



Firjan SESI apresenta:

Combate à Evasão no Ensino Médio

DESAFIOS E OPORTUNIDADES



PARCERIA



EXPEDIENTE

Presidente

Eduardo Eugenio Gouvêa Vieira

1º Vice-Presidente Firjan

Luiz César Caetano

2º Vice-Presidente Firjan

Carlos Erane de Aguiar

1º Vice-Presidente CIRJ

Carlos Fernando Gross

2º Vice-Presidente CIRJ

Raul Eduardo David de Sanson

Diretor de Competitividade Industrial e Comunicação Corporativa

João Paulo Alcantara Gomes

Diretor Executivo Firjan SESI SENAI

Alexandre dos Reis

Diretora de Gestão de Pessoas (interina)

Adriana Torres

Diretora de Compliance e Jurídico

Gisela Pimenta Gadelha

Diretora de Finanças e Serviços Corporativos

Luciana Costa M. de Sá

Diretor de Educação

Vinícius Cardoso

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA — FIRJAN SESI

Concepção

Augusto Franco de Alencar
Andréa Marinho de Souza Franco

Coordenação

Consultora de Educação
Andréa Marinho de Souza Franco

Assessora de Educação

Regina Helena Malta Nascimento

Gerência Geral de Reputação e Comunicação

Gerente Geral de Reputação e Comunicação
Karla de Melo

Gerente de Publicidade e Marca

Fernanda Marino

Equipe Técnica

Coordenadora de Publicidade e Marca

Luciana Sancho Siqueira de Souza

Especialista de Publicidade e Marca

Carolina Thurler Nacif

Firjan SESI


PARCERIA



PARCERIA

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD)

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) contribui, há mais de 50 anos, para o crescimento inclusivo e sustentável, de forma contínua e em bases democráticas, sempre em parceria com o Estado, a sociedade civil organizada e o setor privado.

Representante Residente

Claudio Providas

Representante Residente Adjunto

Carlos Arboleda

Representante Residente Assistente

Maristela Baioni

Líder da Unidade Desenvolvimento Socioeconômico Inclusivo

Cristiano Prado

Oficial de Programa da Unidade de Desenvolvimento Socioeconômico Inclusivo

Maria Teresa Amaral Fontes

Associada de Programa

Mônica Azar

Gerentes de Projetos

Guilherme Berdú

Luciana Brant

Thaís Versiani Venancio Pires

Assistentes de Projeto

Karen Barros

Maria Beatriz Nakatani

Marina Veloso Rocha

Melissa Silva

Clerks

Isadora Ruotulo

Manuela Lima

Equipe de Comunicação

Luciano Milhomem

Roberto Astorino

Flávia Amaral de Faria

Manoel Salles

Equipe de Pesquisa

Vitor Azevedo Pereira Pontual

Tiago Lisboa Bartholo

João Antônio Filocre Saraiva

Leonardo Santana Nunes Rosa

Assistentes de Pesquisa

Natalia Puentes Montoya

Mariana Calencio

Contato

dsi.br@undp.org

Combate à Evasão no Ensino Médio

Desafios e Oportunidades



Sumário — Geral

Introdução	8
O contexto do ensino médio brasileiro e a evasão antes e depois da pandemia	12
Os obstáculos enfrentados pelos estudantes ao longo da educação básica.....	19
As causas da evasão escolar e as políticas para seu combate	27
O repositório	33
Recomendações	36
Referências.....	51

Sumário — Repositório



CADERNO 1 — Apoio às aprendizagens

SUBCATEGORIA 1.1 Desenvolvimento de habilidades socioemocionais	64
SUBCATEGORIA 1.2 Reforço ao aprendizado	72
SUBCATEGORIA 1.3 Tutoria personalizada.....	76
SUBCATEGORIA 1.4 Mentoria personalizada	80
SUBCATEGORIA 1.5 Mediação de conflitos	88
SUBCATEGORIA 1.6 Acompanhamento psicológico do aluno	92



CADERNO 2 — Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

SUBCATEGORIA 2.1 Busca ativa	98
SUBCATEGORIA 2.2 Auxílio mensal	108
SUBCATEGORIA 2.3 Bolsa por conclusão de série ou ensino médio	118
SUBCATEGORIA 2.4 Programa de prevenção à gravidez na adolescência	130



CADERNO 3 — Apoio à transição para o mundo do trabalho

SUBCATEGORIA 3.1 Experiência profissional concomitante ao ensino durante o ano letivo	134
SUBCATEGORIA 3.2 Experiência profissional concomitante ao ensino durante as férias	138
SUBCATEGORIA 3.3 Financiamento para integração entre escolas de ensino médio, escolas profissionalizantes e empregadores.....	142
SUBCATEGORIA 3.4 Itinerários formativos voltados ao mundo do trabalho.....	144
SUBCATEGORIA 3.5 Ensino técnico e profissional	146



CADERNO 4

Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

SUBCATEGORIA 4.1	
Diversidade no currículo	156
SUBCATEGORIA 4.2	
Formação de identidade e socialização	158
SUBCATEGORIA 4.3	
Pedagogias ativas, em especial a abordagem de projetos STEAM	160
SUBCATEGORIA 4.4	
Escolas de tempo integral.....	168
SUBCATEGORIA 4.5	
Políticas de engajamento e construção de vínculos dos alunos através do esporte e do incentivo à cultura	172
SUBCATEGORIA 4.6	
Inovação curricular.....	176



CADERNO 5

Apoio à gestão escolar e à valorização da formação docente

SUBCATEGORIA 5.1	
Melhoria da gestão e do clima escolar	180
SUBCATEGORIA 5.2	
Organização e gestão do sistema escolar.....	182
SUBCATEGORIA 5.3	
Desenvolvimento da cultura institucional	188
SUBCATEGORIA 5.4	
Alerta preventivo	192
SUBCATEGORIA 5.5	
Aproximação entre escola e família.....	194
SUBCATEGORIA 5.6	
Programas de incentivo à docência	196
SUBCATEGORIA 5.7	
Programas de incentivo a desempenho	200

Introdução

As aceleradas mudanças tecnológicas em curso geram pressões sobre todos os setores da vida social. Isso é especialmente verdadeiro em relação à educação, que se depara com o duplo desafio de promover o desenvolvimento humano, sem, contudo, ignorar as transformações que precisam ocorrer nas suas relações com o mundo do trabalho. É papel da escola formar jovens capazes não apenas de compreender a realidade e atuar sobre ela, mas também de se inserir produtivamente no mundo do trabalho.

A produtividade da economia brasileira segue estagnada há décadas, em parte fruto da qualificação da população que está aquém das necessidades da economia moderna do século XXI. Não só o aprendizado dos jovens brasileiros é baixo, mas muitos nem sequer chegam a concluir a educação básica. Um dos principais problemas do ensino brasileiro, portanto, reside justamente na alta taxa de evasão de jovens no ensino médio.

Antes da pandemia de COVID-19, um a cada 10 jovens evadia da escola no ensino médio a cada ano. De cada 10 estudantes que ingressavam nessa etapa, apenas sete conseguiam terminá-lo até os 19 anos e, entre os mais pobres, apenas metade concluía essa etapa até os 24 anos de idade (PEREIRA, 2022). O Brasil foi um dos países que manteve suas escolas fechadas, por mais tempo no mundo, durante a pandemia. Como resultado, algumas estimativas indicam que a evasão no ensino médio possa ter triplicado (LICHAND *et al.*, 2022) após a retomada das aulas.

As consequências do aumento da evasão para a economia brasileira e, em particular, para a indústria são reais e duradouras. Segundo Barros *et al.* (2021), cada jovem que não conclui o ensino médio deixa de receber em média R\$ 154 mil, ao longo da vida, em razão de menores remunerações e de maior tempo em que passa desocupado. Quando contabilizados os efeitos indiretos que a pior qualificação gera sobre os pares, sobre a piora do estado de saúde do indivíduo e sobre o aumento da criminalidade, esses autores estimam que o custo total de cada jovem evadido chega a R\$ 395 mil. No total, são R\$ 220 bilhões de reais perdidos a cada ano ou 3,3 por cento do PIB brasileiro.

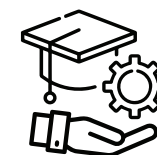
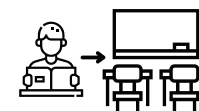
O problema da evasão no ensino médio deve ser combatido não só com ações de curto prazo que visem atrair os jovens que abandonaram a escola durante a pandemia, mas com ações perenes e duradouras que objetivem ressignificar o ensino médio brasileiro, tornando-o um caminho atrativo para os jovens antes da sua inserção no mercado de trabalho.

Por meio de uma parceria entre o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o projeto Combate à Evasão no Ensino Médio — Desafios e Oportunidades tem como finalidade impactar gestores educacionais com orientações de implementação de políticas que possam minorar o problema e formar uma rede para que experiências efetivas de combate à evasão possam sair do papel e virarem realidade.

O projeto prevê uma série de atividades que irão identificar experiências exitosas de redução da evasão, publicar guias práticos de implementação dessas experiências e conectar gestores educacionais brasileiros a implementadores, nacionais e internacionais, de políticas efetivas de combate à evasão no ensino médio.

Este relatório trata da primeira fase do projeto, de identificação de experiências promissoras de combate ao abandono e à evasão escolar, dentro e fora do Brasil. Além de um diagnóstico da situação do ensino médio brasileiro e dos desafios enfrentados pelos alunos, o relatório contém um repositório de experiências promissoras, para ser consultado por gestores educacionais interessados em conhecer experiências concretas de combate à evasão. O repositório é inspirado pelas melhores listagens internacionais de experiências educacionais, como o *What Works Clearinghouse* e o *Education Endowment Foundation Toolkit*, e contém não só a descrição da política, mas também o grande tema no qual ela se insere: os estudos que a avaliaram, o tamanho do impacto encontrado, a metodologia do estudo, os custos, a identificação do implementador, além de *links* para acessar mais conteúdos sobre aquela política.

Diferentemente dos repositórios mais tradicionais, foram também incluídas experiências que não foram alvo de avaliações de impacto, mas que possuem algum potencial promissor de redução de evasão, com base em um modelo lógico de identificação dos fatores que levam o aluno a desistir da escola. Flexibilizar o critério de inclusão de experiências nos permitiu identificar uma série de experiências potencialmente promissoras Brasil afora. Para não renunciar à transparência, ao construir o repositório, deixamos explícito se o critério de inclusão foi em razão de a política ter tido um impacto comprovadamente positivo ou se ela foi incluída por fazer sentido lógico em uma cadeia de causalidade de combate à evasão.



Este relatório começa com um diagnóstico da evolução da situação brasileira em relação ao abandono escolar e à evasão no ensino médio. Colocar os dados em perspectiva nos possibilita olhar tanto para o copo meio vazio, quanto para a parte do copo que se encheu. Cremos que isso é importante de ser levado em conta, uma vez que a inclusão da juventude brasileira no ensino médio é um fenômeno bastante recente. Em 1991, por exemplo, apenas 24 por cento dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o ensino médio, contra 71 por cento em 2019. Em 30 anos, portanto, o país fez um esforço considerável de inclusão nessa etapa de ensino.

Há, no entanto, um longo caminho ainda a percorrer para garantir que todo brasileiro possa completar os três anos do ensino médio, com uma educação emancipadora e de qualidade que garanta os requisitos necessários para a convivência cidadã e para ou continuar os estudos universitários ou se inserir produtivamente no mercado de trabalho. A taxa de conclusão do ensino médio no Brasil ainda é bastante heterogênea quando desagregam por região, classe social e raça. A educação somente será de qualidade quando for para todos.

O relatório segue com uma discussão sobre os principais desafios enfrentados pelo estudante ao longo da educação básica. Nesta seção, é identificada uma série de fatores, que, da perspectiva do aluno, acaba levando ao abandono dos estudos. Em particular, são examinados o baixo aprendizado, a desconexão entre o currículo da escola e o dia a dia prático do aluno, a falta de orientação profissional e para um projeto de vida do aluno, o desencanto com a escola, o fenômeno da repetência e a distorção idade-série.

O capítulo seguinte aborda as políticas de combate à evasão escolar e os mecanismos que potencialmente fazem com que tais políticas possam ter algum efeito concreto. Esse capítulo foi fruto do exercício necessário para sistematizar um arcabouço lógico que nos permitisse incluir políticas que não tiveram impacto mensurado, mas que teoricamente poderiam funcionar. Esse exercício implica construir uma teoria da mudança de programas que podem atacar as origens do fenômeno da evasão no ensino médio. Se o desencanto com a escola é um dos fatores que afastam o aluno da vida escolar, por exemplo, então programas que mudam o currículo e inserem temas da atualidade na grade têm potencial de reduzir a evasão. Se os jovens tendem a tomar certas atitudes sem planejar o horizonte futuro, logo intervenções que os fazem refletir duas vezes antes de tomar uma decisão também teriam esse potencial.

Dessa forma, elencamos cinco grandes temas que englobam práticas de combate à evasão no ensino médio: 1) Apoio às aprendizagens; 2) Incentivos à permanência e ao retorno do aluno; 3) Apoio à transição para o mundo do trabalho; 4) Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular; e 5) Apoio à gestão e à valorização da formação docente. A partir da identificação desses grandes temas, foram, então, buscadas as experiências.

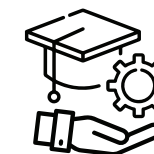
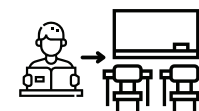
Por último, o documento apresenta um conjunto sucinto de recomendações para o combate à evasão, tanto no curto quanto no médio prazo. Quando lido em conjunto com o repositório, as recomendações mostram caminhos possíveis para a melhoria do ensino médio brasileiro, com exemplos práticos nos quais podemos nos inspirar.

As recomendações incluem também algumas sugestões de como implementar tais políticas. Nunca é demais lembrar que os contextos e as situações, sejam econômicos, sociais ou políticos, em que cada política é implementada, são específicos da localidade. Isso não significa que não devemos olhar para experiências que foram bem-sucedidas em outros lugares, mas nos lembrar de que adaptar programas que funcionaram em outros contextos não é tarefa simples e envolve não só ciência, mas também uma pitada de arte. Conhecer bem a realidade local e como implementar tais experiências é tão importante quanto saber qual política executar.

Os próximos passos do projeto incluem a formulação de guias de implementação dos conjuntos das políticas aqui elencadas, organizados em cadernos temáticos. Enquanto o foco do repositório foi o de catalogar políticas promissoras, cada caderno temático adentrará nos detalhes de implementação prática, com orientações para ajudar o gestor educacional a adaptar a política a seu contexto e executá-la efetivamente.

Esperamos que o repositório seja uma ferramenta prática que auxilie gestores brasileiros a buscar exemplos de boas práticas de combate ao abandono e à evasão no ensino médio. Espalhem e façam bom uso dele!

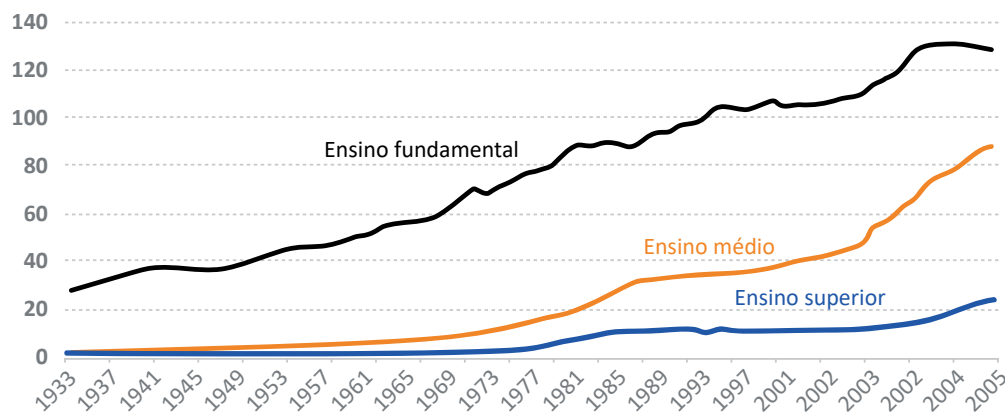
Boa leitura!



O contexto do ensino médio brasileiro e a evasão antes e depois da pandemia

O ensino médio brasileiro é caracterizado pela baixa qualidade do ensino ofertado aos jovens, por elevadas taxas de reprovação, por abandono e por evasão, consequências diretas da negligência histórica do país com a educação pública ao longo do século XX. Até o fim dos anos 1980, por exemplo, a taxa bruta de matrículas no ensino médio era de apenas 40 por cento (MADURO, 2007; VAREJÃO, 2021), enquanto a taxa de conclusão era de 20 por cento (HELENE, 2012). Foi apenas após a transição para a democracia que o atraso começou a ser revertido, com o aumento das taxas de matrícula no ensino médio (Figura 1).

FIGURA 1. Taxa bruta de matrícula [% de coorte etário], por nível de educação

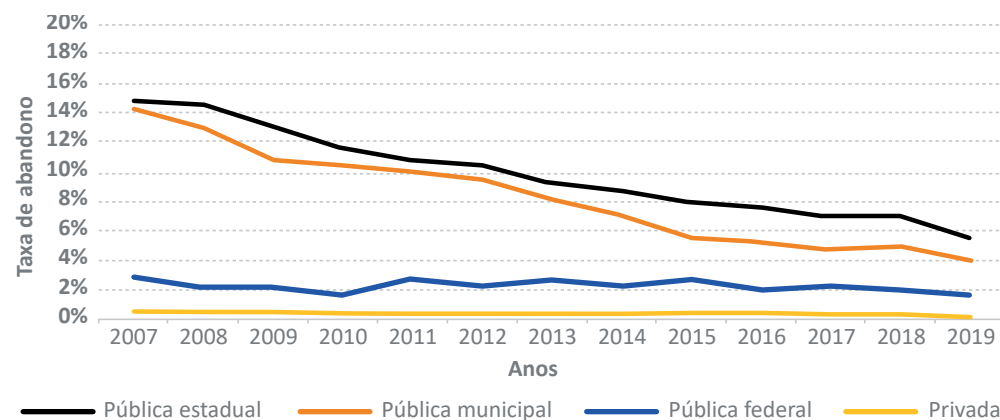


Fonte: Maduro (2007).

