

Capítulo 5

Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar

Education policy in Brazil: vocational (technical) education and school dropout

La política educacional en Brasil: educación técnica y abandono escolar

Ana Zuleima Lüscher, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e mestre em Sociological Studies pela Universidade de Sussex, Inglaterra. Endereço: Rua Goitacazes, n° 90, apto. 803. CEP: 30190-050 – Belo Horizonte, MG. Telefones: (31) 3222-1585/ 8743-5073. E-mails: analuscher@ufmg.br e anazull@gmail.com.

Rosemary Dore, professor doutora em Filosofia da Educação e professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço: Avenida Antonio Carlos, 6627, sala 1606. CEP: 31270-800 – Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 9171-9874. E-mails: rosedore@yahoo.it e rosepierreheijmans@gmail.com.

Resumo

Neste artigo são discutidos alguns dos contextos de realização da pesquisa *Educação profissional e evasão escolar no Brasil e em Minas Gerais*. Inicialmente, apresentam-se algumas análises sobre as condições que favorecem a permanência ou a evasão escolar. Em seguida, aborda-se o contexto da política educacional brasileira e a relação entre a educação básica e a educação técnica e profissional, destacando-se, também, a escassez de informações teóricas e empíricas sobre a questão. Para ilustrar o problema da evasão, mostram-se alguns dados

empíricos relativos ao ingresso e ao abandono de estudantes no ensino técnico no Brasil e em Minas Gerais. Finalmente, são apresentadas algumas conclusões preliminares.

Palavras-chave: Política Educacional Brasileira. Evasão, Abandono e Permanência. Educação Profissional. Educação Básica.

Abstract

This article concerns the contexts of carrying out the research *Vocational education and school dropout in Brazil*. This inquiry tries to identify the factors that contribute to the student's persistence (continuation) or dropout in vocational and technical education in the State of Minas Gerais, Brazil. It begins with discussing some of the conditions which favor student persistence or dropout. It next examines the context of Brazilian educational policies and the relationship between basic education and vocational education. It also points out the scarcity of theoretical and empirical information on the question. To illustrate the problem it gives some empirical data related to access and dropout in Vocational Education in Brazil and, more specifically, in the state of Minas Gerais. Finally, it presents some preliminary conclusions.

Keywords: Brazilian Education Policies. Persistence (continuity) and Dropout. Vocational Technical Education. Basic Education

Resumen

En este artículo son discutidos algunos de los contextos de realización de la investigación *Educación profesional y la deserción escolar en Brasil y en Minas Gerais*. Inicialmente, se presenta un análisis de las condiciones que favorecen la permanencia o el absentismo escolar. Después, se aborda el contexto de la política brasileña de educación y la relación entre la educación básica y la educación técnica y profesional, destacando también la escasez de información teórica y empírica sobre la cuestión. Para ilustrar el problema de la evasión, se presentan algunos datos empíricos relativos al ingreso y al abandono de estudiantes de la enseñanza técnica en Brasil y en Minas Gerais. Finalmente, se presentan algunas conclusiones preliminares.

Palabras clave: Política Brasileira Educação. Evasión, Abandono y Permanencia. Formación Profesional. Educación Básica.

Apresentação

Este artigo aborda alguns aspectos da realização de uma pesquisa sobre a evasão estudantil na educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Minas Gerais, no período de 2001 a 2009¹.

Entre os principais objetivos da investigação, encontram-se a caracterização da educação técnica em Minas Gerais, no mencionado período, e a identificação de fatores que possam contribuir para a permanência ou evasão de estudantes naquela modalidade de ensino. Foram adotados procedimentos qualitativos de pesquisa para identificar e construir o objeto de pesquisa e o seu contexto de relações: a evasão e os seus indicadores, os pressupostos teóricos de análise e os diferentes contextos em que se inserem as escolas técnicas de nível médio, seja com referência à política educacional ou ao mundo do trabalho, entre outros. No que tange aos procedimentos quantitativos, foram utilizados dados secundários do censo escolar e recursos estatísticos para permitir apreender o objeto de estudo em uma perspectiva horizontal e descritiva. Os estudos sobre evasão escolar fundamentaram a organização da terceira etapa da pesquisa, ainda em execução, que consiste no levantamento de dados primários sobre fatores de permanência ou evasão no ensino técnico de nível médio em Minas Gerais.

Neste artigo, são apresentadas, inicialmente, diferentes abordagens sobre a diversidade de situações que podem conduzir o estudante a permanecer na escola ou a abandoná-la. Em seguida, é focalizada a política educacional brasileira concernente à relação entre educação básica e educação técnica, especialmente sua influência sobre a permanência ou evasão escolar no nível técnico. Outra dimensão relevante da pesquisa diz respeito à escassez de informações teóricas e empíricas sobre o problema, bem como às dificuldades para construir indicadores adequados à sua investigação. Para ilustrar o problema da evasão escolar, mostram-se alguns dados do Censo Escolar e de um programa de educação profissional em Minas Gerais, que são brevemente analisados. Finalmente, são apresentadas algumas conclusões preliminares.

O contexto teórico: a diversidade de situações de evasão e suas causas

A evasão escolar tem sido associada a situações muito diversas. Pode se referir à retenção e repetência do aluno na escola; à saída do aluno da instituição; à saída do aluno do sistema de ensino; à não conclusão de um determinado nível de ensino; ao abandono da escola e posterior retorno. Abrange indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, bem como o estudante que conclui uma etapa do ensino, mas se comporta como um *dropout*. O nível escolar em que ocorre a evasão também é importante, pois é significativamente diferente se ela ocorre no nível fundamental, médio, na educação de adultos ou na educação superior (VIADERO, 2001; FINN, 1989). É por essas razões que a literatura sobre o assunto avalia como limitado ou insuficiente o entendimento da evasão escolar como sendo uma educação incompleta, pois os indivíduos que estão realizando a educação obrigatória e não a seguem de forma contínua, entrando e saindo do sistema, podem se inserir em várias das situações referidas sobre a evasão. Já os estudantes que abandonam o ensino superior, por exemplo, podem ser inseridos na categoria dos que não continuam a educação que iniciaram, mas, ainda assim, em termos de escolaridade, encontram-se em situação muito diferente daqueles que não concluíram sequer a educação obrigatória (VIADERO, 2001).

A evasão na escola média geral ou na modalidade profissionalizante vincula-se ao maior ou ao menor grau de democratização do acesso da população a esse nível de ensino. Em muitos países, especialmente na Europa, a educação média ou secundária foi praticamente universalizada, mas ainda não é compulsória. A influência da não obrigatoriedade desse nível de ensino sobre a evasão escolar levou alguns pesquisadores a distinguir três dimensões conceituais: 1^a) dos níveis de escolaridade em que ela ocorre; 2^a) dos tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, entre outras; 3^a) das razões que motivam a evasão, como, por exemplo, a escolha de outra escola, de um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas pessoais, sociais ou na escola (JÓNASSON; BLÖNDAL, 2005).

