



*Firjan SESI apresenta:*

# Combate à evasão no Ensino Médio

DESAFIOS E OPORTUNIDADES



## EXPEDIENTE

### Presidente

Eduardo Eugenio Gouvêa Vieira

### 1º Vice-Presidente

Luiz César de Souza Caetano Alves

### 2º Vice-Presidente

Carlos Erane de Aguiar

### 1º Vice-Presidente CIRJ

Carlos Fernando Gross

### 2º Vice-Presidente CIRJ

Raul Eduardo David de Sanson

### Diretor Executivo SESI SENAI

Alexandre dos Reis

### Diretora de Compliance e Jurídico

Gisela Pimenta Gadelha

### Diretor de Competitividade Industrial e Comunicação Corporativa

João Paulo Alcantara Gomes

### Diretor de Gestão de Pessoas

Guilherme Cavalieri

### Diretora de Finanças e Serviços Corporativos

Luciana Costa M. de Sá

### 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 Comunicação

##### Gerente Geral

Karla de Melo

##### Gerente de Comunicação e Marca

Fernanda Marino

##### Equipe Técnica

##### Coordenadora de Comunicação e Marca

Luciana Sancho Siqueira de Souza

##### Especialista de Comunicação e Marca

Carolina Thurler Nacif

## PARCERIA

### PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD)

#### Representante Residente

Katyna Argueta

#### 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

#### Gerente de Projetos

Thaís Versiani Venancio Pires

#### Assistente de Projetos

Marina Veloso Rocha

#### Equipe de Comunicação — PNUD

Luciano Seixas Milhomem  
Rafael Campos  
Roberto Astorino  
Flávia Amaral de Faria  
Manoel Salles

#### Equipe de Pesquisa — PNUD

Vitor Azevedo Pereira Pontual  
Tiago Lisboa Bartholo  
João Antônio Filocre Saraiva  
Leonardo Santana Nunes Rosa

#### Assistentes de pesquisa

Natalia Puentes Montoya  
Mariana Calencio



# Combate à evasão no ensino médio

## Desafios e oportunidades



Foto: Tony Winston/Agência Brasília (CC BY 2.0)

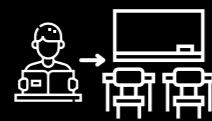
## Sumário — Geral

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
Organização do repositório de políticas.....	61



## CADERNO 1 — Apoio às aprendizagens

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



## CADERNO 2 — Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

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



## CADERNO 3 — Apoio à transição para o mundo do trabalho

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



## CADERNO 4 Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

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



## CADERNO 5 Apoio à gestão escolar e à valorização da formação docente

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

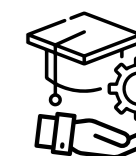
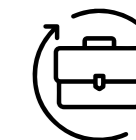
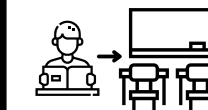
O problema da evasão no ensino médio deve ser combatido não só com ações de curto prazo que visem atrair os jovens que abandonaram a escola durante a pandemia, mas com ações perenes e duradouras que objetivem ressignificar o ensino médio brasileiro, tornando-o um caminho atrativo para os jovens antes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

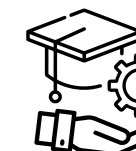
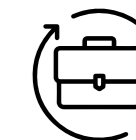
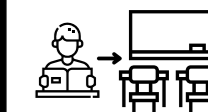
Por último, o documento apresenta um conjunto sucinto de recomendações para o combate à evasão, tanto no curto quanto no médio prazo. Quando lido em conjunto com o repositório, as recomendações mostram caminhos possíveis para a melhoria do ensino médio brasileiro, com exemplos práticos nos quais podemos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

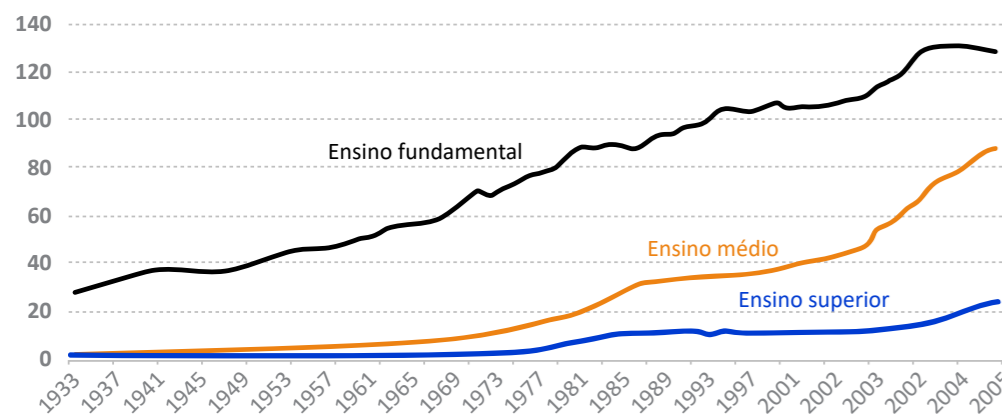
Boa leitura!



# 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

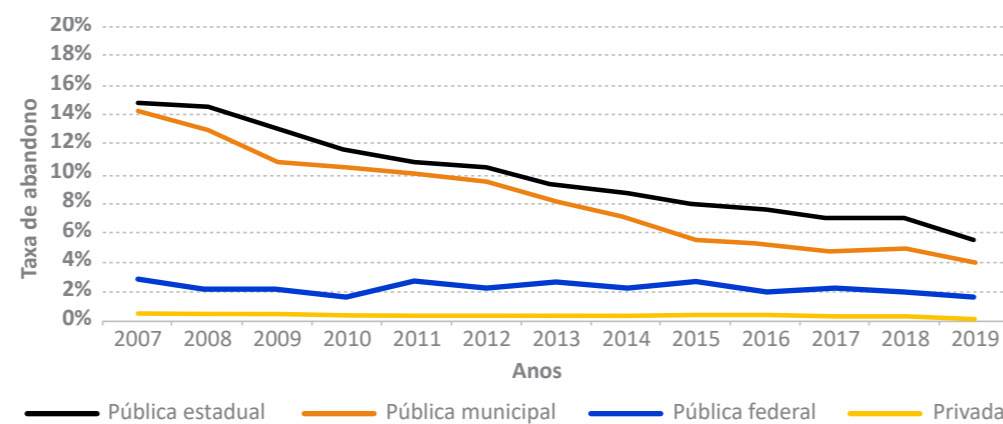


Fonte: Maduro (2007).

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).

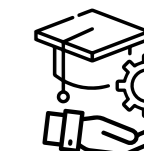
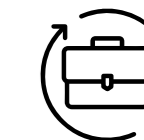
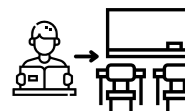
A evasão escolar no Brasil é relativamente pequena nos anos iniciais do ensino fundamental, mas começa a aumentar na transição entre o 8º ano e o 9º ano, e, principalmente, na transição entre o 9º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio. Entre 2007 e 2008, 10 por cento dos alunos evadiram 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.

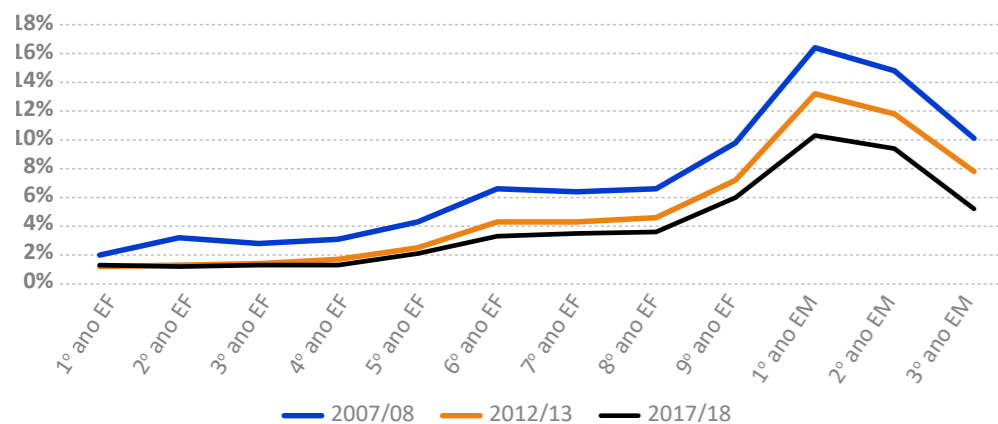
Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), aqueles que frequentavam a escola, em 2020, representavam

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).

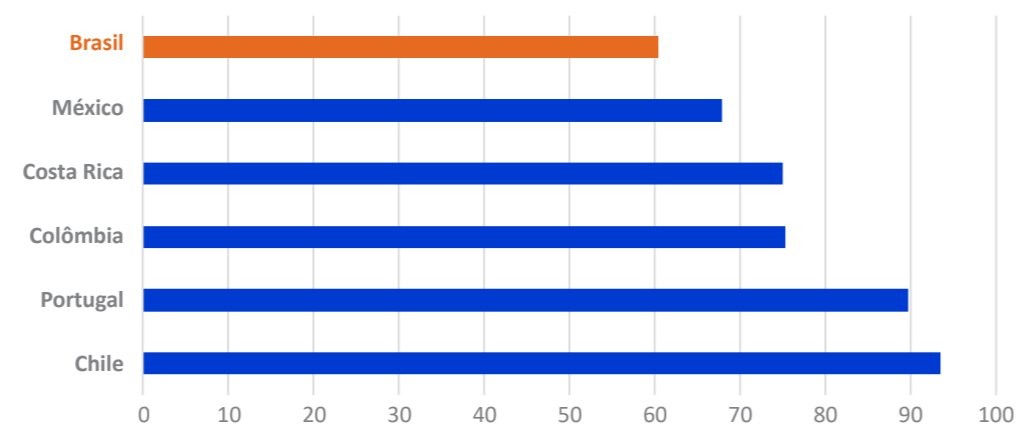
As estimativas disponíveis mostram que um ano a mais de estudo gera um aumento de 8 por cento a 16 por cento do salário anual nos países desenvolvidos (OREOPOULOS, 2006a, 2007; OREOPOULOS; SALVANES, 2011), e em torno de 15 por cento no Brasil (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008). Raríssimos são os investimentos 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.<sup>1</sup>

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.

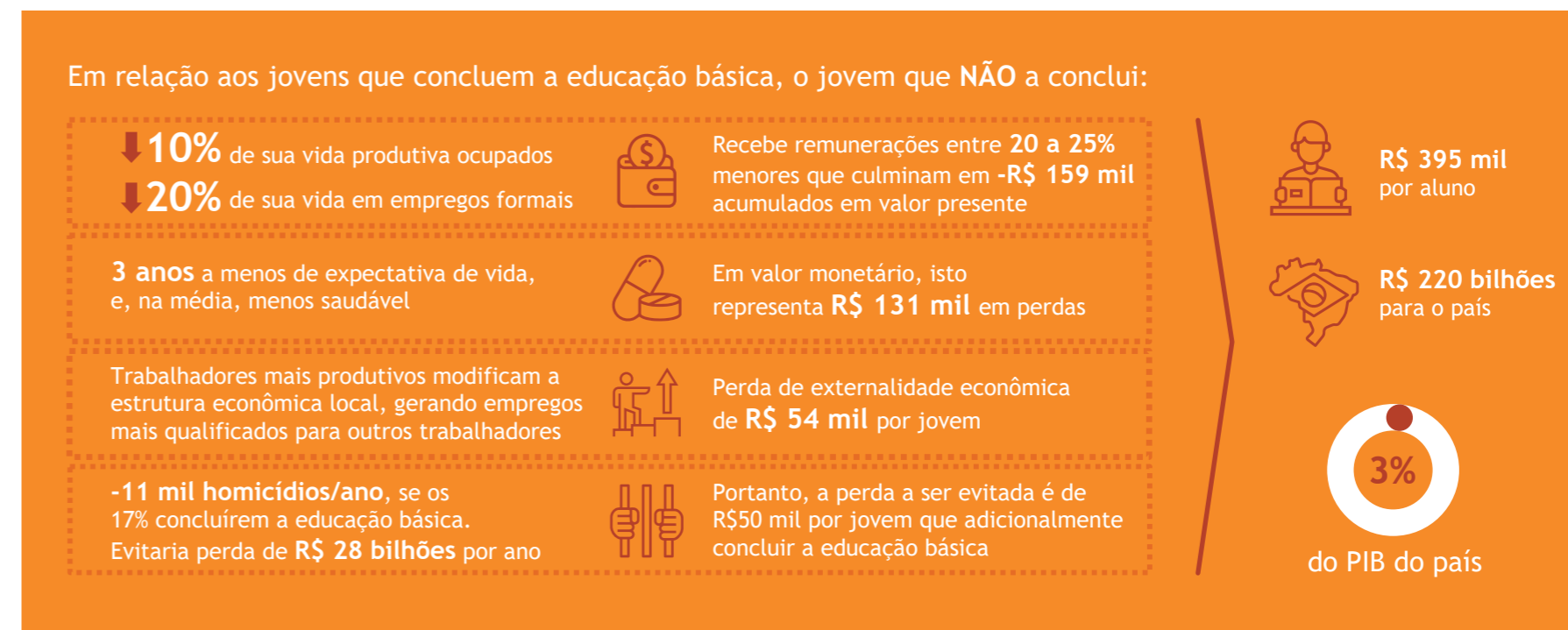
**FIGURA 4.** Taxa de conclusão do ensino médio, por países selecionados



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

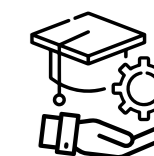
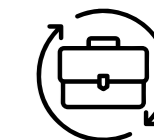
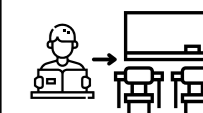


Fonte: Barros *et al.* (2021).

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 iguais 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

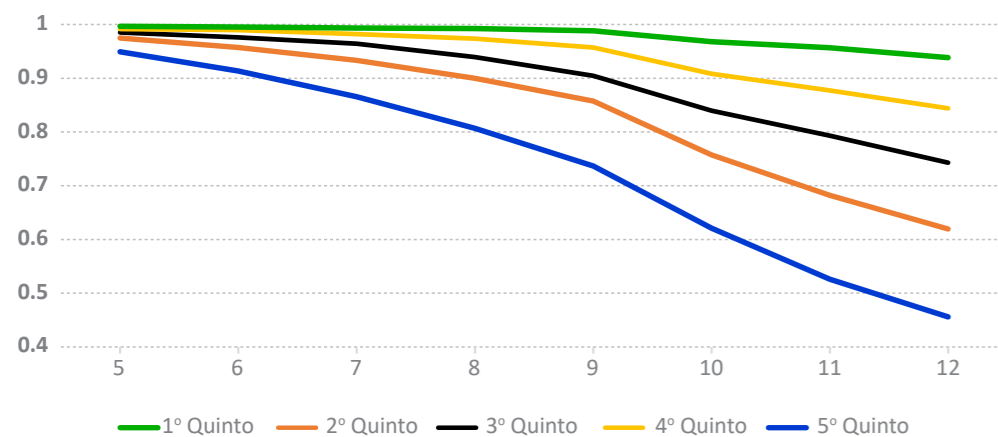
amplia as desigualdades sociais. É preciso que o tema seja encarado como prioridade pela sociedade brasileira.

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).



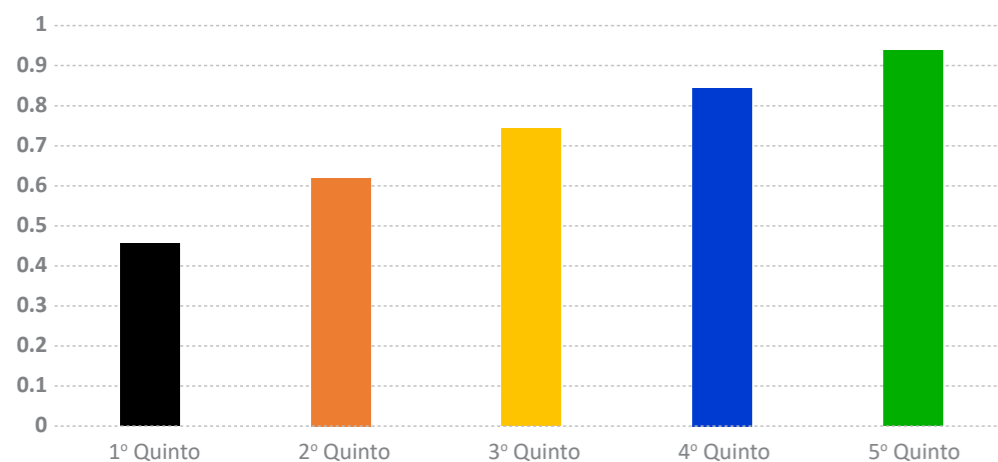


**FIGURA 6.** Proporção de jovens de 20 a 24 anos que completaram cada ano de estudo (Brasil, por quinto da distribuição de renda)



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.

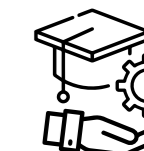
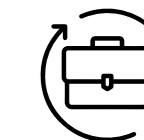
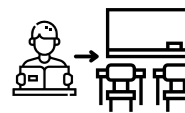
Há quatro efeitos amplamente documentados na literatura educacional sobre os efeitos da pandemia.

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
<b>0 a 3 anos</b>	28,87	30,22	30,90	29,38	27,10
<b>4 a 5 anos</b>	85,97	86,43	86,90	86,82	82,20
<b>6 a 10 anos</b>	95,82	95,79	96,30	95,65	95,10
<b>11 a 14 anos</b>	95,75	96,17	96,00	96,48	95,80
<b>15 a 17 anos</b>	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.

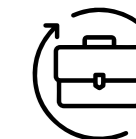
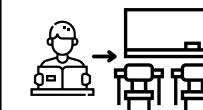
Temos o hábito de considerar a realidade segundo uma perspectiva de estabilidade e equilíbrio, como se nada fosse perturbá-la. No entanto, Prigogine (2009), em *Ciência, Razão e Paixão*, nos diz que o que vemos, na história humana e na vida, são a instabilidade, as flutuações, a irreversibilidade, em 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 catastróficamente.

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.

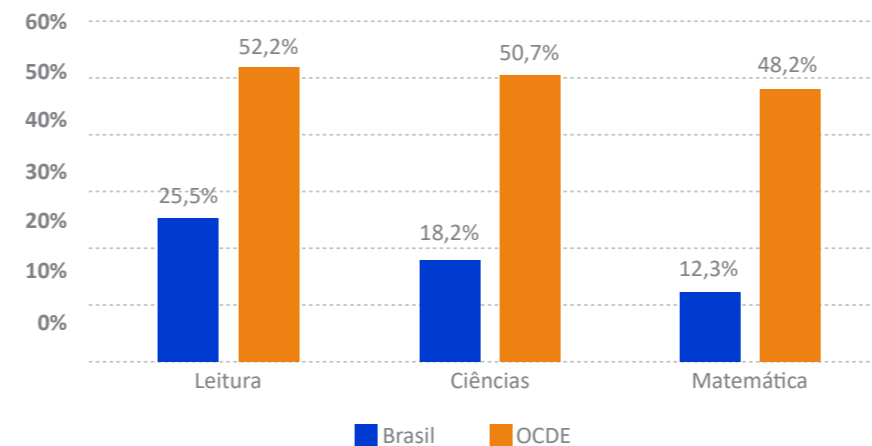
Uma vez que a reprovação possui efeitos deletérios sobre a motivação e a socialização dos alunos no ensino médio, faz-se necessário refletir sobre abordagens diferentes em relação às políticas de fluxo escolar no ensino médio e sobre a cultura da pedagogia da repetência presente nas escolas brasileiras.

## 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.

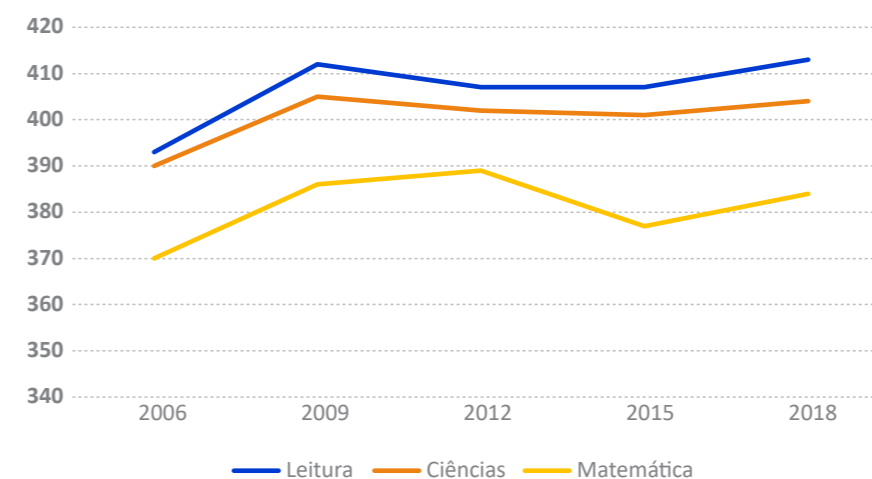
Esses resultados são confirmados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) que avalia jovens de 15 anos em leitura, matemática e ciências. A proporção de jovens com desempenho adequado no Brasil, nas três áreas avaliadas, é menos da metade da proporção entre jovens da Organização 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.

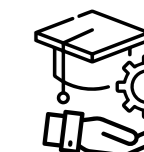
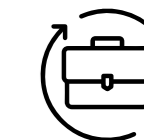
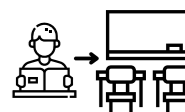
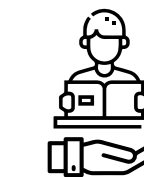
O desempenho brasileiro em ciências mostra que as deficiências de aprendizado não se restringem às disciplinas testadas nas avaliações do Saeb/Prova Brasil. O maior resultado brasileiro obtido em ciências foi 405 pontos, em 2009. Desde então, o desempenho diminuiu para 402, 401 e 404, respectivamente, 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

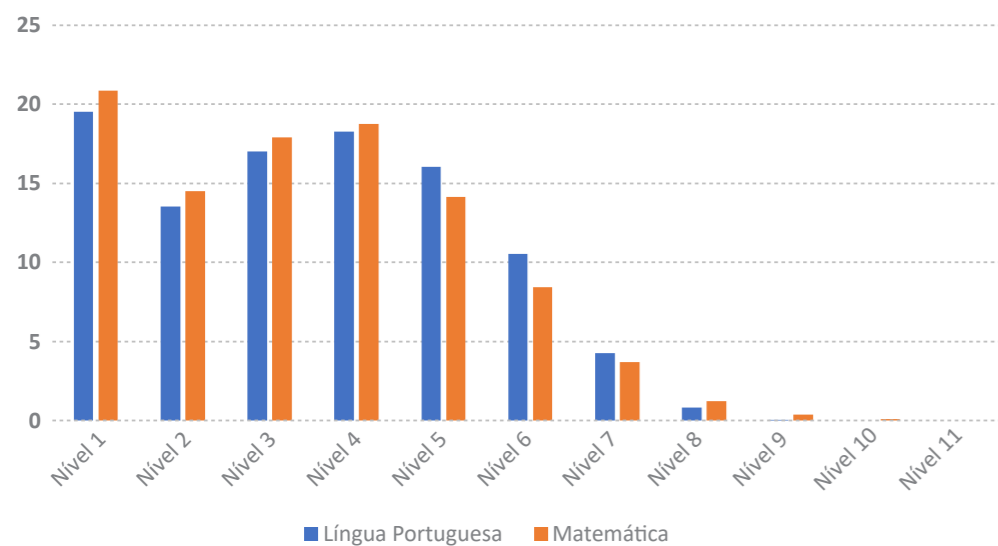
O baixo aprendizado não é o único aspecto que chama atenção: a falta de equidade é outro obstáculo difícil de ser enfrentado pelos jovens no ensino médio. Um exame mais detalhado dos dados da avaliação de 2019 mostra que, se os estudantes avaliados forem distribuídos em nove níveis de desempenho, como 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).