A evolução dos indicadores educacionais no Brasil, nos anos que antecederam a pandemia da COVID-19, foi amplamente documentada em diferentes

estudos realizados com foco na ampliação do acesso, na permanência e na melhoria no aprendizado (SOARES, 2007; VELOSO, 2009; SOARES; ALVES, 2013; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; BARTHOLO; COSTA, 2018; FMCSV, 2022). A aprovação de diversos marcos legais ao longo dos anos 1990 e 2000, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e a criação de mecanismos de financiamento da educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), permitiram expandir a qualidade no ensino fundamental, aumentar a quantidade de alunos que terminam essa etapa e ingressam no ensino médio, expandir a matrícula no ensino médio e reduzir as taxas de abandono e evasão.

FIGURA 2. Evolução da taxa de abandono, por dependência administrativa (Brasil, 2007 a 2021)



Fonte: Dados de rendimento do Censo Escolar/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Como exemplo dessas melhorias, o percentual de jovens entre 15 e 17 anos matriculados no ensino médio cresceu — subindo de 24 por cento em 1991 para 75 por cento em 2020. As taxas de abandono, inicialmente em patamares bastante elevados, foram reduzidas no ensino médio, principalmente nas redes estaduais de ensino, o que sinaliza uma melhoria da equidade de acesso e potencial de melhoria da mobilidade social de jovens mais pobres que frequentam a rede pública de ensino (Figura 2).

A evasão escolar no Brasil é relativamente pequena nos anos iniciais do ensino fundamental, mas começa a aumentar na transição entre o 8º ano e o 9º ano, e, principalmente, na transição entre o 9º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio. Entre 2007 e 2008, 10 por cento dos alunos evadiram ao fim do 9º ano, enquanto, em 2018, 6 por cento dos alunos ainda evadiram nessa etapa. É ao longo do ensino médio que observamos as maiores taxas de evasão. Entre 2017 e 2018, 10 por cento dos estudantes evadiram no 1º ano do ensino médio, 9 por cento no 2º ano e 5 por cento no 3º ano.

Tais números mostram que, apesar dos inúmeros avanços obtidos nos últimos 30 anos, as estatísticas educacionais do ensino médio brasileiro não são animadoras. A cada ano, 500 mil jovens maiores de 16 anos abandonam a escola no Brasil, e apenas metade dos jovens brasileiros terminam o ensino médio até os 18 anos. Entre os brasileiros nascidos em 1988, apenas 60 por cento terminaram o ensino médio até os 24 anos de idade.

Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), aqueles que frequentavam a escola, em 2020, representavam

94,5 por cento dos jovens nessa faixa etária, mas nem todos estavam matriculados no nível de ensino previsto para a faixa etária de 15 a 17 anos. Apenas 74,5 por cento frequentavam o ensino médio e o restante, 1/4 dos alunos, estavam estudando fora do nível recomendado para sua idade. Dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) sugerem que ainda temos mais de 480 mil jovens dessa faixa etária fora da escola, com o agravante de que esse percentual é mais alto nas regiões mais pobres do país.

Os altos índices de abandono e evasão escolar, ao fim do ensino fundamental e ao longo do ensino médio, fazem com que o Brasil tenha taxas mais baixas de conclusão do ensino médio que nossos pares, como México, Colômbia, Costa Rica ou Chile. A baixa taxa de conclusão do ensino médio no Brasil impacta negativamente a produtividade da economia brasileira e gera uma série de prejuízos. A escolarização da população é um dos determinantes fundamentais da produtividade do país, de sua distribuição de renda, da mobilidade social e da ruptura com a pobreza intergeracional (MINCER, 1974; BECKER, 1967; CARD; DOMNISORU; TAYLOR, 2018; CHETTY *et al.*, 2014). A conclusão do ensino médio traz altos retornos financeiros para os alunos, via maior produtividade, maiores salários, menor chance de gravidez na adolescência, melhor saúde e ganhos para a sociedade, por meio de menores índices de violência e aumento da produtividade geral da economia (CARNEIRO *et al.*, 2013; CURRIE; MORETTI, 2003; MILLIGAN *et al.*, 2004; OREOPOULOS, 2006, 2007; OREOPOULOS, SALVANES, 2011; PLUG, 2004).

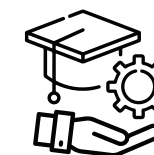
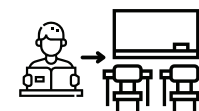
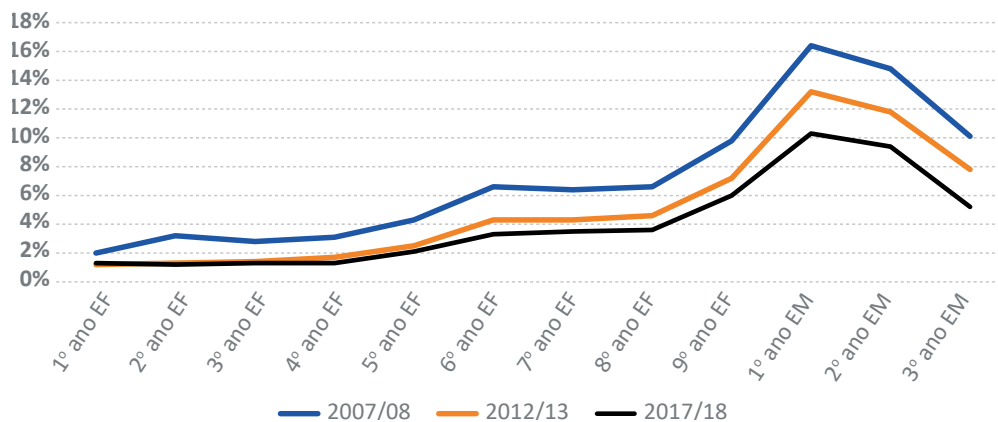


FIGURA 3. Taxa de evasão por série



Fonte: Pereira (2022), a partir dos dados de fluxo do Censo Escolar/(Inep).

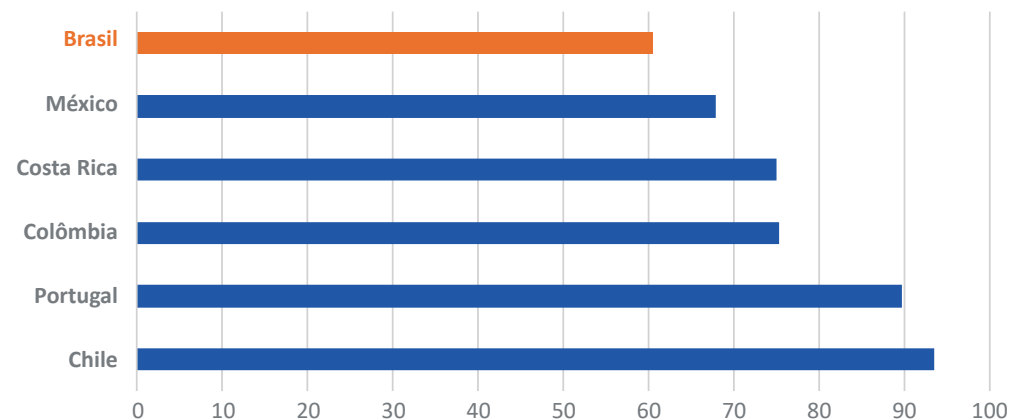
As estimativas disponíveis mostram que um ano a mais de estudo gera um aumento de 8 por cento a 16 por cento do salário anual nos países desenvolvidos (OREOPOULOS, 2006a, 2007; OREOPOULOS; SALVANES, 2011), e em torno de 15 por cento no Brasil (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008). Raríssimos são os investimentos de baixo risco que apresentam taxas de retorno tão altas em termos reais, quando descontamos a inflação. São retornos monetários consideráveis para serem desperdiçados pelo jovem, trazendo não só prejuízos pessoais, mas para a sociedade.

De acordo com Barros *et al.* (2021), cada aluno que deixa de completar o ensino médio gera um prejuízo de R\$ 395 mil reais para si e para a sociedade brasileira. Ao todo, o país perde anualmente R\$ 220 bilhões em função da não conclusão do ensino médio de seus jovens. Caso o Brasil conseguisse igualar a taxa de conclusão do ensino médio com a dos jovens chilenos, teria um ganho de R\$ 135 bilhões por ano.¹

1. Levando em conta os cálculos de Barros *et al.* (2021), calculamos a quantidade de jovens que não completariam o ensino médio, caso a taxa de não conclusão dos maiores de 16 anos em 2018 caísse de 178 por cento para 68 por cento.

Outro aspecto a ser destacado é que os diversos ganhos educacionais obtidos ao longo desses anos foram desiguais, quando defrontamos a etapa de ensino (educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio), as regiões do país e o perfil socioeconômico dos estudantes e sua cor/raça.

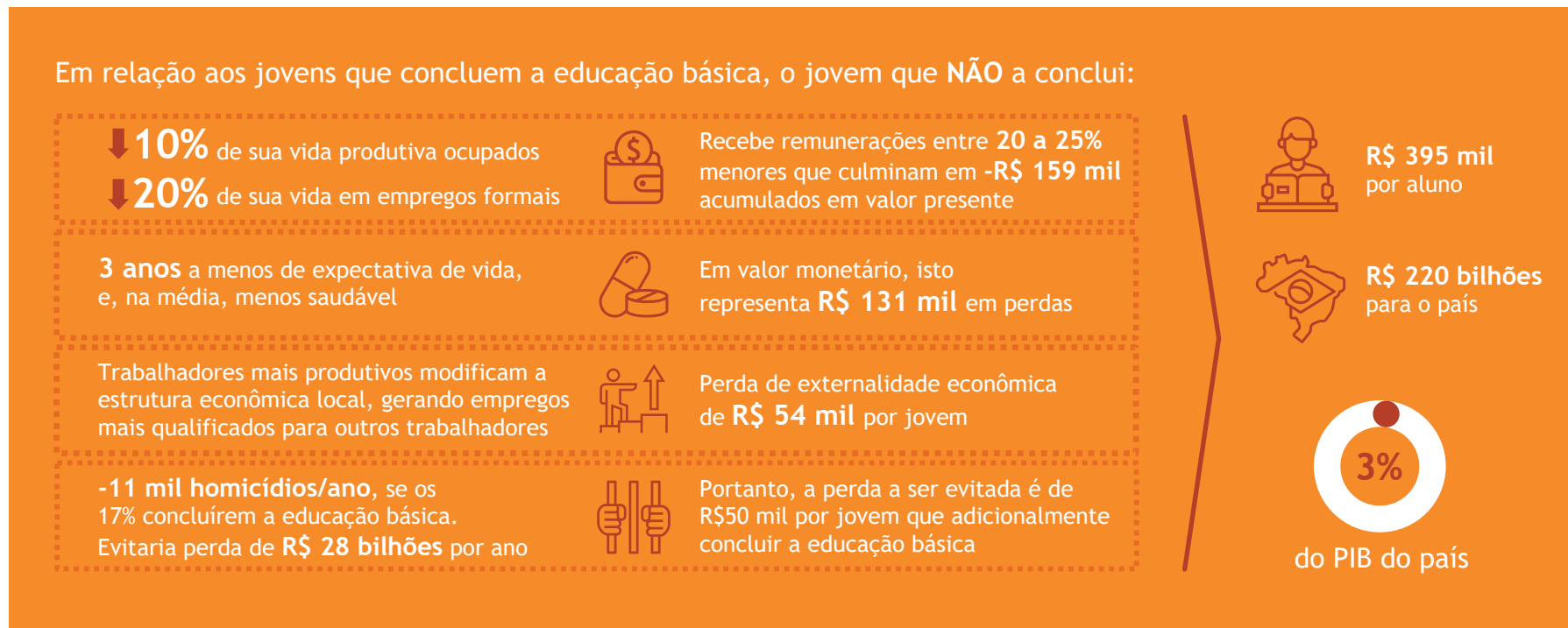
FIGURA 4. Taxa de conclusão do ensino médio, por países selecionados



Fonte: OCDE, *Education at a Glance*. Disponível em: <https://rebrand.ly/1d553eo>. Acesso em: mar. 2023.

Quando comparamos a porcentagem de matrícula dos alunos brancos e pretos, é possível observar diferenças grandes de 81 por cento para os alunos brancos e 71 por cento para os alunos pretos. O acesso também é desigual quando comparado o perfil socioeconômico das famílias — 94 por cento dos alunos mais ricos (quartil superior da distribuição do indicador) estão na escola contra apenas 70 por cento dos alunos mais pobres (quartil inferior da distribuição do indicador). As Figuras 5 e 6 mostram a proporção de jovens de 20 a 24 anos que concluíram cada ano de estudo e a proporção de jovens que concluíram o ensino médio, por quinto da distribuição de renda. A probabilidade de um jovem de 20 a 24 anos oriundo do quinto mais alto da distribuição de renda terminar o ensino médio no Brasil é de 94 por cento, mais do que o dobro de um jovem da mesma idade oriundo do quinto mais pobre — 45 por cento (PEREIRA, 2022).

FIGURA 5. Custos da evasão para a sociedade brasileira



Fonte: Barros et al. (2021).

Se a taxa de conclusão do ensino médio fosse mais igualitária e a taxa do 1º quinto (o mais pobre) e do 2º quinto fossem igualadas à do 3º quinto da distribuição, o Brasil economizaria R\$ 64 bilhões de reais por ano. Por sua vez, se a taxa de conclusão dos 60 por cento mais pobres fosse igualada à do 2º quinto mais rico, a economia seria de R\$ 135 bilhões por ano. Esses são números que reforçam uma dimensão central no debate educacional brasileiro, a saber, as enormes desigualdades de oportunidades educacionais que marcam a trajetória escolar de crianças e jovens no Brasil. A evasão escolar é, portanto, uma tragédia silenciosa que

amplia as desigualdades sociais. É preciso que o tema seja encarado como prioridade pela sociedade brasileira.

Em relação às desigualdades de aprendizagem, muitos dos que ingressam no ensino médio têm de conviver com os prejuízos da sua formação anterior, uma vez que, no Brasil, apenas 41,4 por cento dos estudantes que concluem o ensino fundamental o fazem com aprendizagem adequada em português e 24,4 por cento em matemática (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021).

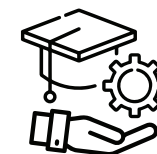
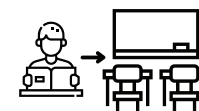
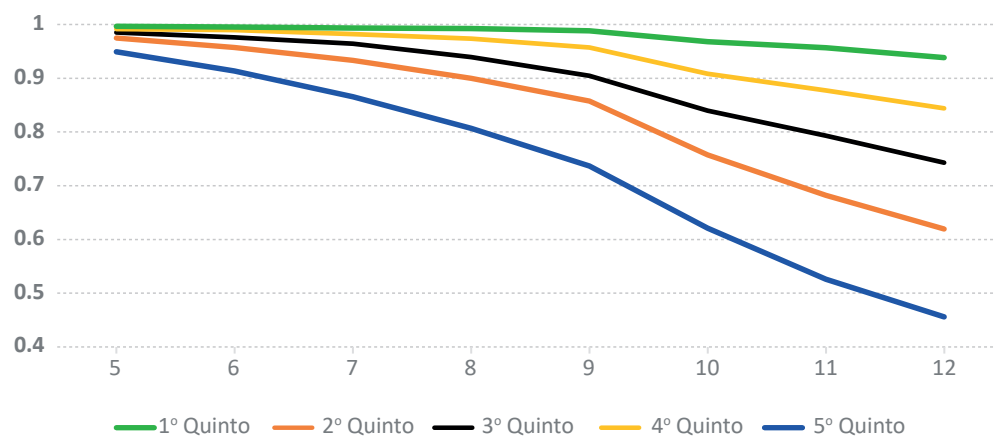
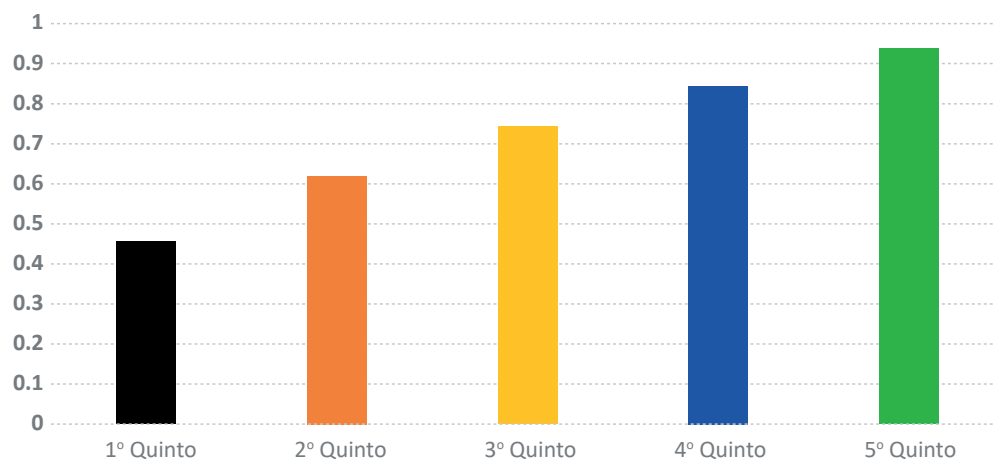


FIGURA 6. Proporção de jovens de 20 a 24 anos que completaram cada ano de estudo (Brasil, por quinto da distribuição de renda)



Fonte: Pereira (2022), a partir da PNADC 2019, IBGE.

