comparar o estado da arte em 15 anos de indicação de problemas que poderiam ter sido resolvidos ou ter sua resolução encaminhada. Como bem já escreveu Gomes (1999, p. 267), “a qualidade do ensino certamente não se reduz ao desempenho dos alunos nos testes de rendimento, mas incontestavelmente o inclui”. Para análises acerca da avaliação externa de larga escala e outros fatores de importância no Ensino Médio, vinculados a diferentes escolas de pensamentos, ideologias e governos, recomendamos, dentre outros, Koetz e Werle (2012), Paro (2011), Werle (2011), Moraes e Alavarce (2011), André (2008), Franco, Alves e Bonamino (2007), Kuenzer (2010) e Gomes (2005a).

Também deixamos de considerar aqui, por mais determinantes que sejam, e o são, as questões ligadas a gestão da escola, como ter planejamento e

Projeto Político-Pedagógico (se forem bons, melhor ainda!), maior participação das famílias e comunidade, ter um diretor e equipe técnica que saibam fazer gestão eficaz da escola e não apenas professores que são guindados a posição de gestores. Sobre estes fatores gerais da escola, vejam Gomes (2005b) e sobre a inadequação da formação de professores para a gestão, vejam Chrispino, Bayma e Rezende (2012).

## 2 Resultados comparativos:

### 2.1 Reprovação<sup>3</sup>

A tabela 2 explicita a taxa total de reprovação por unidade federativa obtida em 2011 (INEP). A média em todo o Brasil observada foi de 13,1% e a maior taxa de reprovação pode ser verificada no estado do Rio Grande do Sul, com 20,7%, e a menor, no estado do Amazonas, com 6,0%, com uma relação de 3,45 vezes o menor para o maior.

Quando observamos os dados registrados no trabalho de Gomes (1999), na Tabela 3, e comparamos com os dados atuais (Tabela 4), percebe-se uma manutenção dos índices extremos de reprovação – diferença entre o estado que mais reprova e o que menos reprova – e um aumento na taxa média de reprovação no Brasil, saltando de 8,7% em 1996 para 13,1% em 2011, uma diferença percentual maior que 50%. Segundo dados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de séries históricas e estatísticas, os valores da média brasileira de taxa de reprovação no período de 2007 a 2010 já eram mais elevados do que a média de 1996 (Tabela 5), porém apresentavam uma tendência de ligeira queda que foi interrompida pela taxa de 2011.

Destaca-se nesta análise a discrepância encontrada entre os estados de Espírito Santo, Mato Grosso, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, os quais apresentaram uma Taxa de Reprovação no mínimo 50% maior do que no trabalho realizado por Gomes (1999), e a pequena melhora, em média de 15%, em nove estados brasileiros (Tabela 4).

Observando as taxas de reprovação recentes, percebe-se que estas apresentam valores mais altos entre as unidades federativas de maior desempenho econômico (Tabela 2). No trabalho de Gomes (1999), com dados mais antigos, os valores mais elevados das taxas de reprovação estavam mais distribuídos entre as unidades federativas com diferentes desempenhos econômico (Tabela 3), excetuando-se os estados do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, que continuam despontando tanto entre os dados antigos quanto nos recentes como unidades federativas com as maiores taxas de reprovação.

<sup>3</sup> Neste trabalho vamos entender reprovação como aquele aluno que no ano seguinte será/foi mantida na mesma série que a do ano anterior.

## 2.2 Abandono<sup>4</sup>

A Tabela 6 agrega os dados da Taxa de Abandono por unidade federativa. A maior Taxa de Abandono registrada (Rio Grande do Norte, 19,3%) é mais do que quatro vezes maior do que a menor taxa registrada (São Paulo, 4,5%). Verifica-se que as maiores taxas de abandono ocorrem nas unidades federativas de menor desempenho econômico, destacando-se as taxas de abandono dos estados das

**Tabela 2.** Taxa total de reprovação por Unidade Federativa: Brasil, Ensino Médio, 2011.

Unidade Federativa	Taxa de reprovação (%)
Rio Grande do Sul	20.7
Distrito Federal	18.5
Rio de Janeiro	18.5
Espírito Santo	18.4
Mato Grosso	18.2
Mato Grosso do Sul	17.1
Bahia	14.9
Amapá	13.9
São Paulo	13.9
Sergipe	13.7
Rondônia	13.3
Roraima	13.2
<b>BRASIL</b>	<b>13.1</b>
Goiás	12.9
Paraná	12.6
Minas Gerais	12.6
Pará	12.4
Alagoas	10.9
Tocantins	10.4
Pernambuco	10,0
Piauí	9.7
Maranhão	9.1
Acre	8.5
Rio Grande do Norte	8,0
Paraíba	7.7
Santa Catarina	7.5
Ceará	6.7
Amazonas	6,0

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

<sup>4</sup> Neste trabalho entenderemos abandono quando um aluno regularmente matriculado não chega ao final do ano letivo classificado como aprovado, reprovado ou transferido.

regiões Norte e Nordeste, indicando uma relação contrária a que foi encontrada entre as variáveis de taxa de reprovação X unidade federativa, onde as maiores taxas estavam associadas às unidades federativas de maior desempenho econômico.

Os dados extraídos do trabalho de Gomes (1999) indicam uma variação entre os extremos de Taxa de Abandono de aproximadamente duas vezes e meia (Tabela 7), e assim como os dados recentes, as maiores taxas de abandono ocorriam nas unidades federativas de menor desempenho econômico.