Outra dimensão importante no estudo da evasão escolar refere-se à perspectiva adotada no exame do problema: se é a do

indivíduo, da escola ou do sistema de ensino. Algumas vezes, o que é entendido pelo sistema como um problema de evasão não o é para o indivíduo ou para a escola considerada isoladamente (DWYER e WYN, 2001). Do ponto de vista do sistema, pode ser um problema, por exemplo, readmitir o estudante 10 anos depois de ele ter abandonado o processo de escolarização, mesmo que a escola ou o estudante não pensem assim. No caso de o estudante não seguir um percurso escolar no tempo legalmente estabelecido, o sistema precisará adotar estruturas alternativas que permitam o seu retorno, tal como são as escolas de segunda oportunidade ou, no caso brasileiro, de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa é uma perspectiva tradicional, diferente daquela que propõe a educação permanente, em que o abandono e o retorno do estudante não são entendidos necessariamente como um problema. O estudante vai e volta. A educação permanente, porém, refere-se, primordialmente, à vida adulta. Na análise da evasão escolar, seja do ponto de vista do sistema de ensino tradicional ou da educação permanente, deve estar clara qual é a perspectiva considerada como principal referência, bem como os possíveis nexos entre as diversas perspectivas selecionadas: a do sistema; a da escola; a individual.

Além da diversidade de situações que podem ser vistas como evasão, existe também o problema de entender as causas da evasão escolar, considerado chave para se encontrar soluções para tal fenômeno (RUMBERGER, 2004). Contudo, trata-se de algo difícil de resolver porque, de forma análoga a outros processos vinculados ao desempenho escolar, a evasão é influenciada por um conjunto de fatores relacionados tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive. A perspectiva individual, segundo Rumberger (2004), abrange o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar, e a perspectiva institucional leva em conta a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos.

No âmbito individual, encontram-se os valores, os comportamentos e as atitudes que promovem um maior ou menor engajamento (ou pertencimento) do estudante na vida escolar. Ainda que existam diferentes teorias sobre a evasão, a maior parte delas afirma a existência de dois tipos principais de engajamento escolar: o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou

de convivência do estudante com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar. A forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre a sua deliberação de se evadir ou de permanecer na escola (RUMBERGER, 1987). Na perspectiva do indivíduo, o *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante, em algum ponto do seu percurso escolar. Outro fator que contribui para a evasão, relacionado à família e que tem sido muito enfatizado pelas pesquisas, refere-se ao capital social, conceituado como a qualidade das relações que os pais mantêm com seus filhos, com outras famílias e com a própria escola (COLEMAN, 1988; McNEAL, 1999).

Na perspectiva institucional, entre os fatores relacionados à evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, bem como os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no seu conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante. Finalmente, as pesquisas indicam que a comunidade e os grupos de amigos também têm grande influência sobre os processos de evasão.

Do vasto e intrincado conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais presentes na análise da evasão, destaca-se a explicação de que a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola (NEWMANN; WEHLAGE; LAMBORN, 1992; FINN, 1989). A culminância desse processo é a saída do estudante da escola.

No caso da educação técnica de nível médio no Brasil, a evasão pode ser considerada sob várias perspectivas, o que torna mais difícil sua compreensão, seja quantitativa ou qualitativamente. Entre os percursos de formação profissional disponíveis no nível médio, o estudante pode, por exemplo, escolher um curso em uma determinada área, interrompê-lo e mudar de curso, mas permanecer na mesma área ou no mesmo eixo tecnológico. Pode também mudar de curso e de área/eixo ou, ainda,

permanecer no mesmo curso e mudar apenas a modalidade do curso (integrado, subsequente ou concomitante) e/ou a rede de ensino na qual estuda. Outra opção é a de interromper o curso técnico para ingressar no ensino superior e, até mesmo, abandonar definitivamente qualquer proposta de formação profissional no nível médio.

As múltiplas possibilidades de mudanças no itinerário do ensino técnico podem significar a existência de diferentes oportunidades de escolha e de experimentação profissional, por um lado, mas, por outro, podem sinalizar a instabilidade e/ou falta de orientação do estudante quanto aos rumos profissionais que deseja seguir. Podem sinalizar, inclusive, que está em curso um movimento que o levará à saída definitiva do sistema. Dessa forma, é importante conhecer a movimentação de estudantes nos cursos técnicos, o que pode contribuir para formular políticas voltadas para prevenir a evasão, seja no âmbito das políticas públicas ou das políticas e práticas pedagógicas internas a cada instituição de ensino.

A complexidade do processo de evasão demanda soluções também complexas, de difícil execução e que envolvem a participação de diversos agentes sociais. A maior parte dos estudos propõe a prevenção, identificação precoce do problema e o acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco de evasão. Quando ela ocorre na educação técnica, torna-se uma das razões mais significativas para a baixa qualificação e habilitação profissionais apresentadas pelos jovens nas suas tentativas de ingresso no mercado de trabalho (EUROPEAN COUNCIL, 2004). No entanto, dada a diversidade de situações que podem ser consideradas na análise da evasão escolar e as imprecisões que ainda estão presentes no conceito, boa parte dos pesquisadores conclui que ainda permanece uma grande defasagem de conhecimentos a respeito do assunto e que os problemas conceituais nessa área ainda não foram resolvidos.

No caso brasileiro, à questão da evasão no ensino técnico acrescenta-se a dificuldade de acesso dos jovens a essa modalidade de ensino, tendo em vista os altos índices de evasão e de outros indicadores de fracasso escolar que se manifestam já na educação básica. A relação entre a educação básica e a educação técnica é um dos aspectos mais

significativos da pesquisa sobre evasão na educação técnica no Brasil e em Minas Gerais.

O contexto da política educacional: a relação entre a educação básica e a educação técnica

A associação entre duas referências de estudo é essencial à fundamentação teórica da presente investigação: a evasão escolar e os fatores sociais, institucionais e individuais que podem interferir na decisão dos estudantes de permanecer na escola ou de abandoná-la, antes da conclusão de um curso. Assim, é necessário considerar desde o tipo de inserção do estudante no contexto social mais amplo, o que envolve questões econômicas, sociais, políticas, culturais e educativas, até suas próprias escolhas, seus desejos e suas possibilidades individuais. É a escola que realiza as mediações entre as condições gerais, presentes no âmbito social, e aquelas apresentadas pelo estudante no desenvolvimento de uma escolaridade plena. Do ponto de vista social e individual, a escola representa oportunidade fundamental para confrontar e superar limites do contexto, diante de desejos e aspirações dos indivíduos, permitindo-lhes construir novas, mais complexas e mais amplas perspectivas de inserção e de participação na vida social. Contudo, isso requer a permanência do estudante na escola. No caso da educação brasileira, o acesso e a permanência do estudante na escola, particularmente na escola técnica, são definidos em grande medida pela política educacional.

A marca distintiva da escola média no Brasil, desde a década de 1930 do século XX até hoje, é a dualidade de seus objetivos e de sua organização. De um lado, está a formação geral, tendo em vista a continuidade de estudos no nível superior; de outro, a formação profissional, com foco mais imediato no mercado de trabalho. É uma dualidade cujos contornos foram bem definidos entre 1942 e 1946, ao serem criadas as leis orgânicas do ensino, instituindo cursos profissionais nas áreas industrial, comercial e agrícola, distintos da educação secundária (ROMANELLI, 1978). A partir daí, a educação média no Brasil passou por cinco reformas educacionais, uma a cada década. Todas elas têm uma característica em comum: um movimento

pendular de uma para a outra quanto às relações entre o ensino médio e o técnico. Elas revezaram perspectivas de unificação/articulação da formação geral com a formação técnica, com propostas de dissociação entre os dois tipos de formação. Em nenhuma das reformas, contudo, a marca da dualidade foi superada (DORE SOARES, 1999).