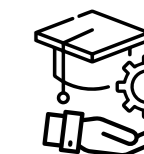
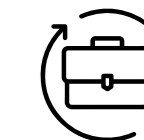
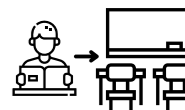
De acordo com os dados de pesquisa realizada por Soares *et al.* (2015) com alunos cursantes e evadidos de 46 escolas em Minas Gerais (MG), os fatores com maior poder para explicar a decisão de abandonar ou permanecer na escola foram a dificuldade nas disciplinas, a ânsia por uma escola diferente, mais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

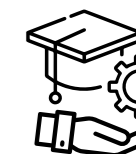
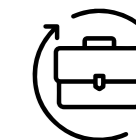
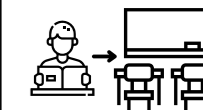
É possível inferir que esses adolescentes desconhecem demandas do mercado contemporâneo de trabalho: empregos acessíveis, bem-remunerados e com futuro promissor parecem não atrair a imaginação e o interesse desses adolescentes. Muitos deles, principalmente de origens socioeconômicas menos favorecidas, 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.

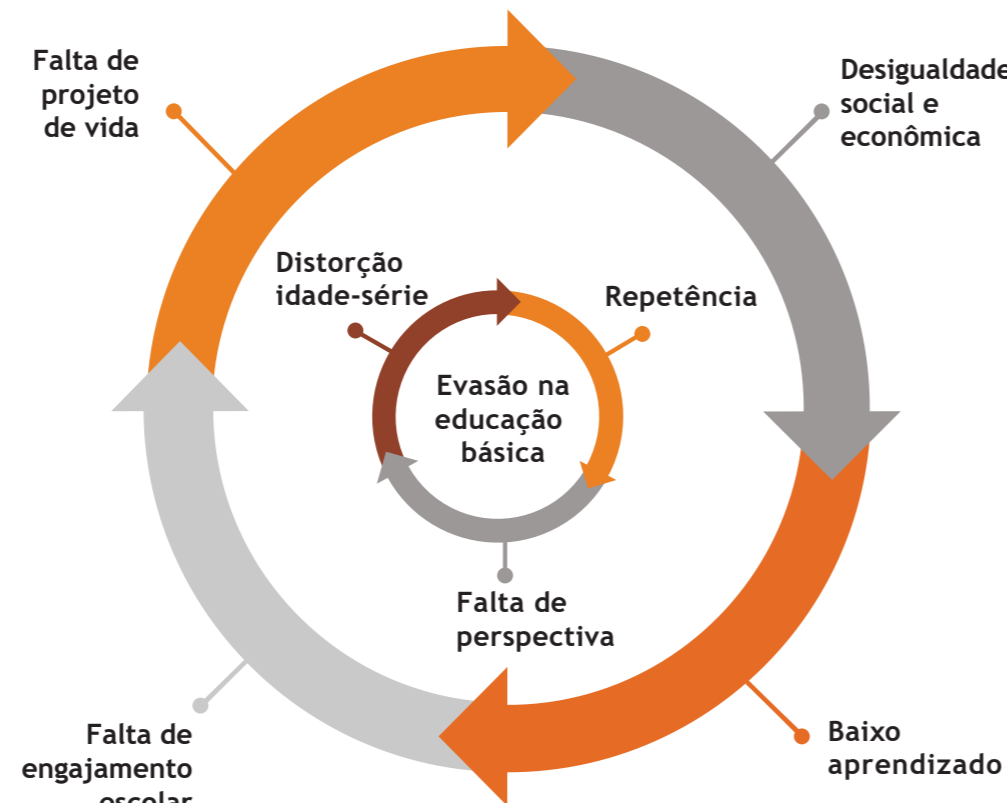
O número de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dá uma medida do efeito da pandemia sobre os projetos de futuro daqueles que concluíram o ensino médio: de 2020 para 2022, caiu de 5,3 para 3,4 milhões o número de inscritos. Em 2021, mais da metade dos inscritos não fez as provas no 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

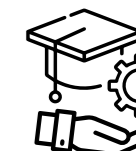
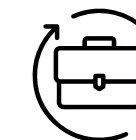
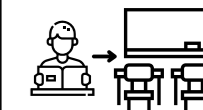
As consequências da evasão escolar são objeto de estudo de diferentes áreas de estudo, como a economia, a educação e a saúde pública. Entretanto, não é tarefa simples estimar os efeitos causados pela evasão, uma vez que o fenômeno não é aleatório e os alunos que evadem podem não ser (e de fato é altamente 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 excluyente 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.

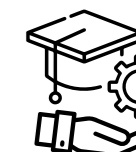
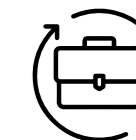
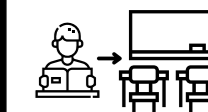
### Apoio às aprendizagens

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.

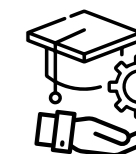
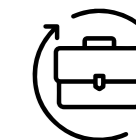
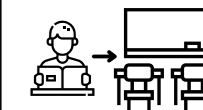
- desenvolver a confiança de que são capazes de resolver problemas e construir coisas por meio da experiência direta, da experimentação e da invenção, fortalecendo uma mentalidade de crescimento (*growth mindset*) e a agência dos alunos, ou seja, sua capacidade de tomar decisões, fazer escolhas adequadas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

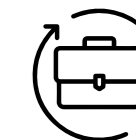
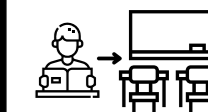
## O repositório

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.

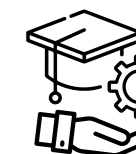
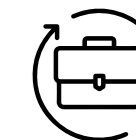
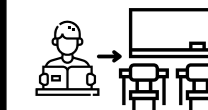
Seguimos, então, a mesma estratégia do *What Works Clearinghouse*, detalhando a metodologia por trás da estimação dos impactos das experiências já estudadas e explicitando, para as experiências não avaliadas, que houve uma decisão de incluí-las, porque há umnexo lógico que dá plausibilidade a um possível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

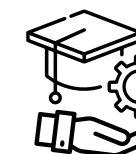
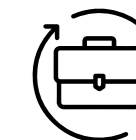
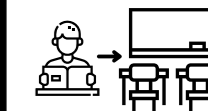
### Governo Federal

- 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

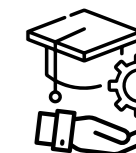
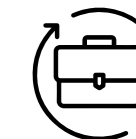
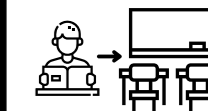
### Governo Federal:

- **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:

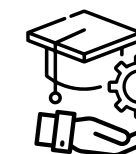
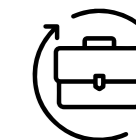
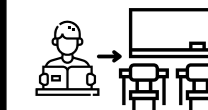
- **Assessorar e cofinanciar ações de alerta preventivo, com foco na evasão escolar no ensino médio.**

#### 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.

#### 4. 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.

#### 5. PROGRAMAS DE AUXÍLIO FINANCEIRO AO ALUNO

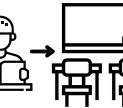
##### Governo Federal:

- 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).

## 6. INTERAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

### Governo Federal:

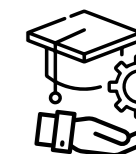
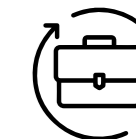
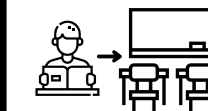
- Oferecer apoio aos estados para implementar a BNCC do Novo Ensino Médio com sugestões de atividades e conteúdos, conectando o currículo com o contexto da comunidade e o mundo do trabalho.

- 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 pese 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.

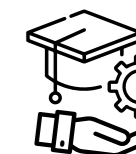
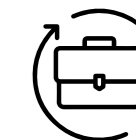
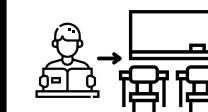
Além disso, ao implementar a nova Base Nacional Comum Curricular, as redes podem formular ações e currículos locais que enfatizem a conexão entre as atividades de sala de aula e as aplicações no mundo do trabalho.

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.

## 7. 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 individual<sup>2</sup> (atividade de reforço escolar no formato um professor e um estudante), tutoria em pequenos grupos<sup>3</sup> (um professor trabalhando com um grupo entre três e oito estudantes) e tutoria entre pares<sup>4</sup> (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>.

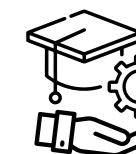
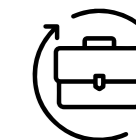
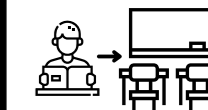
4. Ver informações adicionais no *site* do *Toolkit* financiado pela *Education Endowment Foundation*: <https://rebrand.ly/gf68ujk>.

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.



# Referências

5. É recomendável colocar maior ênfase em mudar os “processos”: como os professores devem ensinar e como os diretores devem liderar.
6. É importante organizar o sistema de informações educacionais e de avaliação da aprendizagem.
7. A jornada em direção a melhores resultados ocorre por etapas, cada uma com um conjunto específico de intervenções.
8. No decorrer da jornada, é preciso manter equilíbrio entre autonomia das escolas e a uniformidade das práticas de ensino em cada etapa.
9. 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.
10. A continuidade do processo de mudança depende da continuidade da liderança e da formação de novos líderes.

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 brasileiras durante a pandemia do COVID-19*. FGV/EESP CLEAR, 2021. Acesso em: maio 2021.

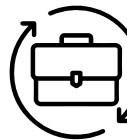
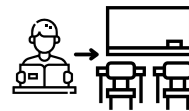
BARBOSA FILHO, F. de H.; PESSÔA, S. D. A. “Retorno da Educação no Brasil.” *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 38, 97-125, 2008.

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](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.

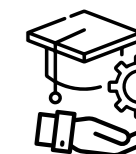
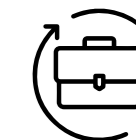
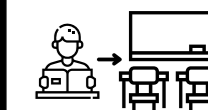
DYNARSKI, M.; GLEASON, P. "How Can We Help? What We Have Learned From Recent Federal Dropout Prevention Evaluations." *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)* 7 (1): 43-69, 2002. Disponível em: [https://doi.org/10.1207/s15327671espr0701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327671espr0701_4).

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](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>.

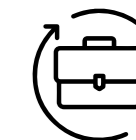
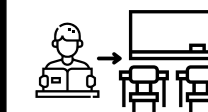
JIMERSON, S. R.; ANDERSON, G. E.; WHIPPLE, A. D. "Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school." *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.10046>. Acesso em: jan. 2023.

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](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](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.

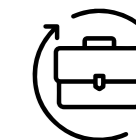
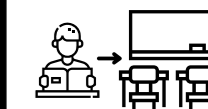
OLIVEIRA, A. C. P. de; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. *In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]*. 2016, v. 24, n. 93, pp. 824-844. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400003>. ISSN 1809-4465. 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/xf9grpb>. 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.

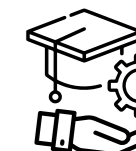
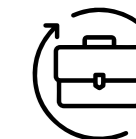
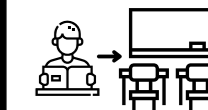
SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 37, p. 135-160, 2007.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Effects of schools and municipalities in the quality of basic education. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas. Impreso, 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](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: jan 2023.



# Organização do repositório de políticas










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.

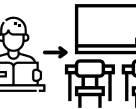
VAREJÃO NETO, E. de S. *Essays in applied microeconomics: housing, transportation, and education*. Tese (doutorado) – Fundação Getulio Vargas, Escola Brasileira de Economia e Finanças, 2021. 126 f.

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](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>.

CADERNOS	SUBCATEGORIAS	EXPERIÊNCIAS CATALOGADAS
 <b>CADERNO 1</b> Apoio às aprendizagens	 <b>6</b> SUBCATEGORIAS	 <b>22</b>
 <b>CADERNO 2</b> Incentivos ao retorno e à permanência do aluno	 <b>5</b> SUBCATEGORIAS	 <b>23</b>
 <b>CADERNO 3</b> Apoio à transição para o mundo do trabalho	 <b>5</b> SUBCATEGORIAS	 <b>09</b>
 <b>CADERNO 4</b> Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular	 <b>10</b> SUBCATEGORIAS	 <b>14</b>
 <b>CADERNO 5</b> Apoio à gestão escolar e à valorização da formação docente	 <b>8</b> SUBCATEGORIAS	 <b>12</b>



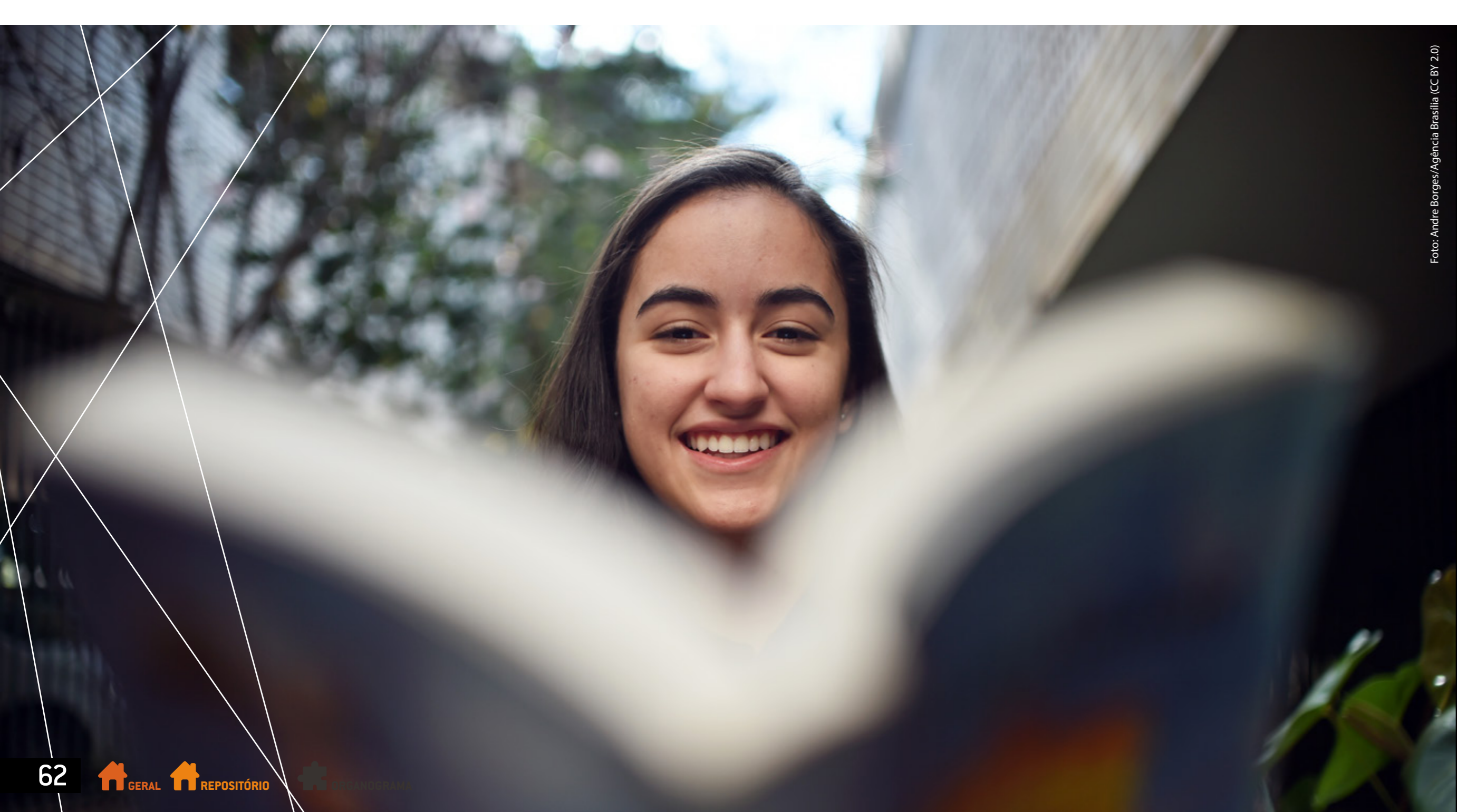


Foto: Andre Borges/Agência Brasília (CC BY 2.0)



## **CADERNO 1** Apoio às aprendizagens

**SUBCATEGORIA 1.1** — Desenvolvimento de habilidades socioemocionais

**SUBCATEGORIA 1.2** — Reforço ao aprendizado

**SUBCATEGORIA 1.3** — Tutoria personalizada

**SUBCATEGORIA 1.4** — Mentoria personalizada

**SUBCATEGORIA 1.5** — Mediação de conflitos

**SUBCATEGORIA 1.6** — Acompanhamento psicológico do aluno





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.1 Desenvolvimento de habilidades socioemocionais

#### Nome da política:

*Pathways to Education*

#### Local:

Canadá

#### Ano de início:

2001

#### Subcategorias:

- Acompanhamento psicológico do aluno
- Auxílio mensal
- Bolsa por conclusão de série ou ensino médio
- Desenvolvimento de habilidades socioemocionais
- Construção de projeto de vida
- Tutoria personalizada
- Mentoria personalizada
- Reforço ao aprendizado

#### Principais elementos

O *Pathways to Education* é um programa de suporte a estudantes com uma abordagem integrada, fundamentada em quatro pilares: 1) Aconselhamento do aluno, 2) Apoio financeiro, 3) Apoio psicossocial e 4) Apoio acadêmico. Tem como objetivo impactar o desempenho acadêmico da juventude e transformar positivamente a comunidade onde é implementado.

A partir do compromisso firmado pelos jovens e seus pais, cada jovem é designado a um conselheiro que acompanhará sua jornada e será o elo entre o participante e o Programa. As reuniões com o conselheiro são obrigatórias e acontecem ao menos duas vezes ao mês. Cada conselheiro acompanha as notas, frequência escolar e presença nas atividades do Programa de até 50 alunos.

Por meio de voluntários, são oferecidas sessões de conteúdo acadêmico extra (tutorias), de 2 a 4 vezes por semana. A tutoria pode ser personalizada ou feita em pequenos grupos, de até cinco alunos por tutor.

Os jovens também devem participar de sessões de mentoria em grupo. Tais sessões quinzenais buscam desenvolver habilidades sociais e comprometimento com a comunidade. Exemplos de atividades incluem idas ao teatro, eventos esportivos, participar de oficinas de artes, projetos de reciclagem comunitária e artes marciais, além de resolução de conflitos. São incluídas também sessões de mentoria para escolha e planejamento da carreira (projeto de vida), incluindo visitas às universidades, sessões sobre preparação de currículo, preparação para entrevistas e visitas a potenciais empregadores.

O Programa também apoia financeiramente os jovens com pagamento de passagens de transporte público e materiais escolares para que se mantenham na escola.

No longo prazo, o Programa forma uma bolsa-poupança para o aluno, com uma premiação de \$ 1.000 dólares canadenses (aproximadamente USD 740) por cada ano completado no ensino médio. A poupança pode ser acessada ao final do ensino médio.

A assiduidade dos encontros com os conselheiros é uma condição para ter o apoio financeiro.

#### Resumo da implementação

Em 2001, as ações foram iniciadas no bairro *Regent Park*, em Toronto, que abriga o maior conjunto habitacional da cidade. Os moradores são compostos em sua maioria por imigrantes, e era marcado por altos índices de consumo de drogas, violência e evasão escolar.

A iniciativa de implementar o Programa partiu de profissionais do centro comunitário de saúde com o propósito de melhorar o desempenho acadêmico dos jovens.

Entre 80 a 95 por cento dos estudantes que são elegíveis para o *Pathways to Education* se registraram para participar.

A partir de 2007, o Programa foi expandido e dois novos bairros foram incorporados, *Rexdale* e *Lawrence Height*. Atualmente, segundo o *site* do Programa, ele já é implementado em 31 localidades, distribuídas por todo território canadense.

#### Implementador

*Pathways to Education* (ONG).

#### Fonte de financiamento

Recursos próprios, provenientes de doações públicas e privadas (empresas e indivíduos).

#### Custo de implementação

Em 2010, o custo de operação direta por estudante era de \$ 3.500 dólares canadenses por ano e o custo administrativo era de \$ 1.200 dólares canadenses.

Segundo Lavecchia *et al.* (2017), os custos totais de operação e administração diretos são estimados em \$ 14.000 dólares canadenses por estudante.

#### Efeitos

- Aumento de 40 por cento na taxa de conclusão do ensino médio em *Regent Park* (sem o Programa, a taxa de conclusão era de 38 por cento. O *Pathways to Education* aumenta a taxa para 54 por cento).
- Aumento de 57 por cento na taxa de alunos que se matricularam no ensino superior ao fim do ensino médio (era de 33 por cento, subiu para 53 por cento).
- Aumento de 15 por cento nas notas de língua inglesa e de 21 por cento nas notas de matemática durante o 9º ano.
- Aos 28 anos de idade, a chance de os alunos elegíveis ao Programa estarem empregados é

11 por cento maior, e o salário médio é 19 por cento mais alto.

#### Estudos prévios

LAVECCHIA, A. M.; OREOPOULOS, P.; BROWN, R. S. "Long-Run Effects from Comprehensive Student Support: Evidence from Pathways to Education." *American Economic Review: Insights* 2 (2): 209-24, 2020. Disponível em: <https://t.ly/FoVJ>.

OREOPOULOS, P.; BROWN, R. S.; LAVECCHIA, A. M. "Pathways to Education: an integrated approach to helping at-risk high school students." *Journal of Political Economy* 125 (4): 947-84, 2017. Disponível em Disponível em: <https://doi.org/10.1086/692713>.

#### Metodologia dos estudos prévios

DID (*Differences in Differences* — Diferenças em Diferenças).

#### Tamanho total da amostra

6.907.

#### Parceiros potenciais

Instituto Ideias de Futuro: <https://ideiasdefuturo.com/>.

Instituto Somos: <https://www.institutosomos.org/>.

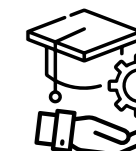
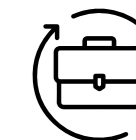
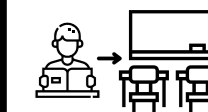
Atados: <https://www.atados.com.br/>.

Programa Pró-líder: <https://www.programaprolider.com.br/>.

Jornada do Líder da ONG Mapa Educação: <https://t.ly/ZGof>.

#### Links e outras fontes

*Pathway to Education*: <https://t.ly/OwrT>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.1 Desenvolvimento de habilidades socioemocionais

#### Nome da política:

Psicólogos Educacionais

#### Local:

Ceará, Brasil

#### Ano de início:

2017

#### Subcategoria:

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais

### Principais elementos

A iniciativa coloca em prática a determinação da Lei Federal nº 13.935/2019 que prevê que as escolas devem ter psicólogos (sem determinar a quantidade) e, do Plano Estadual de Educação que prevê a disponibilidade do profissional.

O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação, implementa a iniciativa com o objetivo de subsidiar professores e gestores escolares da rede no que diz respeito a conhecimento relacionados à área da Psicologia Educacional.

A área temática da psicologia escolar busca ser um pilar de atuação em direção ao desenvolvimento global do estudante. Dessa forma, os psicólogos educacionais levantam dados, mapeiam a rede para oferecer abordagens e planejamento de prevenção a futuros problemas. De forma complementar, atuam na formação, no acompanhamento, no apoio e no compartilhamento de informações e conhecimento sobre a área.

As intervenções são prioritariamente preventivas e globais, ou seja, concernentes aos processos aplicados nas turmas e escolas. No entanto, há casos de atuação individual voltada a alunos específicos e também de caráter corretivo.

Os profissionais são responsáveis por mapear os territórios de atuação para identificar serviços públicos de atendimento psicossociais e assistenciais. A partir da identificação, há a disseminação de

estratégias de manejo com os membros das escolas e, os psicólogos também fazem o encaminhamento de casos específicos aos equipamentos de saúde.

### Resumo da implementação

A contratação dos psicólogos educacionais foi iniciada a partir da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, impulsionada pelo Governo do Estado do Ceará. Segundo Guia sobre Aprendizagens, no Instituto Natura (2022), a rede estadual conta com 30 psicólogos educacionais contratados com carga horária semanal de 20 horas que ficam à disposição das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE).

Os psicólogos educacionais estão lotados nas Coordenadorias Regionais e fazem visitas periódicas e sistemáticas às escolas do território de atuação. Dessa maneira, desempenham a função de analisar e abordar ações necessárias para implementar as competências socioemocionais necessárias.