**Tabela 3.** Taxa total de reprovação por Unidade Federativa: Brasil, Ensino Médio, 1996.

Unidade Federativa	Taxa de reprovação (%)
Distrito Federal	20.8
Rio Grande do Sul	17,0
Pará	14.8
Amapá	14.2
Rondônia	12.3
Sergipe	11.5
Rio de Janeiro	11,0
Piauí	10.8
Santa Catarina	10.7
Bahia	10.5
Alagoas	10,0
Paraná	9.9
Maranhão	9.6
Mato Grosso do Sul	9.5
Paraíba	9.4
Roraima	9.3
Goiás	9.1
São Paulo	9,0
<b>BRASIL</b>	<b>8.7</b>
Ceará	8.2
Minas Gerais	8,0
Amazonas	7.8
Mato Grosso	7.8
Espírito Santo	7.7
Acre	6.9
Pernambuco	6.8
Rio Grande do Norte	6.4
Tocantins	5.7

Fonte: Gomes, 1999.

Comparando as Taxas de Abandono por unidade federativa (Tabela 8), observamos que, com exceção do Rio Grande do Norte, que mantém-se estável, registra-se uma diminuição na Taxa de Abandono que varia de 6,2% de diminuição no Maranhão até 70,2%, em Roraima. Como proposto anteriormente, parece haver uma relação entre esta diminuição na Taxa de Abandono e políticas de assistência social, como bolsa família, que incentivam os alunos a se manterem na escola.

**Tabela 4.** Diferença entre taxas de reprovação.

Unidade Federativa	Taxa de reprovação em 2011 (%)	Taxa de reprovação em 1996 (%)	Diferença (%)
Espírito Santo	18.4	7.7	139.0
Mato Grosso	18.2	7.8	133.3
Tocantins	10.4	5.7	82.5
Mato Grosso do Sul	17.1	9.5	80.0
Rio de Janeiro	18.5	11.0	68.2
Minas Gerais	12.6	8.0	57.5
São Paulo	13.9	9.0	54.4
<b>BRASIL</b>	<b>13.1</b>	<b>8.7</b>	<b>50.6</b>
Pernambuco	10.0	6.8	47.1
Roraima	13.2	9.3	41.9
Bahia	14.9	10.5	41.9
Goiás	12.9	9.1	41.8
Paraná	12.6	9.9	27.3
Rio Grande do Norte	8.0	6.4	25.0
Acre	8.5	6.9	23.2
Rio Grande do Sul	20.7	17.0	21.8
Sergipe	13.7	11.5	19.1
Alagoas	10.9	10.0	9.0
Rondônia	13.3	12.3	8.1
Amapá	13.9	14.2	-2.1
Maranhão	9.1	9.6	-5.2
Piauí	9.7	10.8	-10.2
Distrito Federal	18.5	20.8	-11.1
Pará	12.4	14.8	-16.2
Paraíba	7.7	9.4	-18.1
Ceará	6.7	8.2	-18.3
Amazonas	6.0	7.8	-23.1
Santa Catarina	7.5	10.7	-29.9

Fonte: Gomes, 1999 e Inep/Daeb, 2011.

**Tabela 5.** Taxas de reprovação: Brasil, Ensino Médio, 2007–2010.

Período	Taxa de reprovação (%)
2007	12,7
2008	12,3
2009	12,6
2010	12,5

Fonte: IBGE, Reprovação por série - Ensino Médio, 2013.

**Tabela 6.** Taxa de abandono por Unidade Federativa: Brasil, Ensino Médio, 2011.

Unidade Federativa	Taxa de abandono (%)
Rio Grande do Norte	19.3
Alagoas	18.7
Pará	17.7
Paraíba	16.3
Piauí	15.5
Amapá	14.5
Maranhão	13.7
Sergipe	13.2
Bahia	12.5
Acre	11.8
Rondônia	11.6
Mato Grosso	11.5
Ceará	11.5
Amazonas	10.4
Mato Grosso do Sul	10.3
Rio Grande do Sul	10.1
Rio de Janeiro	10.1
Pernambuco	10.1
<b>BRASIL</b>	<b>9.5</b>
Minas Gerais	9.1
Tocantins	8.6
Santa Catarina	8.0
Espírito Santo	7.7
Roraima	7.4
Distrito Federal	7.3
Goiás	6.9
Paraná	6.0
São Paulo	4.5

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

## 2.3 Reprovação e abandono por dependência administrativa e por série

Analizando os dados de reprovação e abandono de 2011 por dependência administrativa, percebe-se que as escolas estaduais reprovaram em maior número que as municipais e as particulares. A Taxa de Abandono das escolas estaduais e municipais foram próximas e bem acima da registrada pelas escolas particulares, e o total de perda de discentes foi maior na rede estadual de ensino (Tabela 9).

**Tabela 7.** Taxa de abandono por Unidade Federativa: Brasil, Ensino Médio, 1996.

Unidade Federativa	Taxa de abandono (%)
Roraima	24.8
Sergipe	23.8
Tocantins	22.5
Piauí	22.4
Espírito Santo	21.7
Pernambuco	21.4
Amapá	21.1
Goiás	21.1
Acre	20.5
Alagoas	20.4
Pará	20.1
Mato Grosso do Sul	19.8
Mato Grosso	19.5
Rio Grande do Norte	19.3
Paraíba	19.2
Amazonas	18.7
Rondônia	17.4
Ceará	16.7
Paraná	16.5
<b>BRASIL</b>	<b>15.3</b>
Maranhão	14.6
Bahia	14.4
Rio Grande do Sul	14.0
Minas Gerais	13.4
São Paulo	12.9
Rio de Janeiro	12.0
Santa Catarina	11.4
Distrito Federal	10.6

Fonte: Gomes, 1999.