FIGURA 7. Proporção de jovens de 20 a 24 anos com ensino médio completo (Brasil, por quinto da distribuição de renda)



Fonte: Pereira (2022), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C), 2019/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os resultados negativos da aprendizagem conduzem ao atraso escolar, fruto da reprovação e da repetência. E esses indicadores afetam significativamente o fluxo escolar, porque, cada ano de atraso escolar, conforme estudos realizados (SOUZA *et al.*, 2012), está associado a uma diminuição na probabilidade de aprovação, e esse efeito é crescente com a série. Em 2020, 26,2 por cento dos jovens matriculados no ensino médio estavam com dois ou mais anos de atraso em relação à série/ano adequado (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021). Esse processo, que pode estar aliado a outros fatores escolares e extraescolares, resulta em um distanciamento progressivo dos níveis de desempenho desejáveis e acaba por conduzir ao abandono e à evasão. Isso pode acontecer quando esse distanciamento passa a ser visto como insuperável pelo aluno.

O desafio para melhoria nos indicadores do ensino médio parece ser especialmente complexo por alguns fatores específicos. Primeiro, é importante reforçar que os estudantes chegam nessa etapa de ensino com grandes defasagens no aprendizado, o que demandaria um enorme esforço de recomposição das perdas anteriores. Há também enorme heterogeneidade entre os grupos que chegam ao ensino médio, o que amplifica o desafio pedagógico dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores que vão trabalhar diretamente com os jovens. E, por fim, as características da adolescência que tornam essa etapa da vida potencialmente desafiadora para os jovens, as suas famílias e os profissionais da educação.

Uma escola inadequada e que oferece experiências distantes do cotidiano e da realidade de muitos estudantes pode potencializar o fenômeno do abandono e da evasão escolar, em especial para os alunos em situação de maior vulnerabilidade social. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C)/2019, coletados com jovens entre 15 e 19 anos que saíram da escola, mostram que o principal motivo declarado pelos jovens para evadir foi a falta de interesse em estudar com 38 por cento dos respondentes.

Em seguida, os entrevistados mencionam a necessidade de trabalhar (aproximadamente, 23 por cento) e por gravidez (aproximadamente, 11 por cento).

Considerando o histórico brasileiro de baixos índices de aprendizado nos anos finais do ensino fundamental e ao longo do ensino médio, além de um cenário de desinteresse dos jovens pelas aulas, o longo tempo de fechamento das escolas durante a pandemia criou um cenário sem precedentes de enorme crise na educação.

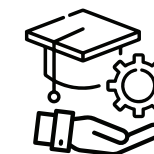
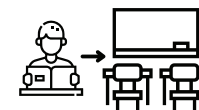
Há quatro efeitos amplamente documentados na literatura educacional sobre os efeitos da pandemia.

1. A interrupção das atividades presenciais impactou negativamente o aprendizado dos estudantes. No Brasil, os principais estudos estimam perdas entre 4 e 10 meses, com efeitos médios maiores para as crianças mais novas (BARTHOLO *et al.*, 2022; LICHAND *et al.*, 2022; FMCSV, 2022; BARTHOLO; KOSLINSKI, 2022).
2. Além disso, os alunos de nível socioeconômico mais baixo apresentaram perdas de aprendizagem mais acentuadas. No Brasil, há poucos estudos robustos, mas as melhores análises sugerem que os alunos mais pobres aprenderam a metade do que seus pares não vulneráveis em 2020 (BARTHOLO *et al.*, 2022; BARTHOLO; KOSLINSKI, 2022).
3. Durante a pandemia, em 2020, o abandono escolar medido pelo Inep apresentou uma queda, fruto da decisão de muitas redes de facilitar os critérios para a aprovação de todos os alunos. Tais números, no entanto, não significam que o jovem de fato estava estudando.

Em 2021, já observamos um repique das taxas de abandono, que interrompeu a tendência anterior de queda consistente ao longo dos anos. A taxa de abandono não é igual à taxa de evasão, que não é divulgada pelo Inep desde 2019, logo antes da pandemia, e é possível que as duas taxas tenham divergido desde então. Um estudo que perguntou aos alunos durante a pandemia sobre as intenções de continuar estudando apontou para um risco de aumento substancial da evasão escolar, em especial entre os alunos em situação de maior vulnerabilidade social (LICHAND *et al.*, 2021).

4. Por fim, a pandemia e a interrupção das atividades presenciais impactaram negativamente a saúde mental de jovens e crianças. Os estudos mais robustos sugerem aumento da prevalência de transtorno de ansiedade e risco de episódio depressivo, com as meninas apresentando um risco maior (FMCSV, 2021, 2022; MAINSFIELD *et al.*, 2022; PANCHAL; SALAZAR; FRANCO, 2021).

Especificamente sobre o impacto no abandono e na evasão, ainda sabemos pouco sobre os efeitos da pandemia nessa dimensão. Recente revisão sistemática publicada por Moscoviz e Evans (2022) encontrou 15 publicações para estudantes na pré-escola, até o ensino médio. A maioria dos estudos apresenta dados de países em desenvolvimento e sugerem um aumento das taxas de abandono escolar. Pesquisas identificaram dois grupos em situação de maior risco, a saber, os adolescentes e as meninas. Estudos recentes fornecem evidências que corroboram essa preocupação. Lichand *et al.* (2022) analisaram dados da rede pública estadual de São Paulo e estimaram que o risco de abandono



nessa rede triplicou na pandemia, com risco mais elevado para os estudantes mais velhos.

Os dados sobre as taxas de abandono em 2020 e 2021 divulgadas pelo Inep podem estar subestimando o fenômeno da evasão e podem levar pesquisadores e gestores públicos a conclusões erradas. Durante a crise da pandemia, houve orientação de muitas secretarias estaduais para que as escolas não reprovassem alunos ou registrassem abandono em razão das dificuldades para implementação do ensino remoto e do acompanhamento acadêmico dos estudantes. O resultado foi uma queda acentuada na série histórica de abandono, quando analisamos o período anterior e durante a pandemia.

Uma alternativa utilizada por pesquisadores para analisar com mais fidedignidade o fenômeno do abandono e a evasão durante a pandemia foi calcular a Taxa Líquida de Matrícula para diferentes etapas da educação básica. Os dados apresentados em audiência pública na Comissão Externa de Acompanhamento dos Trabalhos do Ministério da Educação (MEC), realizada em 23 de junho de 2022, sugerem que a etapa mais impactada pelos efeitos da pandemia no abandono foi a educação infantil, seguida pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Esse cenário merece especial atenção dos pesquisadores e gestores públicos no momento da publicação dos dados do Censo Escolar 2022. Na visão da equipe de pesquisadores, o impacto da pandemia no abandono e na evasão ainda não foi estimado de forma adequada e, em especial, no ensino médio, há um risco real de subestimação do fenômeno com os dados disponíveis até o momento. Esse é um fato que ressalta a relevância do presente estudo e a necessidade de pensarmos programas e ações que garantam o retorno das crianças e jovens para a escola e a sua permanência nos anos subsequentes.

A crise atual difere das anteriores porque a pandemia impactou os jovens de diferentes modos: interrompendo a formação básica e a profissional

de muitos, destruindo empregos e colocando enormes obstáculos no caminho daqueles que estão tentando realizar o seu projeto de vida. Sem trabalhar e sem estudar, esses jovens não estão acumulando capital humano, o que pode levar a perdas de rendimentos significativas e persistentes que comprometem suas trajetórias de vida.

TABELA 1. Taxa Líquida de matrícula nas redes pública e privada no Brasil entre 2017 e 2021

Etapa	2017	2018	2019	2020	2021
0 a 3 anos	28,87	30,22	30,90	29,38	27,10
4 a 5 anos	85,97	86,43	86,90	86,82	82,20
6 a 10 anos	95,82	95,79	96,30	95,65	95,10
11 a 14 anos	95,75	96,17	96,00	96,48	95,80
15 a 17 anos	85,85	86,07	86,00	87,27	87,90

Fonte: Censo Escolar – Inep/MEC/IBGE/Elaboração própria.

No relatório de *Riscos Globais do Fórum Econômico Mundial* (WORLD ECONOMIC FORUM, 2022), a situação dos jovens é colocada na categoria de “perigos claros e atuais”, a mesma de doenças infecciosas, eventos climáticos extremos e estagnação econômica prolongada. A previsão é que está emergindo uma geração de jovens fortemente impactada, entrando no mercado de trabalho em uma “era do gelo” do emprego.

No contexto descrito, as trajetórias dos jovens estudantes são afetadas e, até mesmo, interrompidas por razões diversas. Isso preocupa porque a juventude pode perder a perspectiva de um projeto de vida de realizações pessoais e profissionais se não tiver preparo adequado para realizar as oportunidades que se apresentarem no futuro. Na avaliação do *Fórum Econômico Mundial*, o risco de “desilusão juvenil” está sendo amplamente negligenciado pela comunidade global, mas se tornará uma ameaça crítica para o mundo no curto prazo.

Os obstáculos enfrentados pelos estudantes ao longo da educação básica

Em paráfrase a Larrosa (*apud* Bondia, 2002), o ensino médio não pode ser uma experiência que simplesmente “acontece” na vida do jovem, mas “o que acontece” com ele. E, nessa fase da vida, muitas coisas já estão acontecendo acompanhadas das transformações e incertezas que resultam do seu processo de desenvolvimento durante o qual novas possibilidades de ser, de querer, de agir e de pensar vão se estruturando. Isto significa que essa experiência do ensino médio tem de ser significativa para tornar possível a construção dos indispensáveis instrumentos cognitivos e da capacidade de estabelecer relações interpessoais maduras, de participação efetiva na vida social, de comportamento ético e de gosto pelo conhecimento. E, também, deve ser relevante na preparação para o mundo do trabalho, como requer a LDB, campo de realização pessoal e profissional e de construção da identidade.

No entanto, isso não é um desiderato fácil de ser realizado, porque muitos obstáculos de naturezas e magnitudes diversas se interpõem, gerando dificuldades que podem afetar a motivação, o interesse, a disposição interior para buscar novos horizontes e, às vezes, se mostram insuperáveis para que o jovem conclua sua trajetória escolar com sucesso.

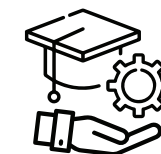
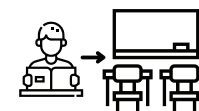
Temos o hábito de considerar a realidade segundo uma perspectiva de estabilidade e equilíbrio, como se nada fosse perturbá-la. No entanto, Prigogine (2009), em *Ciência, Razão e Paixão*, nos diz que o que vemos, na história humana e na vida, são a instabilidade, as flutuações, a irreversibilidade, em todos os níveis. Do mesmo modo, o matemático René Thom nos fez ver, com sua *Teoria das Catástrofes*, que quase tudo

na natureza, na sociedade, na economia e na vida é instável e pode mudar catastroficamente.

Assim, uma maneira de ver a COVID-19 é considerá-la como a “faísca” que pegou o mundo de surpresa e colocou em evidência o custo do despreparo mundial para um desastre de baixa probabilidade e alto impacto. Afetou a economia, o sistema de saúde, as políticas nacional e internacional e outros setores sociais de maneira tão profunda que se fala em “novo normal”, ou seja, o mundo não voltará a ser o mesmo. A educação não ficou isenta de impactos em todo o mundo, mas foi afetada de maneira diferente nos diversos países.

No Brasil, com a chegada da COVID-19, pode-se falar em “tempestade perfeita” na educação. Aqui, a pandemia está produzindo prejuízos em diversos setores da vida social que ultrapassam, de acordo com o *Relatório de Desenvolvimento do Banco Mundial (2022)*, os impactos negativos em outros países, não porque o vírus que aqui chegou tenha sido diferente, mas pela conjunção com fatores que historicamente já afetavam a qualidade da educação nacional e constituíam obstáculos a uma trajetória bem-sucedida no ensino médio.

Nesse contexto, elegemos cinco obstáculos fundamentais para explicar os aspetos mais relevantes das trajetórias truncadas ou mesmo interrompidas no ensino médio: distorção idade-série e repetência, baixo aprendizado, desigualdade escolar, falta de engajamento escolar, falta de orientação profissional na escola. Por último, o obstáculo conjuntural da pandemia de COVID-19.



Distorção idade-série e repetência

Ao longo do ensino fundamental, os estudantes são reprovados e, por vezes, abandonam a escola e retornam. Muitos dos que ingressam no ensino médio chegam com grande defasagem idade-série. Essa discrepância gera uma série de desafios para o sistema de ensino e para o estudante. Por exemplo, um estudante mais velho pode ter maior pressão para entrar no mercado de trabalho ou para dividir as responsabilidades dentro de um domicílio. Não à toa, a defasagem idade-série é um dos principais preditores para o fluxo escolar (SOUZA *et al.*, 2012).

Mesmo quando estudantes chegam em idade adequada no ensino médio, muitos acabam repetindo de série ao longo desse período. O fenômeno cultural brasileiro de repetir alunos em massa é antigo e já foi identificado há mais de 30 anos por Ribeiro (1991), quando cunhou a expressão da “pedagogia da repetência”, traço muito presente no sistema educacional brasileiro.

De fato, as estatísticas oficiais confirmam o diagnóstico de Ribeiro, no início dos anos 1990, para os anos iniciais, e continua ainda válido para o ensino médio brasileiro. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2019, produzido pelo Inep, a taxa de reprovação era de 15 por cento no primeiro ano do ensino médio, 9 por cento no segundo ano e 5 por cento no terceiro ano do ensino médio. A alta taxa de reprovação no 1º ano do ensino médio é uma das razões pelas quais a taxa de distorção idade-série salta de pouco menos de 25 por cento no 9º ano do ensino fundamental para em torno de 35 por cento no 1º ano do ensino médio. O problema não parece se restringir a escolas de baixa qualidade. Em escolas federais, que, muitas vezes, possuem processos seletivos de entrada para os estudantes no ensino médio e conta com professores altamente qualificados, a taxa de reprovação chega a 14 por cento. Nota-se, portanto, que, mesmo que a escola possua infraestrutura adequada, professores altamente qualificados e bem-remunerados e que os

alunos estejam aprendendo a contento, o fenômeno cultural da reprovação resiste.

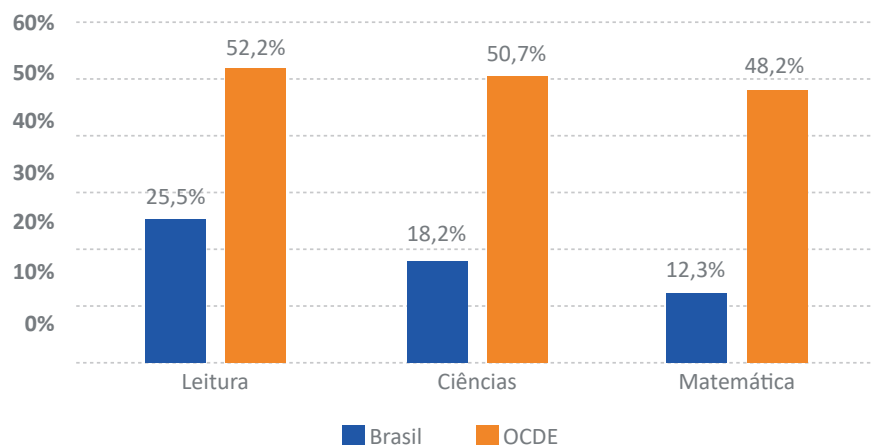
Uma vez que a reprovação possui efeitos deletérios sobre a motivação e a socialização dos alunos no ensino médio, faz-se necessário refletir sobre abordagens diferentes em relação às políticas de fluxo escolar no ensino médio e sobre a cultura da pedagogia da repetência presente nas escolas brasileiras.

Baixo aprendizado

O ensino médio, além de produzir os próprios entraves à escolarização, ainda herda o histórico de baixo aprendizado acumulado nos anos anteriores da escolarização. Essa é a segunda fonte de dificuldades para o jovem que conseguiu chegar a esse nível de ensino. Desde o primeiro ano, ele percebe que, além das lacunas de aprendizagem do ensino fundamental, terá de enfrentar um maior nível de abstração das disciplinas do currículo no ensino médio. Em parte, por essa razão, os resultados negativos da aprendizagem em matemática e língua portuguesa, aferidos periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), não surpreendem.

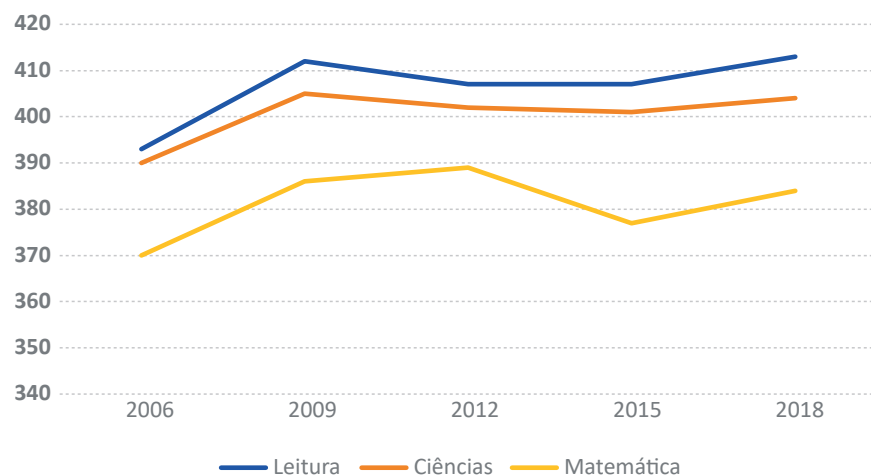
Esses resultados são confirmados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) que avalia jovens de 15 anos em leitura, matemática e ciências. A proporção de jovens com desempenho adequado no Brasil, nas três áreas avaliadas, é menos da metade da proporção entre jovens da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em leitura, por exemplo, apenas 25,2 por cento dos jovens brasileiros possuem o nível de aprendizado adequado, contra 52,2 por cento nos países da OCDE. O quadro é ainda pior em ciências e em matemática: apenas 18,2 por cento dos alunos brasileiros possuem aprendizado adequado em ciências, contra 50,7 por cento na OCDE. Em matemática, por sua vez, são 12,3 por cento, contra 48,2 por cento na OCDE.