Na década de 1990 do século passado, o conjunto de medidas adotadas¹ para estabelecer as diretrizes e bases da educação no País não apenas manteve como aprofundou a dualidade entre a formação geral e a formação profissional, ao organizar a educação técnica em uma rede de ensino distinta daquela da educação básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997). A obtenção de um diploma na educação técnica tem como pré-requisito a conclusão do ensino médio, seja de forma concomitante ou subsequente (DORE; LÜSCHER, 2008a). Trata-se de um modelo de ensino que se afasta de tendências hoje predominantes na organização das relações de trabalho e que já se manifestavam desde a década de 1980 do século passado. Então, já era criticado o modelo de formação profissional centrado na especialização estrita e na segmentação do trabalho, característica dos modelos fordista e taylorista de organização do trabalho, em favor de outro modelo, centrado na formação geral e de base científica e tecnológica para todos os trabalhadores. Esse seria o corolário, no campo da educação técnica, do avanço tecnológico, da flexibilização dos processos de trabalho e da racionalização da produção (DORE SOARES, 2001; PAIVA, 1989).

A política educacional iniciada na primeira década do século XXI procurou, em alguma medida, reduzir a velha dicotomia ao criar uma nova possibilidade para articular o ensino médio ao técnico, por meio de uma modalidade integrada entre ambos (BRASIL, 2004). Considerando-se que a conclusão do ensino médio é pré-requisito para a diplomação em um curso técnico, uma premissa para entender os problemas concernentes à permanência e à evasão de estudantes nas escolas técnicas consiste em identificar os gargalos de contenção do fluxo escolar nesse nível de ensino.

A evasão estudantil no ensino fundamental era, até pouco tempo, reconhecidamente recorrente e assinalada como um dos principais entraves à democratização da educação no Brasil (WERLE; CASTRO,

¹ A política educacional é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/1996 e por inúmeros decretos, inúmeras resoluções e regulamentações que a seguiram.

2003; BRANDÃO; BAETA, 1983). O abandono escolar confronta-se com o preceito constitucional segundo o qual é direito da pessoa, além da oportunidade de acesso à escola, ter garantidas as condições de permanência, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Hoje, políticas governamentais de cunho educacional e/ou social, tais como a progressão automática entre as séries, que propicia reduzir a distorção entre idade e série, e o programa Bolsa Família, contribuem tanto para universalizar o acesso ao ensino fundamental como para conter a evasão estudantil. No entanto, a taxa de abandono escolar no ensino fundamental ainda se mantém alta (4,4% em 2008). Esse fato, associado à ocorrência de repetência e aos baixos resultados nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Cf. INEP/MEC, 2007a), evidencia que a democratização da educação requer bem mais do que a presença de 98% das crianças de sete a 14 anos na escola fundamental.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL/IBGE, 2008) e do Censo Escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2009) mostram a existência de grandes desníveis na escolarização dos jovens de 15 a 17 anos, faixa etária mais representativa da escola média. Em 2009, cerca de três milhões de jovens de 15 a 17 estavam fora da escola média². Apesar desse déficit, entre 2001 e 2009 as matrículas nesse nível de ensino não chegaram a crescer de forma significativa; ao contrário, houve crescimento negativo da ordem de 0,7% (INEP/MEC, 2001; INEP/MEC, 2009)³. As informações sobre a oferta de ensino médio indicam que há hoje, no Brasil, uma tendência à estabilização. Contudo, é uma estabilização que pode ser considerada incompatível, seja com a pressão social e a exigência constitucional no sentido de tornar o ensino médio compulsório⁴, seja com a insuficiência de vagas para acolher a população na faixa etária que lhe seria correspondente. Quanto aos estudantes que concluíram o ensino fundamental (nove primeiras séries) em 2009, 42% deles não prosseguiram os estudos. São dados que evidenciam a presença de gargalos significativos no fluxo escolar da educação básica, reduzindo as possibilidades de acesso dos jovens à educação técnica.

² Isso não significa que esses jovens estivessem fora da escola; parte deles encontra-se ainda no ensino fundamental.

³ Matrículas no ensino médio: 2001 = 8.398.008; 2009 = 8.337.160 (Cf. INEP/MEC, 2001 e INEP/MEC, 2009).

⁴ Atualmente, a escolaridade obrigatória no Brasil tem a duração de nove anos, indo dos seis aos 14 anos de idade. Até 2016, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino deverão ser ampliadas, abrangendo 14 anos de duração, indo dos quatro aos 17 anos de idade (Emenda Constitucional 59/2009).

Nas escolas técnicas, as matrículas têm crescido, mas ainda são pouco expressivas a despeito da atual política para a sua expansão, empreendida pelo governo federal e por alguns estaduais. Em 2009, no Brasil, o total de matrículas em escolas técnicas (cursos concomitantes e subsequentes) representava pouco mais de 10% das registradas para o conjunto do ensino médio (INEP/MEC, 2009). Quando se compara a população de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos (quase 17 milhões) (BRASIL/IBGE, 2008) ao total de matrículas no ensino técnico, verifica-se que estas representam pouco mais de 5% daquela população.

A expansão do ensino técnico de nível médio e a abertura de novas oportunidades de acesso à formação profissional e à inserção de jovens no mundo do trabalho sugerem, por um lado, maior grau de democratização da educação técnica; por outro, podem representar ampliação de velhos problemas e/ou criação de novos. A exemplo do que ocorre em países europeus, nos Estados Unidos e na Austrália a expansão da formação profissional tem sido acompanhada de problemas relacionados à evasão escolar que podem comprometer o acesso à formação profissional. Esse aspecto será retomado mais adiante, no item 4, quando serão examinadas informações sobre o ensino técnico, obtidas no Censo Escolar.

O contexto de informações sobre evasão no ensino técnico e sua repercussão na construção de indicadores

A pesquisa sobre evasão escolar no ensino técnico no Brasil encontra um de seus maiores desafios na escassez de informações sobre o assunto, que abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa na construção de indicadores adequados à investigação do problema (DORE; LÜSCHER; BONFIM, 2008). Na ausência de informações sobre a evasão na educação técnica (DORE; LÜSCHER, 2008b), os estudos que abordam o problema nos níveis fundamental, médio e superior (FGV, 2009; ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006; KIPNIS, 2000; PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 1999) oferecem alguns indicadores que contribuem para investigar o problema no ensino técnico.

Em pesquisa da Fundação Getúlio Vargas sobre a crise de permanência no ensino médio (FGV, 2009), destacam-se dois motivos para os jovens de até 17 anos abandonarem a escola média: falta de interesse/motivação (40,29%) e falta de renda familiar (27,09%). Quanto ao ensino superior, outros estudos ressaltam como principais causas para a evasão estudantil o nível socioeconômico dos estudantes e as dificuldades para conciliar estudo e trabalho (SERPA, 2000; ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006); desconhecimento do curso e/ou imaturidade na escolha profissional; desilusão com o curso; desestímulo do mercado de trabalho, que desprestigia algumas carreiras ou não absorve profissionais de determinadas áreas; fraco desempenho acadêmico no primeiro ano do curso, devido à formação precária no ensino fundamental; repetência, dificuldades com o corpo docente; dificuldade de adaptação à estrutura dos cursos (PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 1999; KIPNIS, 2000; BORZO *et al.*, 2006). A maioria dos indicadores mencionada nos estudos feitos no Brasil também o é nas pesquisas internacionais, sendo que a condição socioeconômica do estudante é considerada como principal responsável pela evasão e/ou outras modalidades de fracasso escolar, em todos os níveis de ensino.