Em relação aos dados publicados por Gomes (1999), percebe-se que a Taxa de reprovação aumentou entre as escolas da rede pública (estadual e municipal) e diminuiu na rede particular, assim como percebe-se uma diminuição geral da Taxa de Abandono, surgindo como possíveis explicações a melhor percepção entre os jovens de hoje da taxa de retorno futuro com o investimento em sua própria educação, e as políticas de assistência social, como o bolsa família, que condicionam o recebimento de uma determinada verba à manutenção dos jovens na escola, como demonstra a (Tabela 10).

**Tabela 8.** Diferença entre taxas de abandono.

Unidade Federativa	Taxa de reprovação em 2011 (%)	Taxa de reprovação em 1996 (%)	Diferença (%)
Rio Grande do Norte	19.3	19.3	0.0
Maranhão	13.7	14.6	-6.2
Alagoas	18.7	20.4	-8.3
Pará	17.7	20.1	-11.9
Bahia	12.5	14.4	-13.2
Paraíba	16.3	19.2	-15.1
Rio de Janeiro	10.1	12.0	-15.8
Rio Grande do Sul	10.1	14.0	-27.9
Santa Catarina	8.0	11.4	-29.8
Piauí	15.5	22.4	-30.8
Distrito Federal	7.3	10.6	-31.1
Ceará	11.5	16.7	-31.1
Amapá	14.5	21.1	-31.3
Minas Gerais	9.1	13.4	-32.1
Rondônia	11.6	17.4	-33.3
<b>BRASIL</b>	<b>9.5</b>	<b>15.3</b>	<b>-37.9</b>
Mato Grosso	11.5	19.5	-41.0
Acre	11.8	20.5	-42.4
Amazonas	10.4	18.7	-44.4
Sergipe	13.2	23.8	-44.5
Mato Grosso do Sul	10.3	19.8	-48.0
Pernambuco	10.1	21.4	-52.8
Tocantins	8.6	22.5	-61.8
Paraná	6.0	16.5	-63.6
Espírito Santo	7.7	21.7	-64.5
São Paulo	4.5	12.9	-65.1
Goiás	6.9	21.1	-67.3
Roraima	7.4	24.8	-70.2

Fonte: Gomes, 1999 e Inep/Daeb, 2011.

Destaca-se, ainda, a inversão do padrão observado entre as redes estadual e municipal em Gomes (1999), onde a Taxa de Abandono respondia por um número maior de perda efetiva discente do que a reprovação. Atualmente, os jovens abandonam menos a escola, mesmo sendo mais reprovados. As escolas particulares apresentam um comportamento diferente das escolas da rede pública, confirmando a teoria de maior homogenização dos alunos proposta por Gomes (1999). Ainda é verificado que as escolas da rede estadual apresentam maiores taxas de perda de aluno, apontando para uma rede ainda diversa, heterogênea e de grande expansão (Tabela 9).

Na Tabela 11 apresentamos os dados do INEP (2011) de reprovação e abandono por ano cursado no Ensino Médio. A maior Taxa de reprovação é observada no 1º ano do Ensino Médio, caindo nos anos subsequentes, assim também é o caso com a Taxa de Abandono, com maior valor no ano inicial, decaindo nos posteriores, corroborando com a teoria da pirâmide educacional proposta no trabalho de Gomes (1999) (Tabela 12).

**Tabela 9.** Taxas de reprovação e de abandono e total de perda de efetivos discentes segundo a dependência administrativa: Brasil, Ensino Médio, 2011.

Dependência administrativa	Taxa de reprovação em % (A)	Taxa de abandono em % (B)	A+B (%)
Estadual	14,1	10,9	25,0
Municipal	10,5	10,0	20,5
Particular	6,1	0,5	6,6

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

**Tabela 10.** Taxas de reprovação e de abandono e total de perda de efetivos discentes segundo a dependência administrativa: Brasil, Ensino Médio, 1996.

Dependência administrativa	Taxa de reprovação em % (A)	Taxa de abandono em % (B)	A+B (%)
Estadual	10,5	17,9	28,4
Municipal	8,7	17,3	26,0
Particular	7,9	6,0	13,9

Fonte: Gomes, 1999.

**Tabela 11.** Taxas de reprovação e de abandono e total de perda de efetivos discentes segundo a série: Brasil, Ensino Médio, 2011.

Séries	Taxa de reprovação em % (A)	Taxa de abandono em % (B)	A+B (%)
Primeira	18,0	11,8	29,8
Segunda	11,8	8,8	20,6
Terceira	7,5	7,0	14,5

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

A Tabela 13 apresenta as médias de reaprovação comparadas entre o 9º ano do Ensino Fundamental e os do 1º ano do Ensino Médio, podendo-se inferir a partir destes dados um rigor exacerbado entre os professores com a entrada dos alunos no Ensino Médio.

## 2.4 Avaliação externa da aprendizagem (SAEB)

Utilizando os dados do SAEB/2011 de Leitura, foi construída a Tabela 14, ranqueando as unidades federativas e as macrorregiões brasileiras através de suas médias na avaliação. Nota-se que as macrorregiões com maior concentração de renda, Sudeste, Sul e Centro-Oeste (COFECON), apresentam médias de proficiência maiores do que as macrorregiões Norte e Nordeste. A diferença entre a maior média (Mato Grosso do Sul, com 283,70) e a menor (Maranhão, com 245,97) equivale a 13,3%.

Quando comparados os dados do trabalho de Gomes (1999), referentes às avaliações de Leitura do SAEB/1995 e SAEB/1997 (Tabela 15 e Tabela 16), com os dados deste trabalho, percebe-se que a média brasileira caiu e que o padrão de maior proficiência nas macrorregiões mais desenvolvidas economicamente já existia e ainda persiste. A diferença entre os extremos das médias em 1995 e em 1997, respectivamente, foi de 19,9% e de 16,8%, indicando uma queda da disparidade entre as unidades federativas. Observa-se, também, uma piora no valor das médias, o que talvez indique que houve calibração nos índices desta avaliação ao longo dos anos.