FIGURA 8. Desempenho do Brasil e dos países membros da OCDE no Pisa (2018)



Fonte: Pisa (2018)/OCDE.

FIGURA 9. Evolução dos resultados do Brasil no Pisa



Nota: A média da OCDE em 2018 foi de 487 pontos em leitura e 489 pontos em matemática e ciências.
Fonte: Pisa (2018)/OCDE.

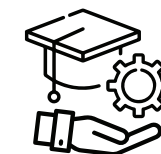
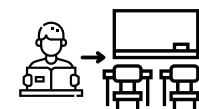
O desempenho brasileiro em ciências mostra que as deficiências de aprendizado não se restringem às disciplinas testadas nas avaliações do Saeb/Prova Brasil. O maior resultado brasileiro obtido em ciências foi 405 pontos, em 2009. Desde então, o desempenho diminuiu para 402, 401 e 404, respectivamente, em 2012, 2015 e 2018. Neste último ano, o resultado dos jovens brasileiros esteve 85 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE — 489 pontos. Isto mostra que a aprendizagem não está melhorando também em ciências, e não apenas em língua portuguesa e matemática.

Além disso, os resultados do Pisa mostram que os jovens avaliados não estão aprendendo a aplicar conhecimentos de várias disciplinas para resolver problemas teóricos e práticos, a pensar por meio de evidências, a analisar criticamente para construir argumentos, além de não demonstrar capacidade de pensar cientificamente.

Desigualdade escolar

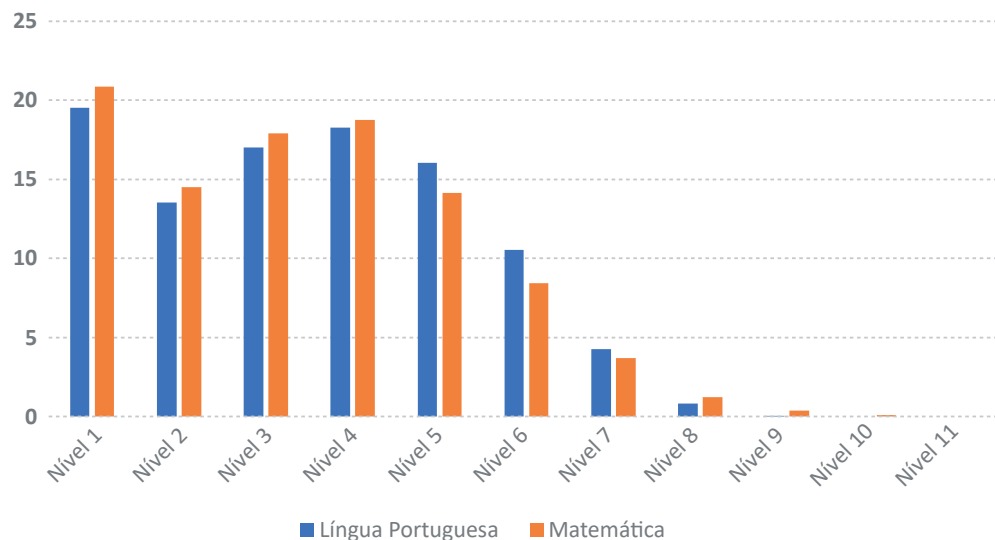
O baixo aprendizado não é o único aspecto que chama atenção: a falta de equidade é outro obstáculo difícil de ser enfrentado pelos jovens no ensino médio. Um exame mais detalhado dos dados da avaliação de 2019 mostra que, se os estudantes avaliados forem distribuídos em nove níveis de desempenho, como o Inep fez em língua portuguesa, verifica-se que 68,3 por cento deles alcançam o nível 4 e apenas 5,8 por cento estão acima do nível 6. E 19 por cento dos alunos encontram-se no nível 1, o que demonstra que uma porção grande de alunos está na cauda esquerda da distribuição de conhecimento.

Em matemática, os estudantes foram distribuídos em 11 níveis: neste caso, 86,2 por cento dos alunos do ensino médio estão abaixo do nível 5 de desempenho e apenas 1,67 por cento estão



acima do nível 7, como mostrado na Figura 10. Novamente, observa-se aqui um acúmulo de alunos no nível 1, em razão da grande quantidade de alunos na faixa inferior de desempenho.

FIGURA 10. Distribuição dos alunos por nível de desempenho no Saeb/Inep (2019)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Inep/Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2019.

Ou seja, não apenas os resultados de aprendizagem são baixos, em média, como há uma péssima distribuição do desempenho dos alunos, o que, por si só, constitui uma evidência de problemas na qualidade da educação em decorrência da alta concentração nos níveis de menor aprendizado.

Ademais, essa distribuição esconde outro problema da nossa educação: nos níveis de menor aprendizado estão os alunos de menor nível socioeconômico, os filhos de pais com menor escolaridade e de cor preta. Como se não bastasse o preço que já pagam para estudar em escolas que não têm sido capazes de reduzir essa diferença, tal distribuição mostra a

parcela do alunado mais vulnerável aos efeitos negativos da pandemia. Por isso, não é sem razão que a taxa de conclusão no ensino médio de jovens com até 19 anos seja de 92,6 por cento entre os 25 por cento mais ricos e de 58,8 por cento entre os 25 por cento mais pobres; e, entre os brancos, seja de 79,1 por cento e de 61,4 por cento entre os pretos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Essa falta de equidade também está presente nos resultados da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C), do IBGE (IBGE, 2019). Esses resultados indicam que, se entre 2016 e 2018 houve alguma melhora em indicadores educacionais do Brasil, em termos de algum ganho em anos de escolaridade, ainda persistem as desigualdades regionais, de gênero e de cor. Pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas; as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior à das regiões do Centro-Sul do país.

Falta de engajamento escolar

Os obstáculos descritos até agora, atuando conjunta ou isoladamente, afetam o interesse e a motivação dos jovens estudantes que, como percebem os educadores na escola, resultam em falta de atenção e desinteresse em sala de aula e em falta de compromisso com os estudos. Isso é preocupante porque acaba por acarretar baixa aprendizagem, reprovações e prejuízos nos anos escolares seguintes e mesmo para a vida futura.

Em parte, o desinteresse e a falta de motivação têm raízes no próprio processo de desenvolvimento dos jovens que passam por uma etapa da vida marcada por grandes transformações corporais e psicológicas que provocam dúvidas, inseguranças e sucessivos deslocamentos nos interesses e nos desejos dos adolescentes. Não é incomum nesse período ocorrerem variações de humor e disposição para realizar algo não previsto. No entanto, os jovens estão também descobrindo novas maneiras de

pensar, de valorizar e de ver e fazer as coisas, explorando novidades, enfrentando desafios e exercitando a curiosidade, a criatividade e a engenhosidade. É próprio dessa etapa conviver com o incerto e a dúvida, ter coragem de correr riscos e cultivar novas necessidades e preferências. Ou seja, a realidade em que sua vida se desenrola deixa de ser apenas o que é percebido por eles e passa a incluir também um conjunto de novos possíveis e de novas necessidades.

A escola em que estudam oferece a eles o oposto disso: ensina o certo quando o jovem precisa aprender com seus erros, ensina a verdade quando ele precisa aprender a interrogar e duvidar, cultiva a autoridade do cargo de professor em um contexto social no qual a autoridade não decorre mais da posição, mas daquilo que os alunos reconhecem na fala e na ação do professor como importante e significativo para eles. Isto significa que o desinteresse e a falta de motivação têm raízes também na escola.

Em pesquisas realizadas no Brasil, os próprios jovens indicam a falta de motivação e o desinteresse, entre outros motivos, como causas de ter abandonado a escola. Segundo o *Suplemento Educacional* da PNAD-C de 2019, entre os jovens do sexo masculino que evadiram, a falta de interesse foi o segundo motivo mais relatado. Entre as jovens mulheres, essa foi considerada a principal razão (PEREIRA, 2022).

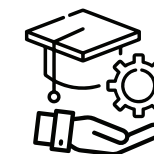
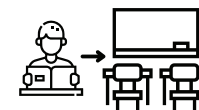
De acordo com os dados de pesquisa realizada por Soares *et al.* (2015) com alunos cursantes e evadidos de 46 escolas em Minas Gerais (MG), os fatores com maior poder para explicar a decisão de abandonar ou permanecer na escola foram a dificuldade nas disciplinas, a ânsia por uma escola diferente, mais sintonizada com suas necessidades e interesses reais, e a vontade de escolher uma escola por sua qualidade.

As pesquisas mostram um aluno desmotivado, mas não é uma fatalidade que deva ser assim. Ele está desmotivado, é reprovado seguidas vezes e acaba por desistir da escola porque não vê sentido no que faz e no que a escola lhe oferece.

Para os jovens de alguns grupos sociais, cursar o ensino médio é algo tão natural e indispensável como comer, dormir, tomar banho, etc. A família e a escola desenvolvem neles a percepção de que, com a continuidade dos estudos, serão melhores as oportunidades de realização pessoal e de trabalho no futuro. Nesses casos, a motivação para permanecer na escola é externa e está associada à possibilidade de recompensa, seja pela família ou pela sua trajetória escolar bem-sucedida. Essa é a parte da população que, nas estatísticas educacionais, tem bom aprendizado, não abandona os estudos, conclui o ensino médio e que é sempre bem-sucedida na escola.

Contudo, para aqueles grupos para os quais o ensino médio não faz parte do seu capital cultural nem da sua experiência familiar, uma escola que não conheça o modo de vida dos jovens desses grupos, as suas dificuldades cotidianas e as suas expectativas de futuro não faz sentido para eles. Nesse caso, eles não são cobrados pela família se abandonarem a escola e, também, não se sentirão compelidos por nada e por ninguém a continuar frequentando-a. Ao contrário, muitas vezes serão pressionados pelos familiares e pelas circunstâncias a interromper os estudos.

O desafio das escolas que atendem aos jovens desses grupos sociais é fazer a motivação e o interesse emergirem pelo que a própria escola pode representar em termos de desafios, estímulos e necessidades. Não trata da motivação externa dos prêmios e benefícios, mas de uma motivação intrínseca fundamentada na busca natural de todo ser humano pela novidade, pelo valor e sentido da vida.



Uma motivação que, para Deci e Ryan (1985), tem como componentes fundamentais a autonomia (a noção de estar no controle das próprias ações), a competência (consciência de ser capaz de realizar algo socialmente valorizado no ambiente em que vive) e o relacionamento interpessoal (sentir-se conectado a outras pessoas). A motivação intrínseca é a fonte da energia central para a natureza ativa do jovem que, quando está intrinsecamente motivado, segue seus interesses.

Pesquisas no campo da psicologia da educação indicam que intervenções que aumentam o engajamento ou o grau de pertencimento do estudante à escola têm efeitos sobre o desempenho de estudantes (COHEN *et al.*, 2006) e na permanência escolar de estudantes mais desfavorecidos (GOYER *et al.*, 2017).

Falta de orientação profissional na escola

As estimativas disponíveis sobre o retorno de cada ano completo no ensino médio vão de 8 por cento a 16 por cento ao ano em países desenvolvidos (OREOPOULOS, 2006a, 2007; OREOPOULOS; SALVANES, 2011) e chegam a 15 por cento no caso brasileiro (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008). Diante de uma taxa média de retorno tão alta, não se pode deixar de perguntar: por que mais de 10 por cento dos alunos evadem da escola a cada ano no Brasil e menos da metade dos jovens do quinto mais pobre completam essa etapa dos estudos?

Este é um dilema que tem sido objeto de estudos que indicam cinco fatores-chave na escolha de quando parar de estudar: a percepção errônea sobre retorno de cada ano adicional de educação; a incerteza acerca desse retorno; o custo direto de cada ano a mais estudado; o prazer em estudar; e o custo de oportunidade de estudar por um ano a mais, que, para muitos jovens (especialmente os com distorção idade-série), significa também oportunidades do mercado de trabalho perdidas durante esse ano.

Várias pesquisas identificaram circunstâncias que podem influenciar tais fatores (PEREIRA, 2022b). Primeiro, se a escola em que o aluno está matriculado é ruim, ele aprenderá pouco e o retorno relativo a cada ano adicional de educação será baixo. Isso é o que acontece com um alto percentual de jovens de nível socioeconômico baixo ao terminar o ensino médio: 95,1 por cento deles não conseguem alcançar o nível de aprendizagem satisfatório em matemática e 71,8 por cento, em língua portuguesa.

A evasão escolar também é influenciada pelo fato de o jovem estudante não ter na sua rede de relações sociais alguém que já tenha terminado o ensino médio e que possa servir de referência para que possa reconhecer o benefício de tê-lo concluído. Além disso, se o aluno que se esforça para ser frequente, interessado e para aprender o que lhe é ensinado é estigmatizado ou sofre *bullying*. O custo social de estudar com afinco fica maior, o que pode influenciar na sua decisão de abandonar a escola.

Todas essas circunstâncias podem ser objeto de atenção no contexto escolar e poderão ser influenciadas positivamente se a escola for de qualidade e engajadora. Os jovens precisam estudar em uma escola que seja capaz de desenvolver neles a percepção de que, com a continuidade dos estudos, terão melhores as oportunidades de trabalho no futuro. No entanto, frequentemente, não é isso que eles costumam encontrar na escola e a chance de evasão aumenta.

A decisão de evadir não é fácil de ser tomada porque, apesar de reconhecer as vantagens que a conclusão dos estudos propicia, existem custos econômicos associados à continuidade dos estudos. Por exemplo, eles podem considerar que aproveitar oportunidades atuais de trabalho para ajudar a família deve prevalecer sobre oportunidades futuras de melhorar sua renda. Assim, os alunos podem avaliar que não conseguiriam arcar com os custos de permanecer estudando.

A escola também falha na orientação dos jovens para a escolha da profissão que deseja seguir. É importante que eles tenham acesso a orientações que os ajudem a refletir sobre quem são e querem ser, a pensar criticamente sobre a relação entre suas escolhas educacionais e sua vida futura, pessoal e social. Uma das principais fontes de motivação para os alunos estudarem muito é realizar seus sonhos para o trabalho e para a vida.

A escolha da profissão foi, também, objeto de uma pesquisa realizada pela OCDE (MANN *et al.*, 2020) por meio do Pisa. Essa pesquisa foi aplicada em 600 mil estudantes de 15 anos de 79 países, entre eles, 11 mil alunos do Brasil. Sua finalidade era coletar dados inéditos sobre aspirações de trabalho, emprego e carreira dos estudantes de 15 anos. As entrevistas foram feitas durante a aplicação do Pisa, exame que mediu o desempenho de estudantes em matemática, leitura e ciências em 2018, antes da crise da pandemia, portanto. O relatório foi apresentado no *Fórum Econômico Mundial* em Davos, em 2019.

Os resultados são fortes evidências de que os empregos que foram mais atraentes para esses jovens têm origens no século passado ou até antes. Aspirações e escolhas relativas à carreira são reduzidas, bastante parecidas com as citadas por jovens entrevistados na mesma pesquisa realizada 18 anos antes, em 2000. Além disso, foram mais concentradas em poucas opções, mais populares e tradicionais, distantes das demandas do ambiente profissional e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho desde então, e distorcidas por gênero e origem social. As cinco principais escolhas foram: médicos, professores, empresários, engenheiros e advogados, com a preferência das moças para as opções relacionadas a cuidados de saúde e ensino e os rapazes, engenharia e gerenciamento de empresas.

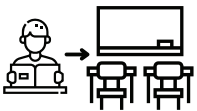
É possível inferir que esses adolescentes desconhecem demandas do mercado contemporâneo de trabalho: empregos acessíveis, bem-remunerados e com futuro promissor parecem não atrair a imaginação e o interesse desses adolescentes. Muitos deles, principalmente de origens socioeconômicas menos favorecidas, preveem buscar trabalhos que correm alto risco de serem automatizados e se extinguirem no futuro. Muitos dos jovens que tiveram alta performance no Pisa nem sequer aspiravam à carreira de nível superior.

Na pesquisa, jovens de baixa renda tinham menor probabilidade de terem investigado na internet sobre carreiras futuras, de terem conversado com conselheiros vocacionais, de terem visitado ambientes profissionais ou feiras de emprego. Por isso, no ambiente educativo, todos precisam ter a oportunidade de entrar em contato com novas profissões, por exemplo, em estágios temporários ou visitas. E é mais crítico do que nunca para o setor público e privado investirem juntos para garantir a conectividade para todos os jovens. Dada a natureza mutante do mercado de trabalho, são necessários mais investimentos em educação profissional e no local de trabalho.

A pandemia COVID-19

A pandemia, em razão de seus efeitos sobre a saúde mental dos alunos, pode produzir perturbações no seu comportamento e mudar seus interesses e expectativas, afetar a racionalidade da decisão de permanecer ou não na escola e levá-los a considerar aspectos de natureza mais subjetiva.

Por exemplo, em reportagem do jornal *Folha de S. Paulo*, em abril de 2022, foi noticiado que um grupo de 26 alunos do ensino médio, de uma escola estadual do Recife, não puderam fazer prova após apresentarem sintomas de ansiedade, um claro



impacto da pandemia sobre a saúde mental dos estudantes que os deixou muito tempo sem o convívio social.