Às dificuldades conceituais para identificar as principais causas de evasão estudantil no ensino técnico somam-se dificuldades concernentes à sua representação empírica, especialmente no que se refere aos dados secundários disponíveis nas bases de dados nacionais e às exíguas possibilidades que eles oferecem para a compreensão do fenômeno da evasão escolar no ensino técnico. Senão, vejamos.

O fenômeno da evasão escolar, como foi assinalado, é multifacetado e pode ser associado a situações e circunstâncias muito variadas, que tornam difícil a sua apreensão e quantificação. No Censo Escolar do Inep, a saída de estudantes da escola é conceituada como abandono: refere-se apenas ao estudante que deixou de frequentar uma determinada escola em um dado ano. E só. Trata-se, assim, de uma conceituação cuja representação empírica não contempla a multiplicidade de situações que podem estar envolvidas no trânsito de estudantes no interior do sistema de ensino como um todo e no sistema de ensino técnico em particular. O Censo Escolar é também a única base

de dados nacional que oferece informações sobre movimento (abandono, transferência e falecimento) e rendimento (aprovação, reprovação e conclusão) escolar na educação técnica. Contudo, no caso do ensino técnico, esses dados são armazenados como microdados (dados brutos), não são transformados em sinopses estatísticas e não são divulgados pelo Inep. O acesso a eles nem sempre é simples e/ou fácil.

A partir de 2007, o processo de coleta de dados do Censo Escolar passou por alterações que permitem novas e mais complexas possibilidades de análise dos dados. Além da escola, o cadastramento passou a ser feito também por aluno. Cada estudante que se matricula pela primeira vez no sistema de ensino recebe uma identificação própria (ID), que o acompanha na sua vida escolar (INEP/MEC, 2007). Dessa forma, é possível seguir a trajetória de cada estudante no interior do sistema de ensino. A nova sistemática de coleta de dados do Inep assumirá ainda maior importância em um futuro próximo, quando o acúmulo de informações sobre uma determinada coorte de estudantes permitirá analisar longitudinalmente o percurso de cada estudante e de todo o grupo em relação não só ao abandono, mas a todos os indicadores de sucesso e/ou de fracasso escolar. No momento, contudo, tendo apenas três anos que o novo processo passou a ser executado, somente é possível o cálculo de taxas anuais de abandono, o que limita perspectivas mais ricas de leitura da evasão estudantil.

As pesquisas realizadas sobre evasão/abandono no Brasil e em outros países, particularmente nos Estados Unidos, indicam que os estudos longitudinais são os que mais contribuem para a compreensão dos processos de evasão e dos demais indicadores de desempenho escolar (MARKUSSEN, 2004; KIPNIS, 2000; GOLGHER, 2004; KLEIN, 2005; RUMBERGER, 1995). O grande problema é que são pesquisas onerosas do ponto de vista financeiro e complexas na sua administração. No Brasil, as pesquisas longitudinais, que avaliam as várias faces do desempenho escolar, utilizam dados secundários das bases demográficas de dados do IBGE, especialmente a Pnad e a PME. Para a educação técnica, no entanto, as avaliações longitudinais parecem inviáveis até o momento, pois os formulários da Pnad e da PME não oferecem alternativas adequadas às especificidades dos cursos técnicos.

O contexto empírico: ingresso e evasão na educação técnica no Brasil e em Minas Gerais

A necessidade de se investigar em profundidade o problema do abandono no ensino técnico é evidenciada quando são confrontadas a política adotada para expandir esse ensino, na primeira década do século XXI, e as informações do Censo Escolar⁵. Tal política resultou em um crescimento de 124% das matrículas, em todo o País, entre 2001 e 2009, abrangendo todas as redes de ensino, sendo que a rede federal foi a que mais cresceu: 161% (INEP/MEC, 2001; 2009). Em Minas Gerais, o crescimento foi ainda maior, chegando a 230%, no mesmo período.

Quanto à participação das redes pública e privada no total de matrículas, observa-se que houve um relativo equilíbrio entre o setor público e o privado durante o período 2001-2009, sendo que, após 2006, há nítido aumento da participação da rede pública no conjunto do ensino técnico. Em 2006, a participação das três redes públicas (municipal, estadual e federal) era de 45% e, em 2009, subiu para 52%, ou seja, cresceu 7%. A rede federal, a despeito de seu robusto crescimento, respondia, em 2009, por apenas 14,3% do total nacional de matrículas.

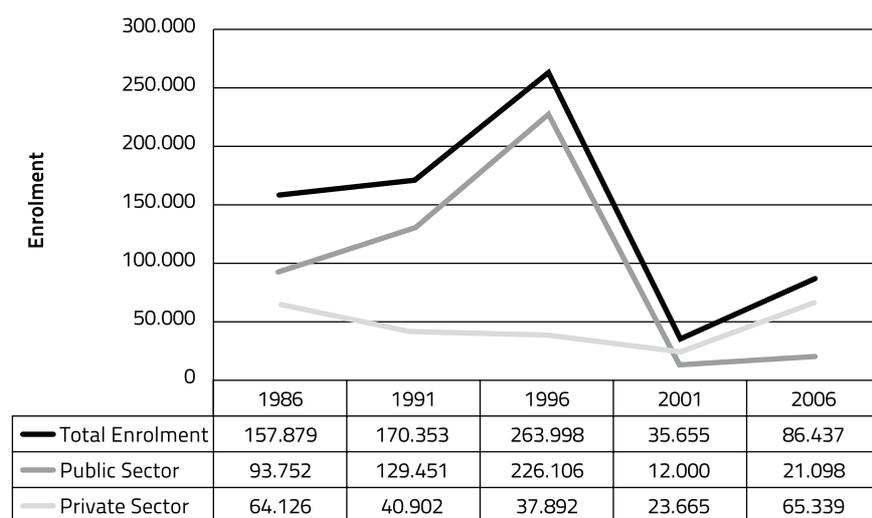
O crescimento do ensino técnico manifestou-se de formas diferenciadas nas instâncias federal e estadual (Minas Gerais) e também nas diversas modalidades de articulação do ensino técnico com o ensino médio.

Em Minas Gerais, de maneira oposta à instância federal, a expansão do ensino técnico tem se dado por meio da rede particular que, em 2009, respondia por 72% das matrículas nos cursos técnicos do estado. O crescimento da rede privada de educação profissional em Minas Gerais é resultado da política educacional iniciada na segunda metade da década de 1990 do século passado. Antes mesmo das legislações e normativas, então adotadas nacionalmente (LDBEN n° 9394/96 e o Decreto n° 2208/97), a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) extinguiu todos os cursos técnicos da rede estadual, transformando-os em cursos médios de formação geral, sem qualquer menção a uma formação de base técnica e/ou tecnológica. O objetivo dessa medida era o de suprir um déficit estimado em 900 mil vagas para jovens entre 15 e 17 anos, no ensino médio (DORE SOARES; CARVALHO; LÜSCHER, 1999). Uma das consequências dessa medida,

⁵ A análise realizada ainda está em uma fase inicial, pois não abrange muitas possibilidades de cruzamentos oferecidas pelo Censo Escolar. Há grande expectativa de que as dificuldades de acesso aos bancos de dados disponíveis sejam superadas no decorrer da pesquisa do Observatório da Educação.

além da drástica redução de matrículas para a educação profissional, foi a de promover a privatização da oferta de cursos técnicos, a partir de 2001, quando o número de matrículas voltou a crescer (DORE; LÜSCHER; BONFIM, 2008).