**Tabela 12.** Taxas de reaprovação e de abandono e total de perda de efetivos discentes segundo a série: Brasil, Ensino Médio, 1996.

Séries	Taxa de reaprovação em % (A)	Taxa de abandono em % (B)	A+B (%)
Primeira	14,0	20,4	34,4
Segunda	8,6	14,0	22,6
Terceira	4,4	6,7	11,1

Fonte: Gomes, 1999.

**Tabela 13.** Taxas de reaprovação do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, 2011.

Reaprovação no 9º ano (%)	Reaprovação no 1º ano (%)
10,3	18,0

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

Os dados do SAEB/2011 de Matemática foram reunidos na Tabela 17, as médias de proficiência foram ordenadas por unidades federativas e por macrorregiões. Tal qual se observou nos dados de Leitura, as macrorregiões com maior concentração de renda apresentaram maiores médias na avaliação. A diferença entre a maior (Santa Catarina, com 295,31) e a menor (Maranhão, com 244,27) foi da ordem de 17,3%.

**Tabela 14.** Média da proficiência em Língua Portuguesa dos alunos da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio por Região e Unidade Federativa, 2011.

Unidade Federativa/Região	Média
Mato Grosso do Sul	283.70
Distrito Federal	282.72
Rio Grande do Sul	280.12
Santa Catarina	279.86
São Paulo	278.61
SUDESTE	276.90
SUL	276.35
Minas Gerais	275.94
Rio de Janeiro	274.57
CENTRO-OESTE	271.95
Paraná	271.72
Goiás	269.17
Rondônia	268.02
<b>BRASIL</b>	<b>267.63</b>
Espírito Santo	265.74
Ceará	261.75
Mato Grosso	261.39
Tocantins	258.37
Amapá	257.92
Paraíba	257.79
Roraima	257.48
Sergipe	255.46
Rio Grande do Norte	254.79
Acre	254.69
NORTE	254.25
NORDESTE	254.04
Bahia	253.92
Amazonas	253.60
Piauí	253.38
Pernambuco	253.09
Pará	251.09
Alagoas	246.93
Maranhão	245.97

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

Comparando com os dados do SAEB 1995 e 1997 (Tabela 18 e Tabela 19), reunidos em Gomes (1999), percebe-se que a média de 2011 do Brasil caiu em relação aos dois anos, que as macrorregiões com maior concentração de renda apresentam as maiores médias de proficiência e que as diferenças entre os extremos de 1995 e de 1997 (22,0% e 19,8%) diminuíram ao longo dos anos, indicando uma queda na disparidade do ensino entre as unidades federativas do Brasil.

**Tabela 15.** Média das proficiências em Leitura dos alunos da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio por Unidade Federativa, 1995.

Unidade Federativa	Média
Distrito Federal	302
São Paulo	291
Rio Grande do Sul	289
Minas Gerais	283
Goiás	282
Santa Catarina	281
Paraná	279
Rondônia	279
<b>BRASIL</b>	<b>277</b>
Rio de Janeiro	275
Mato Grosso do Sul	273
Sergipe	272
Espírito Santo	271
Mato Grosso	268
Amapá	265
Amazonas	265
Pará	262
Bahia	261
Alagoas	261
Ceará	255
Roraima	255
Paraíba	254
Rio Grande do Norte	252
Acre	250
Tocantins	249
Pernambuco	247
Piauí	245
Maranhão	242

Fonte: Gomes, 1999.

A Tabela 20 expressa os dados de reprovação e de abandono por unidade federativa em 2011, dando um plano geral sobre a taxa de perda efetiva de discentes. Os resultados encontrados indicam que os estados de menor renda apresentam uma maior Taxa de Abandono do Ensino Médio no cálculo de perda de discente, indicando que há um mecanismo que pressiona estes alunos para fora da sala de aula, porém não necessariamente a Taxa de reprovação, tendo em vista que ela mantém-se mais baixa nestes estados. As maiores taxas de reprovação no cálculo de perda discente pertencem aos estados de maior renda, que apresentam, também, taxas relativamente baixas de abandono, podendo indicar critérios mais severos

**Tabela 16.** Média das proficiências em Língua Portuguesa dos alunos da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio por Unidade Federativa, 1997.

Unidade Federativa	Média
Minas Gerais	321
Rio Grande do Sul	315
Distrito Federal	310
Goiás	301
Espírito Santo	301
Santa Catarina	299
Paraná	299
Mato Grosso do Sul	299
Sergipe	298
Bahia	297
<b>BRASIL</b>	<b>293</b>
Mato Grosso	290
Ceará	290
Piauí	290
São Paulo	288
Pará	286
Pernambuco	286
Rio de Janeiro	281
Alagoas	278
Tocantins	278
Paraíba	277
Roraima	275
Rondônia	274
Maranhão	271
Amazonas	269
Amapá	268
Rio Grande do Norte	267
Acre	267

Fonte: Gomes, 1999.

na avaliação escolar e existência de fatores que mantém os alunos em sala de aula, apesar da reprovação e da baixa proficiência. Pode-se inferir que a exigência do mercado de trabalho deem uma sobrevida a este aluno no sistema escolar.

**Tabela 17.** Média da proficiência em Matemática dos alunos da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio por Região e Unidade Federativa, 2011.

