

PERMANÊNCIA E ENGAJAMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERTINÊNCIA E LIMITES DA “EVASÃO SILENCIOSA” COMO CATEGORIA ANALÍTICA

**SCHOOL PERMANENCE AND ENGAGEMENT IN INTEGRATED HIGH
SCHOOL: PERTINENCE AND LIMITS OF "SILENT DROPOUT" AS AN
ANALYTICAL CATEGORY**

Ciências Humanas • 22/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792635176](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792635176)

Lourival França de Oliveira Júnior¹

Magno de Souza Holanda

RESUMO

A permanência formal na escola não apreende necessariamente todas as formas pelas quais os estudantes se relacionam com a experiência escolar. Este artigo objetivou examinar a pertinência e os limites da “evasão silenciosa” como categoria analítica de trabalho para compreender experiências de permanência, engajamento, aproximação e afastamento no Ensino Médio Integrado. Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso único, em uma turma do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Marketing. As informações foram produzidas por meio de questionário panorâmico e entrevistas semiestruturadas, sendo o material qualitativo submetido à Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram experiências heterogêneas, multidimensionais e temporalmente variáveis, nas quais a permanência formal pôde coexistir com aproximações e afastamentos em diferentes dimensões da vida escolar. Verificou-se que manifestações isoladas de menor participação, identificação, pertencimento ou envolvimento não permitem classificar de maneira fixa a relação do estudante com a escolarização. Concluiu-se que a “evasão silenciosa” apresenta pertinência parcial como categoria analítica de trabalho, pois contribui para problematizar movimentos de afastamento que podem ocorrer durante a continuidade do percurso escolar. Seus limites, entretanto, impedem seu emprego como diagnóstico individual, classificação fixa, explicação causal ou previsão de abandono. Como síntese interpretativa das experiências examinadas neste estudo, a formulação “configurações dinâmicas de permanência, engajamento, aproximação e afastamento” mostrou-se mais precisa por preservar sua heterogeneidade, multidimensionalidade e temporalidade.

Palavras-chave: Permanência escolar; Engajamento escolar; Ensino

Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Evasão silenciosa.

ABSTRACT

Formal school permanence does not necessarily capture all the ways in which students relate to their school experience. This article aimed to examine the relevance and limits of “silent dropout” as a working analytical category for understanding experiences of permanence, engagement, proximity, and distancing in Integrated High School. A qualitative study, designed as a single-case study, was conducted with a class enrolled in an Integrated High School Technical Program in Marketing. Data were produced through an overview questionnaire and semi-structured interviews, and the qualitative material was subjected to Content Analysis. The results revealed heterogeneous, multidimensional, and temporally variable experiences in which formal permanence coexisted with proximity and distancing across different dimensions of school life. It was found that isolated manifestations of lower participation, identification, belonging, or involvement do not allow the student’s relationship with schooling to be classified in a fixed manner. The study concluded that “silent dropout” has partial relevance as a working analytical category because it helps problematize movements of distancing that may occur while students continue along their educational pathways. Its limitations, however, prevent its use as an individual diagnosis, a fixed classification, a causal explanation, or a predictor of dropout. As an interpretive synthesis of the experiences examined in this study, the formulation “dynamic configurations of permanence, engagement, proximity, and distancing” proved more precise because it preserves their heterogeneity, multidimensionality, and temporality.

Keywords: School permanence; School engagement; Integrated

High School; Professional and Technological Education; Silent dropout.

1. INTRODUÇÃO

A permanência escolar constitui uma questão central para a compreensão das trajetórias juvenis no Ensino Médio Integrado, especialmente por se tratar de uma modalidade que articula a formação geral à Educação Profissional e Tecnológica. Permanecer, entretanto, não significa apenas conservar a matrícula ou frequentar formalmente a instituição. Embora a continuidade do vínculo escolar seja uma condição indispensável para a conclusão do percurso formativo, ela não esgota a diversidade de relações que os estudantes estabelecem com a escola, com o curso, com as atividades pedagógicas e com os sujeitos que participam de sua experiência escolar. Desse modo, a presença física e a manutenção da matrícula não permitem, isoladamente, afirmar que o estudante esteja envolvido de maneira uniforme em todas as dimensões da escolarização.

Essa distinção torna necessário considerar o engajamento escolar como uma chave de leitura das formas pelas quais os estudantes participam, atribuem sentido e constroem vínculos com a experiência educativa. Ao analisar a relação entre participação e identificação, Finn (1989) evidencia que o envolvimento escolar não se restringe à realização de tarefas ou à observância das normas institucionais, pois também compreende o sentimento de pertencimento e o reconhecimento do valor da experiência escolar. Nessa perspectiva, a participação nas atividades e a identificação com a escola constituem dimensões relacionadas, capazes de influenciar a continuidade do percurso, mas não se manifestam

necessariamente de forma linear ou homogênea entre os estudantes.

A compreensão do engajamento como fenômeno multidimensional amplia essa discussão. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) distinguem as dimensões comportamental, emocional e cognitiva do engajamento. A dimensão comportamental envolve a participação e o envolvimento nas atividades escolares; a dimensão emocional abrange sentimentos, interesses, vínculos e pertencimento; e a dimensão cognitiva relaciona-se ao investimento na aprendizagem e às estratégias mobilizadas pelo estudante em seu processo formativo. Essas dimensões podem apresentar intensidades e combinações distintas, de maneira que o estudante pode demonstrar participação em determinadas situações e afastamento em outras, manter vínculos positivos com alguns componentes da experiência escolar e, simultaneamente, revelar dificuldades ou menor investimento em outros.