Em 2020, durante a pandemia, uma pesquisa de opinião com estudantes do ensino médio (UNICEF, 2022) revelou que, de 1.219 jovens entrevistados, 17 por cento afirmaram ter pensado em abandonar a escola nos seis meses anteriores à pesquisa; 17 por cento alegaram “cansaço e estresse”; 8 por cento, por falta de motivação para estudar e 48 por cento consideraram abandonar a escola para poder trabalhar. Nesta mesma pesquisa, 65 por cento do total de jovens entrevistados consideraram fazer um curso superior.

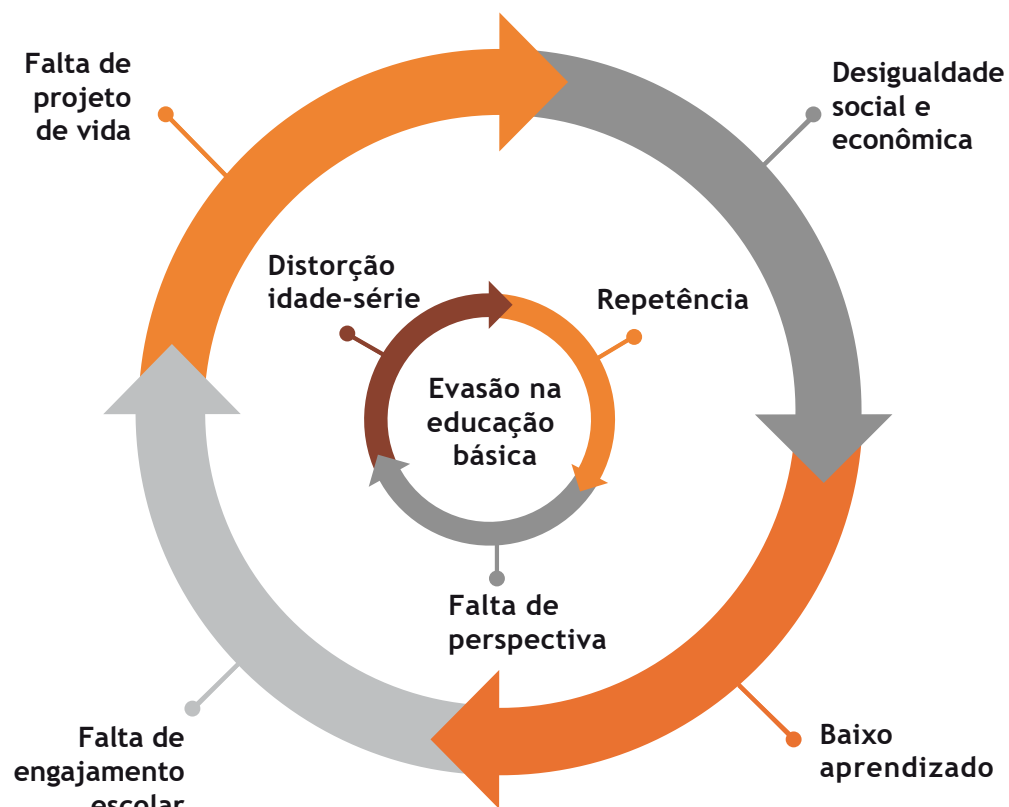
O número de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dá uma medida do efeito da pandemia sobre os projetos de futuro daqueles que concluíram o ensino médio: de 2020 para 2022, caiu de 5,3 para 3,4 milhões o número de inscritos. Em 2021, mais da metade dos inscritos não fez as provas no primeiro dia; o segundo dia teve 55,3 por cento de faltas, o maior índice de abstenção de todos os tempos, de acordo com o Inep/MEC. Em 2022, foram 26,7 por cento de abstenção.

Em suma, para além da pandemia, as barreiras para o jovem concluir o ensino médio já eram várias e envolviam fatores estruturais, como a elevada repetência, a baixa qualidade do ensino, os ambientes pouco acolhedores e que engajam pouco e as escolas desconectadas dos alunos dos projetos de vida e profissionais dos alunos, como sintetizado na Figura 11.

Isoladamente, esses fatores são desafiadores para os sistemas de educação que lidam com outros problemas também de complexidade elevada. A pandemia COVID-19 tornou os fenômenos da evasão e da permanência escolar ainda mais complexos. Abordagens pontuais e isoladas, provavelmente terão resultados tímidos. Ações coordenadas e que lidem com problemas estruturais se fazem necessárias.

Dessa forma, ter ciência de evidências sobre programas e políticas bem-sucedidas para reduzir a evasão escolar é o primeiro passo para reduzir as barreiras dos estudantes de ensino médio em suas trajetórias escolares.

FIGURA 11. Distribuição dos alunos por nível de desempenho no Saeb/Inep (2019)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Inep/Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2019.

As causas da evasão escolar e as políticas para seu combate

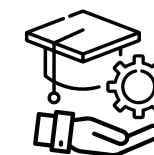
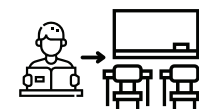
As consequências da evasão escolar são objeto de estudo de diferentes áreas de estudo, como a economia, a educação e a saúde pública. Entretanto, não é tarefa simples estimar os efeitos causados pela evasão, uma vez que o fenômeno não é aleatório e os alunos que evadem podem não ser (e de fato é altamente provável que não sejam) semelhantes aos seus pares que continuam os estudos. Há, portanto, um risco de viés de seleção nas análises, o que dificulta estimar os efeitos da interrupção dos estudos na vida dos jovens e adultos.

Há farta literatura no Brasil que busca estimar os efeitos da evasão na renda futura e outros desfechos da vida dos jovens (BARROS *et al.*, 2021; PEREIRA, 2022; FUNDAÇÃO BRAVA *et al.*, 2017; SHIRASU; ARRAES, 2020). Por exemplo, Barros *et al.* (2021), utilizando dados da PNAD, calculam que os jovens evadidos têm maior probabilidade de desemprego — passam até 10 por cento a menos da sua vida produtiva ocupados e possuem remunerações até 25 por cento inferiores em comparação àqueles que se formam no ensino médio.

O estudo mostra ainda, para os não evadidos, outros efeitos além da renda, como, por exemplo, um aumento da expectativa de vida (três anos adicionais), menor risco de exposição à violência (em especial homicídio) e uma vida mais saudável. O cálculo do custo da evasão para a sociedade sugere uma perda de até R\$ 220 bilhões por ano, ou 81 por cento do gasto total das três esferas governamentais por ano com educação básica.

Um aspecto menos estudado e com evidências menos robustas é sobre as causas da evasão ou os mecanismos que explicam o fenômeno. Há três explicações prevalentes nos estudos no campo da economia. A primeira sugere que a restrição de crédito, ou a necessidade de renda imediata, seria um dos fatores que explicam a evasão (ELLWOD; KANE, 2000; KANE, 1994; KEANE; WOLPIN, 2001). Outra hipótese não excludente seria o fato de que os jovens desconhecem ou não são capazes de calcular corretamente os ganhos futuros associados com a conclusão dos estudos, em especial, do ensino médio, uma vez que desconhecem exemplos de pares que se formaram e foram bem-sucedidos no mercado de trabalho. Essa assimetria de informações levaria um grupo de estudantes, em geral aqueles com menos acesso à informação e mais vulneráveis, a terem maior probabilidade de abandonar os estudos (JENSEN, 2010).

Por último, a literatura mais recente de economia comportamental tem incorporado *insights* da neurociência para compreender alguns comportamentos considerados “míopes” do adolescente. Entende-se por comportamento míope aquele que pode causar um malefício futuro e gerar arrependimento posterior, tais como consumo de álcool e drogas, formação de gangues, cometimento de crimes e evasão escolar (SPEAR, 2000; ARMSTRONG, 2016). A literatura de neurociência mostra que a maturação de diferentes partes do cérebro durante a adolescência está associada à predisposição dos adolescentes a subestimar as consequências de suas ações e a focar no presente e ignorar o futuro (LAIBSON, 1997; O’DONOGHUE; RABIN, 1999; SPEAR, 2000).



Dessa forma, frustrações escolares, perdas de vínculos com os pares, dificuldades de aprendizado, atratividade do *status* social de pertencer a uma gangue ou de se tornar mãe poderiam aumentar a predisposição do adolescente a evadir, satisfazendo seu desejo imediato, às expensas das consequências futuras. A evasão escolar, nesse caso, poderia ocorrer mesmo que o jovem não precise trabalhar e mesmo que ele esteja consciente das perdas futuras de renda, pois ele tenderia a dar menor importância ao futuro. Tal explicação é consistente com pesquisas que mostram arrependimento do jovem que evadiu.

Outra linha de investigação sugere que fatores relacionados ao processo de ensino e à aprendizagem, à motivação, à resiliência e ao clima escolar seriam elementos importantes para explicar o abandono escolar (OLIVEIRA; WALDHEM, 2016; SOUZA *et al.*, 2012 ; RIANI; RIOS-NETO, 2008). Uma forma de tentar compreender o fenômeno é perguntar diretamente para o estudante os motivos que o levaram a evadir da escola. É importante, contudo, interpretar com cautela a racionalização do jovem no momento da resposta. Percepção de impacto não é evidência de impacto, assim como a racionalização dos jovens sobre o fenômeno da evasão escolar não deve ser tomada como evidência definitiva sobre os motivos que levaram ao abandono dos estudos.

Em diferentes pesquisas, a maior parte dos jovens indica a “falta de interesse nos estudos” como o principal fator para explicar a evasão (NERI *et al.* 2009, SHIRASU; ARRAES 2015; SALATA, 2019). Esse é um aspecto interessante que dialoga diretamente com a experiência dos jovens na escola e uma desconexão do que é ensinado e suas expectativas.

É importante destacar também que o aluno que evade em geral apresenta trajetória escolar irregular com uma ou mais reprovações e dificuldades no aprendizado. A “falta de interesse” também pode estar associada com maiores dificuldades em aprender os conteúdos definidos como prioritários nos currículos. Em geral, não gostamos daquilo que é muito difícil ou que temos pouca afinidade e grande dificuldade para assimilar.

Há, portanto, duas dimensões associadas à falta de interesse: a) um aspecto relacionado com o que é ensinado (currículo formal e vivido) e b) outro possivelmente associado com a forma que é ensinado e com o baixo aproveitamento dos alunos ao longo do processo.

Segundo a PNAD-C 2019, os três principais motivos citados pelos estudantes entre 15 e 19 anos para terem saído da escola foram: 1) falta de interesse em estudar; 2) necessidade de trabalhar; e 3) por gravidez. Outros fatores citados pelos alunos foram o desejo por uma escola diferente, mais sintonizada com suas necessidades e seus interesses reais, as restrições econômicas da família e o fato de ter passado fome na infância, ter um problema de saúde permanente, excesso de repetência, não ter uma escola perto para estudar e o fato de a escola não estar adaptada para um aluno com deficiência.

O efeito da repetência sobre a evasão é amplamente discutido na literatura. Os trabalhos de Ribeiro, Fletcher e Klein, na década de 1980 e 1990 (FLETCHER; RIBEIRO, 1988; FLETCHER; RIBEIRO, 1996; KLEIN; RIBEIRO, 1996) mostraram que a evasão no Brasil não ocorria nas primeiras séries do ensino fundamental, mas sim nos anos subsequentes, entre alunos mais velhos com múltiplas reprovações. O Brasil apresenta historicamente taxas muito altas de reprovação, quando comparamos com dados de outros países e esse fenômeno, chamado de “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991), atinge um grande número de crianças e jovens todos os anos.

A reprovação como estratégia para recuperação de aprendizado é ineficaz e há boa evidência internacional e nacional sobre o tema (EEF, 2021; MANACORDA, 2012; EREN *et al.*, 2020). Além disso, a reprovação traz dois outros aspectos preocupantes. O primeiro é o risco da estigmatização do aluno, chamado de “repetente” e visto, muitas vezes, por seus pares, professores e familiares como incapaz, preguiçoso e pouco afeito ao estudo. Há uma lacuna na literatura sobre os potenciais impactos da reprovação na autoestima do aluno, mas a hipótese tem plausibilidade.

Um aspecto pouco discutido na literatura é a perda do vínculo do estudante que é reprovado com seus colegas de classe. Esse é um aspecto relevante, especialmente na adolescência quando o grupo de pares é central na socialização dos jovens. Reprovar um aluno traz um conjunto negativo de experiências, o que inclui a perda do vínculo com seus amigos de turma, a inserção em um novo grupo de pares, invariavelmente mais novo, o que é agravado diante de múltiplas reprovações (JIMERSON *et al.*, 2002; MEISELS; LIAW, 1993).

Vínculos fortes com professores e colegas de classe é certamente um fator que ajuda na retenção do estudante, mesmo para aqueles estudantes com mais dificuldades acadêmicas. Outras estratégias de recomposição de aprendizagem, comprovadamente eficazes, podem ser implementadas pelos sistemas escolares no Brasil como alternativa à prática estabelecida de reprovação. É interessante notar que, no Brasil, a reprovação em uma, duas ou três disciplinas é o suficiente para que o aluno tenha de refazer o ano letivo para todas as disciplinas, uma punição que se soma à retirada do aluno do seu grupo de pares original.

No Brasil, há uma relação negativa entre a taxa de repetência no ensino fundamental e a matrícula no ensino médio. Os alunos repetentes, como visto, possuem menor probabilidade de progressão escolar, porque o aprendizado dos alunos repetentes avança mais devagar que o dos alunos que progredem de ano. Assim, a repetência nas séries iniciais aumenta a chance de repetência posterior, o que aumenta a chance de abandono e evasão posteriormente.

A reprovação e a repetência são os fatores com alto poder para explicar a evasão (FERNANDES, 2011). Reprovações e repetências aumentam a chance de abandono e evasão dos alunos,

diminuindo os anos totais de estudo completo e a conclusão do ensino médio.

Em análise à literatura sobre evasão a partir dos desafios contemporâneos do ensino médio do Brasil, sistematizamos cinco categorias que dialogam com os mecanismos que explicam o fenômeno da evasão e que são também, portanto, áreas potenciais de intervenção com políticas para sua mitigação.

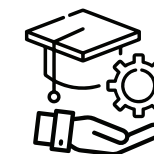
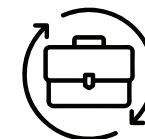
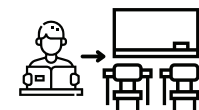
Apoio às aprendizagens

Não são poucas nem simples as dificuldades e os obstáculos dos jovens que chegam ao ensino médio. Todos terão de lidar com as incertezas e as transformações próprias desse período de vida e com as possibilidades de realização que vão surgindo.

Muitas políticas e muitos programas vêm sendo desenvolvidos, em vários estados brasileiros e em diversos países, com a finalidade de mitigar as dificuldades enfrentadas pelos jovens do ensino médio, em especial relacionadas ao baixo aprendizado. São exemplos orientados para aspectos distintos dessa problemática: programas de reforço escolar em grupos reduzidos ou para toda a turma, tutoria personalizada, mediação de conflitos ou programas com foco no desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Incentivos à permanência ou ao retorno do aluno

Uma dimensão importante e com um conjunto robusto de evidências são programas com foco em incentivos financeiros, para garantir o retorno ou a permanência dos estudantes. Em geral, esses programas têm como público-alvo estudantes em situação de maior vulnerabilidade social e a crise sanitária da pandemia agravou o cenário, uma vez que muitos alunos



perderam pais, avós e outros parentes que sustentavam a família, ou ainda houve perda de renda familiar, o que fez aumentar o custo de oportunidade de não trabalhar. Muitos estados implementaram programas de incentivo financeiro para estudantes do ensino médio e há um importante debate sobre o desenho do Programa e estratégias para uma implementação bem-sucedida. Alguns exemplos de programas de incentivo financeiro com foco na permanência ou retorno dos estudantes são: auxílio financeiro mensal, bolsa de conclusão do ensino médio e programas de busca ativa.

Apoio à transição para o mundo do trabalho

Diante das escolhas que terão de fazer à frente de um mercado de trabalho volátil e da necessidade constante de atualização de conhecimentos e habilidades, é grande a ansiedade dos jovens ao concluir o ensino médio. Ainda que sua formação escolar possa ter resultado da compreensão de que as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano se aproximam e, em certos aspectos, se confundem com as capacidades necessárias ao mundo do trabalho, as suas dúvidas permanecem, porque estamos em um mundo em rápida transformação. Vivemos em uma época em que os avanços da ciência e da tecnologia têm colocado a necessidade de atualização contínua dos conhecimentos, assim como novas exigências e possibilidades para a realização pessoal e profissional.

Para os jovens, isso se torna especialmente crítico porque atualmente não se pode, com segurança, nem mesmo prever quais das mudanças que estão surgindo irão permanecer e quais continuarão a produzir consequências e a gerar alternativas para o futuro.

Este cenário resulta nas dificuldades que jovens concluintes do ensino médio têm ao fazer escolhas de carreiras profissionais que estejam alinhadas com as demandas atuais do mundo do trabalho. Por essa razão, a escola precisa tornar-se capaz de formar jovens para “aprender” e para

“aprender a fazer”, tornando-os preparados para lidar com as novidades e desafios que terão de enfrentar.

Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

As dificuldades que as escolas enfrentarão nesse período pós-pandemia não se resolverão com um simples retorno ao que se fazia antes. As escolas não podem conviver com as desigualdades educacionais presentes no seu interior, com a falta de atenção às dificuldades de aprendizagem dos alunos, com os níveis insuficientes de aprendizagem, com o desinteresse e a falta de motivação de muitos jovens que, em razão da combinação desses e muitos fatores negativos, acabam abandonando a escola.

Melhorar a qualidade, reduzir as desigualdades e aumentar a equidade são traços essenciais de uma educação voltada para o desenvolvimento humano. Para isso, é necessário que a escola cultive ambientes de aprendizagem que proporcionem as condições básicas de educabilidade.