Os psicólogos educacionais têm atuação voltada ao acompanhamento psicológico dos alunos por meio da orientação e direcionamento da implantação dos processos escolares.

Pelos “Giros Socioemocionais”, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE) recomendou que os psicólogos educacionais realizassem o acompanhamento e as ações de apoio aos gestores escolares, como diretores e coordenadores. Assim, os psicólogos e a equipe

de gestão da escola foram orientados a intervir por meio dos “Grupos de Acolhimento Emocional e Afetos” realizados regularmente durante o semestre letivo.

### Implementadores

Secretaria Estadual da Educação do Ceará (SEE), Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).

### Fonte de financiamento

Orçamento-Governo do Estado do Ceará.

### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

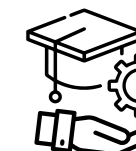
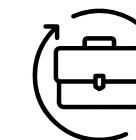
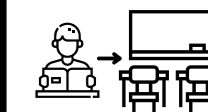
### Parceiros potenciais

Instituto Cactus: <https://institutocactus.org.br/>.

Impulso Gov: <https://www.impulsogov.org/>.

### Links e outras fontes

Página da política no *site* oficial do Governo do Estado do Ceará: <https://www.seduc.ce.gov.br/psicologos-educacionais/>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.1 Desenvolvimento de habilidades socioemocionais

**Nome da política:**  
*School Mental Health*

**Local:**  
Ontário, Canadá

**Ano de início:**  
2011

**Subcategoria:**  
Desenvolvimento de habilidades socioemocionais

#### Principais elementos

*School Mental Health* é um programa do Governo da Província de Ontário, de acompanhamento psicológico do aluno, que conta com uma equipe de especialistas que provê apoio e direcionamento às escolas dos distritos por meio de uma abordagem sistemática sobre saúde mental nas escolas.

A equipe permanece disponível para fornecer informações e diretrizes das melhores práticas de saúde mental para escolas, além de fazer adaptações com recursos personalizados e cocriados de estratégias de suporte psicológico. Forma e treina professores e gestores escolares, além de profissionais responsáveis pela saúde mental nas escolas. A abrangência dos serviços ofertados se estende até a família, com ações de conscientização sobre saúde mental, além de apoiar o protagonismo estudantil.

A abordagem sistêmica formada pelos serviços ofertados fundamenta-se em evidências da literatura de psicologia, e pretende melhorar a qualidade da promoção da saúde mental nas escolas com prevenção e intervenções precoces.

#### Resumo da implementação

A equipe da *School Mental Health* possui parcerias com os especialistas do Centro de Saúde Mental Escolar da *Western University*, com os quais criaram o *Innovation and Scale Up Lab* (ISU Lab). O ISU Lab tem como objetivos mobilizar gestores e pesquisadores para alcançar a saúde mental da comunidade escolar com qualidade, consistência,

escalabilidade e sustentabilidade nas escolas de Ontário.

O *School Mental Health* oferta cursos, materiais e publicações de estudo de caso gratuitamente para apoiar e formar educadores, gestores escolares e profissionais de saúde mental que atuam em escolas, responsáveis e pais, lideranças do setor de educação e, não menos importante, para estudantes. Vale ressaltar que as práticas e ações são voltadas a alunos de todo o sistema educacional, da pré-escola ao ensino médio.

Entre os materiais disponíveis há informativos para implementação e uso de ferramentas, artigos de divulgação de informações e estudos de caso. A equipe também mantém comunidades de práticas (espaços de troca de conhecimento e diálogo para aprendizagem por pares) especializadas em temas emergentes como saúde mental de profissionais negros.

#### Implementador

*School Mental Health Ontario*, Ministério da Educação de Ontário, ISU Lab, Universidade de Western.

#### Fonte de financiamento.

Orçamento do Governo da Província de Ontário, Canadá.

#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

#### Parceiros potenciais

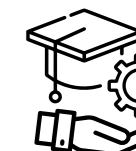
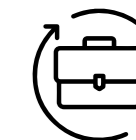
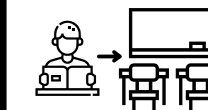
Instituto Cactus: <https://institutocactus.org.br/>.

Impulso Gov: <https://www.impulsogov.org/>.

Coalizão Saúde Mental na Escola:  
<https://www.saudementalnaescola.com/quem-somos>.

#### Links e outras fontes

Site oficial do *School Mental Health*: <https://smho-smsso.ca/>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.1 Desenvolvimento de habilidades socioemocionais

#### Nome da política:

Be You

#### Local:

Austrália

#### Ano de início:

2017

#### Subcategoria:

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais

#### Principais elementos

A *Be You* é uma iniciativa implementada na Austrália pela ONG *Beyond Blue*, em parceria com *Early Childhood Australia* e *Headspace*, com financiamento do Governo nacional da Austrália. Trata-se de uma plataforma *online* que apoia educadores disponibilizando ferramentas e recursos, como ferramentas de apoio às comunidades para lidar com stress pós-traumáticos e fornecendo modelos de intervenção psicológica inspirados em evidências. Além disso, oferece formação e treinamento para profissionais que desejam atuar com saúde mental em ambientes escolares.

#### Resumo da implementação

Desde 8 de junho de 2017 a *Beyond Blue* foi anunciada como a organização que receberia recursos para operacionalizar a estratégia de Saúde Mental na Educação.

Para participar da estratégia de saúde mental, os interessados devem se cadastrar como indivíduos na plataforma e indicar quem será Líder de Time de Ação. Além disso, devem indicar a qual escola pertencem para que se organizem em um grupo. Os inscritos podem indicar na plataforma a sua comunidade escolar e o serviço que desejam desenvolver. Após o registro, um consultor da *Be You* é designado para auxiliar e apoiar o grupo.

A plataforma disponibiliza práticas, dicas e direcionamentos, além de suporte direto aos educadores e gestores escolares para implementarem ações de saúde mental nas escolas.

Além disso, a iniciativa promove sessões *online* como webinários, eventos e sessões de discussão da efetivação de casos e ações. Em qualquer etapa da execução das ações recomendadas pelo consultor os inscritos podem acessar as ferramentas disponibilizadas. A plataforma, que é gratuita, conta com mais de 130 mil usuários e cerca de 11 mil relatos de implementação, consolidando-se como uma comunidade de prática positiva, inclusiva e resiliente.

#### Implementadores

ONG *Beyond Blue*, *Early Childhood Australia* e *Headspace*.

#### Fonte de financiamento

Governo da Austrália.

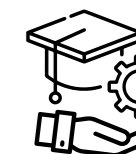
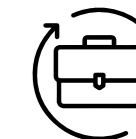
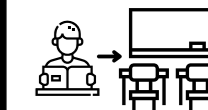
#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

#### Parceiros potenciais

Instituto Cactus: <https://institutocactus.org.br/>.

Impulso Gov: <https://www.impulsogov.org/>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.2

Reforço ao aprendizado

#### Nome da política:

Saga Education Program

#### Local:

Chicago, EUA

#### Ano de início:

2013

#### Subcategoria:

Reforço ao aprendizado

#### Principais elementos

Trata-se de um programa experimental de tutoria intensiva e personalizada com foco em matemática. Oferece conteúdo personalizado, fora do ambiente escolar, para cobrir a demanda e necessidade acadêmica dos adolescentes participantes (alunos do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio). O *Saga Education Program* foi criado para recuperar o aprendizado de estudantes, especialmente daqueles que estudam em escola com problemas de recursos, que ao ingressarem no ensino médio se deparam com conteúdo inadequado para o seu nível de aprendizado. Por consequência do atraso de aprendizagem, os estudantes têm maior risco de evasão escolar.

A “tecnologia instrucional” que os estudantes recebem é o ponto-chave do Programa. Foi desenvolvida para ser intensiva e individualizada. No Programa *Saga Education*, duplas de estudantes foram designadas a tutores que os acompanhavam diariamente em sessões de uma hora, organizadas em: 5 minutos de aquecimento inicial com problemas matemáticos, 40 minutos de discussão de material individualizado e 15 minutos de resolução de problemas para identificar o nível de entendimento. As sessões substituíram matérias eletivas ou classes avançadas de matemática.

#### Resumo da implementação

Foi implementado em caráter experimental com alunos de escolas públicas de Chicago entre 2013 e 2014. Atualmente, já alcançou mais de 2.500

estudantes em situações de vulnerabilidade nos Estados Unidos (Nova Iorque e Chicago). Há experiências sendo implementadas em outros países.

Antes do início da implementação, os tutores contratados passam por treinamento de aproximadamente 100 horas, realizado antes do início do ano letivo, em tempo integral.

A seleção dos tutores foi fundamentada na identificação de profissionais recém-formados com boas habilidades em matemática e interpessoais. A seleção contou com entrevistas e simulação de tutoria.

Os tutores acompanham um ou dois alunos, tendo em vista que o Programa se fundamenta em evidências que sugerem que o acompanhamento e tutoria em nível individual é mais eficiente para recuperar a defasagem de aprendizado.

Para medir o impacto do Programa, foram conduzidos dois estudos aleatorizados entre estudantes de Chicago.

#### Implementador

*Saga Education* (ONG).

#### Estudos prévios

GURYAN, J.; LUDWIG, J.; BHATT, M. P.; COOK, P. J.; DAVIS, J. M.; DODGE, K.; FARKAS, G.; FRYER Jr., R. G.; MAYER, S.; POLLACK, H.; STEINBERG, L. Not Too Late:

Improving Academic Outcomes Among Adolescents. National Bureau of Economic Research Working Paper, 2021.

#### Custo de implementação

USD 3.500 a USD 4.300 por participante por ano.

#### Efeitos

- Aumento de 16 por cento de 1 desvio-padrão nas notas de matemática no 1º estudo.
- Aumento de 37 por cento de 1 desvio-padrão nas notas de matemática no 2º estudo.

#### Metodologia dos estudos prévios

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaios Clínicos Aleatorizados) — com ITT e TOT.

#### Tamanho total da amostra

- 1º estudo com 2.633 estudantes de Chicago.
- 2º estudo com 2.710 estudantes.

#### Parceiros potenciais

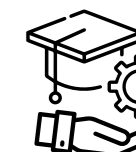
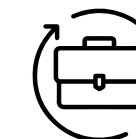
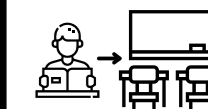
Saga: <https://www.sagaeducation.org/>.

Programa Ponte para o Futuro da ONG Instituto Ponte: <https://www.institutoponte.org.br/como-atuamos/#programas>.

Instituto Alicerce: <https://institutoalicerceedu.org.br/>.

#### Links e outras fontes

Relatório de mensuração de impacto: [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w28531/w28531.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w28531/w28531.pdf).





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.2 Reforço ao aprendizado

**Nome da política:**  
*Teaching at the right level* (TaRL)

**Local:**  
Índia

**Ano de início:**  
2001

**Subcategorias:**  
Reforço ao aprendizado

#### Principais elementos

A intervenção *Teaching at the Right level* (Ensinando no Nível Certo) busca ensinar habilidades de matemática e linguagem para crianças antes que saiam do ensino fundamental. Em âmbito instrucional, fundamenta-se em: avaliar o nível de aprendizado por meio de ferramentas simples; agrupar crianças a partir do nível de aprendizado e não com base em idade e série; utilizar atividades engajadoras para aprendizagem; concentrar esforços no desenvolvimento de habilidades fundamentais e não no currículo e, por fim, acompanhar o progresso das crianças.

A abordagem do *Teaching at the right level* (TaRL) pode ser implementada junto a sistemas governamentais. Nesse caso, professores também recebem apoio por meio de mentorias, ou com pessoas que fazem parte do sistema educacional. Além disso, monitoramento e suporte contínuo dão embasamento para mudanças de implementação.

A abordagem de *Teach at the Right Level* pode também ser pensada em um escopo mais amplo nos quais alunos são agrupados em níveis semelhantes de aprendizagem para receber uma tutoria mais customizada. Nesse sentido, iniciativas semelhantes incluem o Programa *Stripes*, na Índia, o Programa de tecnologia *Mindspark*, também implementado na Índia, e o *Match Tutoring*, implementado nos Estados Unidos.

As evidências existentes sobre a abordagem *Teach at the Right Level* vêm de estudos que analisam a implementação junto a alunos do ensino fundamental. No entanto, nada impede que a abordagem também seja testada e implementada junto a escolas de ensino médio.

#### Resumo da implementação

A solução é implementada há mais de 20 anos em diversos países. É apresentada pela *Pratham* (organização implementadora) como altamente adaptável. Há experiências de abordagens com tutores, professores da rede pública, voluntários, professores contratados, individualmente ou abordagens mistas. O tempo e turno de aplicação também é bastante variável. Há relatos de implementação durante o ano escolar, em módulos intensivos nas férias, módulos intensivos durante as aulas, podendo ser depois da escola, durante o horário de aula. Em alguns casos, foi implementado paralelamente às aulas, ou seja, para aquelas crianças que foram retiradas das aulas normais para intervenções específicas.

**Implementador**  
ONG Pratham: <https://www.pratham.org/>.

**Custo de implementação**  
Aproximadamente USD 1,5 por aluno por ano: 15 Cedis ganeses, segundo Turkson *et al.* (2020).

#### Efeitos

Tipos e abordagens de reforço de aprendizado	País	
	Índia	Gana
Reforço no contraturno	28 por cento	12 por cento a 18 por cento
Na grade escolar	15 por cento	11 por cento a 17 por cento
Reforço com computadores	47 por cento	-
Um mês no verão	8 por cento	-
Reforço de 10 dias	70 por cento	-
Reforço de 20 dias	62 por cento	-

#### Estudos prévios

BANERJEE, V., COLE, S. DUFLO, E., LINDEN, L. "Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India." *The Quarterly Journal of Economics* 122 (3): 1235–1264, 2007. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1235>.

BANERJEE, V., BANERJI, R., DUFLO, E., GLENNERSTER, R., KHEMANI, S. "Pitfalls of participatory programs: Evidence from a randomized evaluation in education in India." *American Economic Journal: Economic Policy* 2 (1): 1–30, 2010. <https://t.ly/WJ3gP>.

BANERJEE, V., BANERJI, R., BERRY, J., DUFLO, E., KANNAN, H., MUKHERJI, S., SHOTLAND, M., WALTON, M. "Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India." NBER Working Paper No. 22746, 2016. [https://t.ly/h\\_vn](https://t.ly/h_vn).

BANERJEE, V., BANERJI, R., BERRY, J., DUFLO, E., KANNAN, H., MUKHERJI, S., SHOTLAND, M., WALTON, M. "From proof of concept to scalable policies: challenges and solutions, with an application." *Journal of Economic Perspectives* 31 (4): 73–102, 2017. <https://t.ly/U1-k>.

RUKMINI, B., CHAVAN, M. "Improving literacy and math instruction at scale in India's primary schools: The case of Pratham's Read India program." *Journal of educational change* 17 (4): 453-475, 2016.

RUKMINI, B. "Banerjee and Duflo's Journey with Pratham." *Ideas for India*, 2019.

MURALIDHARAN, K., SINGH, A., GANIMIAN, A. "Disrupting education? Experimental evidence on technology-aided instruction in India." No. w22923. National Bureau of Economic Research, 2016.

TURKSON, F., BAFFOUR, P., WONG, B. Cost-benefit analysis of interventions to improve learning in Ghanaian schools: A comparison between school feeding and teaching at the right level- National Development Planning Commission- Copenhagen Consensus Center, 2020. <https://rebrand.ly/5op448p>.

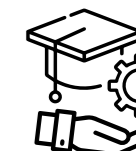
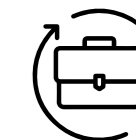
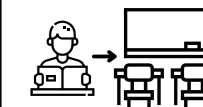
**Metodologia dos estudos prévios**  
RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaios Clínicos Aleatorizados).

**Parceiros potenciais**  
Elos Educacional: <https://eloseducacional.com/>.

Prathan: <https://www.pratham.org/>.

**Links e outras fontes**  
Site da iniciativa: <https://www.teachingattherightlevel.org/>.

Estudo de caso do Poverty Action Lab: <https://t.ly/WR1V>.





**SUBCATEGORIA 1.3**  
Tutoria personalizada

**Nome da política:**  
Programa de Tutoria *Online* (TOP)

**Local:**  
Itália

**Ano de início:**  
2020

**Subcategoria:**  
Tutoria personalizada

**Principais elementos**

Diminuir as perdas de aprendizagem de alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica durante a pandemia de COVID-19 e apoiá-los psicologicamente para lidar com o isolamento social, com tutorias e aulas particulares *online*.

**Resumo da implementação**

O Programa de Tutoria Personalizada (TOP) iniciou-se em abril de 2020, poucas semanas após o fechamento das escolas pelo Governo italiano. O Programa focalizava alunos de 6ª a 8ª série, de origens vulneráveis em termos socioeconômicos, barreiras linguísticas ou dificuldades de aprendizagem.

Foi estruturado para oferecer aulas particulares *online*, por cinco semanas. Cada aula podia durar entre 3 a 6 horas semanais. Os alunos se comunicavam com os tutores por meio de computadores pessoais, tablets ou smartphones. Os tutores eram voluntários cursando graduação e interessados em ter uma experiência de estágio.

O objetivo principal foi ajudar os alunos com deveres de casa e criar oportunidades de reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Um segundo objetivo era oferecer experiência de troca para lidar com isolamento produto da pandemia.

Para garantir um conjunto básico de habilidades pedagógicas dos tutores, uma equipe de especialistas em educação desenhou e elaborou um módulo de formação *online*. Reuniões de tutoria periódicas

foram propostas para os tutores. A formação de tutores foi um componente estratégico da intervenção e garantiu que os estudantes-tutores (interessados na experiência de estágio) pudessem prestar um serviço de alta qualidade dadas as circunstâncias.

Foi um programa que mobilizou os próprios participantes tanto no nível dos alunos quanto no nível dos tutores. O desafio de mobilização dos alunos foi assumido pelas escolas e o desafio de mobilizar tutores foi assumido pelo Ministério de Educação. O *Institute of Labor Economics* centraliza as bases dessa análise em parceria com o Ministério da Educação da Itália.

**Implementador**

*Institute of Labor Economics* em parceria com Ministério de Educação da Itália e articulação com escolas e instituições de educação superior.

**Fonte de financiamento**

Orçamento público.

**Custo de implementação**

As ações dos tutores, núcleo do Programa, foram gratuitas e reconhecidas como estágio universitário. Porém existiram críticas ao preparo dos tutores porque não receberam suficiente orçamento nem atenção como deveriam. Assim, o custo de implementação foi identificado pelos autores como baixo, embora o custo específico não tenha sido explicitado no artigo.

**Efeitos**

De acordo com Carlana e Ferrara (2021), as principais evidências documentadas foram: “aumento de 11 por cento no tempo dedicado às lições de casa, segundo os próprios alunos; aumento de 16 por cento na probabilidade de assistir aulas regularmente, de acordo com o relatório dos professores; aumento de 26 por cento de um desvio-padrão na nota de uma prova padronizada que abrangeu matemática, língua italiana e inglês — e tal efeito foi maior para os alunos que receberam 6 horas de tutoria (maior tempo oferecido) e nos temas da prova relacionados à matemática (que era o tema mais tratado durante as sessões de tutoria); aumento de 15 por cento de um desvio-padrão em um indicador de aspirações educacionais para o futuro como, frequentar a universidade; aumento de 14 por cento de um desvio-padrão em um indicador de habilidades socioemocionais, que incluía medidas de perseverança, garra e *locus* de controle (este último, capturando o quanto o aluno percebia que podia ter algum tipo de controle sobre o que acontece na sua vida); aumento de 17 por cento de um desvio-padrão em um indicador de bem-estar psicológico, que incluía sintomas de depressão, sugerindo que o Programa colaborou não apenas na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos que, de outra forma, ficariam para trás, mas também na mitigação de potenciais problemas de saúde mental associados à pandemia”.

**Estudos prévios**

CARLANA, M.; LA FERRARA, E. Apart but connected: online tutoring and student outcomes during the COVID-19 Pandemic. *IZA Discussion Paper Series*, 2021.

**Metodologia dos estudos prévios**

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaio Clínicos Aleatorizados).

**Tamanho total da amostra**

- Para aplicar o *survey*, 1.059 alunos foram divididos em dois grupos: 530 para tratamento e 529 para controle.
- Total de participantes no TOP: 1.594 em 78 escolas, principalmente do Norte da Itália.

**Parceiros potenciais**

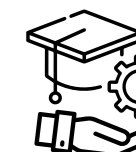
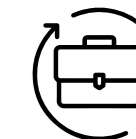
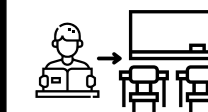
Instituições de Educação Superior com curso de licenciatura e pedagogia.

AMBES — Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.

**Links e outras fontes**

Plataforma de Impacto do IMDS: <https://imdsbrasil.org/plataforma-impacto/politica/programa-de-tutoria-online-na-italia-do-covid-19-durante-a-pandemia>.

Artigo do estudo: <https://docs.iza.org/dp14094.pdf>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.3 Tutoria personalizada

#### Nome da política:

Tá On — Reforço escolar *online*

#### Local:

Rio de Janeiro/RJ, Brasil

#### Ano de início:

2021

#### Subcategoria:

Tutoria personalizada *online*

#### Principais elementos

O Tá On é um programa-piloto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro com a participação de 103 escolas municipais e a empresa Liber Edu. Como o *site* da prefeitura menciona, trata-se de um ação parte do Projeto Reforço Rio com foco nos estudantes do Carioca I e II — Programas de Aceleração e Ensino — e do 8º e 9º ano e, que receberam apoio escolar em tutorias remotas nas disciplinas de português e matemática implementadas para conter o impacto do COVID-19.

#### Resumo da implementação

As tutorias *online* são oferecidas por estudantes de graduação para dar suporte aos alunos focalizados pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Por meio da plataforma Liber os alunos se conectam semanalmente e têm acesso às sessões individuais ou coletivas (até cinco alunos por grupo) facilitadas por um tutor com apoio de diferentes ferramentas digitais, como por exemplo: videochamada, compartilhamento de tela, caderno virtual.

A Liber Edu enfatiza na sua proposta de valor que a escolha dos tutores é rigorosa e realiza treinamentos que garantem a padronização das trocas e a qualidade no suporte aos alunos.

#### Implementador

Liber — Reforço Escolar *Online*  
<https://www.liberedu.com.br/>.

#### Fonte de financiamento

Orçamento do programa de aceleração de ensino Carioca I e Carioca II.

#### Custo de implementação

Sem parceria com Governo municipal, a mensalidade para cada aluno varia entre R\$ 169 e R\$ 289 reais por mês (segundo o *website* da Liber Edu, em março de 2023).

#### Efeitos

Depoimentos dos diretores de escola mencionam que, graças ao Programa e à busca ativa, conseguiram recuperar a participação dos jovens. Entretanto, não há até o momento estudo disponível medindo o impacto do Tá On.

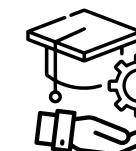
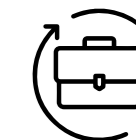
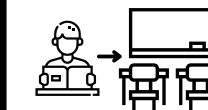
#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

#### Parceiros potenciais

Assim como a empresa Liber Edu, outras empresas de tutoria *online* podem ser parceiros potenciais, adaptando suas plataformas para alunos de anos finais do fundamental 2 e ensino médio.

Outra possibilidade são parcerias com instituições de educação superior com módulos *online* que pudessem disponibilizar a tutoria para alunos de educação básica como parte dos requerimentos de estágio de graduação.







## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.4

#### Mentoria personalizada

##### Nome da política:

Professor Mentor, Meu Projeto de Vida

##### Local:

Alagoas, Brasil

##### Ano de início:

2022

##### Subcategoria:

Mentoria Personalizada

#### Principais elementos

O Programa Professor Mentor é uma das estratégias lançadas pelo Governo do Estado de Alagoas. Tem como objetivo reforçar o vínculo entre professor e aluno, além de apoiar o estudante e como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Há um processo de seleção para professores mentores e alunos monitores. Para os professores, os pré-requisitos são: Ser professor efetivo ou temporário da rede estadual, ter disponibilidade de 20 horas semanais e currículo lattes atualizado. Para alunos monitores: Estar matriculado regularmente em uma turma da rede básica estadual, ter disponibilidade de 20 horas semanais para o Projeto e frequência de no mínimo 90 por cento.