Por essa razão, matrícula, frequência e rendimento, embora relevantes, não são suficientes para apreender a complexidade das relações construídas com a escolarização. Uma ausência, uma nota baixa, uma atividade não entregue, o silêncio em sala de aula ou a menor iniciativa diante de uma tarefa podem sinalizar dificuldades que merecem atenção, mas não caracterizam, por si mesmos, um processo de desengajamento. Da mesma forma, a frequência regular e o cumprimento formal das atividades não comprovam necessariamente engajamento comportamental, emocional e cognitivo em igual intensidade. O desengajamento deve ser compreendido como um possível enfraquecimento de uma ou mais dimensões da relação com a escola, produzido em contextos e

percursos específicos, e não como um rótulo automaticamente atribuído a partir de manifestações isoladas.

É nesse intervalo entre a continuidade formal do vínculo escolar e as diferentes formas de aproximação ou afastamento da vida escolar que se situa a tensão examinada neste artigo. Se, por um lado, a permanência formal não corresponde necessariamente ao engajamento nas diferentes dimensões da experiência escolar, por outro, sinais circunstanciais de afastamento não podem ser convertidos automaticamente em evidências de “evasão silenciosa”. Essa tensão impede tanto que a matrícula e a presença física sejam tomadas como indicadores suficientes da relação do estudante com a escolarização quanto que comportamentos, dificuldades ou oscilações próprios de trajetórias concretas sejam interpretados como uma condição previamente estabelecida.

A expressão “evasão silenciosa” é mobilizada, neste trabalho, como categoria analítica de trabalho, e não como conceito científico consolidado, diagnóstico individual ou condição atribuída antecipadamente aos estudantes. Sua utilização permite indagar se podem existir configurações nas quais a permanência formal coexista com o enfraquecimento de dimensões comportamentais, emocionais ou cognitivas da relação com a escolarização. Seu emprego, contudo, requer cautela, pois a expressão não se confunde com desengajamento, participação, pertencimento, experiência escolar ou relação com o saber, nem pode ser inferida diretamente de indicadores isolados.

Examinar sua pertinência implica, portanto, verificar se a categoria favorece a compreensão de experiências escolares que não são suficientemente explicadas pela oposição entre permanência e

evasão formal. Examinar seus limites significa reconhecer que as trajetórias estudantis são constituídas por movimentos, relações e condições diversas, que não podem ser reduzidos a uma classificação única. O desengajamento pode integrar determinados processos de afastamento, mas não equivale automaticamente à “evasão silenciosa”, assim como não determina necessariamente uma futura ruptura do vínculo escolar. A pertinência da categoria somente poderá ser examinada mediante seu confronto com o conjunto das experiências relatadas e com os contextos nos quais elas são produzidas.

A discussão desenvolvida neste artigo deriva de uma pesquisa empírica realizada, em 2026, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Marketing da Escola Estadual Almeida Cavalcanti, localizada em Palmeira dos Índios, Alagoas. Ao tomar esse contexto como referência, o estudo procura aproximar a discussão conceitual das experiências concretas de permanência, participação, pertencimento, envolvimento e afastamento que atravessam a vida escolar. Não se parte da pressuposição de que os estudantes pesquisados se encontrem em uma condição de “evasão silenciosa”; busca-se, ao contrário, submeter essa expressão ao exame do material empírico, preservando a complexidade e as particularidades das experiências analisadas.

Diante dessa problemática, o artigo orienta-se pela seguinte questão: em que medida a noção de “evasão silenciosa” contribui para interpretar experiências de permanência e engajamento escolar no Ensino Médio Integrado e quais são seus limites como categoria analítica? Seu objetivo é examinar a pertinência e os limites da “evasão silenciosa” como categoria analítica de trabalho para compreender experiências de permanência, engajamento,

aproximação e afastamento da vida escolar no Ensino Médio Integrado.

Para responder à questão proposta, o artigo articula a discussão sobre permanência, participação, identificação, engajamento e desengajamento escolar; apresenta o percurso metodológico da investigação; examina as evidências produzidas no campo empírico; e, com base na interpretação integrada desse material, discute a pertinência e os limites da expressão “evasão silenciosa” como categoria analítica de trabalho.

2. PERMANÊNCIA, ENGAJAMENTO E DESENGAJAMENTO ESCOLAR: BASES PARA O EXAME DA “EVASÃO SILENCIOSA”

A compreensão das experiências escolares exige distinguir fenômenos que, embora relacionados, não possuem o mesmo significado analítico. Permanência, evasão, abandono, participação, engajamento e desengajamento remetem a aspectos diferentes das trajetórias educacionais e não devem ser utilizados como termos equivalentes. Neste artigo, a permanência escolar corresponde, inicialmente, à continuidade do vínculo e do percurso do estudante na instituição. Essa delimitação permite diferenciá-la das situações de interrupção ou ruptura da trajetória, relacionadas, conforme os critérios empregados, à evasão ou ao abandono. Entretanto, considerar apenas a situação formal do vínculo não permite compreender como o estudante participa da vida escolar, quais sentidos atribui à formação ou como se relaciona com as atividades, os conhecimentos e os sujeitos presentes nesse percurso.