Unidade Federativa/Região	Média
Santa Catarina	295.31
Rio Grande do Sul	294.89
Mato Grosso do Sul	290.76
SUL	289.81
Distrito Federal	289.73
Minas Gerais	288.57
Rio de Janeiro	286.45
SUDESTE	284.76
Paraná	283.16
São Paulo	282.90
Espírito Santo	281.98
CENTRO-OESTE	278.60
Goiás	276.17
Rondônia	275.81
<b>BRASIL</b>	<b>273.86</b>
Mato Grosso	266.80
Ceará	264.97
Tocantins	263.43
Roraima	262.36
Sergipe	260.04
Paraíba	258.83
Rio Grande do Norte	258.70
Piauí	257.93
Acre	257.12
Bahia	257.12
NORDESTE	256.64
Pernambuco	256.58
NORTE	254.52
Amazonas	253.49
Amapá	252.84
Pará	249.55
Alagoas	248.23
Maranhão	244.27

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

Porém, diferentemente do trabalho de Gomes (1999), percebemos na análise dos dados do SAEB/2011 com as taxas de reprovação do INEP para o mesmo ano, que um maior rigor dos professores (maior Taxa de reprovação) está relacionado às maiores médias de proficiência dos alunos, como pode ser visto na Tabela 21 e na Tabela 22, à exceção do estado de Santa Catarina, que apresenta as maiores médias tanto em Leitura como em Matemática e uma baixa Taxa de reprovação. Percebe-se, também, que as maiores médias de proficiência nas duas disciplinas são encontradas entre os estados de maior renda, indicando que a qualidade do ensino no Brasil ainda está limitada aos grandes centros.

**Tabela 18.** Média da proficiência em Matemática dos alunos da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio por Unidade Federativa, 1995.

Unidade Federativa	Média
Distrito Federal	328
Rio Grande do Sul	311
Minas Gerais	303
São Paulo	300
Paraná	298
Sergipe	294
Santa Catarina	292
Goiás	290
<b>BRASIL</b>	<b>290</b>
Rio de Janeiro	289
Espírito Santo	285
Mato Grosso do Sul	282
Rondônia	280
Alagoas	280
Ceará	277
Amazonas	275
Mato Grosso	272
Pará	269
Amapá	267
Tocantins	266
Bahia	266
Paraíba	266
Acre	264
Roraima	263
Pernambuco	262
Rio Grande do Norte	260
Piauí	258
Maranhão	256

Fonte: Gomes, 1999.

### 3 Discussões possíveis

Pode-se inferir, por meio da análise comparativa dos dados, que se passaram os anos, mas a média dos resultados de proficiência em matemática e língua portuguesa piorou, o aluno saiu da escola com resultados de avaliação externa abaixo do que há 15 anos. Gomes (1999, p. 267) já alertava que “a qualidade do ensino certamente não se reduz ao desempenho dos alunos nos testes de rendimento, mas incontestavelmente o inclui”.

**Tabela 19.** Média da proficiência em Matemática dos alunos da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio Unidade Federativa, 1997.

Unidade Federativa	Média
Minas Gerais	344
Rio Grande do Sul	337
Distrito Federal	330
Bahia	326
Santa Catarina	325
Piauí	323
Sergipe	321
Goiás	319
Espírito Santo	317
Ceará	317
Mato Grosso do Sul	316
Paraná	314
<b>BRASIL</b>	<b>307</b>
Rio Grande do Norte	302
Pernambuco	300
Mato Grosso	299
Alagoas	299
São Paulo	296
Paraíba	295
Amazonas	294
Maranhão	293
Tocantins	292
Pará	290
Acre	290
Rondônia	289
Rio de Janeiro	288
Roraima	282
Amapá	276

Fonte: Gomes, 1999.

Portanto, mesmo que o resultado final não traduza especificamente a taxa de aprendizagem do aluno, fica claro que este aluno está aprendendo menos, considerando que estamos utilizando a mesma ferramenta de medida: o SAEB.

Na pesquisa de Gomes (1999), apenas 5,3% dos alunos da última série do Ensino Médio chegavam a ultrapassar o nível considerado básico de proficiência de 400 pontos, e apenas 32,5% ultrapassaram a barreira dos 325 pontos, nível

**Tabela 20.** Taxa total de perda discente por Unidade Federativa: Brasil, Ensino Médio, 2011.

Unidade Federativa	Taxa de reprovão (%)	Taxa de abandono (%)	Total de perda discente (%)
Rio Grande do Sul	20.7	10.1	30.8
Pará	12.4	17.7	30.1
Mato Grosso	18.2	11.5	29.7
Alagoas	10.9	18.7	29.6
Rio de Janeiro	18.5	10.1	28.6
Amapá	13.9	14.5	28.4
Mato Grosso do Sul	17.1	10.3	27.4
Bahia	14.9	12.5	27.4
Rio Grande do Norte	8.0	19.3	27.3
Sergipe	13.7	13.2	26.9
Espírito Santo	18.4	7.7	26.1
Distrito Federal	18.5	7.3	25.8
Piauí	9.7	15.5	25.2
Rondônia	13.3	11.6	24.9
Paraíba	7.7	16.3	24.0
Maranhão	9.1	13.7	22.8
<b>BRASIL</b>	<b>13.1</b>	<b>9.5</b>	<b>22.6</b>
Minas Gerais	12.6	9.1	21.7
Roraima	13.2	7.4	20.6
Acre	8.5	11.8	20.3
Pernambuco	10.0	10.1	20.1
Goiás	12.9	6.9	19.8
Tocantins	10.4	8.6	19.0
Paraná	12.6	6.0	18.6
São Paulo	13.9	4.5	18.4
Ceará	6.7	11.5	18.2
Amazonas	6.0	10.4	16.4
Santa Catarina	7.5	8.0	15.5

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

básico do Ensino Fundamental, ou seja, somente dois terços dos alunos do Ensino Médio saíram da escola sabendo o básico para o Ensino Fundamental, e estes dados são ainda mais surpreendentemente negativos na disciplina de língua portuguesa.