O professor mentor irá acompanhar o aluno bolsista e desenvolver com toda a sala o Projeto de Vida dos alunos. O projeto tem duração esperada de 7 meses. Nesse período, os professores mentores e os alunos monitores recebem uma bolsa por meio do Cartão Escola 10. O valor da bolsa para os professores é de R\$ 1.500 e para os alunos monitores é de R\$ 250.

#### Resumo da implementação

Os professores mentores participam de uma formação que consiste em um plano de formação para apoiar os demais professores em seu amadurecimento profissional e para melhorar o acompanhamento da sua turma. Além dessa formação, a SEDUC oferece o curso "Projeto de Vida". Trata-se de uma formação à

distância de curta duração para os professores bolsistas do Programa Professor Mentor.

Durante sete meses o professor mentor irá desenvolver um projeto com a sua turma e preencher o Dossiê do Projeto de Vida. Entre outros objetivos, o preenchimento propicia o monitoramento da frequência escolar dos estudantes da turma (requisito para o pagamento de R\$ 100 mensais por estudante pelo Cartão Escola 10).

O professor mentor desenvolve junto à turma um projeto de vida baseado em um eixo norteador (Projeto de Vida) e cinco eixos estruturantes, sendo: diversidades, engajamento e território, competências socioemocionais, recomposição e apoio à aprendizagem e à família. O aluno monitor irá acompanhar todas as atividades, preencher um cronograma mensal e apoiar os colegas durante as atividades.

#### Implementadores

Secretaria de Educação do Estado de Alagoas e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

#### Fonte de financiamento

Secretaria de Educação do Estado de Alagoas.

#### Custos de implementação

R\$ 119,7 milhões para a concessão de bolsas, sendo: 5.700 bolsas de R\$ 1.500 para professores

e coordenadores-pedagógicos e 5.700 bolsas de R\$ 250 de monitoria para estudantes.

#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

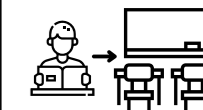
#### Parceiros potenciais

Fundação Vivo Telefônica.

Instituto Unibanco.

#### Links e outras fontes

Documento orientador do Programa Professor Mentor: <https://t.ly/AeQ6>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.4

#### Mentoria personalizada

##### Nome da política:

Check and Connect (C&C)

##### Local:

Estados Unidos

##### Ano de início:

2011

##### Subcategoria:

Mentoria personalizada

#### Principais elementos

O Programa *Check and Connect* visa complementar o capital social de alunos em vulnerabilidade e seus pais, reduzindo o número de dias que os estudantes faltam às aulas e aumentando o engajamento em atividades da escola.

O C&C é um programa estruturado na escola, projetado para fortalecer vínculos dos alunos a partir do desenvolvimento de relacionamentos.

O C&C é baseado em quatro componentes:

(1) mentoria personalizada, a partir de um mentor que trabalha com alunos e suas famílias, (2) *check-ins* regulares pelo mentor, (3) intervenções com objetivo de restabelecer a conexão do aluno com a escola e o aprendizado e (4) engajamento com os pais.

O foco do Programa é em estudantes com alto risco de absenteísmo, abandono ou evasão escolar, que é calculado a partir de faltas e baixa performance acadêmica. Os alunos elegíveis são aqueles que, no ano anterior, tiveram cerca de 10 a 35 faltas.

#### Resumo da implementação

O *Check and Connect* é uma intervenção desenhada na Universidade de Minnesota pela pesquisadora Sandra Christenson e outros colegas. Sua implementação foi iniciada em Minneapolis e se espalhou em diversos distritos dos Estados Unidos.

Os alunos são designados a mentores que, tipicamente, são membros da equipe da escola e

são remunerados pelo serviço de monitoramento e mentoria. Os mentores são responsáveis por monitorar a frequência e performance dos alunos. Com o desenvolvimento do vínculo e relacionamento, os mentores podem auxiliar os alunos e conectá-los a serviços públicos, recursos ou programas do sistema escolar para que superem as barreiras sociais que levam ao absenteísmo, ao abandono e a evasão escolar.

Há um padrão de implementação do Programa que inclui treinamentos e manual. Os mentores são treinados para apoiar os alunos por meio do “*Check*”, ou seja, monitorar a frequência escolar, notas e comportamento. E, também, para “*Connect*”, o que significa se conectar com o aluno por meio de intervenções personalizadas e fundamentadas em informações sobre o grau de engajamento em atividades, circunstâncias familiares, bem como nos recursos escolares disponíveis.

Os encontros formais entre alunos e mentores ocorreram individualmente ou em pequenos grupos, ao menos cinco vezes ao mês. Informalmente, nos corredores, no refeitório e em outros lugares os alunos e mentores também se encontraram diversas vezes. Em complementação, os mentores visitaram ou telefonaram para as famílias duas vezes ao mês. Na intervenção estudada, o nível de engajamento da família com o mentor foi bastante diverso.

#### Implementador

Chicago Public Schools (CPS).

#### Fonte de financiamento

Governamental.

#### Custo de implementação

O custo anual por participante é de USD 1.700, ou USD 3.400 no total em dois anos.

#### Efeito

22 por cento de diminuição das faltas, o que significa 4,2 dias a mais de frequência.

#### Estudos prévios

GURYAN, J., *et al.* “The effect of mentoring on school attendance and academic outcomes: A randomized evaluation of the Check & Connect Program.” *Journal of Policy Analysis and Management* 40.3, 841-882, 2021.

#### Metodologia dos estudos prévios

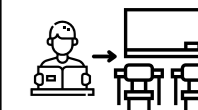
RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaios Clínicos Aleatorizados).

#### Tamanho total da amostra

- 1º coorte: 2.779 estudantes.
- 2º coorte: 2.150 estudantes.

#### Parceiro potencial

Instituto C: <https://institutoc.org.br/>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.4

#### Mentoria personalizada

##### Nome da política:

*Big Brothers, Big Sisters*

##### Local:

Vários países

##### Ano de início:

1904

##### Subcategoria:

Mentoria personalizada

#### Principais elementos

É um programa de mentoria para jovens que conecta voluntários adultos com jovens de famílias monoparentais. Há um grande investimento de tempo na execução do Programa. Os mentores e jovens se reúnem cerca de 2 a 4 vezes por mês, durante um ano. Os encontros têm duração entre 3 a 4 horas. O *Big Brothers or Big Sisters* (BBBS) pretende criar laços de amizade entre os jovens e adultos.

Em 1998, havia cerca de 500 agências BBBS nos Estados Unidos. Atualmente, há também um braço internacional que implementa o Programa em diversos países.

#### Resumo da implementação

O BBBS conta com padrões de implementação mínimos e uma equipe de operação profissional. Essa equipe faz a triagem dos candidatos e candidatas a voluntários, com objetivo de selecionar pessoas que potencialmente podem ser riscos aos jovens em termos de segurança, incluindo emocional. Ou seja, selecionam voluntários com tempo para honrar o seu compromisso e que formarão relacionamentos positivos com os jovens.

Selecionar jovens e famílias realmente dispostos a terem um mentor é outra função da equipe operacional que ainda provê orientação e treinamento aos voluntários, promove as correspondências (*matches*) entre jovem e voluntário e supervisiona o relacionamento.

Após a correspondência, em até duas semanas, a equipe fará contato com o responsável, o jovem e o voluntário. No primeiro ano de relacionamento, há um contato telefônico mensal com o voluntário e com o responsável ou jovem. Depois do primeiro ano, a frequência de contato é de um a cada quatro meses.

#### Implementador

*Big Brothers Big Sisters*.

#### Fonte de financiamento

Recursos de doações e *grants* governamentais.

#### Efeitos

- Durante 18 meses de acompanhamento, 11,47 por cento do grupo de controle começou a usar drogas.
- Entre os jovens que participaram do BBBS o percentual foi de 45,8 por cento.
- O efeito foi minimamente positivo em relação às notas. O grupo de controle relatou a média de pontos GPA de 2,63 e o grupo tratamento de 2,71. Especialmente meninas de grupos minoritários, obtiveram médias maiores, sendo reportado 2,83.
- Houve aumento na frequência escolar, o grupo de tratamento faltou 52 por cento menos das aulas (2,2 dias), sendo que o grupo de controle faltou em média 4,5 dias.

#### Estudos prévios

GROSSMAN, J. B.; TIERNEY, J. P. Does Mentoring Work? An Impact Study of the Big Brothers, Big Sisters Program. *Evaluation Review*, 22(3), 403-426, 1998.

#### Metodologia dos estudos prévios

OLS (*Ordinary Least Squares* — Análise de Regressão).

#### Tamanho total da amostra

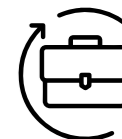
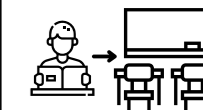
1.138 jovens.

#### Parceiro potencial

Instituto C: <https://institutoc.org.br/>.

#### Links e outras fontes

BBBS website: <http://bbbs.org/>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.4

#### Mentoria personalizada

##### Nome da política:

Quantum Opportunity Program (QOP)

##### Local:

Estados Unidos

##### Ano de início:

1995

##### Subcategorias:

- Mentoria personalizada
- Bolsa por conclusão de série ou do ensino médio

#### Principais elementos

Durante cinco anos, a partir de 1995, o Programa *Quantum Opportunity* (QOP) foi implementado em 11 escolas de sete cidades estadunidenses. O Programa distribuiu incentivos financeiros de curto e longo prazo para os alunos que eram recompensados de acordo com a quantidade de horas que efetivamente direcionaram ao QOP. Trata-se de uma intervenção com componentes de mentoria, incentivos financeiros e serviços educacionais.

Os estudantes elegíveis são aqueles com baixa performance no ensino médio. O Programa acompanha o aluno durante os anos do ensino médio e prevê um adicional de um ano para casos em que o estudante fique uma série atrás, ou seja, tenha repetência de ano.

Os objetivos do QOP eram: reduzir comportamentos de risco e apoiar jovens a concluírem o ensino médio, além de incentivar o engajamento em outras fases de ensino. Para isso, durante cinco anos receberam incentivos financeiros e serviços de apoio que incluíram: mentoria com profissionais contratados e especializados, tutoria acadêmica e atividades de desenvolvimento de habilidades sociais.

#### Resumo da implementação

Os estudantes receberam USD 1,25 por hora (valores de 2007) de atividades diretamente relacionadas ao Programa. Tais atividades são aquelas que pretendem melhorar as habilidades sociais dos estudantes, desenvolver o senso de comunidade

e aprimorar a performance acadêmica. Todas as atividades eram realizadas depois da escola e em um período durante o fim de semana, totalizando 750 horas no ano.

Além do pagamento pelas horas de atividades diretamente relacionadas, ao completar o ensino médio e seguir adiante no itinerário educacional, os alunos recebem o valor equivalente ao total que já foi pago pelas horas dedicadas ao QOP. Na média, os alunos acompanhados no grupo de tratamento da avaliação de impacto receberam cerca de USD 1.000 ao concluírem o ensino médio.

Os profissionais foram contratados para o período de cinco anos e ficaram responsáveis pelo acompanhamento de 15 a 25 estudantes. O objetivo era desenvolver o relacionamento entre o jovem e o profissional. Eram responsáveis por monitorar o engajamento do jovem com o Programa, prevenir a evasão escolar, consequências de comportamento de risco como ser preso.

#### Implementador

Fundação Eisenhower.

#### Fonte de financiamento

Fundo Privado da Fundação Eisenhower.

#### Custo de implementação

Cerca de USD 25.000 no total da intervenção

por estudante, na Filadélfia o custo total foi de USD 58.000 em razão do valor dos custos de mão de obra.

#### Efeitos

O Programa aumentou a taxa de conclusão do ensino médio em 12 por cento. Houve também aumento de 21 por cento na taxa de alunos que frequentam instituições de ensino superior.

Um segundo estudo (RODRIGUEZ-PLANAS, 2017) mostrou que os efeitos estão concentrados entre os alunos mais velhos e com alto risco de uso de drogas. Para aqueles que tinham mais de 20 anos ao entrar no Programa, a probabilidade de conclusão do ensino médio aumentou de 15 por cento a 16 por cento, e a probabilidade de cursar o ensino superior subiu de 22 por cento a 28 por cento. O QOP também melhorou a empregabilidade dos alunos mais velhos, que tiveram um aumento de 13 por cento na chance de estar empregados e de 17 por cento no salário horário. Há evidências, no entanto, de que ao misturar alunos de diferentes *backgrounds* nas atividades de mentoria e buscar fortalecer os laços de pertencimento ao grupo, aqueles que antes conviviam com pares de baixo risco de consumo de drogas podem ter sido prejudicados pela influência de novos pares com alta chance de consumo de drogas.

#### Estudos prévios

RODRIGUEZ-PLANAS, N. Longer-term Impacts of Mentoring, Educational Services, and Learning Incentives: Evidence from a Randomized Trial in the United States. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(4), 121-39, 2022.

RODRIGUEZ-PLANAS, N. School, drugs, mentoring, and peers: Evidence from a randomized trial in the US, *Journal of Economic*

*Behavior & Organization*, Volume 139, 2017, Pages 166-181, ISSN 0167-2681, (2017). <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2017.05.003>.

#### Metodologia dos estudos prévios

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaios Clínicos Aleatorizados).

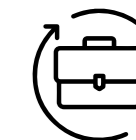
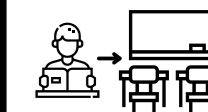
#### Tamanho total da amostra

1.069 estudantes.

#### Links e outras fontes

Ficha resumo do Programa: [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC\\_QOP\\_070207.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_QOP_070207.pdf).

Página do Programa na Fundação Eisenhower: <http://www.eisenhowerfoundation.org/qop>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.5 Mediação de conflitos

#### Nome da política:

Justiça Restaurativa em Escolas Brasileiras

#### Local:

Belo Horizonte/MG, Brasil

#### Ano de início:

2019

#### Subcategoria:

Mediação de conflitos

#### Principais elementos

A Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas desenvolveu o Programa Nós — Núcleos para Orientação e Solução de Conflitos Escolares, que visa à capacitação de uma equipe em cada escola voluntária, equipe que, uma vez treinada, pode facilitar processos restaurativos de tratamento dos conflitos surgidos na escola.

#### Resumo da implementação

Segundo a cartilha da Universidade Federal de Minas Gerais, a Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte conta com cerca de 90 participantes, entre instituições distintas, públicas e privadas, e pessoas físicas. São seis ramos de atuação da comissão:

1. Justiça Restaurativa no Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional: para adolescentes com apreensão em flagrante de ato infracional ou a instauração de investigação policial.
2. Justiça Restaurativa na Polícia Civil, projeto que está em fase de desenvolvimento e que permitirá a instauração e a condução de processos restaurativos antes mesmo de os casos serem judicializados.
3. Justiça Restaurativa nas unidades de internação e semiliberdade, nas quais são cumpridas as medidas socioeducativas privativas de liberdade.

4. Justiça Restaurativa nas unidades de acolhimento, onde se encontram crianças e adolescentes que, por estarem em situação de risco, estão afastados de suas famílias de origem.

5. Justiça Restaurativa nas medidas socioeducativas em meio aberto, que visa ao uso da Justiça Restaurativa na elaboração e na execução do Plano Individual de Atendimento das medidas de liberdade assistida e de prestação de serviços à comunidade.

6. Justiça Restaurativa nas escolas, que visa à aplicação da Justiça Restaurativa nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte e nas escolas públicas estaduais com base territorial neste município.

#### Implementador

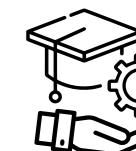
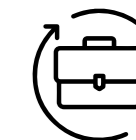
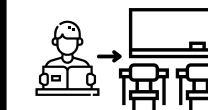
Cada escola voluntária com equipe treinada pelos delegados do Ministério Público.

#### Fonte de financiamento

Geralmente as iniciativas são voluntárias ou fazem parte do orçamento misto entre pasta de Educação e Justiça. A depender do Estado, algumas ações podem ser patrocinadas pelas empresas que fazem parte da Comissão de Justiça de cada Unidade Federativa.

#### Links e outras fontes

Cartilha Justiça Restaurativa nas escolas:  
<https://t.ly/qlFmG>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.5 Mediação de conflitos

**Nome da política:**  
*Make it right* (MIR)

**Local:**  
São Francisco (Califórnia)

**Subcategoria:**  
Mediação de conflitos

#### Principais elementos

O Programa *Make it Right* (MIR) de justiça restaurativa atende jovens de 13 a 17 anos que enfrentam acusações de crimes relativamente graves (por exemplo, arrombamento, agressão, tomada ilegal de um veículo). Os jovens participantes se reúnem com as pessoas que prejudicaram, aceitam responsabilidade pelo impacto de suas ações, e caso cheguem a um acordo sobre como os jovens podem reparar a vítima, as acusações contra eles nunca são apresentadas. Se não o fizerem, eles enfrentam as penalidades tradicionais por delito juvenil.

#### Resumo da implementação

Através do *Make it Right*, os jovens elegíveis têm a opção, antes de seus casos serem processados, de participar de “conferências comunitárias restaurativas”. Neste processo, os jovens se reúnem com sua vítima e seus apoiadores (incluindo família/cuidadores, serviços para jovens, escolas, treinadores e outros) em um diálogo facilitado pela comunidade para desenvolver um acordo para que o jovem repare os danos, aborde as causas profundas e faça reparações. Este acordo coletivo identifica ações concretas que o jovem realizará para reparar os danos causados à vítima, à comunidade, à família do jovem, e a si mesmo. Com o apoio de um gestor de casos baseado na comunidade, o jovem tem um período de seis meses para completar seu acordo. Se for bem-sucedido, o caso não será processado.

O “*Make it Right*” é operado como uma parceria público privada do sistema de justiça de São

Francisco (SFDA) e duas organizações que trazem uma experiência única para o MIR: *Community Works West*, que facilita as conferências, e *Huckleberry Youth Programs*, que aproveita seu amplo conhecimento de recursos baseados na comunidade para apoiar os jovens no cumprimento de seus acordos. O Projeto Justiça Restaurativa na *Impact Justice*, um centro nacional de inovação e pesquisa, fez uma parceria com o SFDA para lançar o *Make it Right* e fornecer assistência técnica contínua aos membros da colaboração.

#### Implementador

Sistema de Justiça de São Francisco, Califórnia.

#### Fonte de financiamento

O funcionamento do *Make it Right* é possível através do financiamento do Departamento da Criança, Juventude e suas Famílias de São Francisco e da Fundação da Família Zellerbach.

#### Estudos prévios

SHEM-TOV, Y; RAPHAEL, S.; SKOG, A. “Can Restorative Justice Conferencing Reduce Recidivism? Evidence From the Make-it-Right Program” NBER Working Paper No. 29150 August 2021, Revised January 2022.

Sumário executivo da avaliação:  
<https://t.ly/tTXF>.

#### Metodologia dos estudos prévios

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaio Clínico Aleatorizado).

#### Efeitos

Reduz a probabilidade de reincidência criminal em 18,9 pontos percentuais nos primeiros seis meses, 18,4 pontos percentuais no primeiro ano e 14,4 pontos percentuais nos dois primeiros anos.

Em relação aos jovens que não receberam oferta para participar do MIR e foram processados, estes tamanhos de efeito implicam em uma redução de 44 por cento, 33 por cento e 23 por cento na reincidência, respectivamente.

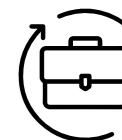
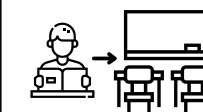
O tamanho total do efeito persiste em três anos após a data da oferta do Programa (14,7 pontos percentuais ou 20 por cento a menos que os jovens que não receberam uma oferta para participar) e aumenta em quatro anos (26,7 pontos percentuais ou 30 por cento a menos que os jovens que não receberam oferta para participar).

#### Tamanho total da amostra

143 casos.

#### Links e outras fontes

Site do sistema de justiça de São Francisco: <https://www.sfdistrictattorney.org/policy/restorative-justice/make-it-right/>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.6

Acompanhamento psicológico do aluno

#### Nome da política:

Programa *Becoming a Man* (BAM)

#### Local:

Chicago, EUA

#### Ano de início:

2009

#### Subcategoria:

Acompanhamento psicológico do aluno

#### Principais elementos

Aos estudantes do ensino secundário masculino em áreas economicamente desfavorecidas de Chicago foram oferecidas sessões de grupo durante o dia escolar para aprenderem a abrandar a sua tomada de decisões em situações de alto risco.

#### Resumo da implementação

Para alunos (homens) do ensino secundário, e alguns estudantes do ensino básico, em áreas economicamente desfavorecidas de Chicago. Ofereceu-se aos jovens a oportunidade de participar do Programa *Youth Guidance's Becoming a Man* (BAM), no qual eram chamados a participar de sessões de uma hora em pequenos grupos durante o dia escolar, realizadas semanalmente durante um ou dois anos letivos (27 a 45 sessões). As reuniões são estruturadas e baseadas em Terapia Cognitiva Comportamental, e são desenhadas de forma a reforçar a importância de parar, pausar e pensar duas vezes antes de tomar uma decisão de forma intempestiva.

No primeiro experimento avaliado do BAM foi oferecida a alguns jovens a oportunidade de participar em programas desportivos pós-escolares, com o objetivo de aumentar a participação e reforçar as aulas do Programa. O Programa foi ministrado por homens com formação universitária. Os principais tipos de atividades no currículo da BAM incluem: atividades imersivas/experiências, atividades reflexões/introspectivas, dramatização, construção de competências, e histórias e discussão.

#### Implementador

*UChicago Crime Labs* de Chicago.

#### Fonte de financiamento

PPP com organizações de base renomadas como *Youth Guidance* e *MacArthur Foundation*.

#### Custo de implementação

O valor de cada participante por ano foi de USD 1.850.

#### Efeitos

A participação no Programa reduziu o total de prisões em 28-35 por cento, as prisões por crimes violentos em 45-50 por cento, e aumentou a conclusão do ensino médio em 19 por cento.

#### Estudos prévios

HELLER, S. B.; SHAH, A. K.; GURYAN, LUDWIG, J; MULLAINATHAN, S; POLLACK, H. A. Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago\* | *The Quarterly Journal of Economics* | Oxford Academic *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 132, Issue 1, February 2017, Pages 1–54.

#### Metodologia dos estudos prévios

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaios Clínicos Aleatorizados).

#### Tamanho total da amostra

1º estudo com 2.740 estudantes homens negros do 7º ao 9º ano.

2º estudo com 2.064 estudantes homens negros do 9º ao 10º ano, amostra que representava cerca de 75 por cento dos alunos negros do 7º ao 10º ano nas escolas participantes.

#### Parceiros potenciais

Lab Jaca: <https://www.labjaca.com/>.

Instituto Arteiros: Instituto Arteiros

NICA Jacarezinho: <https://www.nicajacarezinho.org/>.

Voz das comunidades: <https://www.vozdascomunidades.com.br/>.

Casa Fluminense: <https://casafluminense.org.br/>.

Abraço campeão: <https://abracocampeao.org/>.

Luta pela paz: <https://lutapelapaz.org/>.

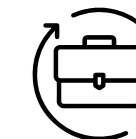
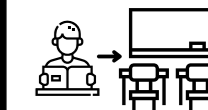
Galpão Bela Maré: <https://www.belamare.org.br/>.

#### Links e outras fontes

Laboratórios de Inovação Social envolvidos no Programa na Cidade de Chicago:

<https://urbanlabs.uchicago.edu/projects/becoming-a-man>

<https://www.bhub.org/project/becoming-a-man-improving-decisions-reducing-crime/>.





## CADERNO 1

Apoio às aprendizagens

### SUBCATEGORIA 1.6

#### Acompanhamento psicológico do aluno

##### Nome da política:

Projeto V.I.D.A

##### Local:

Londrina/PR, Brasil

##### Ano de início:

2020

##### Subcategorias:

- Acompanhamento psicológico do aluno
- Mediação de conflitos

#### Principais elementos

O V.I.D.A é um acrônimo para Valores, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Afetividade. O Projeto foi criado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, cidade paranaense, em 2020.