A permanência possui, portanto, uma dimensão objetiva, expressa na continuidade da matrícula e da trajetória, mas se concretiza por

meio de experiências que podem assumir formas diversas. Estudantes formalmente vinculados à mesma instituição e à mesma turma não estabelecem necessariamente relações semelhantes com a escolarização. A continuidade pode coexistir com participação frequente, investimento na aprendizagem e identificação com a escola, mas também com oscilações, dificuldades, menor envolvimento em determinadas atividades ou enfraquecimento de alguns vínculos. Reconhecer essa diversidade não significa esvaziar o conceito de permanência, mas evitar que ele seja reduzido à presença administrativa do estudante.

Essa distinção também impede que permanência e evasão sejam tratadas apenas como posições opostas e suficientes para classificar toda a experiência escolar. Entre a manutenção do vínculo e sua ruptura existem movimentos de aproximação, participação, identificação, afastamento e recomposição que podem ocorrer durante o percurso. Tais movimentos não constituem necessariamente etapas de uma sequência previsível, tampouco conduzem de maneira inevitável à interrupção da trajetória. Um estudante pode enfrentar períodos de menor participação e posteriormente reconstruir seu envolvimento, assim como pode conservar a matrícula sem apresentar a mesma intensidade de investimento nas diferentes dimensões de sua experiência. A análise da permanência requer, assim, ferramentas que permitam examinar a qualidade e a intensidade das relações construídas enquanto o vínculo escolar continua formalmente preservado.

O modelo proposto por Finn (1989) oferece uma contribuição importante para essa compreensão ao relacionar participação e identificação no percurso escolar. A participação não se restringe ao cumprimento de tarefas ou à presença em sala de aula. Ela abrange

o envolvimento do estudante nas atividades escolares e nas diferentes oportunidades de interação proporcionadas pela instituição. A identificação, por sua vez, envolve o sentimento de pertencimento e o reconhecimento do valor da escola e da experiência educativa. Esses dois componentes permitem compreender que a relação com a escolarização inclui tanto manifestações observáveis de participação quanto a maneira pela qual o estudante se reconhece como integrante daquele espaço e atribui importância ao percurso que realiza.

Na perspectiva de Finn (1989), participação e identificação podem fortalecer-se reciprocamente ao longo da trajetória. A participação em atividades escolares pode favorecer experiências de reconhecimento, pertencimento e valorização da escola; de modo semelhante, a identificação com a instituição pode sustentar formas mais consistentes de participação. Essa relação, contudo, não deve ser interpretada como uma cadeia causal rígida ou universal. As experiências estudantis são atravessadas por condições pedagógicas, relacionais, institucionais e pessoais que podem favorecer, limitar ou modificar esses movimentos. A menor participação em determinada situação não autoriza concluir, isoladamente, que o estudante deixou de se identificar com a escola, assim como manifestações de pertencimento não asseguram envolvimento uniforme em todas as atividades.

A distinção entre participação e identificação também evidencia os limites de uma análise apoiada exclusivamente em comportamentos visíveis. O estudante pode cumprir tarefas e manter frequência regular sem atribuir o mesmo valor às experiências que vivencia, enquanto outro pode participar seletivamente das atividades e, ainda assim, reconhecer a escola

como espaço significativo de formação e convivência. Por isso, participação e identificação devem ser examinadas de forma relacionada, sem pressupor correspondência automática entre elas, sobretudo ao se analisarem processos variáveis de aproximação e afastamento ao longo do percurso escolar.

A abordagem multidimensional sistematizada por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) amplia essa lente ao distinguir as dimensões comportamental, emocional e cognitiva do engajamento escolar. O engajamento comportamental relaciona-se à participação nas atividades acadêmicas e sociais, ao envolvimento nas tarefas e às formas de atuação no cotidiano escolar. O engajamento emocional compreende interesses, sentimentos, reações afetivas, vínculos e experiências de pertencimento. O engajamento cognitivo refere-se ao investimento na aprendizagem, ao esforço para compreender conteúdos, à disposição para enfrentar desafios e às estratégias mobilizadas no processo de apropriação do conhecimento.

A distinção entre essas dimensões possui finalidade analítica, mas elas se articulam nas experiências concretas. Uma atividade pode mobilizar simultaneamente participação, interesse, esforço e uso de estratégias cognitivas. Da mesma forma, dificuldades em uma dimensão podem interferir nas demais, sem que essa relação ocorra sempre com a mesma intensidade ou na mesma direção. A multidimensionalidade do engajamento permite reconhecer que a relação do estudante com a escolarização não pode ser representada por uma única medida ou reduzida a uma classificação global entre estar ou não estar engajado.

As dimensões comportamental, emocional e cognitiva também não precisam variar conjuntamente. Um estudante pode apresentar frequência regular e realizar as atividades solicitadas, mas demonstrar pouco investimento cognitivo ou reduzido interesse por determinados conteúdos. Outro pode valorizar a escola e preservar vínculos significativos com colegas e professores, embora participe menos de algumas atividades. Pode ainda haver envolvimento intenso com componentes específicos do curso e menor aproximação de outros. Essas combinações não constituem, por si mesmas, incoerências ou diagnósticos; expressam a natureza dinâmica e contextual do engajamento.