São adequados os ambientes que:

- estimulem o envolvimento ativo dos alunos com experiências da vida real.
- instiguem a problematização, a investigação, a invenção e a descoberta.
- favoreçam a autonomia, a iniciativa e a capacidade de fazer escolhas significativas.
- permitam a liberdade criativa.

A exigência de novos currículos e sua implementação determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as possibilidades pedagógicas

permitidas pela Lei de Reforma do Ensino Médio constituem uma oportunidade para explorar novos caminhos com potencial para atuar na transformação de um nível de ensino que tem apresentado resultados insatisfatórios com as estratégias de ensino adotadas até agora.

Entre as possibilidades de transformação do currículo, podem ser mencionadas aquelas que permitam aos alunos:

- refletir sobre quem são, a se relacionar bem com os outros e a descobrir preferências e inclinações internas, a fim de alimentar aspirações em seus projetos de futuro, levando-os a realizar atividades prazerosas e capazes de envolvê-los em diálogos genuínos com o mundo, que os desafiem a criar planos, ideias e soluções para os problemas da vida.
- ultrapassar a visão de senso comum da realidade, amplamente compartilhada com os colegas, para alcançar uma compreensão científica do mundo físico e da vida social.
- pensar e agir de forma diferente sobre a vida e os desafios globais e complexos sem respostas certas ou erradas, sobre a aprendizagem (que precisa ser dialógica e orientada para a transformação do aluno e a compreensão), sobre as relações entre as pessoas com que convivem e sobre como fazer uso, cada vez maior, das tecnologias digitais, mas que resultem em profundas implicações para os fins de educação e de organização da aprendizagem.
- encontrar satisfação no desejo de resolver o problema que os intrigam e que se realiza na tensão de ultrapassar

o conhecido, de aceitar a ansiedade e o desconhecimento implícito ao enfrentar a procura do novo.

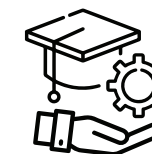
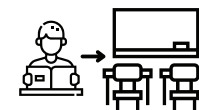
- desenvolver a confiança de que são capazes de resolver problemas e construir coisas por meio da experiência direta, da experimentação e da invenção, fortalecendo uma mentalidade de crescimento (*growth mindset*) e a agência dos alunos, ou seja, sua capacidade de tomar decisões, fazer escolhas adequadas e assumir o controle do próprio processo de desenvolvimento.

Apoio à gestão escolar e à valorização docente

Gestão escolar faz diferença no desempenho das escolas e dos seus alunos? Estudos recentes têm mostrado uma correlação positiva entre bons índices de gestão de escolar e o desempenho dos alunos (LEAVER *et al.*, 2019; LEMOS *et al.*, 2021). Estudo realizado, em 2010, em dez escolas públicas paulistas (ABRUCIO, 2010) revelou “como o modelo de gestão e, sobretudo, o papel dos principais gestores têm um impacto significativo na aprendizagem e mesmo no ambiente educacional.”

Diferentemente dos estudos anteriores, essa pesquisa não se limitou a descobrir as conexões estatísticas entre gestão e desempenho escolar, procurando entender como se produz a gestão que melhora os resultados das escolas e de seus alunos. Além disso, os casos selecionados e estudados poderiam ser comparados, tornando possível descobrir “o que produz a diferença no que se refere aos sucessos e aos fracassos relativos a esse grupo de escolas analisadas.”

Com uma boa gestão, os alunos não aprendem apenas os conteúdos que lhes são ensinados. Aprendem, também, a se



relacionar uns com os outros, constroem valores novos (além do que aprendem com suas famílias) e desenvolvem o senso crítico, a autoestima e a confiança em si mesmos. Isto é algo importante, porque os resultados de estudos sobre o impacto do clima escolar saudável na aprendizagem dos alunos não deixam dúvidas: escolas semelhantes, mas que se distinguem pela qualidade do clima escolar, afetarão de modo diferente o seu aprendizado. Além disso, a diferença que a escola faz no aprendizado dos alunos está fortemente relacionada à percepção que eles têm da qualidade do clima escolar onde estudam.

O efeito da boa gestão se estende, ainda, à cultura escolar, que traduz a qualidade e a heurística da vida institucional e das experiências que refletem normas, valores, relações interpessoais, práticas de ensino, aprendizado e liderança e estruturas organizacionais. Em essência, a cultura institucional constitui a inteligência coletiva de uma escola que aprende. Essa cultura se amplia por efeito de uma boa gestão e a escola passa a operar de forma sinérgica, por meio de esforço comum, para resolver problemas e enfrentar os desafios cotidianos. Uma escola com cultura institucional mais sofisticada é menos vulnerável e mais resistente a mudanças que afetem, de algum modo, as condições de continuidade de seu projeto pedagógico.

Cabe, também, à gestão da escola revitalizar e liderar a comunidade escolar para que a escola se torne um direito de todos. Como direito humano, a educação escolar precisa ser proveitosa para todos, independentemente de qualquer característica que possa diferenciar os seres humanos. Para constituir-se como um bem comum, a escola deve resultar de uma construção compartilhada de esforços comunitários e de conhecimentos e processos pedagógicos que colocam, em primeiro plano, os aspectos relacionais e coletivos do ensino e da aprendizagem. No entanto, as estruturas educacionais são configuradas por pessoas, os atores principais de todo o sistema. Por essa razão, o sucesso de processos de mudanças em educação depende do que os atores envolvidos fazem e pensam.

Em consequência, o eixo central na formulação, na execução e na avaliação de políticas públicas deve voltar-se para a promoção de mudanças em relação aos diversos atores envolvidos no processo e nas relações que se estabelecem entre eles.

Pesquisas no campo da educação têm mostrado que as diferenças de desempenho dos alunos da educação básica podem ser explicadas, em parte, por vários fatores externos à escola, como aqueles relacionados à vida familiar e ao trabalho, por exemplo. No entanto, são os fatores escolares os mais relevantes. Entre eles, está o bom clima em sala de aula, a expectativa dos professores em relação aos seus alunos e a sua preparação para exercer a docência. Os bons educadores fazem a diferença.

As atuais transformações sociais têm gerado pressões sobre a educação e constituem um dos principais fatores determinantes do que deverá vir a ser a escola e a profissão docente. Essas pressões intensificaram-se com os impactos da pandemia sobre a alfabetização das crianças, o aumento das taxas de abandono e em decorrência dos prejuízos cognitivos dos jovens e crianças que indicam uma crise nacional de aprendizagem.

O exercício de qualquer profissão requer uma formação inicial, sem a qual não podem ser adquiridos os conhecimentos e as habilidades requeridos para o bom exercício profissional. Todavia, essa formação, em razão da própria dinâmica da vida social, precisa ser continuamente repensada e atualizada sem que se perca a capacidade de manter a qualidade que a sociedade espera e precisa. É imperativo, portanto, que a profissão avance quando os procedimentos e os critérios estabelecidos já não satisfazem e precisam ceder lugar a um novo fazer orientado por novas estratégias, por uma visão nova do sentido social da profissão e por uma ética.

Esse processo que conduz ao desenvolvimento profissional, e não apenas à titulação, torna os professores mais capazes de responder de forma satisfatória às novas necessidades e aos desafios no seu campo de trabalho.

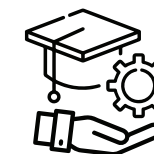
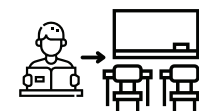
O repositório

A próxima seção deste relatório contém um repositório de experiências implementadas no ensino médio, com potencial de reduzir o abandono e a evasão. O objetivo do repositório é oferecer, a gestores envolvidos direta ou indiretamente com a gestão de redes de ensino médio, um menu de ações, programas e projetos já implementados e que possuem eficácia para diminuir o abandono e a evasão escolar. Com o menu em mãos, os gestores poderão conhecer melhor essas práticas, o contexto em que foram implementadas e os contatos de implementadores, além de terem acesso a estudos que avaliaram tais práticas (quando disponíveis).

Para se chegar à lista de experiências catalogadas no repositório, foi preciso fazer um trabalho de busca e curadoria das experiências. O que incluir e o que deixar de fora?

O primeiro critério de inclusão foi o da existência de evidência documentada na literatura sobre a eficácia de alguns programas em reduzir o abandono e a evasão de jovens no ensino médio. Para isso, foram utilizados alguns estudos de revisão sistemática da literatura que já se debruçaram sobre o tema, como o Fundação Brava *et al.* (2022), Pereira (2022c), Rumberger *et al.* (2017), Dynarski *et al.* (2008) e Dynarski *et al.* (1998). Foram feitas também buscas em periódicos de prestígio em economia e economia da educação, como *The American Economic Review*, *American Economic Journal (Applied Economics, Economic Policy)*, *The Quarterly Journal of Economics*, *Journal of Political Economy*, *Review of Economic Studies*, *Review of Economics and Statistics*, *Journal of Public Economics*, *Journal of Human Resources*, *Economics of Education Review*, entre outros, com o intuito de encontrar artigos que, porventura, possam ter sido publicados após as revisões sistemáticas da literatura. Programas que tiveram impacto estatisticamente significativo de redução do abandono, da evasão ou da conclusão do ensino médio foram incluídos no repositório.

O trabalho deste estudo, porém, foi de ir além das revisões disponíveis da literatura para incluir outros programas com bom potencial de reduzir o abandono e a evasão escolar no ensino médio. Infelizmente, o Brasil possui uma cultura ainda muito incipiente não só de monitoramento e avaliação quantitativa de programas educacionais, mas também de registro qualitativo e bem estruturado da implementação de programas. O resultado disso é que a evidência disponível se concentra majoritariamente sobre programas implementados em países desenvolvidos, principalmente nos EUA e no Canadá.



Para que a lista não ficasse extremamente restritiva e focada em experiências internacionais, foi preciso expandir os critérios de seleção para abarcar experiências cujo impacto ainda não foi avaliado. Desse modo, para que pudéssemos incluir outras experiências não avaliadas, precisamos montar um modelo lógico ligando os obstáculos identificados no capítulo anterior às possíveis intervenções e ao resultado final da redução do abandono e da evasão. Dessas discussões, foram identificados, então, cinco grandes áreas de intervenção com potencial de redução do abandono e da evasão. São elas:

1. Apoio às aprendizagens.
2. Incentivos à permanência e ao retorno do aluno.
3. Apoio à transição para o mundo do trabalho.
4. Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular.
5. Apoio à gestão escolar e à valorização da formação docente.

A partir da identificação dessas áreas de atuação, fez-se uma busca sobre políticas que contemplassem tais temas.

A decisão de incluir experiências não avaliadas implica um risco. Como não há evidência disponível, existe um óbvio risco de se catalogar experiências sem efeito. Apesar disso, acreditamos que os benefícios superariam os riscos. E, de fato, este não é o primeiro repositório a fazer algo do tipo. O famoso guia do *What Works Clearinghouse* (RUMBERGER *et al.*, 2017) também inclui recomendações de políticas que não possuem evidência. Nesses casos, o guia explicita que tais recomendações foram feitas porque fazem sentido lógico, mesmo sem que haja evidência de seu impacto. Outros trabalhos também já catalogaram políticas de combate à evasão escolar (FUNDAÇÃO BRAVA *et al.*, 2017) no Brasil que não necessariamente foram alvo de avaliações de impacto.

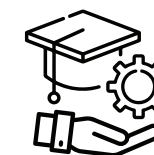
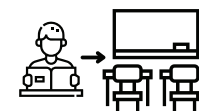
Seguimos, então, a mesma estratégia do *What Works Clearinghouse*, detalhando a metodologia por trás da estimação dos impactos das experiências já estudadas e explicitando, para as experiências não avaliadas, que houve uma decisão de incluí-las, porque há um nexos lógico que dá plausibilidade a um possível impacto.

O grande número de experiências promissoras mostra que existe amplo espaço para a produção de pesquisas no Brasil sobre estratégias de combate à evasão. Há uma grande lacuna de produção de evidências não só para melhor compreendermos os fatores por trás da evasão no Brasil, mas para que se possam desenhar e adaptar políticas eficazes. O país teria muito a ganhar se pudesse gerar evidências a partir dessas experiências, permitindo entender, com mais precisão, os bons elementos do desenho de políticas efetivas de combate à evasão escolar entre jovens do ensino médio.

A inclusão dessas experiências não avaliadas e a explicitação dos impactos das políticas já estudadas torna esse repositório diferente dos já produzidos. É divergente dos relatórios do *What Works Clearinghouse*, porque aqui damos ênfase à descrição das experiências, e não à descrição de evidência. Difere do *Education Endowment Foundation Toolkit* por incluir experiências não avaliadas. Também é diferente do trabalho da Fundação Brava *et al.* (2017), pela forma de organização do repositório, com descrição mais detalhadas de cada política e com indicação dos efeitos e da evidência existente (quando disponível).

Para cada experiência, listamos o implementador, o local de implementação, a descrição da política, a fonte de financiamento, os custos, os impactos mensurados, a fonte do estudo, a metodologia utilizada, o tamanho da amostra do estudo, além de uma lista de parceiros potenciais para uma eventual adaptação da política no Brasil ou em outros estados.

O repositório de boas práticas, portanto, apresenta inúmeras experiências relevantes pelas quais se podem refletir sobre possíveis estratégias a serem adotadas para combater a evasão no Brasil. O conjunto de práticas a ser adotado por cada ente dependerá do diagnóstico mais preciso da situação de cada local e da capacidade operacional para implementar, com viabilidade, as soluções que vierem a ser desenhadas.



Recomendações

O repositório de experiências contém uma listagem de programas, políticas e ações que, a nosso ver, possui potencial para combater a evasão escolar entre jovens brasileiros. Isso não significa, contudo, que é possível implementar automaticamente as políticas descritas no repositório como implementadas originalmente. A adequação e a viabilidade de realização de cada experiência dependem da capacidade operacional em cada local, do orçamento disponível, do contexto político e dos recursos humanos disponíveis.

Acreditamos, no entanto, que há algumas recomendações gerais que podem orientar esse processo de reflexão sobre quais políticas devem ser adotadas para combater a evasão no ensino médio, especialmente no contexto atual pós-pandemia de COVID-19. Esta seção descreve tais recomendações e apresentada algumas observações sobre o processo de implementação, sinalizando aspectos importantes para a sustentabilidade das ações.

TABELA 2. Nível de evidência das recomendações

	Nível de evidência		
	Mínima: Inferência qualitativa	Moderada: Poucos estudos ou resultados mistos	Alta: Muitos estudos com resultados positivos
1. Diagnóstico sobre a evasão escolar	X		
2. Implementação e monitoramento de programas de busca ativa	X		
3. Implementação de programas de alerta preventivo	X		
4. Programas de apoio psicológico ao aluno		X	
5. Programas de auxílio financeiro ao aluno			X
6. Interação escola-mundo do trabalho			X
7. Recuperação das aprendizagens para evitar a reprovação		X	

Algumas recomendações aqui descritas são fundamentadas nas evidências encontradas nos estudos descritos nas fichas do repositório. Já outras têm alicerce no fato de que algumas ações fazem sentido lógico, a partir de uma inferência qualitativa, apesar de não necessariamente possuímos evidência empírica com inferência causal robusta sobre sua eficácia. A Tabela 2 resume o grau de evidência de cada recomendação.

A seguir, descrevemos as recomendações de ações para o combate à evasão no período pós-pandemia.

1. DIAGNÓSTICO SOBRE A EVASÃO ESCOLAR

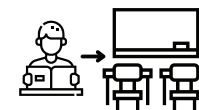
Governo Federal

- O MEC/Inep: Divulgar os dados de evasão para os anos posteriores a 2019/2020.

O Inep tem divulgado os dados sobre o abandono escolar, mas os sobre evasão têm sido informados com muito atraso. Os conceitos são distintos e podem ter divergido bastante durante o período da pandemia. Apesar de estarmos em 2023, os dados mais recentes disponíveis sobre evasão escolar no *site* do Inep são para o biênio 2019/2020. Seria importante atualizar os dados até o biênio 2020/2021 e 2021/2022, para que se possa ter um real diagnóstico da evolução da evasão durante e logo após a pandemia.

Governos estaduais:

- Elaborar diagnóstico com os dados administrativos disponíveis sobre a evasão escolar, incluindo o período pandêmico.
- Diagnosticar o fenômeno da evasão em diferentes níveis administrativos: rede, regionais e escolas.



-
- **Atentar para as desigualdades territoriais do fenômeno da evasão.**

A primeira ação emergencial recomendada é diagnosticar o tamanho do problema da evasão antes, durante e após a pandemia. Até hoje, temos apenas disponíveis os dados sobre o abandono escolar na pandemia. Esse abandono reflete a situação do aluno matriculado no fim do ano letivo, enquanto a taxa de evasão indica se o aluno continua matriculado no ano seguinte. Como muitas redes facilitaram a aprovação dos alunos durante a pandemia, o abandono, por construção, foi menor nesse período. Caso os alunos aprovados não tenham se matriculado no ano seguinte, é possível termos uma situação em que o abandono é baixo, mas a evasão é alta. A taxa de evasão, nesse sentido, forneceria um indicador mais fiel de quantos alunos, de fato, deixaram de estudar.

Além de quantificar a extensão do problema da evasão, acreditamos que também é preciso analisar as desigualdades das taxas de evasão nos estados. Quais regiões, ou quais municípios apresentaram os maiores aumentos da taxa de evasão? Qual é o perfil das escolas que apresentaram os maiores aumentos? Conseguir identificar tais desigualdades é importante para que se possam oferecer ações focalizadas para enfrentar o problema.

Mesmo sem a disponibilização dos dados de evasão escolar pelo Inep, é importante que as redes possam fazer o diagnóstico com os próprios dados. Calcular a taxa de evasão, no entanto, pode envolver um desafio operacional em razão de imprecisões de identificadores de alunos, como falta de preenchimento de dados como o Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Registro Geral (RG), dados duplicados de matrículas, diferentes grafias de nome do aluno ou erros de digitação do nome do aluno, de seus pais ou de sua data de nascimento. Tais problemas podem ser minimizados com a utilização de algoritmos probabilísticos de ligação de dados.