**Tabela 21.** Taxa de reprovação X média da proficiência em Língua Portuguesa: Brasil, Ensino Médio, 2011.

Unidade Federativa	Taxa de reprovação (%)	Média	Ranking em Língua Portuguesa
Mato Grosso do Sul	17.1	283.70	1
Distrito Federal	18.5	282.72	2
Rio Grande do Sul	20.7	280.12	3
Santa Catarina	7.5	279.86	4
São Paulo	13.9	278.61	5
Minas Gerais	12.6	275.94	6
Rio de Janeiro	18.5	274.57	7
Paraná	12.6	271.72	8
Goiás	12.9	269.17	9
Rondônia	13.3	268.02	10
<b>BRASIL</b>	<b>13.1</b>	<b>267.63</b>	<b>11</b>
Espírito Santo	18.4	265.74	12
Ceará	6.7	261.75	13
Mato Grosso	18.2	261.39	14
Tocantins	10.4	258.37	15
Amapá	13.9	257.92	16
Paraíba	7.7	257.79	17
Roraima	13.2	257.48	18
Sergipe	13.7	255.46	19
Rio Grande do Norte	8.0	254.79	20
Acre	8.5	254.69	21
Bahia	14.9	253.92	22
Amazonas	6.0	253.60	23
Piauí	9.7	253.38	24
Pernambuco	10.0	253.09	25
Pará	12.4	251.09	26
Alagoas	10.9	246.93	27
Maranhão	9.1	245.97	28

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

O investimento em dinheiro e tempo para manter e qualificar o aluno no Ensino Médio não parece ser justificável, segundo Gomes (1999, p. 267) “Era de se esperar que três anos de escolaridade fizessem maior diferença, porém a incompetência parece aumentar a caminho do topo”.

Hoje, apesar dos investimentos em novos programas de educação, metodologias, levantamento de dados, melhor infraestrutura do ambiente escolar e a redução das disparidades econômicas oriundas dos Estados menos ou mais abastados, os resultados são os mesmos, se não piores.

**Tabela 22.** Taxa de reprovação X média da proficiência em Matemática: Brasil, Ensino Médio, 2011.

Unidade Federativa	Taxa de reprovação (%)	Média	Ranking em Matemática
Santa Catarina	7.5	295.31	1
Rio Grande do Sul	20.7	294.89	2
Mato Grosso do Sul	17.1	290.76	3
Distrito Federal	18.5	289.73	4
Minas Gerais	12.6	288.57	5
Rio de Janeiro	18.5	286.45	6
Paraná	12.6	283.16	7
São Paulo	13.9	282.90	8
Espírito Santo	18.4	281.98	9
Goiás	12.9	276.17	10
Rondônia	13.3	275.81	11
<b>BRASIL</b>	<b>13.1</b>	<b>273.86</b>	<b>12</b>
Mato Grosso	18.2	266.80	13
Ceará	6.7	264.97	14
Tocantins	10.4	263.43	15
Roraima	13.2	262.36	16
Sergipe	13.7	260.04	17
Paraíba	7.7	258.83	18
Rio Grande do Norte	8.0	258.70	19
Piauí	9.7	257.93	20
Bahia	14.9	257.12	21
Acre	8.5	257.12	22
Pernambuco	10.0	256.58	23
Amazonas	6.0	253.49	24
Amapá	13.9	252.84	25
Pará	12.4	249.55	26
Alagoas	10.9	248.23	27
Maranhão	9.1	244.27	28

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

Ao pormenorizar o problema, notamos que, à época em que Gomes escreveu, as Taxas de reprovação e abandono caiam modestamente, mas periodicamente, como, por exemplo, a reprovação que era de 11,8 por cento em 1993 caiu para 10,1 em 1995 e 7,5 em 1997, e o percentual de alunos por abandono também tem caído o que afasta a hipótese de que a reprovação teria caído devido um número maior de abandonos. Voltamos ao binômio reprovação-abandono já estudado por Ribeiro (1991).

Gomes (1999, p. 272) teorizava sobre estes dados afirmando que, para ele, “parece ter mudado o professor, que, provavelmente, na ponta dos sistemas de ensino, interpretou que não é ‘correto’ reprovar tantos alunos”. Todavia, os dados atuais, como se comprova na comparação das tabelas, mostram que houve um aumento tanto na reprovação quanto no abandono em todos os anos do Ensino Médio, com destaque ao primeiro ano, que é o ano de transição. Então, arriscamos dizer que este professor não mudou tanto assim, e sua postura como detentor e avaliador das quantidades dos saberes acumulados nos alunos ganhou mais rigidez. O país havia conseguido a façanha de, mesmo com poucos investimentos, diminuir a reprovação sem diminuir a proficiência, quadro este que não se repete nos dias atuais, onde vemos a proficiência consideravelmente menor do que há 15 anos, apresentando, portanto, um claro retrocesso, que deve ou deveria provocar avaliações profundas nas políticas públicas setoriais, visando a eficácia, a eficiência e a efetividade.

A lição que Cândido Gomes nos deixou com os resultados apresentados naquele ano de 1999 foi a de que “a menor ameaça de fracasso não levou os alunos a estudarem menos, nem os professores a serem menos exigentes” (p. 272). Então, podemos inferir que é possível reprovar menos sem cair a qualidade do ensino, pois isto já foi feito. O fato é que continuamos atacando o “inimigo errado”. Durante anos investimos em como fazer o aluno não abandonar os estudos e acreditávamos que a reprovação era o caminho correto para disciplinar e ensinar, uma forma punitiva que resultaria em mais aprendizado. E além de o sistema não ter aprendido com os resultados de Gomes (1999), de novo, relegam ao esquecimento o que demonstrou Costa Ribeiro (1991).