Essa perspectiva impede que as dimensões sejam transformadas em um checklist destinado a classificar estudantes. Frequência, rendimento, entrega de atividades, participação oral e iniciativa podem fornecer indícios relevantes, mas seus significados dependem das circunstâncias em que aparecem e da articulação com outros elementos da experiência escolar. Uma manifestação comportamental não revela automaticamente os sentimentos do estudante nem permite conhecer o investimento cognitivo implicado em sua aprendizagem. Do mesmo modo, uma nota não traduz integralmente a relação construída com o conhecimento, e a ausência de participação oral não comprova, isoladamente, afastamento emocional ou cognitivo.

O engajamento deve ser compreendido, assim, como uma relação dinâmica, suscetível a variações no tempo, entre atividades, componentes curriculares e contextos de interação. Essa compreensão também orienta o tratamento do desengajamento. Em vez de considerá-lo ausência absoluta de engajamento ou condição fixa do estudante, torna-se mais adequado examiná-lo

como possível enfraquecimento, oscilação ou transformação de determinadas dimensões da relação com a escolarização. O desengajamento pode manifestar-se de maneiras diferentes e não necessariamente simultâneas, exigindo análise contextualizada do percurso e das condições em que essas mudanças ocorrem.

Tratá-lo dessa forma evita estabelecer uma sequência causal universal segundo a qual menor participação produziria necessariamente desengajamento, que, por sua vez, conduziria à “evasão silenciosa” e posteriormente à evasão formal. Embora processos de afastamento possam integrar determinadas trajetórias, eles não seguem um percurso único nem possuem desfecho previamente definido. Oscilações no envolvimento podem ser circunstanciais, circunscritas a algumas situações ou acompanhadas de movimentos de reaproximação. O desengajamento não deve, portanto, ser convertido em rótulo individual, previsão de evasão ou explicação independente das condições relacionais e institucionais que participam da experiência escolar.

A contribuição de Charlot (2000) acrescenta outra dimensão necessária a essa análise ao situar a relação com o saber como uma relação construída pelo sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Aprender não corresponde somente à aquisição de conteúdos ou ao cumprimento de exigências escolares. A mobilização diante do conhecimento envolve sentidos, expectativas, referências e projetos constituídos nas relações sociais e nas experiências vividas. Por isso, a relação do estudante com a escola e com a aprendizagem não pode ser compreendida somente a partir do que se apresenta externamente ao pesquisador.

Essa perspectiva não substitui a análise do engajamento, mas impede que suas manifestações observáveis sejam interpretadas sem considerar os sentidos atribuídos pelos estudantes. O silêncio em sala de aula, por exemplo, pode estar relacionado a dificuldade de compreensão, receio de exposição, forma de participação, dinâmica da turma ou decisão circunstancial, entre outras possibilidades. O significado dessas manifestações depende da atividade, das relações estabelecidas e das condições vivenciadas, não podendo ser conhecido apenas pela observação do comportamento.

Charlot (2000) permite, assim, compreender que os sujeitos não respondem mecanicamente às condições escolares. Eles interpretam essas condições, constroem expectativas e atribuem sentidos ao que aprendem, à formação recebida e ao percurso que realizam. As relações com professores, colegas, conhecimentos e componentes do curso integram esse processo, assim como os projetos de futuro e o valor reconhecido na experiência formativa. Isso não significa que o significado atribuído pelo estudante possa ser separado das condições concretas de escolarização, mas que comportamento, contexto e sentido precisam ser considerados conjuntamente.

A articulação entre essas contribuições estabelece o quadro teórico necessário ao exame proposto. A permanência permite observar a continuidade do vínculo e da trajetória; Finn (1989) oferece elementos para compreender participação e identificação; Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) possibilitam analisar as dimensões comportamental, emocional e cognitiva do engajamento e suas diferentes combinações; e Charlot (2000) chama a atenção para os sentidos construídos na relação com a escola, com a aprendizagem,

com os outros e com o próprio percurso. Em conjunto, essas lentes permitem examinar movimentos de aproximação e afastamento sem reduzi-los a indicadores administrativos ou comportamentos isolados.

É nesse quadro, sustentado por referenciais consolidados, que a expressão “evasão silenciosa” será submetida a exame. Ela não é utilizada como equivalente de desengajamento, dimensão adicional do engajamento, diagnóstico ou etapa intermediária obrigatória entre permanência e evasão formal. Seu estatuto permanece o de categoria analítica de trabalho, mobilizada para interrogar configurações nas quais a continuidade formal do percurso possa coexistir com o enfraquecimento de algumas relações construídas com a escolarização. Essa possibilidade não autoriza atribuir previamente a categoria a estudantes nem presumir que qualquer sinal de afastamento a confirme.

A pertinência e os limites da expressão somente poderão ser avaliados mediante a interpretação integrada das experiências estudadas, considerando a articulação entre participação, identificação, dimensões do engajamento, sentidos atribuídos à escolarização e condições em que os percursos se desenvolvem. Consequentemente, nenhum indicador isolado será suficiente para estabelecer sua pertinência analítica. Esse enquadramento orienta o percurso metodológico e a análise do material empírico, nos quais a categoria será confrontada com as experiências investigadas, e não utilizada como uma teoria pronta destinada a encontrar evidências que a comprovem.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa e configurada como estudo de caso único. Esse desenho mostrou-se coerente com o propósito de compreender experiências de permanência, participação, engajamento, aproximação e afastamento da vida escolar em um contexto delimitado. A opção pelo estudo de caso permitiu considerar as relações entre sujeitos, práticas pedagógicas e condições institucionais sem separar as experiências do ambiente no qual foram construídas. Não se pretendeu produzir generalizações estatísticas, mas interpretar, de maneira contextualizada, diferentes formas de relação com a escolarização.