A rede pública de ensino do estado de Minas Gerais cresceu fortemente a partir da década de 1980 (Gráfico 1). Em 1996, o setor público se responsabilizava por 85,6% do total de matrículas no estado. Com a extinção dos cursos da rede estadual, a partir de 1996, a participação de Minas Gerais passou a cair em queda livre, sendo progressivamente reduzida durante os 12 anos seguintes. Em 2001, a rede pública de ensino técnico em Minas Gerais apresentava uma participação de 33,6% do total das matrículas no estado e, em 2009, de 28,23%. Em compensação, de maneira similar e oposta, a rede particular apresenta um crescimento vertiginoso no ensino técnico durante a primeira década do século XXI, alcançando, em 2009, 72% das matrículas. A partir de 2008, pouco mais de 10 anos após a extinção dos cursos técnicos da rede estadual de Minas Gerais, o governo do estado inaugura um novo Programa de Educação Profissional (PEP), por meio do qual vem promovendo intensa expansão dos cursos técnicos (SEE-MG, 2009). No entanto, diferentemente da política proposta no âmbito federal, o governo de Minas Gerais realiza a expansão do ensino técnico comprando vagas em escolas particulares, ou seja, dando prosseguimento à política privatista para o ensino técnico, iniciada em meados da década de 1990.



Fonte: Organizada a partir dos dados do Censo Escolar de 1986 a 2006 (MEC/Inep).

Gráfico 1. Crescimento das matrículas na educação técnica nos setores público e privado - Minas Gerais: 1986 - 1991 - 1996 - 2001 - 2006

A diferença entre as políticas dos governos federal e do estado de Minas Gerais para expandir o ensino técnico repercute nas três modalidades de articulação do ensino técnico ao ensino médio (integrado, concomitante e subsequente). A expansão das matrículas apresentou comportamentos diferenciados em cada uma delas.

Em primeiro lugar, é notável o crescimento absoluto das matrículas na modalidade integrada ao ensino médio. No plano nacional, entre 2007 e 2009, essa modalidade apresentou um crescimento de 104% e, em Minas Gerais, no mesmo período, ela cresceu 69%, o maior crescimento entre os três tipos de modalidade do ensino técnico⁶. A modalidade integrada, mesmo com crescimento tão acentuado, ainda é a que tem menor participação no total de matrículas, tanto no País quanto no estado de Minas Gerais. No Brasil, em 2007, as matrículas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio representavam 11,2% do total; em 2009, elas subiram para 17%. Em Minas Gerais, ainda que tenha ocorrido um elevado crescimento das matrículas nos cursos integrados, em termos absolutos, a sua participação no total do estado continuou abaixo de 10%. Em 2007, era de 7,1% e, em 2009, passou para 8,9%.

A formação técnica integrada à formação geral, como proposta de organização da escola e do ensino, tinha conquistado espaço político e pedagógico nas escolas técnicas federais até meados da década de 1990. Esse modelo de formação profissional, integrado a um projeto de formação geral, contudo, foi inviabilizado pelas diretrizes legais da segunda metade da década de 1990 do século passado. Elas contribuíram para descolar a formação profissional do ensino médio, criando inclusive uma rede diferenciada de ensino para a formação profissional de nível básico, técnico ou tecnológico. Isso foi feito reduzindo-se a carga horária dos cursos técnicos e criando-se duas modalidades de formação profissional articuladas ao ensino médio, mas dele separadas quanto ao processo formativo: a concomitante e a subsequente.

As legislações que tiveram lugar a partir de 2004, não obstante a sua implantação antidemocrática, como o Decreto n° 5.154 (BRASIL, 2004), abriram espaço para a possibilidade de formação profissional associada à formação geral, ao restabelecer a modalidade integrada que

⁶ Investimentos no ensino médio integrado: Em 2006, foram investidos R\$ 21 milhões; em 2007, R\$ 38 milhões; e, em 2009, R\$ 52 milhões (REGATTIERI e CASTRO, 2009, p. 191).

existia anteriormente nas Escolas Técnicas Federais. O atual crescimento da educação técnica integrada ao ensino médio, na rede federal, representa uma clara retomada, para as escolas públicas de formação profissional, daquela orientação que prevaleceu até meados da década de 1990 do século passado. Assim, em 2009, as redes públicas de ensino, em termos nacionais, eram responsáveis por 88% das matrículas nos cursos integrados (48% na rede estadual, 35% na rede federal e 5% na rede municipal), restando apenas 12% para as matrículas nessa modalidade, na rede particular (INEP/MEC, 2009).

Em Minas Gerais, o quadro é bem diverso da tendência nacional. Uma vez que a política educacional do estado promove a expansão do ensino técnico pela iniciativa privada, a participação da rede estadual na oferta da modalidade integrada, em 2009, foi de 0%. Para a rede particular, a modalidade integrada ao ensino médio nunca foi a principal opção na oferta de cursos técnicos; em 2009, respondia por 20% das matrículas. Portanto, é a rede federal a maior responsável pela oferta dessa modalidade em Minas Gerais: 77% do total de matrículas em 2009.

Em segundo lugar, a modalidade que articula o ensino técnico ao médio de forma subsequente foi a segunda que mais aumentou no Brasil, entre 2007 e 2009, com taxa de crescimento de 49%. Em Minas Gerais, o crescimento dessa modalidade foi de 51%. Tanto no plano federal como no estadual, as taxas de crescimento do ensino técnico na modalidade subsequente ficaram abaixo das apresentadas na modalidade integrada. Contudo, os cursos subsequente são os que têm o maior número de matrículas. No Brasil, sua participação no total das matrículas variou de 48%, em 2007, a 54%, em 2009. Em Minas Gerais, a participação dos cursos subsequentes, no total de matrículas do estado, era de 62%, em 2007, chegando a 69%, em 2009.

Ao contrário da modalidade integrada, em relação à qual o setor público assume ampla responsabilidade pelas matrículas, nos cursos subsequentes a presença do setor privado é muito forte. No Brasil, as escolas particulares respondiam, em 2009, por 64% das matrículas. Em Minas Gerais, no mesmo ano e para a mesma modalidade, essa

participação alcançava 78% do total das matrículas. Outra diferença significativa dos cursos subsequentes frente aos integrados refere-se à faixa etária estudantil mais frequente em cada um deles. Na modalidade integrada, 82% dos alunos têm entre 15 e 19 anos, sendo que 66% têm de 15 a 17 anos, ou seja, a faixa etária correspondente a esse nível de ensino (16% têm 18 e 19 anos). Já na modalidade subsequente, 58% têm entre 20 e 29 anos (37% têm de 20 a 24 anos e 21% tem de 25 a 29 anos); nessa modalidade, apenas 15% dos estudantes têm entre 18 e 19 anos (INEP/MEC, 2007b). A diferença nas faixas etárias predominantes em cada uma dessas modalidades e redes permite supor que os estudantes dos cursos subsequentes são trabalhadores em busca de qualificação profissional para ampliar suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e que podem financiar sua qualificação.