Tais desafios, contudo, não devem ser encarados como impedimento para se fazer o diagnóstico do problema do abandono e da evasão no estado. Ainda que as secretarias estaduais não consigam calcular as taxas de evasão com os próprios dados, é possível que sejam analisadas

as taxas líquidas e brutas de matrícula por município e região e a evolução das taxas de repetência e distorção idade-série.

Ao fazer tal diagnóstico, as redes podem não só compreender melhor as desigualdades do perfil da evasão, como também levantar hipóteses de por que a evasão pode ter aumentado mais em algumas regiões e menos em outras. Conversas com alunos, professores e diretores das regiões mais afetadas durante a pandemia podem esclarecer algumas das hipóteses levantadas durante o diagnóstico, levando a uma caracterização mais sólida e precisa do fenômeno nas redes.

2. IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DE PROGRAMAS DE BUSCA ATIVA

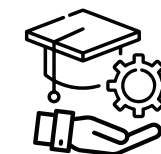
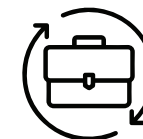
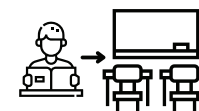
Governo Federal:

- Realizar monitoramento e avaliação dos estados e promover assessoramento, recomendando programas e ações eficazes de busca ativa.

Governos estaduais:

- Implementar e monitorar programas de busca ativa.
- Auxiliar as redes municipais, em regime de colaboração, na implementação de programas de busca ativa.

Programas de busca ativa têm como objetivo trazer de volta à escola os alunos que a abandonaram ou deixaram de se matricular. No período imediatamente pós-pandemia, esses programas ganharam importância adicional, dado que muitos alunos perderam momentaneamente os laços



com a escola. Se o desengajamento é conjuntural, faz sentido buscar e trazer de volta esses alunos. Uma vez de volta e engajado com a escola, o aluno seguiria sua vida escolar sem abandonar novamente os estudos.

Para que um programa de busca ativa seja efetivo, é preciso primeiro mapear e identificar as crianças que estão fora da escola. É por isso que o diagnóstico da situação da evasão escolar nas redes estaduais, por região, município e escola é tão importante, visto que permite identificar as escolas nas quais o problema é mais grave. No limite, é possível saber inclusive qual o aluno que deixou de se matricular, facilitando o processo de busca ativa.

No âmbito federal, nossa orientação é que o MEC possa recomendar aos estados bons programas estruturados de busca ativa e monitorar a implementação desses programas, bem como suas ações.

No âmbito estadual, as secretarias podem implementar os programas de busca ativa, além de auxiliar as redes municipais a colocá-los em prática, em regime de colaboração. A colaboração com as redes municipais é crucial na transição do 9º ano para o ensino médio, visto que são as redes municipais que possuem as bases de dados com a lista dos alunos do 9º ano. E as redes estaduais necessitam dos dados desses alunos para fazer uma busca ativa mais precisa.

Uma vez que o aluno volte à escola, é necessário identificar os motivos que o fizeram abandonar os estudos, permitindo, então, propor intervenções para reverter o quadro de risco de abandono pelo aluno. Assim, é possível intervir para garantir que adolescentes e jovens sejam amparados por serviços públicos, para que tenham seus direitos assegurados, incluindo sua matrícula na escola. Por último, é crucial que os estudantes que voltaram à escola pela busca ativa sejam monitorados ao longo do ano, permitindo agir tempestivamente antes que o abandono escolar se materialize.

É importante ressaltar, contudo, que faltam mais pesquisas sobre a eficácia de desses programas, tanto no período imediatamente após a pandemia quanto em tempos menos atípicos. Será que os alunos que

retornam à escola pelos programas de busca ativa de fato permanecem até o fim do ano? A pergunta é relevante, visto que a busca ativa não indica diretamente os fatores de risco que fizeram com que o aluno decidisse, em algum momento, abandonar a escola.

3. IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE ALERTA PREVENTIVO (ESTUDANTES DE ALTO RISCO DE EVASÃO)

Governo Federal:

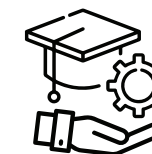
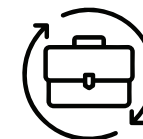
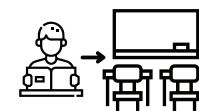
- Assessorar e cofinanciar ações de alerta preventivo, com foco na evasão escolar no ensino médio.

Governos estaduais:

- Implementar ações de alerta preventivo, com foco na evasão escolar no ensino médio.

Programas de alerta preventivo ajudam gestores a identificar precocemente os alunos com maior risco de evasão escolar. Alunos com histórico de abandono anterior, distorção idade-série, baixa nota no primeiro bimestre e histórico de faltas seguidas são fortes candidatos ao abandono escolar. Tais alunos podem e devem ser monitorados por professores, gestores escolares, psicólogos e assistentes sociais, para evitar que abandonem os estudos.

No âmbito federal, é possível lançar plataformas para identificar os alunos em risco e recomendar ações para engajá-lo. Já no estadual, é possível implementar, de fato, ações de alerta preventivo diretamente nas escolas. Não é necessário utilizar sistemas sofisticados, como técnicas de regressão ou de aprendizado de máquina para prever o risco de abandono. Tabelas simples com tipologias de estudantes em risco podem ser igualmente ou mais úteis do que sistemas sofisticados que fornecem uma probabilidade de abandono.



É importante, contudo, que as secretarias estaduais ofereçam guias de ação concretas para lidar com os alunos em alto risco de abandono.

3. PROGRAMA DE APOIO PSICOLÓGICO AOS ALUNOS

Governo Federal:

- Assessorar os estados a identificar programas e ações de apoio psicológico nas redes de ensino.

Governos estaduais:

- Implementar e monitorar programas de apoio psicológico, com foco especial nos estudantes do ensino médio.

O isolamento trazido pela pandemia de COVID-19 exacerbou problemas de transtornos psicológicos dos alunos, dos professores e dos diretores, como crise de ansiedade, *stress* e síndrome de *burnout*. Em um caso que ficou famoso em abril de 2022, 26 alunos de uma escola estadual de ensino médio em Recife sofreram uma crise coletiva, com alunos gritando, chorando, deitando-se no chão, apresentando sudorese, falta de ar, saturação baixa e taquicardia.

A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, estipula que os alunos das escolas públicas brasileiras devem ser acompanhados por psicólogos. Alguns estados, como o Ceará, já começaram a implementar programas de auxílio psicológico para seus estudantes. Os desafios de saúde mental não são exclusivos do Brasil. No Canadá, por exemplo, algumas províncias provêm assistência psicológica especializada em lidar com estresses pós-traumáticos, como os causados por incêndios florestais.

Embora haja pouca evidência sobre a eficácia de simplesmente oferecer apoio psicológico aos estudantes, intervenções focadas em um ramo específico da psicologia, de terapia cognitiva comportamental, têm demonstrado alto impacto não só de redução de comportamento violento dos alunos e cometimento de crimes, mas também de redução do abandono e da evasão escolar. Programas de sessões de terapia cognitiva comportamental fazem com o que o aluno reflita mais antes de tomar certas decisões. Essas sessões podem ser oferecidas tanto em grupo ou em formato individual e têm mostrado resultados efetivos de redução do abandono escolar.

3. PROGRAMAS DE AUXÍLIO FINANCEIRO AO ALUNO

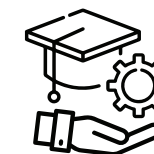
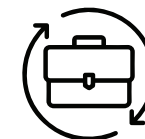
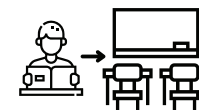
Governo Federal:

- Instituir uma política focalizada de auxílio financeiro aos alunos em vulnerabilidade e em risco de evasão no ensino médio.

Governos estaduais:

- Na ausência de uma política federal de auxílio financeiro aos alunos em risco de evasão, criar políticas próprias e focalizadas de auxílio financeiro aos estudantes do ensino médio.
- Caso o Governo Federal venha a instituir uma política do tipo, avaliar o custo-benefício de complementar a política federal com auxílios adicionais ligados às estratégias estaduais de combate à evasão no estado.

Programas de auxílio financeiro a estudantes em vulnerabilidade têm recebido, cada vez mais, atenção entre gestores de redes estaduais de ensino. De fato, muitos alunos perderam pais, avós e outros parentes que sustentavam a família, o que fez aumentar o custo de oportunidade de não trabalhar. Estados como Alagoas, Bahia,



Goiás, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo, além do Município de Niterói, em maior ou menor escala, passaram ou voltaram a implementar programas de transferência de renda voltados a jovens.

O desenho ótimo desse tipo de ação não é óbvio e ainda não há um consenso com base na literatura existente. O novo desenho do Bolsa Família retomou o auxílio financeiro voltado a jovens de 15 a 17 anos, pagando R\$ 50 por mês condicionados à presença do aluno na escola. Apesar de ser um auxílio necessário e importante, provavelmente não será suficiente para diminuir, consistentemente, as taxas de evasão, como mostram os estudos que avaliaram o componente Bolsa Variável Jovem do desenho anterior do Bolsa Família (CHITOLINA *et al.*, 2016; SZERMAN *et al.*, 2017), de desenho semelhante. Nesse sentido, outras estratégias complementares de auxílio financeiro podem ser pensadas, dependendo de cada contexto local.

Tais estratégias devem considerar, entre outros aspectos, a focalização (programas direcionados tendem a ser mais custo-efetivos), a idade do aluno elegível ao programa (a evasão ocorre, majoritariamente, após os 18 anos), se o foco da transferência é o aluno ou a mãe (a literatura de psicologia, de acordo com Yeager *et al.* (2018a), busca favorecer o benefício fornecido ao aluno, dando-lhe protagonismo), a frequência de pagamento (se mês a mês ou uma vez por ano), as condicionalidades (se por matrícula, presença, aprovação, promoção ou conclusão do ensino médio), quando os valores devem ser depositados (podem ser depositados no início do ano, podem ficar retidos na conta e serem devolvidos, caso a condicionalidade não seja cumprida) e quando devem ser sacados (a qualquer momento, no ano seguinte ou ao fim do ensino médio).

3. INTERAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

Governo Federal:

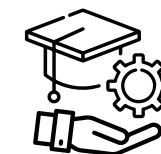
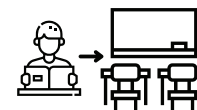
- Oferecer apoio aos estados para implementar a BNCC do Novo Ensino Médio com sugestões de atividades e conteúdos, conectando o currículo com o contexto da comunidade e o mundo do trabalho.

- Estudar alternativas para expandir o número de alunos nos programas de aprendizagem, conforme Lei nº 10.087/2000.
- Oferecer apoio aos estados para a implementação do Itinerário V, de formação técnica e profissional no ensino médio.
- Estudar alternativas legais para estimular a realização de estágio dos alunos de ensino médio durante as férias de verão.

Governos estaduais:

- Oferecer atividades e conteúdos, conectando a sala de aula com o mundo do trabalho.
- Implementar o Itinerário V, de formação técnica e profissional no ensino médio nas escolas estaduais.
- Mapear as vocações econômicas locais para ofertar cursos técnicos e profissionais que estejam conectados com as demandas e oportunidades locais de emprego.
- Implementar e monitorar a oferta dos cursos de projeto de vida aos alunos, ou programas de orientação profissional, ajudando-os no planejamento da escolha dos itinerários formativos e da carreira profissional pós-ensino médio.

A interação entre a escola, o contexto social e o mundo do trabalho compõe uma das áreas do repositório nas quais há evidências mais sólidas de impactos positivos. Alunos que passam por programas de emprego, durante as férias de verão, nos EUA possuem menos chance de evadir da escola durante o ensino médio. A experiência de emprego pode dar significado ao que o aluno aprende na escola, além



de dar a oportunidade de desenvolver habilidades interpessoais de trabalho (*soft skills*), que podem ajudar na escola, como assiduidade, colaboração, respeito no relacionamento com os outros, menor impulsividade, entre outras.

O Brasil possui também um poderoso instrumento legal para favorecer a socialização dos jovens no mercado de trabalho, que é a Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000). Essa lei prevê que os estabelecimentos devem contratar, como aprendizes, de 5 por cento a 15 por cento dos trabalhadores cujas funções demandam formação profissional.

Um dos maiores méritos da aprendizagem é o de se constituir em uma modalidade de formação profissional que associa a formação técnica em uma instituição a um período de prática profissional na empresa, sendo notório o papel do Sistema S na execução do Programa com grande qualidade, tendo em conta esta concepção para a garantia de uma efetiva qualificação profissional.

No entanto, o aspecto fundamental quanto ao tema em estudo, da evasão escolar, é que a legislação da aprendizagem condiciona a continuidade do contrato do aprendiz com a empresa à permanência e à frequência na escola.

Esse condicionante de continuidade de estudos já estava presente na CLT, anteriormente de forma mais limitada, e foi ampliado para o ensino médio pelo Decreto nº 11.788/2008, que alterou o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, § 1º, para o seguinte texto: A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz na escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica (Redação dada pela Lei nº 11.788/2008).

O Decreto nº 11.061/2022 contribuiu também para deixar a aprendizagem mais flexível e estimular as empresas a contratar aprendizes. A duração do contrato de aprendizagem, por exemplo, passou de dois para três anos, o que é mais compatível com a duração do ensino médio.

Por fim, considerando a existência de uma remuneração básica ao aprendiz, durante todo período do contrato, que engloba o curso e a prática profissional na empresa, a modalidade constitui-se também em uma forma já existente de apoio financeiro ao aluno que está prosseguindo sua vida escolar no ensino médio.

A legislação do ensino médio abriu também a possibilidade de as escolas estaduais que ofertam o Itinerário V atuarem em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem, mas ainda pouco se avançou quanto a essa oportunidade.

Em que pesem as críticas à reforma do ensino médio, a boa implementação do Itinerário de formação técnica e profissional evidencia-se como bastante importante, sobretudo após a experiência do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Como demonstrou uma avaliação do Programa (O'CONNEL *et al.*, 2017), o casamento entre as demandas setoriais locais por emprego e a oferta dos cursos é essencial para gerar empregabilidade dos alunos. Assim, é importante que as redes estaduais possam estar continuamente mapeando as vocações locais com as empresas de cada região para oferecer os cursos do Itinerário V.

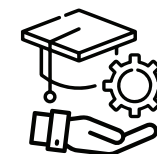
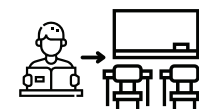
Além disso, ao implementar a nova Base Nacional Comum Curricular, as redes podem formular ações e currículos locais que enfatizem a conexão entre as atividades de sala de aula e as aplicações no mundo do trabalho.

Por último, é importante que as redes definam conteúdos e estratégias para a oferta do projeto de vida dos alunos, monitorando sua implementação, de forma a oferecer orientação para o planejamento das ações, visando alcançar os objetivos de longo prazo com os quais sonham.

3. RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PARA EVITAR A REPROVAÇÃO

Governos estaduais:

- Buscar estratégias para garantir a recomposição mais célere das aprendizagens, minimizando a necessidade de o aluno repetir o ano.



Programas de reforço escolar devem ser implementados como uma estratégia de curto e médio prazo para lidar com os grandes desafios pedagógicos do ensino médio. Essa etapa apresenta um desafio adicional de receber estudantes com grande heterogeneidade em relação aos seus conhecimentos — fruto do baixo aprendizado ao longo do ensino fundamental.

Há uma boa literatura sobre os efeitos positivos de tutoria individual² (atividade de reforço escolar no formato um professor e um estudante), tutoria em pequenos grupos³ (um professor trabalhando com um grupo entre três e oito estudantes) e tutoria entre pares⁴ (modelo em que estudantes trabalham em duplas ou pequenos grupos, com um estudante tutor previamente definido, sempre com a supervisão de um professor) (EEF, 2023). Esses programas também promovem maior equidade em relação às desigualdades de aprendizagem, uma vez que são focalizados nos estudantes que apresentam maior dificuldade no aprendizado. O formato dos programas já foi amplamente testado e há aspectos que devem ser considerados no momento da implementação. Alguns pontos importantes são:

- Diagnóstico individual sobre o nível de desenvolvimento dos alunos.
- Carga horária concentrada (é preferível um programa com oferta entre 3-5 horas semanais que programas com carga horária semanal de 1 hora).
- Preferência para a tutoria em pequenos grupos (idealmente grupos entre 5 ou 6 alunos), por ter maior custo-efetividade em relação à tutoria individual.
- Garantir a frequência dos estudantes nas atividades de reforço escolar, com garantia de alimentação, transporte ou ainda a oferta no próprio turno escolar, possibilitando a presença dos estudantes em situação de maior vulnerabilidade social.

2. Ver informações adicionais no *site* do *Toolkit* financiado pela *Education Endowment Foundation*: <https://rebrand.ly/gf68ujk>.

3. Ver informações adicionais no *site* do *Toolkit* financiado pela *Education Endowment Foundation*: <https://rebrand.ly/gf68ujk>.

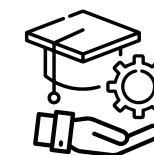
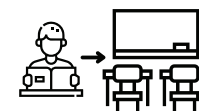
4. Ver informações adicionais no *site* do *Toolkit* financiado pela *Education Endowment Foundation*: <https://rebrand.ly/gf68ujk>.