O campo empírico foi a Escola Estadual Almeida Cavalcanti, localizada no município de Palmeira dos Índios, Alagoas. O caso foi delimitado a uma turma do 2º ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Marketing, no ano de 2026. Essa delimitação possibilitou examinar as experiências escolares em uma formação que articula componentes da educação básica e da educação profissional, preservando as particularidades do contexto investigado. As características territoriais, históricas e institucionais mais amplas foram consideradas na pesquisa de origem, mas, para os objetivos deste artigo, foram mobilizados apenas os elementos necessários à compreensão do caso.

A produção das informações envolveu estudantes, docentes e profissionais da gestão ou do acompanhamento pedagógico. Onze estudantes da turma focal responderam ao questionário panorâmico. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis estudantes, três docentes diretamente vinculados ao contexto investigado e dois profissionais da gestão ou do acompanhamento pedagógico. Os estudantes entrevistados participaram

voluntariamente, sem seleção baseada em notas, frequência, rendimento, manifestações de participação ou atribuição prévia de desengajamento. Como seis estudantes manifestaram interesse e atenderam às condições éticas estabelecidas, todos foram entrevistados, não havendo necessidade de sorteio.

Cada grupo contribuiu a partir de um lugar específico na experiência escolar. Os estudantes apresentaram percepções, sentidos e experiências relacionados ao próprio percurso, à participação, aos vínculos, à formação técnica e às expectativas construídas durante a escolarização. Os docentes ofereceram perspectivas decorrentes do cotidiano pedagógico e das manifestações percebidas nas interações e atividades escolares. Os profissionais da gestão ou do acompanhamento pedagógico contribuíram com a perspectiva institucional e com elementos relativos ao acompanhamento dos percursos. Essas perspectivas foram colocadas em diálogo durante a análise, sem que uma delas fosse utilizada para validar ou confirmar as demais.

Foram utilizados dois instrumentos: um questionário panorâmico e roteiros de entrevistas semiestruturadas específicos para estudantes, docentes e profissionais da gestão ou do acompanhamento pedagógico. A parte objetiva do questionário teve função descritiva e contextual, oferecendo uma caracterização panorâmica das experiências e trajetórias dos estudantes da turma focal. As respostas às questões abertas pertinentes integraram o material qualitativo da investigação. O questionário não foi empregado para diagnosticar desengajamento ou identificar supostos casos de “evasão silenciosa”.

As entrevistas semiestruturadas desempenharam papel central no aprofundamento das experiências, dos sentidos e das perspectivas dos três grupos e, juntamente com as respostas abertas pertinentes do questionário, integraram o corpus qualitativo. Os roteiros foram organizados de modo a favorecer a abordagem das experiências escolares e dos percursos dos participantes, incluindo aspectos relacionados à participação e ao envolvimento, às relações e ao pertencimento, às condições da experiência escolar, à formação técnica e aos projetos de futuro. A semiestruturação possibilitou preservar eixos comuns entre as entrevistas e, ao mesmo tempo, aprofundar sentidos, situações e perspectivas apresentados pelos participantes. As entrevistas foram gravadas mediante autorização, transcritas, conferidas e anonimizadas antes do procedimento analítico.

As questões objetivas do questionário panorâmico receberam tratamento descritivo, compatível com sua função de caracterização e contextualização. O corpus qualitativo, composto pelas respostas abertas pertinentes do questionário e pelas entrevistas transcritas, foi submetido à Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2016). O procedimento compreendeu a pré-análise e a leitura do material, seguidas pela codificação, pelo agrupamento das unidades de sentido, pela categorização e pela interpretação. As categorias foram construídas após o trabalho de codificação e agrupamento do material e não correspondiam obrigatoriamente às cinco dimensões que orientaram os instrumentos. Também não foram tratadas como puramente emergentes ou independentes do problema investigado, pois sua interpretação ocorreu em diálogo com as lentes teóricas relativas à permanência, à participação, à identificação, ao engajamento, ao desengajamento e à relação com o saber.

Na interpretação, as perspectivas dos três grupos foram examinadas em suas especificidades e posteriormente colocadas em diálogo. Esse procedimento permitiu observar aproximações, diferenças e tensões entre as experiências narradas pelos estudantes e as percepções apresentadas pelos docentes e pelos profissionais da gestão ou do acompanhamento pedagógico. O diálogo entre as fontes não foi utilizado como mecanismo de confirmação recíproca, mas como estratégia para ampliar a compreensão do caso, considerando que cada grupo acessava dimensões distintas da experiência escolar.