Em terceiro lugar, a modalidade concomitante de articulação do ensino técnico ao médio foi não só a que menos cresceu, no período de 2007 a 2009, como a que apresentou um crescimento negativo, tanto na esfera federal (-1,87) como em Minas Gerais (-4,85). Do ponto de vista da participação dessa modalidade no total das matrículas, ela respondia em 2007, em termos nacionais, por expressivos 41%. Já em 2009, essa participação baixou para 30%, proporção ainda muito expressiva sobre o total de matrículas.

É nesse contexto de expansão das matrículas no ensino técnico, tanto no Brasil como em Minas Gerais, que realizamos as primeiras incursões nos dados de abandono escolar, tal como são apresentados no Censo Escolar do Inep. Contudo, como foi explicado no item 3, o Censo Escolar não utiliza, nos seus formulários de coleta de dados, a categoria evasão, e sim abandono. Dessa forma, para efeito da análise dos dados do Censo Escolar disponibilizados pelo Inep⁷ para a pesquisa “Educação profissional no Brasil e evasão escolar”, será necessário considerar a categoria abandono. Na análise que se segue, serão contemplados apenas os dados relativos às modalidades concomitante e subsequente⁸.

A apresentação dos dados sobre abandono escolar requer algumas explicitações. Nem sempre as escolas fornecem todas as

⁷ Os dados de movimento e rendimento escolar para o ensino técnico integrado ao ensino médio não foram repassados pelo Inep até o momento em que este artigo foi concluído.

⁸ Os dados utilizados nas análises de abandono no ensino técnico para o Brasil e para Minas Gerais foram fornecidos diretamente pelo Inep, em forma de microdados e enviados em DVD.

informações sobre os alunos, ao preencherem os formulários do Censo. Os dados faltantes aparecem nos microdados do Censo como *missing*. Referem-se a alunos que se matricularam, mas a escola não apresentou informações sobre a situação em que se encontravam no momento da coleta, seja quanto ao rendimento e/ou movimento escolar. Os dados faltantes no Censo Escolar podem, eventualmente, fazer diferença nos resultados. Em 2007, por exemplo, nos dados sobre o Brasil há, aproximadamente, 15% de dados faltantes (*missing*) e, em Minas Gerais, eles chegaram a 18% do total de alunos matriculados. Em 2008, há menos dados faltantes: aproximadamente 10% e 9% para o Brasil e para Minas Gerais, respectivamente. No cálculo das taxas de abandono, construídas a partir dos microdados do Censo Escolar, as matrículas são tomadas como referência básica, excluindo-se os dados faltantes. Dessa forma, o número de matrículas constante das tabelas com dados de abandono é menor do que os já mencionados anteriormente, para os quais a matrícula inicial constitui a referência principal. Os dados de abandono disponíveis até o momento referem-se aos anos de 2007 e 2008. Os dados do Censo de 2009 ainda não se encontram disponíveis.

No Brasil, entre 2007 e 2008, houve pouca variação nas taxas de abandono nas modalidades concomitante e subsequente. Em 2007, 8,5% dos estudantes matriculados abandonaram a escola; em 2008, a taxa de abandono foi de 9%. Nos dois anos considerados, os cursos subsequentes apresentam maior taxa de abandono do que os concomitantes. Em Minas Gerais, as taxas de abandono foram ligeiramente mais altas (8,8% e 11,3%, respectivamente), mas ainda assim muito próximas das nacionais.

As taxas globais de abandono, aparentemente, não são muito elevadas. Contudo, levando-se em conta as dificuldades de acesso dos estudantes ao ensino técnico e o fato de que este é precedido por altas taxas de abandono durante o ensino médio e na transição entre o nível médio e os níveis posteriores de ensino (GOLGHER, 2004), qualquer abandono na educação técnica torna-se relevante do ponto de vista das condições de permanência oferecidas aos estudantes pelo sistema de ensino. Além disso, no interior das áreas de formação e/ou eixos tecnológicos, elas podem se mostrar bem mais elevadas, conforme indicado nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1. Abandono no ensino técnico no Brasil e em Minas Gerais (concomitante)

Área	Brasil		Minas Gerais	
	2007	2008	2007	2008
	Abandono (%)	Abandono (%)	Abandono (%)	Abandono (%)
Agropecuária	7,2	7,9	10,6	7,7
Artes	9,6	5,1	38,5	2,3
Comércio	5,4	10,0	0,0	8,0
Comunicação	4,7	3,0	28,6	0,0
Construção Civil	7,3	6,8	15,3	7,6
Desenvolvimento	7,3	2,0	0,0	0,0
Design	5,5	6,5	23,2	15,1
Geomática	3,4	3,9	3,2	1,2
Gestão	8,0	5,3	7,3	13,8
Imagem Pessoal	7,5	3,2	0,0	15,7
Indústria	5,8	6,7	10,1	11,3
Informática	6,1	7,2	7,1	7,2
Meio Ambiente	5,3	4,0	7,1	6,9
Mineração	9,4	12,1	9,2	9,5
Química	4,5	6,4	10,2	10,9
Recursos Pesqueiros	21,5	11,7	0,0	8,7
Saúde	6,6	7,3	8,6	10,6
Serviços de apoio escolar	7,8	9,7	25,0	16,1
Telecomunicação	6,9	10,5	0,0	0,0
Transportes	5,0	5,2	9,8	0,7
Turismo e Hotelaria	6,5	7,3	12,3	18,3
Total	7,0	7,0	9,3	12,0

Fonte: Construída a partir dos microdados do Censo Escolar 2007 e 2008 (MEC/Inep).

O exame das áreas de cursos concomitantes no Brasil, em 2007 e 2008, mostra que na maioria deles a taxa de abandono se manteve próxima ou abaixo da taxa média anual. A exceção ficou com os cursos da área de Recursos Pesqueiros, que em 2007 apresentou uma taxa de abandono de 21,5%, muito acima da taxa anual; em 2008, apesar da taxa de abandono ser alta (11,7%), foi pouco mais da metade que a do ano anterior. As áreas de Mineração, Telecomunicações e de Comércio, em 2008, apresentaram taxas de abandono superiores à média e superiores às apresentadas em 2007.

Em Minas Gerais, as áreas de formação profissional dos cursos concomitantes tiveram taxas de abandono mais elevadas e também mais desequilibradas do que aquelas em âmbito nacional. As áreas de Serviços, Turismo e Hotelaria, Design e Indústria tiveram altas taxas de abandono nos dois anos examinados. Entretanto, em algumas áreas ocorreu um grande desequilíbrio entre um ano e outro. Assim, por exemplo, a área de Artes apresentou uma taxa de abandono de 38,5%, em 2007, e, em 2008, ela se limitou a 2,3%. Em situação ainda mais inusitada estão as áreas de Comércio, Comunicação, Imagem Pessoal e Recursos Pesqueiros, que tiveram altas taxas de abandono em um dos anos e 0% no outro. Outras áreas, como as de Desenvolvimento e Telecomunicações, apresentaram 0% de abandono nos dois anos examinados. As taxas de abandono ocorridas nesses dois anos nos cursos concomitantes em Minas Gerais, além de elevadas, apresentaram uma grande instabilidade, o que aponta a necessidade de exames mais detalhados do que ocorre nesses cursos. A grande disparidade das taxas em alguns cursos pode ser, inclusive, resultado de falhas das secretarias das escolas no processo de gerar as informações para o censo escolar (INEP/MEC, 2007; INEP/MEC, 2008).