Em muitas redes, a reprovação em uma ou em poucas matérias ocasiona a repetência, com a perda do vínculo com seu grupo de pares original (colegas de sala) e a necessidade de refazer todas as matérias. Esse modelo de reprovação cria um cenário comum em que os alunos reprovados cursam, duas ou mais vezes, matérias em que foram previamente aprovados (e não apenas aquelas que não obtiveram a nota mínima para aprovação), gerando um enorme desperdício de recursos. Além disso, como mostra a literatura, a repetência pode gerar frustrações e inclusive piorar o aprendizado, ao contrário do esperado (HATTIE, 2009). As altas taxas de reprovação no primeiro ano do ensino médio geram desengajamento e aumento da distorção idade-série, que são os fatores altamente correlacionados com a evasão precoce.

Idealmente, as redes poderiam gerar normativas que permitem um fluxo mais suave de estudantes ao longo das séries. Isso pode ser feito por meio de políticas preventivas e de políticas de reprovação que permitam a continuidade na série seguinte concomitantemente com trabalhos de recomposição de defasagens nas séries anteriores, com a introdução da dependência, por exemplo, ou com a reorganização da escola por ciclos mais curtos, como os de semestre/disciplina, a exemplo do que hoje ocorre nos cursos de graduação. Ambas as estratégias são permitidas pela Lei de Diretrizes e Bases, mas carecem de normatização pelos Conselhos Estaduais de Educação e demandam um sério planejamento logístico prévio, uma vez que impactam na alocação da grade horária da escola e possivelmente na alocação de professores entre escolas.

Observações sobre implementação

1. O contexto do sistema ou da escola pode não determinar o que precisa ser feito, mas como deve ser feito.
2. Todo sistema de ensino (ou escola) pode obter ganhos significativos nos resultados a médio prazo, independentemente do ponto de partida.
3. É importante cultivar e aproveitar as circunstâncias adequadas para iniciar as mudanças/transformações.
4. Pode-se ampliar e aproveitar a dimensão pedagógica do processo de implantação das mudanças como oportunidade de capacitação da equipe.



-
1. É recomendável colocar maior ênfase em mudar os “processos”: como os professores devem ensinar e como os diretores devem liderar.
 2. É importante organizar o sistema de informações educacionais e de avaliação da aprendizagem.
 3. A jornada em direção a melhores resultados ocorre por etapas, cada uma com um conjunto específico de intervenções.
 4. No decorrer da jornada, é preciso manter equilíbrio entre autonomia das escolas e a uniformidade das práticas de ensino em cada etapa.
 5. Um programa pode atuar sobre problemas específicos ou grupos de escolas e também gerar oportunidades para influenciar as escolas ou todos da rede de ensino.
 6. A continuidade do processo de mudança depende da continuidade da liderança e da formação de novos líderes.

Referências

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas, *Estudos & Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, 2010.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: Hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, p. 49, 2016.

ARMSTRONG, T. *The Power of the adolescent brain: strategies for teaching middle and high school students*. ASCD, 2016.

BARBERIA, L.; CANTANELLI, L.; SCHMALZ, P. *Uma avaliação dos programas de educação pública dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19*. FGV/EESP CLEAR, 2021. Acesso em: maio 2021.

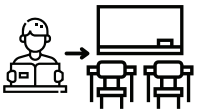
BARBOSA FILHO, F. de H.; PESSÔA, S. D. A. "Retorno da Educação no Brasil." *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 38, 97-125, 2008.

BARROS, R. P. *Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens*. Fundação Brava, Instituto Unibanco, Insper e Instituto Ayrton Senna, 2017.

BARROS, R. P.; FRANCO, S.; MACHADO, L. M.; ZANON, D.; ROCHA, G. *Consequências da violação do direito à educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. 148 p.; 15, 5x23 cm ISBN: 978-65-5943-345-2.

BARTHOLO, T. L.; COSTA, M. Patterns of school segregation in Brazil: inequalities and education policy. In: BONAL, X.; BELLEI, C. (Org.). *Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. 1. ed. Londres: Bloomsbury Publishing Plc, 2018, v., p. 65-82.

BARTHOLO, T.; KOSLINSKI, M.; TYMMS, P.; CASTRO, D. Learning loss and learning inequality during the COVID-19 pandemic. In: *ENSAIO: Avaliação e políticas públicas em educação*, pp. 1-24, 2022.



BECKER, G. "Human capital and the personal distribution of income an analytical approach." Institute of Public Administration, Ann Arbor. References – *Scientific Research Publishing*. Institute of Public Administration, 1967.

BETTHÄUSER, B. A.; BACHMORTENSEN, A.; ENGZELL, P. *A systematic review and meta-analysis of the impact of the COVID-19 pandemic on learning*. Abr., 2022. Acesso em: nov. 2022.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: mar. 2023.

CARD, D.; DOMNISORU, C.; TAYLOR, L. "The intergenerational transmission of human capital: evidence from the golden age of upward mobility". *NBER Working Paper*, n. 25000: 1-69, 2018.

CARNEIRO, P.; HECKMAN, J. J. "The evidence on credit constraints in post-secondary schooling." *Economic Journal*, 112(482), 705-734, 2002.

CHETTY, R.; HENDREN, N.; KLINE, PATRICK; SAEZ, E. "Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States". *Quarterly Journal of Economics* 129 (4): 1553-1623, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/qje/qju022>.

COHEN, G. L.; GARCIA, J.; APFEL, N.; MASTER, A. Reducing the racial achievement gap: a social-psychological intervention, *Science*, 313(5791): 1307-1310, 2006.

COMISSÃO EXTERNA PARA ACOMPANHAMENTO DOS TRABALHOS DO MEC. *Audiência Pública Extraordinária* (semipresencial), 6/10/2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/65827>. Acesso em: jan. 2023.

CURRIE, J.; MORETTI, E. "Mother's education and the intergenerational transmission of human capital: Evidence from college openings." *Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1495-1532, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/003355303322552856>.

LAIBSON, D. Golden eggs and hyperbolic discounting, *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 112, Issue 2, May 1997, p. 443-478. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/003355397555253>.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

DYNARSKI, M.; GLEASON, P. "How Can We Help? What We Have Learned From Recent Federal Dropout Prevention Evaluations." *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)* 7 (1): 43-69, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15327671espr0701_4.

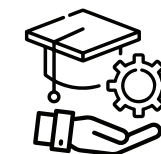
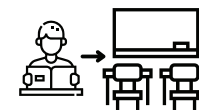
DYNARSKI, M.; CLARKE, L.; COBB, B.; FINN, J.; RUMBERGER, R.; SMINK, J. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance Institute of Education Sciences (ED). *Dropout Prevention. IES Practice Guide. NCEE 2008-4025*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2008. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED502502&site=ehost-live>.

EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION TOOLKIT. "Repeating a year". Disponível em: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/repeating-a-year>. Acesso em: fev. 2023.

ELLWOOD, D.; KANE, T. "Who is getting a college education?: family background and the growing gaps in enrollment". In: DANZIGER, S.; WALDFOGEL, J. (Eds.). *Securing the Future*. New York: Russell Sage, 2000.

EREN, O.; LOVENHEIM, M. F.; MOCAN, H. N. "The Effect of Grade Retention on Adult Crime: Evidence from a Test-Based Promotion Policy." *Journal of Labor Economics*, 13770, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/715836>.

FERNANDES, R. "Ensino médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão?" *Gestão do Conhecimento Instituto Unibanco: Linhas de Pesquisa 2009/2010*. São Paulo: Universidade de São Paulo (Editora)/Instituto Unibanco (Realizadora), 2011.



FLETCHER, P.; RIBEIRO, S. C. Modeling education system performance with demographic data: an introduction to the Profluxo model. In: BARRETO, E.; ZIBAS, D. (Orgs.). *Brazilian issues on education, gender and race*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

FLETCHER, P.; RIBEIRO, S. C. A educação na estatística na nacional. In: SAWYER, D. (Org.). *PNADS em foco: anos 80*. ABEP, 1988.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. *Relatório de riscos globais do Fórum Econômico Mundial*. 17. ed., 2022. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2022.pdf.

FUNDAÇÃO BRAVA; INSTITUTO UNIBANCO; INSPER; INSTITUTO AYRTON SENNA. *Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens*, 2017.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). *Avaliação de qualidade da educação infantil: um retrato pós BNCC*, 2022. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/publicacao-indice-necessidade-creche-2022/>. Acesso em: jan. 2023.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). O impacto da pandemia da covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças. *Relatório de Pesquisa*, 2021a. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto-covid-criancas/>. Acesso em: jan. 2023.

GOYER, J. P.; GARCIA, J.; PURDIE-VAUGHNS, V.; BINNING, K. R.; COOK, J. E.; REEVES, S. L.; COHEN, G. L. Self-affirmation facilitates minority middle schoolers' progress along college trajectories. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(29): 7594-7599, 2017.

HATTIE, J. *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, 2009.

HELENE, O. Evolução da escolaridade esperada no Brasil ao longo do século XX, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 197-215, 2012.

IDOETA, P. A. Trabalhos dos sonhos de jovens de hoje correm risco de não existir no futuro, diz OCDE. *Reportagem da BBC News Brasil*. São Paulo. 22 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua 2019: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. *Estatísticas Sociais*, jun. 2019.

JENSEN, R. "The (Perceived) returns to education and the demand for schooling." *Quarterly Journal of Economics*, 125(2), 515-548, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.2.515>.

JIMERSON, S. R.; ANDERSON, G. E.; WHIPPLE, A. D. "Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school." *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.10046>. Acesso em: jan. 2023.

KANE, T. "College entry by blacks since 1970: the role of college costs, family background, and the returns to education", *The Journal of Political Economy*, 102(5): 878-911, 1994.

KEANE, M.; WOLPIN, K. "The Effect of Parental Transfers and Borrowing Constraints on Educational Attainment", *International Economic Review*, 42(4): 1051-1103, 2001.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. "O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência". *R. bras. Estat.* 52 (197/198): 5-45, 1991.

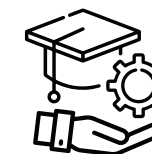
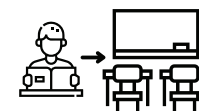
LEAVER, C.; LEMOS, R.; SCUR, D. "DP14069 Measuring and explaining management in schools: New approaches using public data", *CEPR Press Discussion Paper* n. 14069, 2019. Disponível em: <https://cepr.org/publications/dp14069>.

LEMOS, R.; MURALIDHARAN, K.; SCUR, D. Personnel Management and School Productivity: Evidence from India. *NBER Working Paper* n. 28336, 2021.

LICHAND, G.; DORIA, C.; LEAL-NETO, O.; FERNANDES, J. The impacts of remote learning in secondary education during the pandemic in Brazil. In: *Nature Human Behaviour*, 2022. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41562-022-01350-6>. Acesso em: jan. 2023.

MADURO JÚNIOR, P. R. R. *Taxas de matrícula e gastos em educação no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Economia) – Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 2007.

MANACORDA, M. "The cost of grade retention." *Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596-606, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1162/REST_a_00165.



MANN, A. *et al.* *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the future of work*. OCDE, 2020.

Disponível em: <http://www.oecd.org/education/dream-jobs-teenagers-career-aspirations-and-the-future-of-work.htm>. <https://www.nature.com/articles/s41562-022-01350-6>. Acesso em: jan. 2023.

MANSFIELD, R. *et al.* The impact of the COVID-19 pandemic on adolescent mental health: a natural experiment, *R. Soc. Open Sci.* 9, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1098/rsos.21114>. Acesso em: jan. 2023.

MEISELS, S. J.; LIAW, F. R. Failure in grade: do retained students catch up? *Journal of Educational Research*, 87(2): 69-77, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941169>. Acesso em: jan. 2023.

MILLIGAN, K.; MORETTI, E.; OREOPOULOS, P. "Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom." *Journal of Public Economics*, 88(9-10), 1667-1695, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2003.10.005>.

MINCER, J. A. "Schooling, experience, and earnings." In Nber: Vol. I. *National Bureau of Economic Research, Inc.*, 1974. Disponível em: <https://econpapers.repec.org/RePEc:nbr:nberbk:minc74-1>.

MOSCOVIZ; L.; EVANS, D. Learning loss and student dropout during the COVID-19 Pandemic: a review of the evidence two years after schools shut down. In: *CGD Working Paper 609*. Washington, DC: Center for Global Development, 2022. Disponível em: <https://rebrand.ly/h9gb0l2>. Acesso em: jan. 2023.

NERI, M.; DE MELO, L. C. C.; MONTE, S. DOS R. S.; NERI, A. L.; PONTES, C.; ANDARI, A. B. U.; BASTOS, C. M.; CALÇADA, A. L. S.; PIRES, M. *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem escola*. 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_MotivaçõesEvasãoEscolar_Sumario.pdf. Acesso em: jan. 2023.

O'DONOGHUE, T.; RABIN, M. "Doing It Now or Later." *The American Economic Review*, vol. 89, n. 1, pp. 103-24, *JSTOR*, 1999. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/116981>. Acesso em: 3 Apr. 2023.

OLIVEIRA, A. C. P. de; WALDHLM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]*. 2016, v. 24, n. 93, pp. 824-844. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400003>. ISSN 1809-4465. Acesso em: 9 jan. 2023.

OREOPOULOS, P. "The compelling effects of compulsory schooling: Evidence from Canada." *Canadian Journal of Economics*, 39(1), 22-52, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.0008-4085.2006.00337.x>.

OREOPOULOS, P. "Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling." *Journal of Public Economics*, 91(11-12), 2213-2229, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.02.002>.

OREOPOULOS, P.; SALVANES, K. G. "Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling." *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159-184, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/jep.25.1.159>.

PANCHAL, U.; DE PABLO, G.; FRANCO, M. The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: systematic review. In: *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-021-01856-w>. Acesso em: jan. 2023.

PEREIRA, V. *Diagnóstico do abandono e evasão escolar no Brasil*. IMDS, 2022. Disponível em: <https://rebrand.ly/xf9grp>. Acesso em: jan. 2023.

PEREIRA, V. *Causas e consequências do abandono e da evasão escolar*. IMDS, 2022b. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/doc/ImdsA002-2022-CausasConsequênciasAbandonoEvasãoEscolar.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

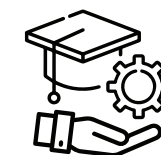
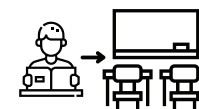
PEREIRA, V. *Políticas de combate ao abandono e à evasão escolar*. IMDS, 2022c. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/doc/ImdsA003-2022-Pol%C3%ADticasCombateAbandonoEvas%C3%A3o.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

PLUG, E. "Estimating the effect of mother's schooling on children's schooling using a sample of adoptees." *American Economic Review*, 94(1), 358-368, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/000282804322970850>.

PRIGOGINE, I. *Ciência, razão e paixão, livreria da física*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2009. p. 112. ISBN 10: 8578610253.

RIANI, J. DE L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. "Background familiar versus perfil escolar do município: Qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?" *Revista Brasileira de Estudos de População*, 25(2): 251-269, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-30982008000200004>. Acesso em: jan. 2023.

RIBEIRO, S. C. *A pedagogia da repetência*. *Estudos Avançados*, 5(12), 07-21, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>.



RUMBERGER, R.; ADDIS, H.; ALLENSWORTH, E.; BALFANZ, R.; BRUCH, J.; DILLON, E.; DUARDO, D.; DYNARSKI, M.; FURGESON, J.; JAYANTHI, M.; NEWMAN-GONCHAR, R.; PLACE, K.; TUTTLE, C. *Preventing dropout in secondary schools* (NCEE 2017-4028). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2017. Disponível em: <https://whatworks.ed.gov>.

SALATA, A. "Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil." *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 21(1): 99-128, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/irei.2019.42305>. Acesso em: jan. 2023.

SHIRASU, M. R.; ARRAES, R. A. E. "Determinantes da evasão e repetência escolar no ensino médio do Ceará." *Revista Econômica do Nordeste*, 46(4): 117-136, 2015. Disponível em: <https://ren.emnuvens.com.br/ren/article/view/607>. Acesso em: jan. 2023.

SHIRASU, M. R.; ARRAES, R. A. E. "Evaluation of the economic costs associated to the neet youth in Brazil." *Brazilian Journal of Political Economy*, 40(1): 161-182, 2020.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 37, p. 135-160, 2007.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Effects of schools and municipalities in the quality of basic education. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas. Impresso, v. 43, p. 493-517, 2013.

SOUZA, A. P. de; PONCZEK, V. P.; OLIVA, B. T.; TAVARES, P. A. "Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil." (High School Enrollment Flows in Brazil: Associated Factors. With English summary.). *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 42(1): 5-39, 2012.

SPEAR, L. P. "The adolescent brain and age-related behavioral manifestations." *In: Neuroscience e www.imdsbrasil.org 39 de 39 Biobehavioral Reviews*, Vol. 24, Issue 4, 2000. Disponível em: [https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0149763400000142%0Apapers3://publication/doi/10.1016/S0149-7634\(00\)00014-2](https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0149763400000142%0Apapers3://publication/doi/10.1016/S0149-7634(00)00014-2).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica*, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: jan 2023.

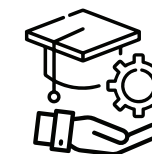
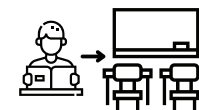
FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF)/IPEC. *Educação brasileira em 2022 — a voz de adolescentes*, setembro 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>. Acesso em: jan 2023.

VAREJÃO NETO, E. de S. *Essays in applied microeconomics: housing, transportation, and education*. Tese (doutorado) – Fundação Getulio Vargas, Escola Brasileira de Economia e Finanças, 2021. 126 f.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: VELOSO, F.; PESSÔA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 3-24.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The Global Risks Report*. 17. ed. *World Economic Forum*, 2022. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2022.pdf. Acesso em: jan. 2023.

YEAGER, D. S.; DAHL, R. E.; DWECK, C. S. Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed. *Perspectives on Psychological Science* 13 (1): 101-22, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1745691617722620>.



Firjan **SESI**


PARCERIA