A análise não partiu da seleção de participantes previamente classificados como casos de “evasão silenciosa”, nem utilizou essa expressão como categoria diagnóstica ou como critério para composição do corpus. Inicialmente, o material empírico foi organizado e interpretado a partir das experiências de permanência, participação, pertencimento, envolvimento, formação e percurso escolar. Somente após essa interpretação multidimensional e contextualizada a expressão “evasão silenciosa” foi confrontada com o conjunto das evidências, a fim de examinar sua pertinência e seus limites como categoria analítica de trabalho. Preservou-se, assim, a sequência metodológica segundo a qual a categoria foi submetida às experiências investigadas, em vez de orientar uma procura por participantes ou evidências que a confirmassem antecipadamente.

A participação ocorreu de forma voluntária e mediante os procedimentos éticos correspondentes aos diferentes grupos. Os participantes adultos e os estudantes com 18 anos ou mais formalizaram sua participação mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para os estudantes menores de 18 anos, foram utilizados conjuntamente o TCLE assinado pelos pais ou

responsáveis legais e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) do próprio estudante. Foram assegurados o direito de recusa ou desistência, a confidencialidade das informações e a preservação da identidade. Neste artigo, os participantes são identificados pelos códigos E01 a E06, para os estudantes entrevistados; D01 a D03, para os docentes; e G01 a G02, para os profissionais da gestão ou do acompanhamento pedagógico. Não são apresentados nomes nem informações que permitam sua identificação individual.

4. PERMANÊNCIA, ENGAJAMENTO E O EXAME DA “EVASÃO SILENCIOSA”

A continuidade formal do vínculo escolar não correspondeu a uma experiência uniforme entre os estudantes investigados. As trajetórias examinadas apresentaram diferentes formas de participação, identificação, pertencimento e relação com a formação, que não se manifestaram com a mesma intensidade nem permaneceram estáveis ao longo do percurso. Essa heterogeneidade também esteve presente no interior de uma mesma trajetória, na qual aproximações em determinadas dimensões coexistiram com dificuldades ou afastamentos em outras. A permanência, portanto, não eliminou tensões, assim como a existência de dificuldades não significou ausência geral de vínculos com a escola.

A experiência de E01 evidencia essa coexistência. O estudante relatou acolhimento e aceitação no espaço institucional, além de relações positivas com professores vinculados ao Curso Técnico em Marketing. Esses elementos indicam reconhecimento de vínculos relevantes com a escola e com sujeitos que integravam sua experiência formativa. Ao mesmo tempo, E01 apresentou dificuldades importantes nas relações com colegas. A presença

dessas dificuldades não anulava o acolhimento percebido nem as relações positivas com os docentes, mas mostrava que pertencimento, convivência e identificação não constituíam uma experiência única e homogênea. Em uma mesma trajetória, vínculos institucionais positivos podiam coexistir com tensões entre pares.

E06 complementa essa configuração ao apresentar acolhimento por parte da escola e relações positivas com professores, simultaneamente a dificuldades persistentes de identificação e interação com a turma. Sua experiência reforça que a relação com a instituição, com os docentes e com os colegas pode assumir sentidos distintos. A aproximação com determinados sujeitos ou espaços escolares não se estende automaticamente a todas as relações vivenciadas. E01 e E06, considerados em conjunto, mostram que a permanência formal pode abrigar combinações diversas de acolhimento, vínculo, dificuldade e menor identificação, sem que essas combinações permitam classificar globalmente os estudantes como engajados ou desengajados.

A heterogeneidade dessas experiências torna legítimo investigar movimentos de afastamento ocorridos durante a permanência. Entre as situações selecionadas, E05 apresentou menor identificação com o Curso Técnico em Marketing. O estudante indicou que preferiria outra formação e que Marketing era o curso disponível no momento de seu ingresso. Também considerou a possibilidade de mudar de escola. Esses elementos revelam uma tensão concreta entre a continuidade na instituição e a relação estabelecida com a formação técnica, mas não autorizam interpretar a menor identificação com o curso como rejeição da escolarização em seu conjunto.

A trajetória de E02 apresenta outro movimento relevante. Em determinado momento, o estudante considerou deixar a escola, o que constitui uma manifestação explícita de afastamento possível durante a continuidade do vínculo. Essa consideração não deve ser minimizada, pois indica que permanecer não foi uma condição automática ou desprovida de tensões. Contudo, também não pode ser tomada isoladamente como evidência de um percurso já definido em direção ao abandono. Ela registra uma possibilidade considerada em um momento da trajetória, cujo significado precisa ser compreendido em relação ao desenvolvimento posterior da experiência.

Em E03, as tensões assumiram natureza distinta. O cansaço e as condições concretas associadas à jornada escolar apareceram como elementos da experiência, sem eliminarem sua participação ou seus objetivos futuros. Essa evidência amplia a compreensão dos afastamentos possíveis ao mostrar que dificuldades vivenciadas no cotidiano não possuem necessariamente o mesmo significado da menor identificação com um curso ou da consideração de deixar a escola. Cansaço, condições de permanência e exigências do percurso integram o contexto em que a experiência escolar e o envolvimento ocorrem, mas, isoladamente, não autorizam inferência causal nem permitem prever a direção futura da trajetória.

Essas manifestações tornam pertinente investigar os afastamentos que podem ocorrer enquanto o estudante permanece formalmente vinculado. Entretanto, o retorno às mesmas trajetórias evidencia os limites de qualquer classificação fixa. E02, que havia considerado deixar a escola, permaneceu posteriormente e apresentou intenção de concluir o Ensino Médio e prosseguir para o Ensino Superior. O contraste entre a consideração de saída e a decisão posterior de

permanecer revela a temporalidade da experiência escolar. Uma manifestação registrada em determinado momento não representa necessariamente uma condição duradoura, pois decisões, expectativas e relações com o percurso podem ser revistas ou transformadas.