Mesmo antes da pandemia, a equipe já havia identificado a necessidade de desenvolver capacidades socioemocionais com vistas à formação integral dos estudantes. O V.I.D.A trabalha o acolhimento com alunos, servidores e comunidade escolar e está fundamentado na Justiça Restaurativa, no Amor Exigente e na Base Nacional Comum Curricular.

A partir do desenvolvimento de ações do Programa, busca-se atuar de forma preventiva no contexto escolar por meio da educação emocional. O Projeto V.I.D.A cria espaços de fala e de escuta que auxiliam os estudantes no autoconhecimento, compreensão das próprias emoções e também das emoções das outras pessoas (empatia), no autocuidado e cuidado com os outros, autocontrole, assertividade nos relacionamentos, tolerância à frustração, respeito à diversidade e outros valores.

#### Resumo da implementação

O Projeto é o ápice de um processo de mudança que a rede de ensino tem passado desde 2015, quando a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Londrina iniciou estudos com temáticas como cooperação, respeito e aceitação. Alguns profissionais da SME

participaram de uma imersão em Justiça Restaurativa que culminou na realização de Círculos de Diálogo entre os profissionais da rede.

A iniciativa da prefeitura está respaldada pela Lei Municipal n.º 10.910/2010, que incluiu o conteúdo Qualidade de Vida com Amor Exigente na parte diversificada da proposta curricular; na Lei Municipal n.º 12.467/2016, que criou o Programa Municipal de Práticas Restaurativas nas Escolas Municipais; e na Lei n.º 12.988/2019, que instituiu o Programa Mediação Escolar e Comunitária na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

É implementado para, aproximadamente, 45 mil estudantes da rede municipal de ensino, da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Todos os professores da Rede Municipal de Ensino concluíram uma formação oferecida virtualmente e de maneira assíncrona com quatro módulos de cerca de 15 minutos.

No âmbito da Secretaria, também foi criada a função do professor mediador que atua diretamente em regiões ou conjuntos de escolas em situações de risco de abandono e evasão escolar, além de problemas emocionais mais severos. Um dos requisitos dos profissionais que atuam como professores mediadores é ter formação em Justiça Restaurativa e cursos em temas relacionados com Direitos Humanos.

#### Implementador

Secretaria Municipal de Educação de Londrina (PR).

#### Fonte de financiamento

Recursos do Fundeb, do Salário Educação e dos 25 por cento da receita de impostos destinada à manutenção e ao desenvolvimento da Educação.

#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

#### Parceiro potencial

Projeto Uerê: <https://www.projetoouere.org.br/>.

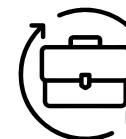
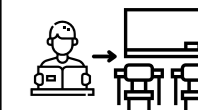
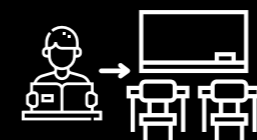






Foto: antonioxa lonso (CC BY 2.0)



## CADERNO 2

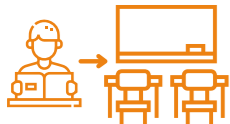
Incentivo ao retorno  
e à permanência  
do aluno

**SUBCATEGORIA 2.1** — Busca ativa

**SUBCATEGORIA 2.2** — Auxílio mensal

**SUBCATEGORIA 2.3** — Bolsa por conclusão de série ou ensino médio

**SUBCATEGORIA 2.4** — Programa de prevenção à gravidez na adolescência



## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.1 Busca ativa

**Nome da política:**  
Programa APOIA

**Local:**  
Santa Catarina/SC, Brasil

**Ano de início:**  
2001

**Subcategoria:**  
Busca ativa

#### Principais elementos

O Programa ou Sistema APOIA (Aviso Por Infrequência do Aluno) tem como objetivo a busca ativa de alunos em idade escolar para que eles não abandonem a escola (de 4 a 17 anos, incluindo EJA). Com cinco dias consecutivos ou sete dias alternados de faltas injustificadas no período de 30 dias inicia-se o ciclo do APOIA. Após o registro das faltas, dentro de até 14 dias a escola busca o aluno e tenta a reinserção. Quando não for possível realizar a reinserção, a escola aciona o Conselho Tutelar que também dispõe de 14 dias, para intervir. Quando não for efetuada a inserção do aluno, o caso é encaminhado para o Ministério Público. O promotor de justiça deverá convocar os pais do aluno, comunicar a importância da recondução ou da matrícula, identificar o motivo da evasão, novamente, com prazo de 14 dias.

Em qualquer uma das intervenções, quando houver a recondução do aluno, o ciclo APOIA será encerrado. Se após a última intervenção o aluno não for localizado, estiver com problemas de saúde ou outra razão com tempo indeterminado, o caso é arquivado pelo Ministério Público.

Estudantes com mais de 18 anos, também poderão entrar no ciclo de busca ativa. No entanto, não haverá envolvimento do Conselho Tutelar e do Ministério Público.

#### Resumo da implementação

Trata-se de um programa que atua e é implementado em rede. Todos os participantes (escola, Conselho

Tutelar e Ministério Público) compartilham responsabilidades e atuam com o objetivo de trazer o aluno de volta à sala de aula.

As medidas que a rede APOIA pode oferecer ao aluno são: Orientação, acompanhamento e apoio ao estudante pelo Conselho Tutelar e Ministério Público; Advertências aos pais pelo Conselho Tutelar e Ministério Público; Encaminhamento do estudante e/ou de sua família para programas sociais; Encaminhamento do estudante e/ou sua família para tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico; Encaminhamento da família para cursos ou programas de orientação; Oferecimento da denúncia pelo crime de abandono intelectual; Oferecimento de representação pela prática da infração administrativa de descumprimentos dos deveres inerentes ao poder familiar.

#### Implementadores

Ministério Público do Estado de Santa Catarina (MP-SC) é o gestor do Programa, a Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria Estadual é o órgão que operacionaliza o Programa que conta com a participação da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina (SED-SC) e outros outros órgãos públicos.

#### Fonte de financiamento

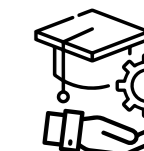
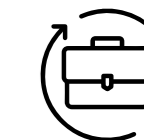
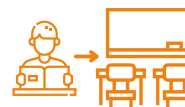
O órgão gestor do Programa é o Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Educação (CIAJE).

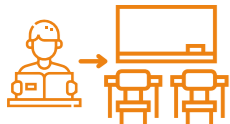
#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

#### Links e outras fontes

Guia de Aprendizagem: <https://t.ly/Bkdd>.





## CADERNO 2

### Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

#### SUBCATEGORIA 2.1

##### Busca ativa

**Nome da política:**  
Vem que Dá Tempo

**Local:**  
Alagoas/AL, Brasil

**Ano de início:**  
2021

**Subcategorias:**

- Busca ativa
- Auxílio mensal

#### Principais elementos

Trata-se de um programa da secretaria de educação do Estado de Alagoas com objetivo de oportunizar o retorno à escola para conclusão do ensino fundamental para jovens de 15 anos ou mais, incentivando o ingresso no ensino médio. O Programa beneficia jovens e adultos que estão fora da sala de aula e que desejam concluir o ensino fundamental e o ensino médio.

Para participar do Vem que Dá Tempo, o aluno deve ser maior de idade, estar a mais de dois anos fora da escola, estar em situação de vulnerabilidade social e ser residente do Estado de Alagoas. O processo de inscrição é bastante simplificado, basta o aluno fazer o preenchimento de um formulário *online*, específico para o polo em que deseja cursar o curso preparatório. Quando tiver taxa de frequência de no mínimo 80 por cento no curso preparatório para a certificação do Ensino Fundamental, o aluno recebe R\$ 200. Após a aprovação no exame de certificação, o aluno recebe mais R\$ 300, e tem direito a receber mais R\$ 100 reais por mês para cursar o ensino médio Modular na Educação de Jovens e Adultos.

#### Resumo da implementação

Em oito meses de implementação, o Vem que Dá Tempo teve 29 mil inscritos. Destes, 9 mil realizaram o curso preparatório, 25 mil realizaram o exame de certificação do Ensino Fundamental, e 24 mil alunos foram certificados. O Programa já está sendo implementado em todos os municípios do estado.

#### Implementador

Governo do Estado de Alagoas através da Secretaria Estadual de Educação.

#### Efeitos

Resultados:

- 96,1 por cento de aprovação.
- 29.188 inscritos e 24.092 certificados.
- 9.252 realizaram o curso preparatório.
- 25.076 realizaram o exame.

#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

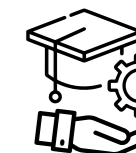
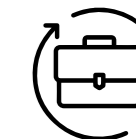
#### Links e outras fontes

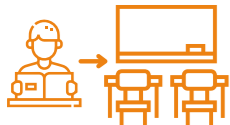
*Link* para página da secretaria estadual de educação de Alagoas:  
<http://www.educacao.al.gov.br/>.

*Link* com formulários de inscrição por polo aplicador:  
<https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/vem-que-da-tempo>.

Vídeo do Programa Vem que Dá Tempo:  
<https://www.youtube.com/watch?v=R2oLFuPQ8AM>.

Notícia de *site* governamental: <https://t.ly/ELQV>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.1 Busca ativa

**Nome da política:**  
Busca ativa do UNICEF

**Local:**  
Brasil

**Subcategorias:**

- Busca ativa
- Apoio ao estudante

#### Principais elementos

A iniciativa é uma metodologia e, ao mesmo tempo, uma solução tecnológica. O sistema permite que as pessoas enviem informações pela internet e por SMS. Dessa forma, os agentes de busca ativa podem monitorar informações e identificar crianças e adolescentes fora da escola.

Metodologicamente, a iniciativa impulsiona municípios a criarem equipes multidisciplinares com gestores das áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, entre outros. As ações da iniciativa buscam a matrícula, a permanência e o aprendizado dos alunos.

O UNICEF, implementador da iniciativa, tem como objetivo ampliar o apoio aos municípios e Estados e investir na formação de adolescentes para que sejam agentes de busca ativa.

#### Resumo da implementação

A iniciativa Busca Ativa Escolar pode ser implementada por Estados e municípios a partir da adesão ao Programa. Trata-se de uma ação afirmativa na busca pela garantia do acesso a serviços públicos por populações em vulnerabilidade.

São quatro fases para conclusão da iniciativa. O primeiro passo é o mapeamento e identificação das crianças e adolescentes fora da escola. Após essa identificação, busca-se conhecer os motivos que contribuem para a situação. A terceira fase é de intervenção para que as crianças e adolescentes sejam amparados com serviços públicos da rede de

proteção que garantam a matrícula ou rematrícula na escola. Por fim, o último passo garante o acompanhamento da criança ou adolescente durante um ano.

#### Implementadores

UNICEF, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems).

#### Fonte de financiamento

A ferramenta tecnológica é disponibilizada gratuitamente para o município por meio do UNICEF, o financiamento da equipe multidisciplinar e dos serviços ofertados às crianças e adolescentes é de responsabilidade do município ou Estado que fez a adesão à iniciativa.

#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

#### Parceiros potenciais

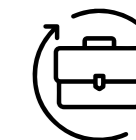
Instituto C: <https://institutoc.org.br/>.

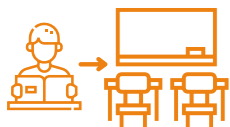
Camará Calunga: <https://camaracalunga.com/project/crescer-com-protacao/>.

Agenda Pública: <https://agendapublica.org.br/>.

#### Links e outras fontes

Link da Iniciativa: <https://buscaativaescolar.org.br/>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.1 Busca ativa

**Nome da política:**  
Gincana da Jornada X

**Local:**  
São Paulo, Brasil

**Subcategoria:**  
Busca ativa

#### Principais elementos

É uma estratégia gamificada que fortalece o protagonismo juvenil colocando os alunos no centro das ações. A jornada propõe reconduzir estudantes evadidos, e altamente desmotivados à comunidade escolar. A Gincana mobiliza toda a comunidade escolar. No entanto, pais e professores têm papel de estimular e apoiar. E os alunos são os responsáveis por buscarem os jovens que estão fora da escola ou desmotivados.

#### Resumo da implementação

A gincana é dividida em fases. A primeira fase é chamada de Jogo de Engajamento, e dura de quatro a seis semanas. Essa etapa pode ser realizada de forma *online*, presencial ou híbrida. A diretoria da escola dá o pontapé inicial, inscrevendo a escola no portal do Programa e solicitando o envio do *kit* com o material da gincana. A direção escolhe de três a cinco mestres do jogo, que geralmente são os professores mais populares entre os alunos. Cada mestre então escolhe seu Agente X, que deve ser um aluno popular com alto poder de persuasão dos colegas. Cada agente X forma então uma liga com até mais quatro estudantes, cujo objetivo é montar uma “tribo” reunindo o maior número de ex-alunos e adultos da comunidade do entorno da escola, como comerciantes, líderes comunitários, vizinhos, pais de alunos, entre outros.

Na segunda fase, ocorre a Gincana X. Nesta fase, as tribos concorrem entre si, fazendo atividades como pintura de murais, atividades esportivas, culturais,

competições de conhecimento geral, e busca ativa de alunos que não estão mais frequentando a escola. Cada uma dessas atividades gera uma pontuação para a tribo.

A terceira fase é chamada de Jornada X e tem o propósito de envolver os alunos desmotivados ou aqueles que foram reconduzidos à escola. A jornada tem uma duração completa de um semestre letivo, e funciona como uma extensão da Gincana X, promovendo atividades para o engajamento da comunidade escolar e recondução dos alunos desmotivados para a escola.

#### Implementador

ONG LiveLab.

#### Fonte de financiamento

Financiamento por meio de doação e apoio institucional (Instituto Natura e Fundação Lemann).

#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

#### Parceiro potencial

UNICEF.

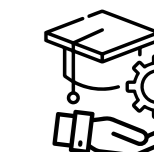
#### Links e outras fontes

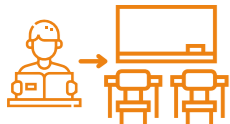
Guia: <https://t.ly/3Mchl>.

Instagram da Jornada X:  
<https://www.instagram.com/jornadax/>.

Site da Jornada X: <https://jornadax.org/>.

Site da organização implementadora:  
<https://t.ly/I9XE>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.2 Auxílio mensal

**Nome da política:**  
Programa Bolsa Escola 10

**Local:**  
Alagoas, Brasil

**Ano de início:**  
2021

**Subcategoria:**

- Auxílio mensal
- Bolsa por conclusão de série ou do ensino médio

#### Principais elementos

O Programa Bolsa Escola 10, instituído em dezembro de 2021, faz parte da estratégia do Governo do Estado de Alagoas para incentivar a retomada das aulas, a permanência na escola e a conclusão do ensino médio no período pós-pandemia de COVID-19. É apresentado pelo Governo estadual como um programa de bolsa de estudos e combate à evasão.

Há auxílios e benefícios pagos aos estudantes, por meio do Cartão Escola 10, de maneira periódica e, também, intermitente. Inicialmente, cada aluno que retornou às aulas presenciais a partir da reabertura das escolas recebe R\$ 500. O Cartão Escola 10 também faz o pagamento mensal de R\$ 100 por aluno, condicionado à frequência.

Para incentivar a conclusão do ensino médio, o Governo alagoano instituiu o pagamento de R\$ 2.000 por aluno após a conclusão desta etapa. O valor serve também como forma de apoio para o início da vida profissional ou universitária.

#### Resumo da implementação

O Programa Bolsa Escola 10 foi regulamentado pelo Decreto Estadual nº 76.651, de 15 de dezembro de 2021, e instituído pela Lei Estadual nº 8.551, de 10 de dezembro de 2021. Os incentivos são cumulativos e dividem-se em três categorias: retomada, permanência e premiações.

Durante a campanha eleitoral de 2022, o atendimento aos usuários do Cartão Escola 10 foi realizado

exclusivamente pelo *WhatsApp* e, para comunicar a mudança na prestação do serviço, a Seduc realizou uma campanha com influenciadores do Estado para atingir o público-alvo.

#### Implementador

Governo do Estado de Alagoas por meio da Secretaria Estadual de Educação.

#### Fonte de financiamento

Tesouro do Governo do Estado de Alagoas.

#### Estudos prévios

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. Uma análise do programa escola 10 como política pública educacional para o Estado de Alagoas. 2021.  
*Link:* <http://hdl.handle.net/10183/223060>.

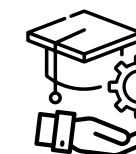
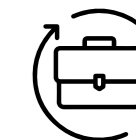
#### Metodologia dos estudos prévios

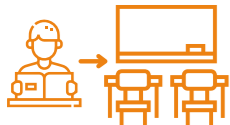
Faz sentido lógico.

#### Links e outras fontes

Notícia: <https://t.ly/Ok3S>.

Lei que instituiu o Programa: [https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/materialegislativa/2021/7586/protocolo\\_20210915\\_092559.pdf](https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/materialegislativa/2021/7586/protocolo_20210915_092559.pdf).





## CADERNO 2

### Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

#### SUBCATEGORIA 2.2

##### Auxílio mensal

#### Nome da política:

Programa Todo Jovem na Escola

#### Local:

Rio Grande do Sul, Brasil

#### Ano de início:

2021

#### Subcategoria:

Auxílio mensal

#### Principais elementos

Auxílio mensal ao aluno pago pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul com objetivo de reduzir o impacto da pandemia na rede estadual, prevenir o abandono e a evasão escolar e incentivar a conclusão do ensino médio. A bolsa Todo Jovem na Escola é creditada no Cartão Cidadão da família mensalmente, e corresponde ao valor de R\$ 150. O primeiro pagamento foi realizado em dezembro de 2021, em caráter retroativo, referente aos meses de outubro e novembro de 2021.

#### Resumo da implementação

São elegíveis à bolsa mensal aqueles alunos com idade entre 15 a 21 anos, que atendem aos critérios de renda do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), possuem o Cartão Cidadão, estão regularmente matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino, com presença mensal de 75 por cento ou mais nas atividades escolares; e participação regular em avaliações e ações promovidas pela Secretaria Estadual da Educação.

O Programa Todo Jovem na Escola ainda prevê a distribuição gratuita de absorventes, doação de celulares e a realização de uma pesquisa com os jovens para a criação do 4º ano do ensino médio.

Em novembro de 2021, um mês após o lançamento oficial do Todo Jovem na Escola, o Governo do Estado disponibilizou um serviço de *call center* para esclarecer dúvidas relacionadas ao Programa. Dos 72.192 jovens elegíveis, cerca de 40 mil retiraram o Cartão Cidadão, segundo informou o Governo do Estado.

#### Implementador

Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

#### Fonte de financiamento

Tesouro do Estado do Rio Grande do Sul.

#### Custo de implementação

O Programa está previsto para ser realizado até dezembro de 2022, com investimento total de R\$ 180 milhões.

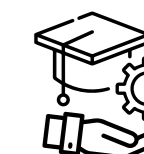
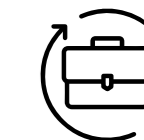
#### Metodologia dos estudos prévios

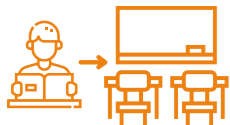
Faz sentido lógico.

#### Links e outras fontes

Transmissão do lançamento do Programa Todo Jovem na Escola: <https://www.youtube.com/watch?v=nhNn4LbPhyQ>.

Detalhes sobre as ações do Programa Todo Jovem na Escola: <https://educacao.rs.gov.br/todo-jovem-na-escola-programa-vai-garantir-bolsas-estudantis-absorventes-e-celulares-para-alunos-da-rede-estadual>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.2 Auxílio mensal

**Nome da política:**  
Bolsa Presença

**Local:**  
Bahia, Brasil

**Ano de início:**  
2021

**Subcategoria:**  
Auxílio mensal

#### Principais elementos

Trata-se de um programa de auxílio mensal aos estudantes da rede estadual de ensino em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Em 2022, foram destinados R\$ 675 milhões do orçamento estadual. Para 2023 o Governo do Estado da Bahia destinou R\$ 700 milhões de reais para o Programa Bolsa Presença.

O Bolsa Presença tem como objetivo assegurar que os estudantes permaneçam na escola e prevê beneficiar 422.170 estudantes com alcance de 372.492 famílias. Para alcançar o objetivo, planeja ações de fortalecimento e motivação de aprendizagem, de apoio para continuidade dos estudos e apoio para família dos estudantes. O Programa descreve as seguintes ações:

1. atividades pedagógicas em linhas específicas predeterminadas para preparar o estudante para o futuro no mundo do trabalho e desenvolver seu projeto de vida;
2. concessão de bolsa para apoiar a família do aluno, aproximá-la da escola e combater o abandono escolar;
3. cursos de formação continuada aos alunos e suas famílias;
4. incentivar o protagonismo juvenil em alinhamento ao Programa Mais Estudo;
5. incentivar o voluntariado a partir do envolvimento de estudantes universitários.

A família recebe R\$ 150 por estudante, valor que pode ser acrescido de R\$ 50 a partir do segundo estudante matriculado.

#### Resumo da implementação

O Bolsa Presença foi instituído pela Lei Ordinária nº 14.310 de março de 2021, alterada pela Lei nº 14.396 de 16 de dezembro de 2021 que tornou o Programa permanente.

Os beneficiários do Programa são os alunos cujas famílias estão em situação de pobreza e extrema pobreza e inscritas no CadÚnico. Para garantir o recebimento do benefício, o aluno deve ser matriculado em uma escola da rede de ensino estadual, ter assiduidade de 75 por cento nas aulas, ter participação obrigatória nas avaliações de aprendizagem promovidas pela unidade escolar, deve participar das atividades pedagógicas nos eixos temáticos do Programa e, por fim, manter os dados cadastrais atualizados na unidade escolar.

#### Implementador

Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia.

#### Fonte de financiamento

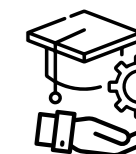
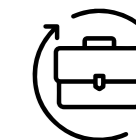
Segundo a Lei nº 14.310, os recursos de manutenção do Bolsa Presença são provenientes do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (FUNCEP) e de recursos das fontes livres do Tesouro Estadual.

#### Custo de implementação

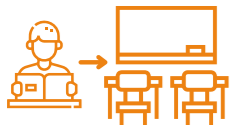
Segundo divulgado no portal de notícias da secretaria de Educação, até março de 2023 foram investidos R\$ 972 milhões pelo Governo do Estado, contemplando 598 mil famílias.

#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.







## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.2 Auxílio mensal

#### Nome da política:

Bolsa de Estudo  
do Governo de Goiás

#### Local:

Goiás, Brasil

#### Ano de início:

2021

#### Subcategoria:

Auxílio mensal

#### Principais elementos

Instituído pela Lei nº 21.162, de novembro de 2021, o Programa Bolsa Estudo é uma iniciativa do Governo do Estado de Goiás que prevê pagamentos mensais (em meses letivos) de R\$ 100 reais a todos os estudantes da rede estadual de ensino regularmente matriculados no ensino médio.

O benefício está previsto em lei para os anos de 2021, 2022 e 2023 e destinado a meses letivos, ou seja, de fevereiro a junho e de agosto a dezembro, totalizando 10 pagamentos ao ano por aluno.

Segundo a Seduc de Goiás, o Programa Bolsa Estudo tem desdobramento na iniciativa “Busca Ativa: Acolher para Permanecer” (realizada em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Instituto Unibanco e CLOO *Behavioral Insights Unit*).

#### Resumo da implementação

O Estado prevê que o Programa Bolsa Estudo beneficie cerca de 218 mil estudantes que receberam um cartão benefício para a receber a transferência da Bolsa Estudo. Os estudantes elegíveis recebem o auxílio mensal desde que tenham frequência maior ou igual a 75 por cento e média em todas as disciplinas maior ou igual a 6,0.

A partir de agosto de 2022, o benefício passou a ser de R\$ 111,92 por mês letivo, o ajuste foi feito por meio do decreto nº 10.122, de 28 de julho de 2022.

#### Implementador

Governo do Estado de Goiás.

#### Fonte de financiamento

Fundo de Proteção Social do Estado de Goiás (Protege) com investimento total de R\$ 279 milhões.