O que se percebe é que são gastos milhões em recursos públicos para que, ao final, os alunos abandonem a escola por falta de motivação ou, para os que ficam, está reservada a sina de não aprender o que está planejado para ele, além de, a cada ano de reprovação, acumular mais e mais déficits cognitivos. Nas palavras de Gomes (1999, p. 274), “quanto mais aumenta o número de anos de escolaridade, menor proficiência os alunos tendem a alcançar”.

Candido Gomes (1999) escreveu também que a expansão e o melhoramento do ensino médio, se não forem tomadas as necessárias cautelas, podem redundar em gigantesco desperdício do ponto de vista econômico, em uma contribuição para congelar o sistema de estratificação social e na falta de contribuições efetivas para promover a cidadania e a competitividade econômica.

Era e continua sendo necessário investir em políticas públicas que melhorem a qualidade de vida dos alunos e a estrutura da localidade de forma conjunta, com a busca da participação familiar como incentivadora dos estudos, mas o próprio ensino tem seus vilões, e, como afirmamos, muito recurso foi gasto em combater o abandono, enquanto a reprovação era justificada e incentivada, elevando os gastos e não apresentando melhorias de desempenho. Conforme demonstrado pelas tabelas dos estudos de Gomes e pelas apresentadas neste estudo, nenhuma comprovou relação entre reprovação e melhoria de proficiência, senão a relação contrária.

Corroboramos com as ideias de Sergio Costa Ribeiro (1991), que já tratou deste equívoco dos atores educacionais (gestores, professores, responsáveis e sociedade) há mais de duas décadas, que demonstrou que a responsabilidade do fracasso escolar está na reprovação. Tal qual o Mito da Caverna de Platão, combatímos a sombra e não o objeto, ou seja, combatímos a evasão quando deveríamos nos concentrar na reprovação.

Enquanto a sociedade não cobrar a melhoria da qualidade da educação, o quadro de queda ou estagnação nos índices de proficiência de nossos estudantes não se modificará. Ribeiro (1991) escreve que nos parece que uma proposta possível seria a montagem de um sistema permanente de avaliação cognitiva dos alunos, que desse ao público instrumentos de cobrança da qualidade da escola. Talvez, por aí, teríamos um caminho que mobilizasse a sociedade para uma luta pela competência do sistema escola.

A visão de Ribeiro se concretizou, e hoje temos um excelente sistema de avaliação escolar, desde a Provinha Brasil (segunda série), até os alunos e programas avaliados pela CAPES (Mestrados e Doutorados). Mas, apesar de termos os dados e sua história, não conseguimos mudar os resultados educacionais e, passado o tempo, recolhemos os mesmos dados que antes nos escandalizaram.

O Ensino Fundamental do Brasil foi universalizado, mas a repetência continua arraigada nas práticas pedagógicas escolares, só que agora com nomes distintos. Hoje a mídia, as famílias, o Governo e as escolas discutem sobre a progressão continuada que, ao se incorporar em alguns segmentos educacionais mais

resistentes passou a ser conhecida como aprovação automática, foi desprovida do intuito formador e diluidor de gastos públicos, devido a sua aplicação indevida, fazendo jus ao termo pejorativo da expressão equivocada. Os atores educacionais ainda advogam a reprovação, desconhecedores dos danos que esta pode causar ao estudante e de sua ineficácia, em geral, na aprendizagem.

Enquanto a progressão continuada trata de fazer com que o estudante avance dentro de suas limitações na série própria à sua idade e com o devido acompanhamento e reforço para não ficar defasado perante os colegas, o próprio sistema e os professores avaliariam qual o conteúdo e em que profundidade é mais relevante para este aprendizado, ou seja, os professores e gestores são os adultos e, por isso, mais experientes e formados para ser responsáveis por avaliar se o conteúdo está adequado, e se as crianças estão de fato aprendendo. No sistema comum, quando o aluno não aprende o que se espera dele, ele não recebe reforço ou motivação, e sim a reprovação, que o desmotiva e o leva muitas vezes ao abandono.

## 4 Conclusão

Em síntese, podemos dizer que, passados 15 anos, o Ensino Médio é marcado pelo Sucesso e pelo Fracasso assim descritos:

- Fracasso: Maior Taxa de Reprovação. Passou de 8,7% para 13,1%. A taxa média do Brasil cresceu em 50,6%.
- Apenas nove estados apresentaram redução na Taxa de Reprovação neste 15 anos.
- Espírito Santo, Mato Grosso, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo apresentaram uma Taxa de Reprovação, no mínimo, 50% maior que a registrada anteriormente.
- Sucesso: Menor taxa média de abandono no Brasil (-37,9%) e por unidade da federação, excetuando-se o Rio Grande do Norte, que repetiu a mesma Taxa de Abandono da primeira pesquisa (19,3%).
- A taxa de Abandono passou de 15,3 para 9,5%.
- Sucesso e Fracasso nas diferentes dependências administrativas:
  - Há aumento no número de reprovações nas escolas estaduais e municipais, o que não é registrado nas escolas particulares.
  - Há diminuição do abandono escolar em todas as dependências administrativas.
  - A melhora observada no indicador abandono é consumida pelo alto índice de reprovação nas escolas estaduais e municipais. A escola particular apresenta diminuição em reprovação e em abandono, conseguindo melhor resultado geral (Tabela 23).