Em E05, a menor identificação com Marketing e a possibilidade de mudança de escola coexistiram com a intenção de concluir o Ensino Médio e com perspectivas relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio, ao trabalho e à continuidade da formação. Essa configuração evidencia a multidimensionalidade da experiência. A distância em relação ao curso técnico não significava, automaticamente, afastamento equivalente da escolarização, da conclusão da educação básica ou dos projetos futuros. A possibilidade de mudar de escola também não foi apresentada como abandono inevitável do Ensino Médio. Diferentes objetos de aproximação e afastamento estavam implicados: o curso, a instituição, a conclusão da etapa, o trabalho e a continuidade dos estudos.

A trajetória de E01 acrescenta a possibilidade de transformação. O menor interesse apresentado em determinado momento foi sucedido por maior aproximação com a formação. Esse movimento não permite afirmar que a dificuldade anterior tenha desaparecido em todas as dimensões, mas impede que ela seja convertida em característica fixa da relação do estudante com o curso. A experiência modificou-se ao longo do percurso, mostrando que interesse, identificação e investimento podem ser reconstruídos. A interpretação precisa, por isso, considerar não apenas o que o estudante manifesta, mas também quando essa manifestação

ocorre e como ela se relaciona com outros momentos de sua trajetória.

Os contrastes observados em E02, E05 e E01 permitem articular três propriedades das experiências investigadas: temporalidade, multidimensionalidade e possibilidade de transformação. A temporalidade indica que considerações, interesses e decisões podem mudar ao longo do percurso. A multidimensionalidade mostra que aproximação e afastamento podem coexistir quando relacionados a diferentes componentes da experiência escolar. A transformação evidencia que menor interesse ou identificação não constitui necessariamente uma condição permanente. Esses elementos não demonstram que os estudantes estavam, na realidade, plenamente engajados; demonstram que uma classificação estática seria metodologicamente inadequada.

É diante dessas evidências que a expressão “evasão silenciosa” pode ser efetivamente colocada à prova. Sua pertinência inicial reside em chamar atenção para uma dimensão que matrícula, presença ou frequência, tomadas isoladamente, não conseguem representar: a continuidade formal pode coexistir com dificuldades, menor identificação, consideração de saída ou tensionamento de determinadas relações com a escolarização. Sob esse aspecto, a categoria contribui para problematizar uma compreensão de permanência restrita ao vínculo administrativo e para tornar visíveis movimentos que poderiam permanecer ocultos em indicadores formais.

Essa pertinência, contudo, encontra limites importantes quando confrontada com as trajetórias. Em Finn (1989), participação e identificação são relacionadas, mas não equivalentes, o que impede

deduzir a segunda apenas pela observação da primeira. A abordagem de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) permite compreender que as dimensões comportamental, emocional e cognitiva podem apresentar combinações diferentes, sem variar conjuntamente. Charlot (2000), por sua vez, orienta a considerar os sentidos atribuídos pelo estudante à escola, à aprendizagem e ao próprio percurso. Essas lentes orientam a interpretação dos dados; o confronto entre o referencial e as evidências sustenta que uma manifestação isolada não possui significado analítico único nem autoriza diagnóstico.

Desse modo, menor participação não equivale automaticamente a diagnóstico de “evasão silenciosa”; menor identificação com um curso não representa necessariamente afastamento da escolarização como um todo; cansaço ou dificuldades concretas não definem uma trajetória; e a consideração de deixar a escola não determina abandono posterior. Da mesma forma, acolhimento, vínculos positivos ou intenção de conclusão não autorizam afirmar engajamento uniforme em todas as dimensões. As evidências exigem que aproximações e afastamentos sejam interpretados em relação aos contextos, aos objetos aos quais se dirigem e aos diferentes momentos do percurso.

As perspectivas dos docentes registraram manifestações de participação, comprometimento, identificação e dificuldade percebidas no cotidiano pedagógico, enquanto os profissionais da gestão ou do acompanhamento pedagógico acrescentaram a perspectiva institucional e elementos relacionados ao acompanhamento dos percursos. Esses lugares específicos de observação e acompanhamento ampliam a leitura do caso, mas não confirmam automaticamente os sentidos apresentados pelos

estudantes. As perspectivas adultas permitem observar comportamentos e acompanhar aspectos do percurso, sem conferir acesso direto e integral aos significados construídos pelos estudantes. Por isso, foram colocadas em diálogo com as narrativas estudantis, e não utilizadas para decidir se determinado participante se encontrava ou não em uma suposta condição de “evasão silenciosa”.

O confronto empírico-teórico sustenta, assim, uma pertinência parcial da “evasão silenciosa” como categoria analítica de trabalho. Sua pertinência consiste em problematizar situações nas quais o vínculo formal permanece enquanto algumas relações com a escola, o curso, as atividades ou os sujeitos se mostram fragilizadas, oscilantes ou tensionadas. A expressão pode funcionar como alerta contra a equivalência simplificadora entre presença e engajamento, permitindo formular perguntas sobre experiências que não aparecem inteiramente nos registros formais de permanência.