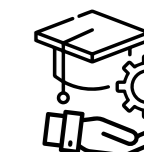
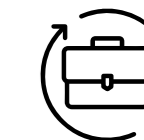
#### Metodologia dos estudos prévios

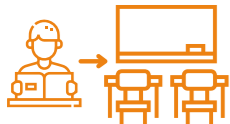
Faz sentido lógico.

#### Links e outras fontes

Diário Oficial com a publicação da Lei: [https://diariooficial.abc.go.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4938#/p:1/e:4938?find=Lei por cento2021.162](https://diariooficial.abc.go.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4938#/p:1/e:4938?find=Lei%20por%20cento2021.162).

Notícia específica sobre a iniciativa de Busca Ativa: <https://agenciacoradenoticias.go.gov.br/29809-educacao-utiliza-sms-para-estimular-retorno-de-estudantes-a-escola>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.2 Auxílio mensal

#### Nome da política:

Bolsa do Povo Educação —  
Ação Estudantes

#### Local:

São Paulo, Brasil

#### Ano de início:

2021

#### Subcategoria:

Auxílio mensal

#### Principais elementos

A Bolsa do Povo é uma política instituída pelo Governo do Estado de São Paulo dividida em sete eixos temáticos, com objetivo de amparar as pessoas em situação de vulnerabilidade social e reduzir os prejuízos sociais causados pela pandemia de COVID-19. Entre os sete eixos temáticos, há um denominado “educação”, dividido entre: responsáveis e estudantes. Teve como objetivos combater o abandono e a evasão escolar, contribuir para a recuperação da aprendizagem e para o restabelecimento do vínculo dos estudantes com a escola.

A Ação Estudantes consiste em uma bolsa de R\$ 1.000 por ano letivo, realizada a partir do pagamento de bolsas de estudos bimestrais para estudantes em situação de extrema pobreza ou pobreza, de acordo com o CadÚnico. A Bolsa do Povo — Ação Estudantes priorizou os estudantes do ensino médio. O Bolsa do Povo foi instituído pela Lei nº 17.372 em maio de 2021 e tem previsão de durar até o final de 2022. O Programa foi desenhado com o propósito de atender a todos os estudantes que solicitarem o benefício.

#### Resumo da implementação

São elegíveis à “Bolsa do Povo Educação — Ação Estudantes” os alunos regularmente matriculados no ensino médio da rede pública estadual e que estejam em situação de pobreza ou extrema pobreza de acordo com o CadÚnico. Após o completo atendimento dos alunos anteriormente descritos, caso haja verba disponível, poderão ser

contemplados estudantes do 9º ano, conforme com os seguintes critérios, em ordem prioridade: ser autodeclarados não brancos que estejam em situação de extrema pobreza e pobreza; autodeclarados brancos, que estejam em situação de extrema pobreza e pobreza; estudantes que mais acessaram o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) e que estão em situação de pobreza e extrema pobreza.

O recebimento de outros benefícios de programas sociais, incluindo o Programa Bolsa Família e outros eixos do Bolsa do Povo, não era impeditivo para inscrição na Bolsa do Povo Educação — Ação estudantes.

As condicionalidades para o recebimento do pagamento são: (a) apresentar frequência escolar superior a 80 por cento no bimestre; (b) realizar duas horas por dia de atividades complementares no aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP); (c) participar, obrigatoriamente, de pelo menos uma avaliação de aprendizagem. Para estudantes da 3ª série do ensino médio, além das condicionalidades listadas acima, é também obrigatório realizar pelo menos 80 por cento das atividades preparatórias para o ENEM no aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP).

Os estudantes beneficiados receberam o Cartão Bolsa do Povo, que permitia o saque em dinheiro do benefício ou o uso na função débito em estabelecimentos comerciais. No entanto, os primeiros pagamentos foram feitos mediante a emissão de um *voucher* no Portal Bolsa do Povo em

razão do prazo para a emissão dos cartões dos beneficiários. O cartão foi emitido em nome do responsável pelo aluno.

#### Implementador

Governo do Estado de São Paulo.

#### Fonte de financiamento

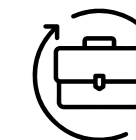
Governo do Estado de São Paulo.

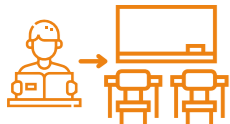
#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

#### Links e outras fontes

Link com mais informações sobre o Programa: <https://www.bolsadopovo.sp.gov.br/BolsaEducacaoEstudantes/index>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.2 Auxílio mensal

**Nome da política:**  
Bolsa Estudante

**Local:**  
Santa Catarina, Brasil

**Ano de início:**  
2022

**Subcategoria:**  
Auxílio mensal

#### Principais elementos

Em 2022 o Estado de Santa Catarina implementou o Programa Bolsa Estudante que prevê o pagamento de até R\$ 6.250 por aluno, em 11 pagamentos mensais de R\$ 568, referentes aos meses de fevereiro e dezembro de 2022. A Bolsa Estudante foi sancionada pelo governador do Estado de Santa Catarina por meio da Lei nº 18.338 e regulamentada pelo Decreto nº 1850.

O valor da bolsa é determinado anualmente, e pago mensalmente ao responsável do aluno (prioritariamente a mãe), exceto quando o aluno tem 18 anos ou mais. Em 2022, o Estado dispôs de 60 mil bolsas estudantes a serem distribuídas de acordo com critérios de seleção. O número de Bolsa Estudante disponíveis será determinado pela carência socioeconômica das famílias e pela disponibilidade financeira do Estado. A Bolsa está garantida até 2024.

#### Resumo da implementação

Os estudantes elegíveis são aqueles matriculados na rede estadual de ensino nas séries do ensino médio, incluindo a modalidade do ensino médio — Educação de Jovens Adultos (EJA). A família do estudante deve constar no CadÚnico. A seleção será realizada com base no Número de Identificação Social (NIS) ou no Cadastro de Pessoa Física (CPF) do aluno e também no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina.

Os estudantes serão classificados e selecionados a partir do valor crescente da renda bruta *per capita* da família (os mais pobres possuem prioridade). Em caso de empate, os critérios para escolha serão:

(i) maior número de integrantes na família;  
(ii) estudantes com deficiência; (iii) maior idade do estudante classificado; (iv) estudante residente do município com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM).

Para receber o benefício, o estudante deve manter assiduidade mínima de 75 por cento no curso e no mês corrente. Outro ponto importante é o limite de recebimento de benefício por núcleo familiar, que se restringe a dois estudantes.

O estudante poderá perder a bolsa estudante se não mantiver 75 por cento de assiduidade durante três meses subsequentes, sendo excluído do Programa. Em caso de reprovação, também perde o direito de recebimento nos anos subsequentes.

Para recebimento do benefício, o responsável pelo aluno ou o próprio aluno (quando maior de idade) deveria possuir uma conta bancária. Havia a opção de realizar a abertura de uma conta no Banco do Brasil, sem cobrança de tarifa e com isenção de taxa de transferência. Cabe ao titular da conta e responsável pelo aluno informar à escola os dados para depósito.

#### Implementador

Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

#### Fonte de financiamento

Tesouro do Governo do Estado de Santa Catarina.

#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

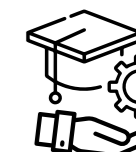
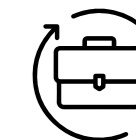
#### Links e outras fontes

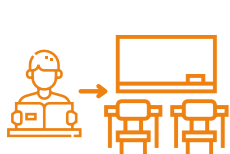
Página com mais detalhes e *link* para o edital de 2022:

<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/31553-auxilio-financeiro-para-estudantes>.

Lei que instituiu o Programa Bolsa Estudante:

<https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-18338-2022-santa-catarina-institui-a-bolsa-estudante-para-os-alunos-regularmente-matriculados-no-ensino-medio-das-escolas-da-rede-publica-estadual-de-ensino?origin=instituicao>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.3

#### Bolsa por conclusão de série ou ensino médio

##### Nome da política:

Projeto Poupança Jovem Piauí

##### Local:

Piauí, Brasil

##### Ano de início:

2015

##### Subcategoria:

Bolsa por conclusão  
de série ou ensino médio

#### Principais elementos

É um projeto de poupança escolar anual que recompensa alunos que finalizam os anos de estudo. O projeto Poupança Jovem Piauí premia os alunos que completam e são aprovados no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, sendo pagos R\$ 400, R\$ 500 e R\$ 600, respectivamente. Os alunos de escolas de ensino técnico, ao completarem o 4º ano, recebem R\$ 700.

A titularidade de uma conta bancária não é um requisito para o recebimento da Poupança, basta ir até uma agência dos Correios com seus documentos e retirar um cartão de débito. O montante total pode ser sacado ao fim dos três anos, juntamente com a última parcela. O aluno pode retirar, no máximo, 40 por cento do valor anualmente, desde que aprovado na série.

#### Resumo da implementação

A implementação do Poupança Jovem Piauí foi incremental, começando em 2015 nos quatro municípios mais pobres de cada um dos 11 territórios de desenvolvimento do Estado, totalizando 44 municípios. O Programa expandiu de acordo com a ordem de pobreza em cada território de desenvolvimento. Em 2019, havia chegado a 77 municípios. Independentemente da renda, o aspecto determinante para a participação no Poupança Jovem Piauí é a localização, ou seja, ser matriculado na rede em um município contemplado.

No início, durante a mobilização das escolas para o Projeto Poupança Jovem Piauí foram realizadas ações pedagógicas, palestras motivacionais, conferências e outras atividades. As ações abordaram temas do

mundo do trabalho, como: empreendedorismo, confecção de currículo profissional, dicas para entrevistas de emprego. De maneira complementar, os temas das ações abrangeram o uso de entorpecentes, gravidez na adolescência, violência doméstica, assédio na escola, suicídio, autolesão, *bullying* e a importância da conclusão do ensino médio.

Os professores e gestores escolares participaram de oficinas e conferências com devolutivas pedagógicas sobre avaliações diagnósticas externas bimestrais e anuais, e discussões com foco na melhoria da gestão e do ensino.

#### Implementador

Secretaria de Educação do Estado do Piauí.

#### Fonte de financiamento

Entre 2015 a 2019, os recursos vieram do Banco Mundial.

#### Efeitos

Redução de 13 por cento na taxa de abandono no primeiro ano de implementação do Programa e de 34 por cento na taxa de abandono no segundo ano de sua implementação.

#### Estudos prévios

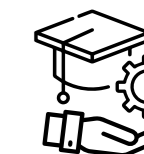
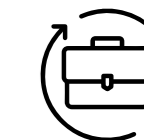
PEREIRA, V. Relatório final: avaliação de impacto do Projeto Poupança Jovem Piauí. *Projeto Pilares de Crescimento e Inclusão Social*, 2019.

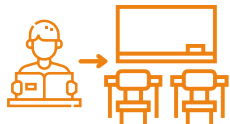
#### Metodologia dos estudos prévios

DID (*Differences in Differences* —  
Diferenças em Diferenças)

#### Tamanho total da amostra

250 escolas, totalizando 7.362 observações constituídas pela combinação série-escola-ano entre 2007 e 2018.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.3 Bolsa por conclusão de série ou ensino médio

**Nome da política:**  
Programa Renda Melhor Jovem

**Local:**  
Rio de Janeiro/RJ, Brasil

**Ano de início:**  
2011

**Subcategoria:**  
Bolsa por conclusão de  
série ou ensino médio

#### Principais elementos

O Programa fez parte da iniciativa Rio Sem Miséria, criada pela Lei nº 6.088, de 25 de novembro de 2011, com os Programas Renda Melhor (RM) e Renda Melhor Jovem (RMJ). Caracterizou-se pela criação de uma poupança para incentivar estudantes provenientes de famílias em extrema pobreza a completarem o ensino médio Regular, Integrado ou Técnico e Profissional.

Os alunos aptos a participar do Renda Melhor Jovem foram aqueles cuja renda preditiva familiar não ultrapasse R\$ 100 mensais *per capita*. Outra condicionalidade da entrada no Programa era a participação da família no Programa Renda Melhor. Vale ressaltar, no entanto, que a permanência no RMJ não era condicionada ao RM, ou seja, caso a família não se enquadrasse mais no RM o jovem continuaria beneficiário do RMJ.

Para cada ano de estudo completado com aprovação, um depósito era realizado em uma conta própria do estudante. No máximo, 30 por cento do montante anual poderia ser retirado pelo estudante. O saque completo do valor podia ser efetuado após a sua formatura no ensino médio.

Ao completar o 1º ano do ensino médio, o aluno ganhava R\$ 700, no 2º ano era recompensado com R\$ 900, e ao completar o 12º ano recebia R\$ 1000. Para alunos do ensino médio Técnico ou Profissional, a premiação era R\$ 1.200 ao completar o 4º ano do ensino médio. Todos os formandos recebiam um incentivo extra, de R\$ 500, quando seu desempenho no ENEM superava a média nacional.

Os incentivos eram depositados apenas para aqueles alunos elegíveis que tinham uma conta em seu nome, que seria acessada para monitoramento pelo jovem.

Em casos de abandono escolar, reprovação ou condenação criminal o estudante perdia todo o valor até então acumulado em sua conta bancária.

#### Resumo da implementação

A princípio, em 2011, foi implementado nos três municípios com maior proporção de pessoas pobres da Região Metropolitana do Rio de Janeiro: Japeri, Belford Roxo e São Gonçalo (Decreto nº 42.999, de 2 de junho de 2011). Em 28 de dezembro de 2011, o Decreto nº 43.382 ampliou a abrangência do Programa alcançando 35 municípios, além dos três iniciais. Em 2021, o Decreto nº 43.568 dispõe sobre a inclusão de mais 13 municípios. Por fim, em 2013, através do Decreto nº 44.124, o Programa foi instituído em todo o território do Estado do Rio de Janeiro.

O Programa foi suspenso em 2016 e retomado em janeiro de 2022. Atualmente, o Decreto nº 47.892 de dezembro 2021 prevê a implementação do Programa nos dez territórios sociais com menores IDH do município do Rio de Janeiro e nos dez municípios com menores IDH do Estado.

#### Implementador

Governo do Estado do Rio de Janeiro — Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria

de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro.

#### Fonte de financiamento

Tesouro do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

#### Custo de implementação

Ano	Muni- cípios	Estudantes			Valor Total
		Elegíveis	Aprovados	Beneficiados	
2011/ 2012	3	6.000	4.647	2.612 + 97 (ENEM)	R\$ 2.301.200,00
2012	52	39.324		8.803	R\$ 7.624.500,00

#### Efeitos

- Redução de 33 por cento da taxa de evasão entre o público-alvo de baixa renda.
- Aumento de 9 pontos percentuais na taxa de aprovação dos alunos.

#### Estudos prévios

PEREIRA, V. A. *From Early Childhood to High School: Three Essays on the Economics of Education*. PUC-Rio, 2016.

#### Metodologia dos estudos prévios

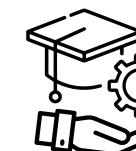
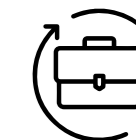
DID (*Differences in Differences* — Diferenças em Diferenças).

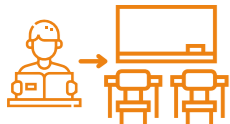
#### Tamanho total da amostra

1.304 escolas acompanhadas de 2007 a 2013, totalizando 6.328 pares de escola-ano.

#### Links e outras fontes

Relatório de Auditoria Especial do Programa Renda Melhor Jovem: <http://www.fazenda.rj.gov.br/age/ShowProperty?nodeld=porcento2FUCMServerporcento2FWCC277562porcento2Fporcento2FidcPrimaryFile&revision=latestreleased>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.3

#### Bolsa por conclusão de série ou ensino médio

##### Nome da política:

Poupança Escola Niterói

##### Local:

Niterói/RJ, Brasil

##### Ano de início:

2019

##### Subcategoria:

Bolsa por conclusão  
de série ou ensino médio

### Principais elementos

Projeto de poupança escolar implementado pela prefeitura municipal de Niterói, para alunos a partir do 9º ano do ensino fundamental. O Poupança Escola Niterói paga quantias decrescentes de premiação, sendo: R\$ 1.200 pela aprovação no 9º ano do fundamental, e R\$ 1.100, R\$ 1.000 e R\$ 800 pela aprovação na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, respectivamente. Para alunos do ensino médio Profissionalizante Integrado, ao concluírem o 4º ano, recebem R\$ 800. Todos são bonificados com mais R\$ 400 pela pontuação acima da média nacional no ENEM. Posteriormente, o Programa foi expandido para os alunos do 6º, 7º e 8º anos, que podem receber R\$ 800 pela aprovação em cada uma destas etapas.

O benefício está condicionado à participação em atividades extracurriculares, frequência maior que 75 por cento, não infração do Regimento Escolar e aprovação no ano letivo.

### Resumo da implementação

Foi instituído pela Lei nº 3.363/2018 e regulamentado no ano seguinte.

Assim como outras iniciativas similares, do montante depositado anualmente, a parcela de 30 por cento do benefício é livre para saques no mesmo ano para os alunos aprovados e o restante (70 por cento) é condicionado à conclusão do ensino médio.

Para ser elegível ao projeto Poupança Escola Niterói o aluno deve ser proveniente de uma família

beneficiária do Programa Bolsa Família, ser residente da cidade há pelo menos um ano, ser aluno de uma escola da rede pública localizada em Niterói e estar matriculado em uma das séries que tem bonificação prevista, ou seja, 6º ano do ensino fundamental, ao 3º ano do ensino médio.

### Implementadores

Município de Niterói, a princípio implementada pela Secretaria Executiva e atualmente, a partir do Decreto nº 13.022/2021, pela Secretaria de Governo do município.

### Fonte de financiamento

Recursos do município de Niterói a título de royalties e participação especial devidos pelas concessionárias de exploração de petróleo e gás natural.

### Metodologia dos estudos prévios

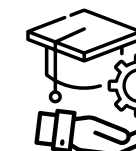
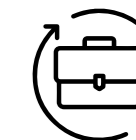
Faz sentido lógico.

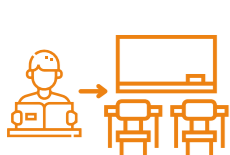
### Links e outras fontes

Cartilha do projeto Poupança Escola Niterói:  
<http://www.poupancaescola.niteroi.rj.gov.br/public/documentos/Cartilha-Poupanca-Escola-Niteroi-Brasao.pdf>.

Lei municipal que dispõe e institui o Projeto Poupança Escola Niterói: [https://t.ly/S\\_Kq](https://t.ly/S_Kq).

Landpage do projeto: <https://t.ly/1YC1>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.3

#### Bolsa por conclusão de série ou ensino médio

#### Nome da política:

*Jóvenes en acción*

#### Local:

14 maiores capitais da Colômbia

#### Ano de início:

2013

#### Subcategorias:

- Bolsa por conclusão de série ou ensino médio
- Auxílio mensal
- Ensino técnico e profissional

#### Principais elementos

O objetivo do Programa é promover acesso e permanência em nível técnico e profissionalizante para a população mais vulnerável. Fomenta-se a matrícula, permanência e critérios de desempenho através de assistência financeira condicionada. O *Jóvenes en acción* é voltado para alunos do ensino médio entre 16 e 24 anos de idade, registrados no SISBEN III (o equivalente ao Cadastro Único na Colômbia), Red Unidos, aos jovens refugiados e indígenas.

#### Resumo da implementação

*Jóvenes en Acción* é composto de dois componentes: Treinamento e Habilidades de Vida.

O componente de Treinamento consiste em todas as atividades acadêmicas específicas do Programa educacional em que o estudante está matriculado. Também inclui as competências cognitivas e habilidades adquiridas nos Centros de Treinamento do Ensino Superior. Por sua vez, o componente Habilidades de Vida (*Life Skills*) fortalece competências

não cognitivas relacionadas às habilidades pessoais e profissionais.

O *Jóvenes en acción* está organizado em três módulos: o virtual, orientado para a dimensão pessoal; o presencial, voltado para a dimensão social e trabalhista, e que consiste em oficinas, seminários e palestras; e a experiencial, orientada para as habilidades profissionais, que consiste em estágios e trabalho voluntário. Cada módulo é implementado de acordo com as necessidades específicas, a organização e capacidade organizacional de cada região. Além disso, com base nas 16 habilidades para vida da OMS, o Programa incorporou elementos tais como: autoconsciência, comunicação assertiva, empatia, proatividade, trabalho em equipe, gestão de tempo e gestão de conflitos.

O Programa também oferece incentivos financeiros, que dependem se o estudante está vinculado ao Instituto de Educação Superior ou ao Serviço Nacional de Aprendizagem.

A estrutura de incentivos do Programa é a seguinte:

Instituição responsável	Incentivo	Condicionalidade	Valor do incentivo	Valor em Reais	Frequência de pagamento
IES	Matrícula	Matricular-se em algum programa de formação técnica ou profissional	COP\$ 400.000	R\$ 430	semestral
IES	Permanência	Terminar o ano letivo com nota acima de 3 (de 5 pontos totais) e sem dependência	COP\$ 400.000	R\$ 430	semestral
IES	Desempenho	Nota acima de 3.8	COP\$ 200.000	R\$ 215	semestral
SENA	Matrícula e permanência	Matricular-se e frequentar um curso de formação técnica ou profissional	COP\$ 400.000	R\$ 430	bimestral

No total, um aluno que participa do Programa durante três anos vinculado ao IES e sai com o nível de tecnólogo pode receber até 5.400.000 pesos colombianos, ou aproximadamente R\$ 5.900. Já um estudante em situação análoga, mas vinculado ao SENA, pode receber até 6.000.000 de pesos colombianos, ou R\$ 6.500.

#### Implementadores

Governo nacional em articulação com a Instituição de Educação Superior e com o Sistema Nacional de Aprendizagem (SENA).

#### Fonte de financiamento

Orçamento nacional — *Departamento para la Prosperidad Social*.

#### Efeitos

Redução de 55 por cento na taxa de abandono para os estudantes vinculados ao IES. Não se verificou efeito estatisticamente significativo para os alunos vinculados ao SENA.

#### Estudos prévios

TORRES, F. S. "El impacto del programa "Jóvenes en Acción" sobre el acceso y la deserción en educación superior". Bogota: Universidade de los Andes, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/34576/u806615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

#### Metodologia dos estudos prévios

RDD (*Regression Discontinuity* — Descontinuidade de Regressão).

#### Tamanho total da amostra

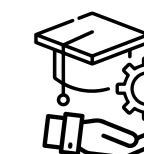
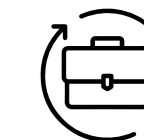
Neste estudo prévio foram feitas várias análises. A análise que testa se o Programa reduz a probabilidade de abandono teve uma amostra de 23.020 alunos, dos quais 13.494 eram beneficiários do Programa.

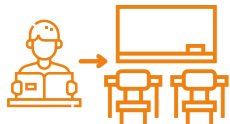
#### Parceiros potenciais

Instituições de Educação Superior com cursos técnicos profissionalizantes.

#### Links e outras fontes

Site do Programa: <http://www.jovenes.prosperidadsocial.gov.co/>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.3 Bolsa por conclusão de série ou ensino médio

**Nome da política:**  
*Learning Accounts*  
de *New Brunswick*

**Local:**  
Canadá

**Ano de início:**  
2003

**Subcategoria:**  
Bolsa por conclusão  
de série ou ensino médio

#### Principais elementos

O *Learning Accounts* de *New Brunswick* forneceu até USD 8.400 em ajuda financeira para estudantes de baixa renda no ensino médio. A partir da 10ª série (1º ano do ensino médio), o Programa previa pagamentos condicionados ao cumprimento de parâmetros de referência, como a conclusão da 10ª, 11ª e 12ª série. Faz parte de uma estratégia maior chamada *Future to Discover* composta por dois programas: *Learning Accounts* (LA) e *Explore Your Horizons* (EH).

#### Resumo da implementação

O *Learning Accounts* (LA) foi implementado somente na província de *New Brunswick*. O critério de elegibilidade para a intervenção foi a renda familiar anual abaixo de USD 5.000.

Os participantes precisavam frequentar a escola até o final da 10ª série para receber uma parcela de USD 2.000 em sua conta, e ao final da 11ª série recebiam outros USD 2.000. Depois disso, o participante que se formasse com sucesso em uma escola secundária de *New Brunswick* teria mais uma parcela de USD 4.000 depositados na sua conta pessoal.