Tabela 2. Abandono no ensino técnico no Brasil e em Minas Gerais (subsequente)

Área	Brasil		Minas Gerais	
	2007	2008	2007	2008
	Abandono (%)	Abandono (%)	Abandono (%)	Abandono (%)
Agropecuária	11,0	11,8	7,1	9,7
Artes	8,9	9,9	0,0	1,4
Comércio	17,8	14,8	0,0	40,0
Comunicação	10,7	12,3	24,7	100,0
Construção Civil	9,6	13,1	4,7	14,3
Desenvolvimento	9,4	12,1	9,1	0,0
Design	9,1	14,1	6,9	33,3
Geomática	12,0	13,7	0,0	0,0
Gestão	16,2	16,2	16,2	16,1
Imagem Pessoal	9,8	9,0	20,5	8,7
Indústria	6,3	7,8	7,5	11,0
Informática	13,7	14,9	11,9	16,8

Área	Brasil		Minas Gerais	
	2007	2008	2007	2008
	Abandono (%)	Abandono (%)	Abandono (%)	Abandono (%)
Meio Ambiente	9,8	12,0	6,8	9,0
Mineração	8,8	9,6	9,0	8,4
Química	5,1	6,0	7,6	9,3
Recursos Pesqueiros	19,0	22,5	3,3	2,1
Saúde	7,4	8,4	7,0	8,8
Serviços de apoio escolar	15,0	13,5	5,7	16,7
Telecomunicação	6,9	11,4	10,7	26,3
Transportes	7,1	10,2	2,0	6,9
Turismo e Hotelaria	14,0	18,8	21,3	23,9
Total	9,6	10,5	8,5	11,0

Fonte: Construída a partir dos microdados do Censo Escolar 2007 e 2008 (MEC/Inep).

A situação dos cursos subsequentes quanto às taxas de abandono é diferente da apresentada nos concomitantes. No Brasil, nos dois anos examinados e especialmente em 2008, há várias áreas em que a taxa de abandono ficou bem acima da taxa média anual. Entre elas, destacam-se, em 2007, as áreas de Comércio (17,8%), Geomática (12%), Gestão (16%), Informática (13,7%), Recursos Pesqueiros (19%), Serviços (15%) e Turismo e Hotelaria (14%). Em 2008, todas essas áreas mantiveram taxas de abandono acima da taxa média anual, que foi de 10,5%. A elas acrescentam-se as áreas de Comunicação (12%), Construção Civil (13%), Desenvolvimento (12%), Design (14%) e Meio Ambiente (12%).

No Brasil, em 2007 e 2008, os cursos subsequentes, nas suas diversas áreas, apresentaram taxas de abandono mais elevadas do que os cursos concomitantes, como se observa nas Tabelas 1 e 2. Os cursos subsequentes, como já foi ressaltado, são os que têm maior participação na matrícula total no País; a maioria de suas matrículas (64%) está na rede particular de ensino e a maioria de seus estudantes (58%) tem entre 20 e 29 anos. Desse modo, as taxas de abandono dos cursos subsequentes sugerem que jovens trabalhadores que financiam seus próprios estudos foram os que mais abandonaram a escola técnica no período em questão. É uma hipótese a ser investigada.

Em Minas Gerais, algumas áreas apresentaram taxas de abandono nos cursos subsequentes acima das taxas médias anuais,

tanto em 2007 quanto em 2008: Gestão (16% nos dois anos), Informática (12% e 17%), Telecomunicação (11% e 26%) e Turismo e Hotelaria (21% e 24%). De forma análoga ao que ocorreu nos cursos concomitantes, também há instabilidade nas taxas de abandono em várias áreas dos cursos subsequentes, como, por exemplo, em Comércio: em 2007, a taxa de abandono era de 0% e, em 2008, saltou para 40%. A área de Geomática apresentou 0% de abandono nos dois anos citados, o que contrasta com as altas taxas que ocorreram em âmbito nacional no mesmo período.

O abandono no ensino técnico requer o exame aprofundado tanto de suas características descritivas como de suas causas, de maneira a permitir a compreensão verticalizada e ampliada da questão (Tabela 3). Até recentemente, a identificação de algumas causas de abandono no ensino técnico em Minas Gerais foi apresentada por indicadores do Programa de Educação Profissional (PEP), implantado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG, 2009), a partir de 2008. Como foi mencionado, esse programa tem em vista ampliar o número de matrículas no ensino técnico, utilizando-se da capacidade instalada da rede privada, da qual compra vagas. Como parte da estratégia de implantação e controle do programa, a Secretaria criou um sistema de monitoramento da ocorrência de evasão estudantil e de suas principais causas. Foram as primeiras e também as únicas indicações sobre causas de abandono estudantil no ensino técnico disponibilizadas para o presente estudo, mesmo não abrangendo a totalidade dos cursos técnicos do estado (SEE-MG, 2009). Em 2008, a taxa de abandono foi de 27,43% sobre o total de matrículas do referido programa. É uma taxa muito elevada e torna-se mais preocupante quando se considera que os estudantes recebem bolsas de estudo para realizar seus cursos.

No monitoramento realizado pela SEE-MG, foram identificadas 12 principais causas para o abandono estudantil. Entre elas, destacou-se o abandono do curso por motivo de emprego/trabalho (36,56%). A segunda causa mais indicada foi o abandono sem qualquer justificativa (20,91%). É uma frequência muito alta para uma razão tão imprecisa. A desistência sem justificativa requer uma investigação detalhada, que possibilite identificar suas verdadeiras causas. As duas outras causas, com maior frequência estatística, também demandam um aprofundamento de seu significado. Horário incompatível, por exemplo, respondeu por 9,15% das desistências. No entanto, não fica claro a que se refere tal incompatibilidade. O horário do curso técnico é incompatível

com o horário de trabalho? É incompatível com o horário de outros estudos que têm mais prioridade? É incompatível com responsabilidades familiares e domésticas? Também a causa Estudos, responsável por 8,91% das desistências, exige maior detalhamento de seu significado.

Tabela 3. Abandono no Programa de Educação Profissional (PEP) - Minas Gerais, 1º semestre de 2008

Motivo	%
Emprego	36,56
Desistente/sem justificativa	20,91
Horário incompatível	9,15
Estudos	8,91
Ingresso no curso superior	7,40
Mudança de município	4,23
Saúde	3,01
Transporte	2,95
Gravidez	1,85
Achou muito difícil	1,85
Não se identificou com o curso	1,75
Filhos	1,43

Fonte: SEE-MG (PEP 2009).

No PEP, a identificação das razões para o abandono é realizada a partir de indagação feita pela escola ao estudante, quando ele se desliga do curso ou quando é procurado pela escola para justificar o seu não comparecimento às aulas. É uma metodologia que considera, predominantemente, fatores individuais relacionados à decisão do aluno de abandonar a escola. No entanto, não se pode esquecer que o abandono, ou melhor, a evasão, é resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais que devem ser compreendidas nas suas particularidades e nas suas inter-relações. Nesse sentido, a pesquisa sobre causas de abandono/evasão escolar deve incluir, necessariamente, além das motivações individuais, os fatores associados à esfera de competência e de atuação da instituição escolar como, por exemplo, as áreas tecnológicas em que os cursos são ofertados, as práticas pedagógicas, a programação das disciplinas, os programas de estágio e de outras práticas profissionais, os processos de avaliação, a formação docente, entre outros aspectos.