Seus limites, entretanto, impedem que seja empregada como diagnóstico individual, classificação fixa, explicação causal ou instrumento de previsão do abandono. A categoria não oferece base para reunir sob um mesmo rótulo experiências tão distintas quanto conflitos entre pares, menor identificação com a formação técnica, cansaço, participação seletiva ou consideração de mudança. Também não permite estabelecer uma sequência universal entre menor participação, desengajamento, “evasão silenciosa” e evasão formal. Quando utilizada dessa maneira, a expressão reduziria a complexidade que deveria ajudar a investigar.

As evidências são mais adequadamente compreendidas como configurações dinâmicas de permanência, engajamento,

aproximação e afastamento. Essa formulação não funciona apenas como substituição terminológica. Ela reconhece, primeiro, a heterogeneidade das experiências, pois estudantes formalmente vinculados podem estabelecer relações diferentes com a escola e com a formação. Reconhece, ainda, sua multidimensionalidade, uma vez que aproximação e afastamento podem coexistir em componentes distintos do mesmo percurso. Por fim, incorpora a temporalidade, admitindo que interesses, vínculos, dificuldades, decisões e projetos podem transformar-se.

O deslocamento da classificação para a compreensão dessas configurações preserva a contribuição problematizadora da “evasão silenciosa” sem lhe atribuir um alcance que as evidências não sustentam. O material não comprova uma condição homogênea denominada “evasão silenciosa”, mas evidencia que a permanência formal pode coexistir com movimentos de afastamento cuja compreensão exige interpretação multidimensional, temporal e contextualizada. Por isso, “configurações dinâmicas de permanência, engajamento, aproximação e afastamento” constitui a formulação interpretativa mais precisa para as experiências examinadas. A categoria “evasão silenciosa” mantém pertinência parcial e não diagnóstica: pode orientar uma pergunta analítica, mas não substituir a compreensão das experiências concretas de permanência e engajamento escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo examinou em que medida a expressão “evasão silenciosa” contribui para interpretar experiências de permanência e engajamento escolar no Ensino Médio Integrado, considerando também os limites de seu emprego como categoria analítica. O

problema exigiu distinguir a continuidade formal da trajetória escolar das diferentes relações que podem ser construídas com a aprendizagem, a participação e a experiência escolar durante essa permanência.

A análise sustenta que a “evasão silenciosa” apresenta pertinência parcial como categoria analítica de trabalho. Sua pertinência reside em problematizar interpretações que reduzem a permanência à manutenção da matrícula ou à presença física e em chamar atenção para movimentos de afastamento que podem coexistir com a continuidade do percurso escolar. Seu alcance, entretanto, torna-se limitado quando a expressão deixa de orientar uma indagação e passa a ser utilizada para classificar estudantes ou definir previamente suas experiências.

Esse resultado é parcial porque as experiências examinadas se mostraram heterogêneas, multidimensionais e temporalmente variáveis. Formas de aproximação e afastamento podem coexistir em uma mesma trajetória, assim como menor identificação ou envolvimento em determinada dimensão não define a totalidade da relação do estudante com a escolarização. Além disso, manifestações percebidas em um momento podem se modificar ao longo do percurso, o que impede que um sinal circunstancial seja tomado como evidência suficiente de uma condição estável.

Nesses termos, a “evasão silenciosa” não autoriza diagnóstico individual, classificação fixa, explicação causal ou previsão de abandono. Tampouco permite estabelecer uma sequência necessária entre menor participação, desengajamento, “evasão silenciosa” e evasão formal. Quando empregada sem essas cautelas, a expressão tende a reunir sob uma mesma denominação

experiências distintas e a atribuir significado único a manifestações cujo sentido depende da articulação entre dimensões e contextos.

Diante desses limites, a formulação “configurações dinâmicas de permanência, engajamento, aproximação e afastamento” representa de maneira mais precisa as experiências examinadas neste estudo. Essa formulação permite compreender simultaneamente a continuidade do vínculo escolar e as tensões que podem atravessá-lo, sem transformar o estudante em uma condição fixa. Preserva, assim, a heterogeneidade das trajetórias, a possibilidade de combinações distintas entre as dimensões do engajamento e as mudanças que podem ocorrer ao longo do tempo. Não se pretende apresentá-la como conceito universal ou substituição definitiva da expressão “evasão silenciosa”, mas como síntese interpretativa adequada ao material analisado.

O alcance dessas conclusões deve ser compreendido à luz de um estudo de caso único, realizado em contexto escolar específico. Os resultados não sustentam generalização estatística nem autorizam converter as configurações encontradas em uma tipologia universal de estudantes. Sua contribuição situa-se no plano da compreensão analítica do problema e na explicitação de cuidados necessários ao emprego da “evasão silenciosa” como categoria analítica de trabalho para interpretar permanência, engajamento e afastamento escolar.

Examinar a permanência escolar requer, portanto, ultrapassar a constatação da continuidade formal do vínculo, sem transformar oscilações de participação, pertencimento ou identificação em evidências antecipadas de evasão. A “evasão silenciosa” pode contribuir para formular esse problema, desde que permaneça uma categoria de trabalho parcial e não diagnóstica, submetida à

interpretação multidimensional, temporal e contextualizada das experiências escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FINN, Jeremy D. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989. DOI: 10.3102/00346543059002117.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. DOI: 10.3102/00346543074001059.

¹ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4756-0982>