Se o aluno se inscrever com sucesso em um programa de ensino profissionalizante, ele poderá sacar os fundos acumulados em sua conta. Uma vez confirmado o status de sua inscrição, os participantes podem solicitar USD 2.000 (parcelado em duas vezes por ano acadêmico), até o total máximo de USD 8.000 em um período de dois anos.

A matrícula foi realizada pela *New Brunswick Student Financial Services* ou pela *New Brunswick* Aprendizagem (para aprendizes registrados), e todos os fundos tiveram que ser transferidos dentro de seis anos após a conta ser oferecida no início da 10ª série.

Vale mencionar que um estudante que levou três anos para completar o ensino médio em uma escola de *New Brunswick* tinha direito a receber um pagamento até três anos após sua graduação, e o valor do pagamento depende do número de parcelas na conta do estudante. Por exemplo, um estudante que tinha acumulado USD 4.000 em sua conta até o final da 11ª série, mas graduado em uma escola de Quebec (ao invés de uma escola de *New Brunswick*) antes de se matricular em um programa educacional profissionalizante receberia USD 4.000.

#### Implementador

A província de *Brunswick* através da *Social Research and Demonstration Corporation* (SRDC).

#### Fonte de financiamento

Programa financiado pela *Canada Millennium Scholarship Foundation*, organização privada independente que recebeu um *endowment* inicial do Governo Federal do Canadá para fomento de bolsas.

#### Custo de implementação

Uma análise detalhada do custo-benefício publicada pela agência SRDC concluiu que a promessa

antecipada de uma bolsa de estudos, em particular, era muito econômica, em razão de seu baixo custo administrativo. Ela gerou USD 2,00 a USD 3,40 em benefícios para a sociedade por cada dólar de custo para o Governo da província.

#### Efeitos

A oferta do Programa aumentou a chance de continuar na escola em até 10 pontos percentuais para os estudantes do percurso francófono, e em 6 pontos percentuais entre estudantes do percurso anglófono.

#### Estudos prévios

FORD, R.; FRENETTE, M.; NICHOLSON, C.; KWAKYE, I.; HUI, S. W.; HUTCHISON, J.; DOBRER, S.; SMITH FOWLER, H.; HÉBERT, S. *Future to Discover Pilot Project: Post-secondary Impacts Report*. Ottawa: Social Research and Demonstration Corporation, 2012.

#### Metodologia dos estudos prévios

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaios Clínicos Aleatorizados).

#### Tamanho total da amostra

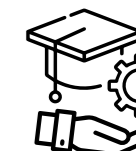
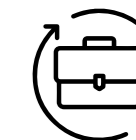
Cerca de 1.200 participantes divididos entre Manitoba, *New Brunswick* francófono e *New Brunswick* anglófono.

#### Links e outras fontes

Relatório técnico do Conselho de *Ontario* sobre políticas que fomentam a finalização do ciclo de educação básica: [https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/02/Formatted\\_FTD\\_long-report\\_FINAL.pdf](https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/02/Formatted_FTD_long-report_FINAL.pdf).

Relatório técnico Bourses du Millenaire: [https://www.srdc.org/media/9216/FTD\\_PSI\\_Report\\_EN.pdf](https://www.srdc.org/media/9216/FTD_PSI_Report_EN.pdf).

Fichamento oficial sobre o ciclo 2003-2004: <https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SDDS=5066>.







## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.3

#### Bolsa por conclusão de série ou ensino médio

#### Nome da política:

Incentivos condicionados

#### Local:

Bogotá, Colômbia

#### Ano de início:

2005

#### Subcategoria:

Bolsa por conclusão  
de série ou ensino médio

#### Principais elementos

A Secretaria de Educação de Bogotá, no Governo de Antanas Mockus, introduziu benefícios condicionais no Programa Piloto de Assistência Escolar (*Beneficios Condicionados a la Asistencia Escolar*) para aumentar a retenção de alunos, reduzir as taxas de evasão escolar e diminuir o trabalho infantil entre os estudantes do ensino médio de baixa renda.

#### Implementador e resumo da implementação

A Secretaria de Educação implementou o Programa Piloto em San Cristobal e Suba, dois dos distritos mais pobres entre os 20 distritos que existem em Bogotá. O Programa foi implementado com o objetivo de identificar o melhor momento ou momentos para fazer as transferências monetárias condicionadas com o maior efeito possível.

Foram feitos dois experimentos separados:

O primeiro experimento contou com três grupos:

1. Tratamento básico: Semelhante a muitos pilotos de transferências monetárias condicionadas em todo o mundo, em que os participantes recebem USD 30 de dois em dois meses através de um cartão de débito condicionando a matrícula na escola e a frequência pelo menos de 80 por cento dos dias letivos durante o período de pagamento, durante o tempo de duração da escola secundária. As transferências no grupo tratamento básico podem totalizar USD 150

por ano letivo para os alunos que cumpriram todos requisitos. Vale ressaltar que, na média, as famílias informaram ter gastos de USD 125 com despesas em educação.

2. Tratamento da poupança: É um tratamento experimental neutro em termos de transferências do tratamento básico. No tratamento de poupança, ao invés de receber USD 30 por cumprir o objetivo de frequência escolar durante dois meses, nas famílias dos estudantes recebiam USD 20 bimestralmente e USD 10 eram mantidos numa conta bancária, e só poderiam ser sacados se os alunos frequentassem pelo menos 80 por cento dos dias letivos durante cada período de pagamento. Os fundos acumulados — até USD 50 por ano letivo para estudantes em plena conformidade — eram disponibilizados às famílias durante o período em que os estudantes se preparavam para se inscrever para o próximo ano letivo.

O segundo experimento também contou com três grupos:

1. Tratamento básico, como no primeiro experimento.

2. Tratamento terciário: Também um tratamento neutro em relação ao total transferido. Nesse braço do experimento, em vez de receber USD 30 bimestralmente, as famílias recebiam USD 20, e os USD 10 restantes ficavam retidos em uma conta poupança, que só podia ser acessada ao final do ensino médio. Para acessar o valor, com os juros acumulados ao longo do tempo, o aluno deveria se matricular em um curso de ensino superior, ou esperar um ano adicional até poder sacar o valor.
3. Controle: Não recebeu transferência.

#### Fonte de financiamento

Secretaria de Educação de Bogotá.

#### Custo de implementação

Programa descontinuado mas que deu insumos para o atual *Jóvenes en Acción* (referenciado neste mapeamento).

#### Efeitos

Os alunos que no primeiro experimento fizeram parte do tratamento da poupança tiveram uma queda de 8 por cento na taxa de evasão, enquanto aqueles que no segundo experimento fizeram parte do tratamento terciário tiveram uma queda de 15 por cento na evasão. O tratamento terciário, no entanto, ao condicionar o saque imediatamente após a conclusão do Ensino Médio à matrícula em uma instituição de Ensino Superior, acabou por incentivar a matrícula em instituições de pior qualidade.

#### Estudos prévios

BARREIRA-OSORIO, F; LINDEN, L. L.; SAAVEDRA, J. E. "Medium- and Long-Term Educational Consequences of Alternative Conditional Cash Transfer Designs: Experimental Evidence from Colombia." *American Economic Journal: Applied Economics*, 11 (3): 54-91. 2019.

BARREIRA-OSORIO, F; BERTRAND, M; LINDEN, L. L; PEREZ-CALLE, F. "Improving the Design of Conditional Transfer Programs: Evidence from a Randomized Education Experiment in Colombia." *American Economic Journal: Applied Economics* 3 (2): 167-95. 2011.

#### Metodologia dos estudos prévios

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaios Clínicos Aleatorizados).

#### Tamanho total da amostra

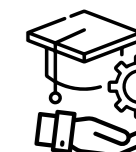
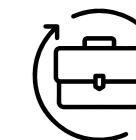
7.984 vagas com orçamento garantido para os ensaios entre 13.433 participantes elegíveis.

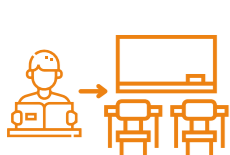
#### Parceiro potencial

Departamento para Prosperidade Social da Colômbia.

#### Links e outras fontes

<https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.201700081>.





## CADERNO 2 Incentivos ao retorno e à permanência do aluno

### SUBCATEGORIA 2.4

#### Programa de prevenção à gravidez na adolescência

##### Nome da política:

Projeto de Prevenção e Redução da Gravidez Não Intencional na Adolescência nos Municípios do Oeste do Paraná

##### Local:

Paraná, Brasil

##### Ano de início:

2018

##### Subcategoria:

Programação de prevenção à gravidez na adolescência

#### Principais elementos

O Projeto de Prevenção e Redução da Gravidez / Não Intencional na Adolescência nos Municípios do Oeste do Paraná foi iniciado em 2018 a partir de uma parceria entre a ITAIPU Binacional e o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). Teve como objetivo trabalhar com 50 municípios do Oeste do Paraná que assinaram o termo de adesão ao projeto.

As ações do projeto foram divididas em quatro frentes: saúde, educação, gestão do conhecimento e comunicação. Especialmente a partir de análise de dados, serviços e estratégias de comunicação que permitam desenvolver ações voltadas para a educação permanente de profissionais de saúde e educação que trabalham com adolescentes e jovens. De forma complementar, buscaram o desenvolvimento socioeconômico, criando e ampliando oportunidades para que adolescentes e jovens ajudem na construção de serviços acolhedores de saúde e também tenham garantidas condições de ampliar suas habilidades para a vida e competências socioemocionais.

#### Implementador e resumo da implementação

O projeto foi implementado a partir da lógica de fortalecimento das capacidades socioinstitucionais. Sendo assim, UNFPA e ITAIPU Binacional trabalharam, de um lado, com as gestões dos 50 municípios e, de maneira complementar, com milhares de jovens que puderam planejar o futuro, fortalecer habilidades e projetos de vida.

Com as ações a serem desenvolvidas o projeto buscou informar e capacitar os jovens para a transição segura e saudável para a vida adulta, contribuindo com suas famílias e comunidades em que vivem.

Segundo o resumo executivo do projeto, as ações prioritárias eram:

- promoção do cuidado e prevenção da gravidez não intencional na adolescência;
- ampliar a acessibilidade e a qualidade da atenção nos serviços de saúde de forma a promover um espaço de atenção e acolhimento para adolescentes;
- gerar conhecimento e evidência para melhorar as práticas e embasar ações de saúde, educação e comunicação;
- comunicar de maneira simples e eficiente.

O projeto iniciou com a realização do Seminário Internacional sobre Gravidez Não Intencional na Adolescência e 12 seminários regionais com foco em educação para pactuar as ações com foco na permanência e reinserção de adolescentes no sistema escolar. O projeto também realizou a formação de multiplicadores para construção de habilidades para a vida.

Entre as ações diretas com os municípios, a primeira foi o levantamento de práticas e

boas experiências nacionais e internacionais de prevenção da gravidez não intencional, seguida da elaboração de um diagnóstico municipal do Sistema de Garantia de Direitos. O projeto lançou a chamada pública do Selo Chega Mais, realizou a capacitação de profissionais do Sistema e um intercâmbio formativo.

Em relação às intervenções realizadas junto aos adolescentes, o projeto executou caravanas de informação nos municípios com intervenções interativas e lúdicas, cinema itinerante e rodas de conversa. Além disso, lançou uma campanha de comunicação e informação voltada a adolescentes.

As equipes públicas municipais foram certificadas com o Selo Chega Mais e realizou-se um Hackaton (maratona de desenvolvimento de iniciativas tecnológicas). As metodologias de inovação digital com possibilidade de replicação foram apresentadas e premiadas.

#### Fonte de financiamento

Investimento Social Privado da Itaipu Binacional.

#### Links e outras fontes

Resumo executivo do projeto: <https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/resumo-executivo.pdf>.

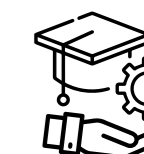
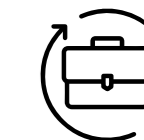




Foto: Chan Fotógrafo SOCIESC (CC BY-NC-ND 2.0)



### **CADERNO 3**

## Apoio à transição para o mundo do trabalho

**SUBCATEGORIA 3.1** — Experiência profissional concomitante ao ensino durante o ano letivo

**SUBCATEGORIA 3.2** — Experiência profissional concomitante ao ensino durante as férias

**SUBCATEGORIA 3.3** — Financiamento para integração entre escolas de ensino médio, escolas profissionalizantes e empregadores

**SUBCATEGORIA 3.4** — Itinerários formativos voltados ao mundo do trabalho

**SUBCATEGORIA 3.5** — Ensino técnico e profissional



### CADERNO 3 Apoio à transição para o mundo do trabalho

#### SUBCATEGORIA 3.1

Experiência profissional  
concomitante ao ensino  
durante o ano letivo

#### Nome da política:

Chicago's After School Matters  
(ASM)

#### Local:

Chicago/IL, Estados Unidos

#### Ano de início:

1991

#### Subcategorias:

- Experiência profissional concomitante ao ensino durante o ano letivo
- Temas da atualidade

#### Principais elementos

Os programas extracurriculares de contraturno para adolescentes são vistos como uma forma de promover o desenvolvimento positivo dos jovens, sendo muitos deles voltados para a conquista acadêmica. O "O Contra turno importa em Chicago" (*Chicago's After School Matters*) é o maior do tipo para estudantes do ensino médio nos EUA e oferece estágios remunerados nas áreas de artes, tecnologia, esportes e comunicações para adolescentes, das escolas mais carentes de Chicago.

#### Resumo da implementação

O Programa *After School Matters* (ASM) de Chicago oferece uma oportunidade para aprender habilidades de trabalho e pode aumentar seu compromisso com o sucesso na escola. O Programa oferece cursos em uma área específica de conteúdo (as artes, comunicações, ciência, esportes ou tecnologia), além de habilidades essenciais do século 21 que preparam os adolescentes para o trabalho, para a faculdade e para a vida. São consideradas "habilidades de preparação para a faculdade e para a carreira" e incluem: Conjunto de Mentores Pessoais, Planejamento para o sucesso, Conscientização Social, Comunicação Verbal, Colaboração, Solução de problemas. Para os jovens que atendem com sucesso os requisitos do Programa (incluindo comparecimento e participação), o *After School Matters* lhes oferece uma bolsa em dinheiro. A bolsa diminui as barreiras de participação, reforça a importância da participação dedicada nos programas e tem um impacto econômico sobre os adolescentes,

suas famílias e comunidades. A lógica da bolsa é reforçar o valor de seu tempo e esforços.

#### Implementador

A organização *After School Matters* foi fundada em 1991.

#### Fontes de financiamento

Doações filantrópicas, parceria com o Governo de Chicago, assim como trabalho voluntário.

#### Custo de implementação

Existem 26.000 opções de programas produzidos das parcerias construídas nos últimos 30 anos. O custo da bolsa por jovem além do valor de cada oferta programática varia entre USD 375 a USD 1,575 no verão (único valor entre os meses junho e setembro) e no ano letivo (único valor entre os meses de setembro a maio) entre USD 275 a USD 750.

#### Efeitos

Segundo o relatório do Programa, os participantes do ASM tem 2,7 vezes mais chances de se formar no ensino médio do que seus pares que não participaram.

#### Estudos prévios

ROBERT, G; CUSICK, G. R.; WASSERMAN, M; GLADDEN, M. *After-School Programs and Academic Impact:*

A Study of Chicago's After School Matters. Chapin Hall Center for Children, 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED496742>.

#### Metodologia dos estudos prévios

OLS (*Ordinary Least Squares* — Análise de Regressão)

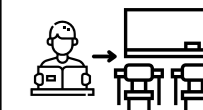
#### Parceiro potencial

Fundação Roberto Marinho: <https://www.frm.org.br/>.

#### Links e outras fontes

Site do Programa: <https://afterschoolmatters.org/>.

Relatório 2021: [https://6pk69d.p3cdn2.secureserver.net/wp-content/uploads/2022/07/AIR-ASM-Full-Report-Summer-2021\\_Adjusting-to-a-New-Normal.pdf](https://6pk69d.p3cdn2.secureserver.net/wp-content/uploads/2022/07/AIR-ASM-Full-Report-Summer-2021_Adjusting-to-a-New-Normal.pdf).





### CADERNO 3 Apoio à transição para o mundo do trabalho

#### SUBCATEGORIA 3.1 Experiência profissional concomitante ao ensino durante o ano letivo

**Nome da política:**  
Aprendizagem Profissional

**Local:**  
Brasil

**Ano de início:**  
2000

**Subcategoria:**  
Experiência profissional  
concomitante ao ensino durante  
o ano letivo

#### Principais elementos

A Aprendizagem Profissional é uma modalidade de qualificação profissional de adolescentes e jovens, regulamentada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com atualização pela promulgação das Leis nº 10.097/2010, nº 11.180/2005 e nº 11.788/2008. Recentemente, o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, estabeleceu novos critérios para o Programa.

Conforme afirma o Manual da Aprendizagem Profissional do Sindicato Nacional de Auditores Fiscais do Trabalho (SINAIT), trata-se de um instituto de formação técnica profissional constante de atividades teóricas e práticas, de complexidade progressiva, em programa correlato às atividades desenvolvidas nas empresas contratantes. O objetivo é proporcionar aos jovens aprendizes uma formação profissional básica.

O Programa fundamenta-se na obrigação legal de cumprimento de cota de contratação de aprendizes pelas empresas, visando justamente essa finalidade. A formação realiza-se em programas de Aprendizagem organizados e desenvolvidos sob orientação e sob responsabilidade de instituições formadoras legalmente qualificadas.

A validade do contrato de Aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), matrícula e frequência do aprendiz na escola, caso não tenha concluído o ensino médio. Além disso, é necessária a inscrição do aprendiz em programa de Aprendizagem Profissional, desenvolvido

por entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

Os programas de Aprendizagem Profissional devem ser sempre vinculados a uma ocupação codificada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), podendo ser desenvolvidos no âmbito de formação inicial por ocupação profissional ou arco ocupacional ou em formação técnica de nível médio.

O adolescente ou o jovem entre 14 e 24 anos pode ser aprendiz. Como mencionado, caso o jovem não tenha concluído o ensino médio, deve estar obrigatoriamente matriculado e frequentando a escola regular (§ 1º do art. 428 da CLT), o que contribui para sua continuidade de estudos.

Em se tratando de aprendizes na faixa dos 14 aos 18 anos, a matrícula em programas de Aprendizagem deve observar a prioridade legal atribuída aos Serviços Nacionais de Aprendizagem e, subsidiariamente, às Escolas Técnicas de Educação e as Entidades sem Fins Lucrativos (ESFL), que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

#### Resumo da implementação

O Manual da Aprendizagem do SINAIT fornece informações importantes para empresas que buscam implementar a contratação de aprendizes.

Os programas de Aprendizagem devem ser elaborados de acordo com o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP), publicado na página eletrônica do Ministério do Trabalho (MTb).

Os cursos oferecidos pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem não geram despesas para as empresas, por se constituírem em uma de suas finalidades precípuas.

No caso do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que oferece programas de Aprendizagem para a área industrial, os alunos são selecionados e contratados pelas empresas, por meio de editais de oferta com cursos de qualificação profissional ou cursos técnicos de nível médio, conforme preferência das empresas.

No SENAI-RJ, o Programa oferece a possibilidade de fase escolar e fase de prática profissional na empresa, e a prática pode ser desenvolvida de forma subsequente ou concomitante à fase escolar. O que tem se destacado nesse modelo é a efetiva qualificação profissional dos jovens nas ocupações industriais, por meio de um processo educativo realizado por instrutores experientes nas oficinas e laboratórios tecnológicos da instituição, acrescentando-se, ainda, a possibilidade de prática na empresa, complementar à formação da fase escolar.

As pesquisas de egressos realizadas pela instituição têm revelado impactos muito positivos em termos da socialização, do trabalho e da continuidade de estudos dos jovens.

#### Implementador

Ministério do Trabalho em coordenação com as empresas empregadoras e instituições formadoras legalmente qualificadas.

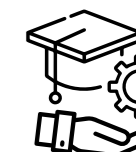
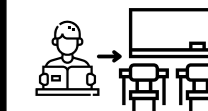
#### Fonte de financiamento

Empresas empregadoras e Sistema S, quando o Programa for oferecido por eles.

#### Links e outras fontes

Lei nº 10.097 de 2000: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10097.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm).

CORSEUIL, C. H. L.; FOGUEL, M. N.; TOMELIN, L. F. *Uma avaliação de impacto de um programa de qualificação profissional na empresa sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho formal*. 2017.





### CADERNO 3 Apoio à transição para o mundo do trabalho

#### SUBCATEGORIA 3.2 Experiência profissional concomitante ao ensino durante as férias

**Nome da política:**  
*Summer Youth Employment  
Program (SYEP) NY*

**Local:**  
Nova Iorque/NY, EUA

**Ano de início:**  
2005

**Subcategoria:**  
Experiência profissional  
concomitante ao ensino  
durante as férias

#### Principais elementos

O Programa de Emprego de Jovens de Verão (*Summer Youth Employment Program*, em inglês) conecta os jovens de 14 a 24 anos em situação de vulnerabilidade da cidade de Nova Iorque com experiências profissionais remuneradas a cada verão. Para o verão do ano de 2021, foram selecionados 74.884 jovens na cidade.

#### Resumo da implementação

Desde 2005 a cidade implementa a maior iniciativa de experiência profissional nas férias de verão do país, chamada “*Out of School Time*” (OST). O Departamento de Juventude e Desenvolvimento Comunitário é a principal agência responsável pelo Programa, que também presta outros serviços aos jovens, famílias e comunidades da cidade de Nova Iorque.

O Programa oferece preparo para o trabalho, aprendizado fundamentado em projetos, treinamento em alfabetização financeira, além da experiência de trabalho durante o verão. Cada participante recebe o salário mínimo de USD 15 por hora trabalhada entre os meses de julho e agosto. São elegíveis residentes nos cinco bairros da cidade de Nova Iorque e quem estiver legalmente autorizado a trabalhar nos Estados Unidos.

Anualmente as inscrições são abertas a todos jovens com idade entre 14 e 24 anos. A seleção é feita através de um sorteio.

#### Implementador

Departamento de Juventude e Desenvolvimento Comunitário de NYC em parceria com organizações de base que fazem processo seletivo para serem selecionadas e responsáveis pelos resultados e metas com a população atingida.

#### Fontes de financiamento

Quatro fontes principais de financiamento:

- *City Tax Levy*: 74,82 por cento = USD 127,5 milhões
- *New York State*: 13,67 por cento = USD 23,3 milhões
- *Community Service Block Grant* (federal): 3,58 por cento = USD 6,1 milhões
- *American Rescue Plan*: 7,57 por cento = USD 12,7 milhões
- Doações Privadas para prefeitura: 0,35 por cento = USD 6 milhões

#### Custo de implementação

O orçamento do Programa para 2021 foi de USD 175,6 milhões atendendo 74.884 jovens.

#### Efeitos

O SYEP em geral tem um impacto positivo, embora pequeno, na frequência escolar: Um aumento de

1 por cento a 2 por cento em média, ou aproximadamente dois a três dias adicionais na escola. Estimativas de impacto são maiores para os estudantes que podem estar em maior risco educacional: aqueles com 16 anos ou mais velhos que não frequentavam a escola. Para esses estudantes, o aumento médio na frequência é de aproximadamente 3 por cento, ou quatro a cinco dias escolares adicionais na escola. Além disso, para este grupo, o SYEP aumenta a probabilidade de tentar e passar nos exames de inglês e matemática, embora não haja efeito significativo nas pontuações dos testes. O aumento da probabilidade de aprovação parece ser devido ao aumento da probabilidade de tentar os exames em vez de melhorar o desempenho do teste.

#### Estudos prévios

GELBER, A; ISEN, A; KESSLER, J. B. The Effects of Youth Employment: Evidence from New York City Lotteries. *Quarterly Journal of Economics* 131 (1): 423–60, 2016. <https://doi.org/10.1093/qje/qjv034>.

LEOS-URBEL, J. What is a summer job worth? The impact of summer youth employment on academic outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(4), 891-911, 2014.