Considerações finais

A breve análise descritiva do abandono estudantil em cursos técnicos concomitantes e subseqüentes não deixa dúvida quanto à necessidade de aprofundamento do estudo desse problema no Brasil e em Minas Gerais. Se as condições de acesso ao ensino técnico são limitadas pela política educacional, tampouco as condições de permanência são favoráveis aos estudantes nas escolas técnicas, como sugerem as informações sobre as taxas de abandono, particularmente nos cursos subseqüentes. A forma atual de organização da escola técnica reforça o dualismo entre formação geral e formação técnica presente na política educacional brasileira desde tempos quase imemoriais e contribui para a exclusão de estudantes do sistema de ensino, em especial de estudantes trabalhadores.

O resultado do monitoramento do abandono no Programa de Educação Profissional é inequívoco quanto à necessidade de aprofundar o conhecimento das causas da evasão estudantil e de desenvolver medidas capazes de controlar o problema. No que concerne ao abandono em áreas como Turismo e Hotelaria, Telecomunicação, Informática, Design, entre outras identificadas no Censo Escolar, as elevadas taxas aí verificadas indicam a necessidade de investigação específica sobre o que ocorre nessas áreas em relação às motivações dos estudantes para o abandono. Para além dos fatores individuais, a identificação e a análise dos fatores intraescolares que intervêm nos processos de abandono são dimensões que não podem ser desconsideradas na implantação e avaliação da política pública para o ensino técnico, seja no plano federal, estadual ou municipal. O estudo das áreas de formação e/ou dos eixos tecnológicos na oferta de cursos técnicos é, sem dúvida, fundamental à compreensão dos fatores que vêm favorecendo o abandono e/ou dificultando a permanência de estudantes nas escolas técnicas. Essa é uma questão que demanda trabalho específico de investigação.

Recebido em 11/09/2010

Recomendado pela Comissão em 13/07/2011

Aprovado em 24/11/2011

Agradecimentos

A construção do Gráfico 1 contou com a colaboração de Carla Bonfim, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG e bolsista da Capes. A construção das Tabelas 1 e 2 contou com a colaboração de Miriã Suellen Xavier Nascimento, estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG e bolsista de Iniciação Científica da Capes.

Nota explicativa

A pesquisa se intitula “Educação profissional no Brasil e evasão escolar” e é desenvolvida por docentes e estudantes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no âmbito do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game) da Universidade. Integra o Programa Observatório da Educação, organizado e patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgãos do Ministério da Educação e Cultura.

Referências bibliográficas

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.

BORZO, C. *et al.* A contribuição da disciplina de Introdução à Química no diagnóstico da evasão. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 261-277, 2006.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 147, p.38-69, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). Cap. III, artigos 205 e 206. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 maio 2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 maio 2007.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2008.

_____. Decreto Lei nº 5.154, de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 maio 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/2008>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, n. 94, p. 95-121, 1988.

DORE, R.; LÜSCHER, A. (2008a). Education and training of 15-20 years old in Brazil. *Formazione & Insegnament*, Itália, p. 163-193, out. 2008.

_____. (2008b). Educação Profissional e evasão escolar. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/Faced, 2008, p.197-203. v. 1.

DORE, R.; LUSCHER, A.; BONFIM, C. Vocational upper secondary education and dropout in Brazil. In: INTERNATIONAL RESEARCH NETWORK ON YOUTH EDUCATION AND TRAINING IN THE CONFERENCE: School graduation and dropout: international comparisons, 2008, Veneza. Veneza, Itália: 2008.

DORE SOARES, R. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. *Universidade e Sociedade* (Andes), Brasília, v. 18, p.108-115, 1999.

_____. Ensino e novas tecnologias: situação atual e novas perspectivas. *Caminhos da História*, Montes Claros, v. 6, n. 6, p. 69-97, 2001.

DORE SOARES, R.; CARVALHO, A. M.; LÜSCHER, A. Z. C. Política de formação profissional em Minas Gerais. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 67-72, 1999.

DWYER, P.; WYN, J. Youth, education and risk: Facing the future. London: Routledge/Falmer, 2001.

EUROPEAN COUNCIL. Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: Final report to the European Commission 1-11-04, 2004. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2008.

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

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em: 05 maio 2009.

GOLGHER, A. Modelo profluxo e indicadores derivados. In: RIANI, J.; RIOS-NETO, E. (Org.). Modelo profluxo e indicadores derivados. Campinas: ABEP, 2004, p.159-208.

INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica. 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

_____. Censo Escolar. 2007.

_____. Resultados da Prova Brasil/Saeb. 2007a. Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

_____. Censo Escolar. Situação do Aluno. Microdados fornecidos em DVD pelo Inep. 2007b.

INEP/MEC. 2007c. Sinopse Estatística da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 07 abr. 2010.

_____. Censo Escolar; Situação do Aluno. Microdados fornecidos em DVD pelo Inep. 2008.

_____. Sinopse Estatística da Educação Básica. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

JÓNASSON, J. T.; BLÖNDAL, K. S. Early school leavers and the dropout issue in Europe. In: MARGRÉT JÓHANNSDÓTTIR (Ed.). *Back on Track*. Reykjavík: The Icelandic Leonardo da Vinci National Agency, 2005, p. 6-9.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 6, n. 11, p.106-130, 2000.

KLEIN, R. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=KLEIN,+RUBEN>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

MARKUSSEN, E. Dropout and qualifications: a short presentation of a longitudinal research project in Norwegian upper secondary education. NIFU STEP Studies of innovation, research and education. Oslo, 10 set. 2004. Disponível em: <www.nifustep.no/content/download/2744/27487/file/Dropout%20and%20qualifications%20-%20short%20version.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2006.

McNEAL, R. B. Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Forces*, n. 78, p. 117-144, 1999.

NEWMANN, F. M.; WEHLAGE, G. G.; LAMBORN, S. D. The Significance and Sources of Student Engagement. In: NEWMAN, F. M. (Org.). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press, 1992, p. 11 - 30.

PAIVA, V. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão internacional. Textos de Discussão. Instituto de Economia Industrial/ Universidade do Rio de Janeiro. Série do IEI/UFRJ, n. 216, 1989.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ciclo básico da UFMG. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 15, p.49-59, 1999.

REGATTIERI, M. M. G.; CASTRO, J. M. (Orgs.) Ensino médio e educação profissional: desafios da integração. Brasília: Unesco, 2009.

ROMANELLI, O. História da educação no Brasil: 1930-1973. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

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

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

_____. Why students drop out of school. In: ORFIED, G. (Org.). Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2004, p. 131-155.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). Superintendência de Ensino Médio e Profissional/ Programa de Educação Profissional. 2009. Dados cedidos pelo Superintendente de Educação Profissional da SEE-MG.

SERPA, L. F. P. A evasão do ensino superior no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 21, p.109-145, 2000.

VIADERO, D. The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school. *Education Week*, v. 20, n. 21, p. 26-29, 2001.

WERLE, F. O. C.; CASTRO, M. L. S. Abandono escolar: análise temática e temporal da realidade e da produção científica brasileira publicada em periódicos. *Revista Educação/PUCRS*, v. 26, n. 50, p. 09-44, 2003.