**Tabela 23.** Taxas de reaprovação e de abandono e total de perda de efetivo discente por Unidade Administrativa: Brasil, Ensino Médio.

Dependência administrativa	Taxa de reaprovação em % (A)	Taxa de abandono em % (B)	A+B (%)
Estadual	34,5	-39,1	-12,0
Municipal	20,1	-42,2	-21,1
Particular	-22,8	-91,7	-52,2

Fonte: Inep/Daeb, 2011.

Para reflexão, devemos resgatar a discussão suscitada por Sérgio Costa Ribeiro, no artigo “Pedagogia da repetência”, originalmente publicado em 1991, sobre a cultura da repetência e sobre a repetência branca, visto que estamos ainda acreditando que a repetência resulta em aprendizado eficaz. As pesquisas feitas por Gomes já indicavam que outros fatores influem no êxito dos alunos, como as variáveis ligadas à organização da escola (autonomia, clima escolar etc), qualidade do trabalho e da formação docente e compromisso com a aprendizagem, que estimulam o aluno a querer aprender e permanecer na escola, mesmo diante de alguns fracassos.

Ao que parece, o aluno “ficou na escola”, mas o conhecimento não “ficou nele”.

## **About success and failure in high school in 15 years (1999 e 2014)**

### **Abstract**

The research done by Gomes (1999) in his article “Sucesso e Fracasso no Ensino Médio” pointed out problems that existed at the time in the high school level of education, such as high dropout and grade retention rates. Fifteen years later, his work is been revised to verify the current status of the Brazilian high school education as it has to answer for its challenge and hurdles from the past. Data from academic performance, high school dropout rate and grade retention rate were updated and compared with the original data from Gomes (1999). The results show a decrease in the dropout rate and an increase in the grade retention rate for almost all states in Brazil. Furthermore, the proficiency grades are lower than 15 years ago indicating that the high school students’ success might not be directly related to theirs staying in the school and that a high grade retention rate doesn’t necessarily causes better performance among high school students.

**Keywords:** High school. Grade retention. School dropout. Evaluation.

## **Sobre el éxito y el fracaso en la escuela secundaria en 15 años (1999 e 2014)**

### **Resumen**

La investigación realizada por Gomes (1999) en el artículo “Sucesso e Fracasso no Ensino Médio”, señaló a los problemas de este nivel de la educación, tales como la alta tasa de abandono y reprobación. Quince años más tarde, el texto se vuelve a visitar con el fin de comprobar el estado de la escuela secundaria brasileña delante sus retos y obstáculos enumerados de antes. Fueran actualizados los datos de rendimiento académico, las tasas de abandono y reprobación, y fue hecha una comparación con los datos originales de Gomes (1999). Los resultados indican una disminución de las tasas de abandono escolar y un aumento en la tasa de reprobación en casi todo Brasil. Además, los niveles de eficiencia son más bajos que hace 15 años, de lo que se puede inferir que el éxito de los estudiantes no puede vincularse directamente a su permanencia en la escuela, y la alta tasa de reprobación no se traduce en un mayor rendimiento académico de los estudiantes.

**Palabras clave:** Escuela secundaria. Reprobación. Abandono. Evaluación.

## Referências

- ANDRÉ, M. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2014. DOI: 10.1590/S0104-40362008000100010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Dicionário de indicadores educacionais*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000269.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Indicadores educacionais da Educação Básica: taxas de rendimento*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 29 jan. 2014.
- CHRISPINO, A.; BAYMA, F.; REZENDE, F. P. de. Análise e proposta de formação de educadores e administradores em Políticas Públicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 555-586, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362012000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2014. DOI: 10.1590/S0104-40362012000300008.
- FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2014. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300017.
- GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, 2005a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362005000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2014. DOI: 10.1590/S0104-40362005000300002.
- \_\_\_\_\_. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, 2005b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000100002>.

GOMES, C. A. Sucesso e fracasso no ensino médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p. 259-280, 1999.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Reprovação por série - Ensino Médio*. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.asp?no=1&op=1&vcodigo=SEE32&t=reprovacao-serie-ensino-medio-serie-nova>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2013. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 32).

KOETZ, C. M.; WERLE, F. O. C. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362012000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000400004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2014. DOI: 10.1590/S0104-40362012000400004.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010. DOI: 10.1590/s0101-73302010000300011.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2014. DOI: 10.1590/S0101-73302011000300011.

NERI, M. C. (Coord.). *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/cps/tpeMotivos>>. Acesso em: 29 maio 2013.

\_\_\_\_\_. *Você no mercado de trabalho*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2008. Disponível em: <<http://cps.fgv.br/iv>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

PARO, V. H. Continuous progress, school supervision, external evaluation: implications for the quality of education. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 695-716, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2014. DOI: 10.1590/S1413-24782011000300009.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991. DOI: 10.1590/s0103-40141991000200002.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011. DOI: 10.1590/S0104-40362011000500003.



---

## Informações dos autores

**Patricia Borges Coutinho da Silva:** Licenciada em Biologia - UNIRIO, Mestre em Ensino de Ciências pelo CEFET/RJ. Contato: patriciabcs@gmail.com

**Nayane Caldeira Rezende:** Pedagoga - UERJ, Mestre em Tecnologia - CEFET/ RJ. Contato: nayanecaldeira@yahoo.com.br

**Teresa Cristina Correia Quaresma:** Licenciada em Matemática, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática - CEFET-RJ. Contato: tc.quaresma@gmail.com

**Alvaro Chrispino:** Doutor em Educação - UFRJ, Professor dos Programas de Pós-Graduação do CEFET/RJ. Contato: alvaro.chrispino@gmail.com