#### Metodologia dos estudos prévios

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaios Clínicos Aleatorizados).

#### Tamanho total da amostra

As análises de impacto se concentram sobre os 36.550 alunos que estavam nas 8ª a 11ª séries durante o ano escolar anterior à participação no SYEP.

#### Links e outras fontes

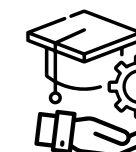
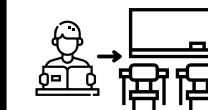
Site do Programa em NYC: <https://www.nyc.gov/site/dycd/services/jobs-internships/summer-youth-employment-program-syep.page>.

Relatório 2021 do Programa: [https://www.nyc.gov/assets/dycd/downloads/pdf/SYEP\\_2021\\_Annual\\_Summary.pdf](https://www.nyc.gov/assets/dycd/downloads/pdf/SYEP_2021_Annual_Summary.pdf).

Outros *papers* de referência:

CHENG, C.; BROUGHTON, C. *Cultural Networking: How Low-Income Youth Access Labor and Community Resources Through NYC Employment Programs*.

HESS, L.; WILLIAMS, D.; MCCORMICK, J. T.; JACKSON, J. Building a system of sel. *Social and Emotional Learning in Out-Of-School Time: Foundations and Futures*, 147. 2018.





### CADERNO 3 Apoio à transição para o mundo do trabalho

#### SUBCATEGORIA 3.2 Experiência profissional concomitante ao ensino durante as férias

**Nome da política:**  
*Summer Youth  
Employment Program*

**Local:**  
Boston/MA, EUA

**Ano de início:**  
1990

**Subcategoria:**  
Experiência profissional  
concomitante ao ensino  
durante as férias

#### Principais elementos

O Programa de Experiência Profissional durante as Férias de Boston (*Summer Youth Employment Program*) ajuda jovens de 14 a 24 anos a encontrar oportunidades de experiência profissional durante as férias de verão em Boston, conectando-os a empregadores locais. Os jovens recebem treinamento para o trabalho e são colocados em empregos subsidiados ou com empregadores privados, ganhando o salário mínimo de Massachusetts. O treinamento dura 20 horas e cobre aulas sobre como procurar um emprego, como escrever um currículo e carta de apresentação, como responder a perguntas típicas de entrevista, além de técnicas de comunicação, colaboração e resolução de conflitos. O Programa dura seis semanas, começando no início de julho, e os jovens trabalham até 25 horas por semana. Os jovens se inscrevem por meio de intermediários contratados pelo Escritório de Desenvolvimento da Força de Trabalho da prefeitura de Boston, que ficam responsáveis pela intermediação entre os jovens e as empresas, e pela oferta do treinamento.

#### Resumo da implementação

O Programa vem sendo implementado em Boston desde os anos 1980, e emprega anualmente mais de 10 mil jovens durante o verão, através de aproximadamente 900 empregadores. Os alunos podem participar do Programa durante mais de um verão.

O Programa pode impactar as chances de evasão de diversas formas:

1. Melhorando habilidades não-cognitivas, como responsabilidade, motivação, gestão do tempo, autoconfiança e determinação, que são importantes para o sucesso na vida adulta e podem melhorar a frequência escolar e reduzir a evasão.
2. Aumentando as aspirações de futuro, tanto acadêmicas quanto profissionais, ao oferecer experiências de trabalho significativas.
3. Reduzindo o risco de envolvimento em comportamentos de risco, fornecendo atividades produtivas para ocupar o tempo livre dos jovens.
4. Fornecendo renda direta para os jovens e suas famílias, ajudando a reduzir a pobreza. Cerca de metade dos jovens no Programa de Boston relatam ajudar a pagar as contas domésticas e em cada cinco economiza para a faculdade.

#### Implementador

Secretaria municipal de desenvolvimento da força de trabalho de Boston (*Mayor's Office of Workforce Development*).

#### Fonte de financiamento

Depende de financiamento municipal, estadual e privado para conectar cerca de 10.000 adolescentes da cidade a cada verão com cerca de 900 empregadores locais.

#### Custo de implementação

Em 2017 o orçamento era de USD 10 milhões anuais.

#### Efeitos

Em termos de efeitos de curto prazo do Programa, os participantes relataram uma melhora nas habilidades sociais e atitudes em relação suas comunidades, maior aptidão para o trabalho e maiores aspirações acadêmicas. Em termos de resultados a longo prazo, aqueles do grupo de tratamento tiveram uma redução de 25 por cento na chance de evadir da escola durante o ensino médio, e uma chance de concluir o ensino médio 67,1 pontos percentuais maior do que os alunos do grupo de controle. Verificou-se ainda reduções significativas no número de acusações por crimes violentos (-35 por cento) e crimes contra a propriedade (-57 por cento) durante os 17 meses após a participação no Programa.

#### Estudos prévios

MODESTINO, A. How Do Summer Youth Employment Programs Improve Criminal Justice Outcomes, and for Whom? *Journal of Public Policy Analysis and Management*, 38(3), 600-628, 2019. <https://www.bostonfed.org/-/media/Documents/cddp/cddp1701.pdf>.

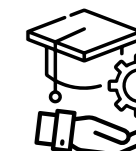
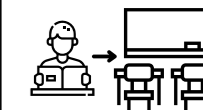
MODESTINO, A.; PAULSEN R. School's Out: How Summer Youth Employment Programs Impact Academic Outcomes. *Education Finance and Policy*, 2023; 18 (1): 97-126. doi: [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00371](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00371).

#### Metodologia dos estudos prévios

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaios Clínicos Aleatorizados).

#### Tamanho total da amostra

4.235 indivíduos (1.186 tratamento-3.049 controle).





### CADERNO 3 Apoio à transição para o mundo do trabalho

#### SUBCATEGORIA 3.3

Financiamento para integração  
entre escolas de ensino médio,  
escolas profissionalizantes  
e empregadores

#### Nome da política:

California Career Pathways Trust  
(Fundo de Financiamento  
para Percursos Profissionais  
da Califórnia)

#### Local:

Califórnia, EUA

#### Ano de início:

2014

#### Subcategoria:

Financiamento para integração  
entre escolas de ensino médio,  
escolas profissionalizantes  
e empregadores

#### Principais elementos

O Fundo de Financiamento para Percursos Profissionais da Califórnia (*California Career Pathways Trust*) tem como objetivo reduzir a evasão escolar, e promover o emprego qualificado de jovens. Para isso oferece oportunidades de educação e treinamento profissional para estudantes do ensino médio. O fundo tem buscado preparar a força de trabalho da Califórnia para as demandas de um mercado de trabalho em constante mudança, fornecendo habilidades e conhecimentos relevantes para setores da economia que oferecem oportunidades de carreira sustentáveis e bem remuneradas. O Programa incentiva a permanência na escola e o desenvolvimento de habilidades relevantes para a vida profissional, contribuindo para a redução do abandono escolar e para o sucesso profissional dos jovens e trabalhadores na Califórnia.

#### Implementador e resumo da implementação

O Fundo de Financiamento para Percursos Profissionais da Califórnia foi estabelecido em 2014 pelo governo da Califórnia com um investimento inicial de até USD 500 milhões. O financiamento é concedido por meio de uma série de iniciativas promovidas pelo fundo, e são elegíveis para receber os financiamentos distritos escolares, escolas, instituições de ensino superior (*community colleges*), empresas, e organizações sem fins lucrativos. A Secretaria de Educação da Califórnia forneceu orientação e assistência técnica para ajudar os distritos escolares a formar parcerias e preencher a inscrição. O fundo contou com especialistas em desenvolvimento de mão

de obra para desenhar o Programa. O financiamento foi distribuído em três anos e exigia que os distritos escolares propusessem um plano de currículo de vários anos alinhado às ofertas de ensino superior em *community colleges*. Os solicitantes também deveriam estabelecer parcerias com empresas locais para oferecer oportunidades de aprendizado relacionadas às carreiras propostas. O financiamento foi distribuído de maneira progressiva, com 50 por cento do montante no primeiro ano, 35 por cento no segundo ano e o restante no terceiro ano.

#### Fonte de financiamento

Governo Estadual da Califórnia.

#### Efeitos

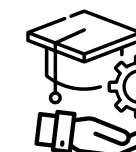
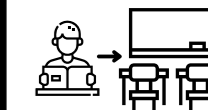
O Programa reduziu a evasão escolar em 23 por cento (de 1,4 por cento para 1,07 por cento). Um impacto relevante dada as baixas taxas de evasão locais. Os gastos com ensino técnico por estudante aumentaram entre 15 e 30 por cento.

#### Referências

BONILLA, S. The dropout effects of career pathways: Evidence from California. *Economics of Education Review*, 75, 101972, 2020.

#### Outras referências

Secretaria de Educação da Califórnia:  
<https://www.cde.ca.gov/ci/ct/pt/>.







### CADERNO 3 Apoio à transição para o mundo do trabalho

#### SUBCATEGORIA 3.4

#### Itinerários formativos voltados ao mundo do trabalho

##### Nome da política:

Reforma de 1994

##### Local:

Noruega

##### Ano de início:

1994

##### Subcategoria:

Itinerários formativos voltados  
ao mundo do trabalho

#### Principais elementos

A reforma de 1994 no sistema Educacional da Noruega integrou o itinerário profissionalizante ao itinerário acadêmico, oferecendo aos estudantes noruegueses que haviam escolhido o itinerário profissionalizante um caminho para a faculdade através de um semestre suplementar de cursos acadêmicos. De maneira complementar, buscou o aprimoramento da via vocacional por meio da ampliação do acesso a oportunidade de aprendizagem profissional concomitante ao ensino.

#### Resumo da implementação

Após completarem 10 anos de escolaridade obrigatória aos 16 anos, os estudantes noruegueses ingressam no ensino médio (ensino secundário superior). Embora o ensino médio não seja obrigatório, quase todos se matriculam. A grande maioria das escolas secundárias são públicas e administradas por órgãos locais.

A reforma foi motivada pela percepção de que o sistema norueguês possuía altas taxas de abandono e evasão escolar, e baixas taxas de conclusão do ensino médio dentro do prazo. Além disso, o sistema de educação profissional induzia a uma especialização muito precoce. Os alunos precisavam escolher entre centenas de itinerários vocacionais possíveis logo no 1º ano do ensino médio. Havia pouca conexão entre o que era aprendido na escola e as demandas da indústria, e poucas oportunidades de aprendizagem de qualidade. O itinerário profissionalizante praticamente fechava as

portas para a universidade, pois era necessário refazer todo o ensino médio no itinerário acadêmico para poder se habilitar à universidade.

A reforma diminui o número de cursos possíveis no 1º ano do ensino médio para apenas 10, e as possibilidades de especialização foram adiadas para o 2º ano. A rigidez do sistema também foi quebrada, integrando os itinerários acadêmico e profissionalizante. Estudantes do itinerário profissionalizante agora tinham uma base comum aos do itinerário acadêmico, que os permitia acumular créditos que podem ser utilizados para o ingresso na universidade. A migração para o itinerário acadêmico também foi facilitada, bastando cursar mais um semestre de disciplinas acadêmicas para também obter o diploma acadêmico. A reforma também aumentou as oportunidades de aprendizagem em empresas, concomitante aos estudos, ao subsidiar salários de aprendizes e ao estabelecer parcerias com empresas e sindicatos.

A implementação da reforma se deu de forma rápida: Todos os alunos nascidos a partir do dia 1º de janeiro de 1978 estavam automaticamente sujeitos à nova configuração do ensino médio norueguês.

#### Implementador

Ministério de Educação e Pesquisa da Noruega.

#### Fonte de financiamento

Orçamento público.

#### Efeitos

Aumento de 20 por cento na escolha pela via vocacional.  
Aumento na conclusão de ensino técnico em 4 por cento.

Redução de 18 por cento na taxa de evasão entre mulheres desfavorecidas (5,6 pontos percentuais a partir de uma média de 30 pontos percentuais).

Aumento de salário e diminuição na criminalidade para homens, especialmente nos grupos de menor nível socioeconômico.

#### Estudos prévios

BERTRAND, M; MOGSTAD, M; MOUNTJOY, J. Improving Educational Pathways to Social Mobility: Evidence from Norway's "Reform 94". NBER Working Paper No. 2567. 2019. <https://t.ly/2Jfb>.

#### Metodologias dos estudos prévios

RDD (*Regression Discontinuity* — Descontinuidade de Regressão).

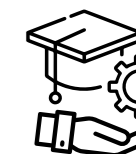
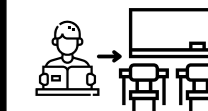
DID (*Differences in Differences* — Diferenças em Diferenças).

#### Tamanho total da amostra

339.793 alunos.

#### Links e outras fontes

Ministério da Educação e da Pesquisa. Noruega:  
<https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/id586/>.





### CADERNO 3 Apoio à transição para o mundo do trabalho

#### SUBCATEGORIA 3.5 Ensino técnico e profissional

**Nome da política:**  
Ensino Técnico no Pernambuco

**Local:**  
Pernambuco, Brasil

**Ano de início:**  
2009

**Subcategoria:**  
Ensino técnico e profissional

#### Principais elementos

Em linhas gerais, o ensino técnico pernambucano se assemelha bastante ao ensino técnico oferecido em outros estados. Tais escolas têm custo por aluno maior do que as escolas regulares, apresentam infraestrutura melhor, além de professores com maior grau de formação e maior salário médio. Em geral, acabam sendo escolas mais atrativas aos alunos, e acabam atraindo alunos de desempenho mais elevado. O caso pernambucano nos fornece a primeira evidência causal que isola o impacto de cursar o ensino técnico sobre a probabilidade de evasão dos alunos.

O ensino técnico pernambucano possui carga de conteúdo acadêmico equivalente às escolas regulares e semi-integrais, mas com complementação de disciplinas técnicas e orientadas para a carreira.

As escolas de ensino técnico aproximam o conteúdo escolar com as preferências ou necessidades dos alunos. As escolas técnicas de Pernambuco possuem mais alunos interessados em cursar a modalidade do que vagas disponíveis. A seleção dos estudantes é feita por um processo seletivo, que acaba gerando uma nota de corte. É possível, portanto, comparar alunos logo acima e logo abaixo da nota de corte, uma vez que são bastante semelhantes, para avaliar o impacto de se cursar o ensino técnico.

#### Resumo da implementação

O Estado de Pernambuco tem sido palco de mudanças significativas no cenário educacional.

Impulsionado pela expansão das Escolas Integrais, entre 2009 e 2017, o Estado aumentou em 60 por cento o número de vagas de ensino técnico, enquanto o país acrescentou o número de vagas na modalidade em 31 no mesmo período. Antes de 2009, o Programa de Centros Tecnológicos de Educação Profissional, vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente, era a via de oferta da modalidade no Estado. A partir da Lei nº 13.968/2009 a Educação Profissional passa a ser competência da Secretaria de Educação.

#### Implementador

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco através da Secretaria Executiva de Educação Profissional.

#### Fonte de financiamento

Recursos públicos.

#### Efeitos

- Diminuição do abandono pela metade (queda de 6 pontos percentuais, contra uma média de 12 pontos percentuais no controle).
- Aumento de 12 por cento de 1 desvio-padrão no desempenho acadêmico em matemática e português. Diminuição de 46 por cento na chance de repetir alguma série do ensino médio (redução de 3,1 pontos percentuais sobre uma média de 6,8 pontos percentuais no grupo de controle).

#### Estudos prévios

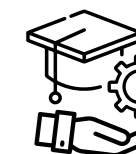
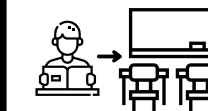
ELACQUA, G.; NAVARRO-PALAU, P.; PRADA, M. F.; SOARES, S. Does Technical Education Improve Academic Outcomes?: Evidence from Brazil. September, 2019. Disponível em: [https://publications.iadb.org/publications/english/document/Does\\_Technical\\_Education\\_Improve\\_Academic\\_Outcomes\\_Evidence\\_from\\_Brazil\\_en.pdf](https://publications.iadb.org/publications/english/document/Does_Technical_Education_Improve_Academic_Outcomes_Evidence_from_Brazil_en.pdf).

#### Metodologia dos estudos prévios

RDD (*Regression discontinuity* — Descontinuidade de regressão).

#### Tamanho total da amostra

15.269 estudantes.





### CADERNO 3 Apoio à transição para o mundo do trabalho

#### SUBCATEGORIA 3.5 Ensino técnico e profissional

**Nome da política:**  
Ensino Técnico *Online*  
em Pernambuco

**Local:**  
Pernambuco, Brasil

**Ano de início:**  
2012

**Subcategoria:**  
Ensino técnico e profissional

#### Principais elementos

O ensino técnico é ofertado em Pernambuco de três maneiras: integrado com o ensino médio, subsequente e simultâneo. A modalidade integrada tem um currículo fundamentado em atividades acadêmicas e técnicas a partir do 1º ano do ensino médio. A carga horária acadêmica é semelhante à das escolas semi-integrais, e há uma complementação de disciplinas técnicas. O ensino técnico simultâneo é uma modalidade oferecida pelo Estado de Pernambuco para estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio, mas não diretamente oferecida pela secretaria de educação de Pernambuco, e é aberta aos estudantes das escolas regulares, semi integrais ou integrais do estado.

Já o ensino técnico subsequente é aquele em que o currículo técnico é cursado em um 4º ano de aulas, subsequente ao 3º ano regular do ensino médio.

#### Resumo da implementação

A modalidade foi implementada no Estado de Pernambuco em 2012 com 7.900 vagas. Em 2017 o Estado já oferecia 20.475 vagas. Ao todo são dez caminhos formativos que incluem as três principais áreas de formação: STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática), humanas e serviços gerais.

Os estudantes que desejam cursar o Ensino Técnico devem realizar um teste de admissão. As atividades específicas do curso técnico *online* requerem semanalmente 12 horas de atividades juntamente com três horas de atividades presenciais, em polos de apoio espalhados pelo estado. Os polos possuem monitores e laboratórios para reforçar o aprendizado

online, garantindo também acesso à internet a quem não o tem em casa, além de assistência técnica e pedagógica. Os polos funcionam, em sua maioria, em escolas integrais e semi-integrais do estado. Escolas técnicas estaduais também abrigam os polos.

Os cursos podem ser realizados em ao menos 60 semanas ou 15 meses e podem ter carga horária de 800 a 1.200 horas. Para obter o certificado é necessário concluir o ensino médio e alcançar participação mínima de 75 por cento nas atividades. Os professores conduzem avaliações semanais e testes ao final de cada módulo.

Apesar de a modalidade *online* permitir a expansão mais rápida da oferta de cursos técnicos, garantir a permanência dos alunos no curso on line permanece um grande desafio. De acordo com os dados administrativos, 70 por cento dos alunos selecionados desistem do curso. Metade desiste antes de completar o 1º módulo, segundo entrevistas qualitativas.

Os maiores motivos de desistência dos alunos são:

1. Encontrei um emprego: 31 por cento.
2. Comecei a cursar o ensino superior: 26 por cento.
3. Não gostei do polo de apoio: 12 por cento.
4. Não gostei de estudar pelo computador: 11 por cento.
5. Achei o curso muito complicado: 10 por cento.

#### Implementador

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco através da Secretaria Executiva de Educação Profissional.

#### Fonte de financiamento

Recursos públicos.

#### Efeitos

Apesar da baixa taxa de conclusão do curso técnico *online*, iniciar o curso pode alterar a motivação e as aspirações do aluno, com consequências sobre a taxa de evasão. A chance de evadir no 2º e 3º ano do ensino médio diminuiu 44 por cento (3,9 pontos percentuais contra uma média de 8,9 pontos percentuais no grupo de controle). O efeito foi ainda maior para os alunos que estão em uma escola de tempo integral, para os quais a evasão caiu 56 por cento. Para a maioria desses alunos o polo de apoio ficava na mesma escola em que estudavam, o que sugere que a facilidade de acesso aos polos também possa explicar parte do efeito.

#### Estudos prévios

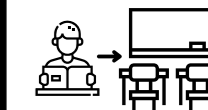
ELACQUA, G; NAVARRO-PALAU, P; PRADA, M. F; SOARES, S. "The impact of *online* technical education on schooling outcomes: Evidence from Brazil", 2021. <https://ibit.ly/pQA5>.

#### Metodologia dos estudos prévios

RDD (*Regression Discontinuity* — Descontinuidade de Regressão).

#### Tamanho total da amostra

16.928 estudantes.





### CADERNO 3 Apoio à transição para o mundo do trabalho

#### SUBCATEGORIA 3.5 Ensino técnico e profissional

**Nome da política:**  
PRONATEC

**Local:**  
Brasil

**Ano de início:**  
2011

**Subcategoria:**  
Ensino técnico e profissional

#### Principais elementos

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), sancionado no dia 26 de outubro de 2011 pela Lei nº 12.513, tem como objetivo democratizar o acesso da população brasileira à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de qualidade. A principal meta do Programa era oferecer 8 milhões de vagas a brasileiros de diferentes perfis.

O PRONATEC é parte de uma estratégia de desenvolvimento nacional, que busca integrar a qualificação profissional de trabalhadores para otimizar sua escolaridade, sendo, portanto, um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, inclusão social e produtiva e promoção da cidadania.

As principais determinações da lei são:

1. As IFES e as IFETs vinculadas ao MEC reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50 por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. No preenchimento dessas vagas, 50 por cento deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*.
2. Em cada instituição federal de ensino, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos,

pardos e indígenas na população da Unidade da Federação (UF) na qual está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. No caso de não preenchimento das vagas de acordo com os critérios estabelecidos, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

#### Resumo da implementação

Segundo as fontes oficiais, o PRONATEC tem por objetivo: i) ampliar as vagas e continuar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; ii) fomentar a ampliação de vagas das redes estaduais de Educação Profissional; iii) incentivar a ampliação de vagas e a expansão da rede física de atendimento do Sistema S; e iv) fomentar a expansão da oferta de Educação Profissional e Técnica de nível médio na modalidade de educação a distância.

Tais objetivos se materializam em dois tipos de Bolsa-Formação: a Estudante e a Trabalhador. Também ampliou o alcance do fundo de financiamento ao estudante do ensino superior, que passa a ser chamado de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), abrindo mais duas linhas de financiamento: o Fies Técnico e o Fies Empresa.

Na Bolsa-Formação Estudante, cursos técnicos com carga horária igual ou superior a 800 horas são destinados a alunos regularmente matriculados no

ensino médio público introdutório, para a formação profissional técnica de nível médio, na modalidade concomitante. Já a Bolsa-Formação Trabalhador oferece cursos de qualificação a pessoas em vulnerabilidade social e trabalhadores de diferentes perfis. Em ambos os casos, os beneficiários têm direito a cursos gratuitos, alimentação, transporte e material didático-instrucional necessário.

Em relação ao financiamento, o Fies passou a prover novas linhas de crédito: uma para que estudantes possam realizar cursos técnicos (sendo eles os contratantes, em caráter individual) e outra para empresas que desejem oferecer formação profissional e tecnológica a trabalhadores. No segundo caso, as empresas são as tomadoras do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado. A adesão se dá por meio de solicitação de habilitação em sistema informatizado mantido pelo MEC.

As condições para o crédito estudantil são:

1. taxa de juros 3,4 por cento ao ano;
2. prazo de carência: dezoito meses; e
3. amortização: três vezes o tempo do curso.

#### Implementador

Ministério de Educação (Instituições de Educação Superior) em parceria com Ministério do Trabalho.

#### Fonte de financiamento

Orçamento público — Fundo de financiamento estudantil.

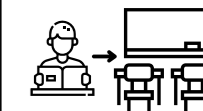
#### Estudos prévios

Não foram identificados.

#### Links e outras fontes

Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do Pronatec: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39634>.

CASSIOLATO, M. M. M. C.; GARCIA, R. C. PRONATEC: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional, Texto para Discussão, n. 1919, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/121742/1/796869987.pdf>.





### CADERNO 3 Apoio à transição para o mundo do trabalho

#### SUBCATEGORIA 3.5 Ensino técnico e profissional

##### Nome da política:

Rede Mineira de Formação  
Técnica em Nível Médio

##### Local:

Minas Gerais, Brasil

##### Ano de início:

2008

##### Subcategoria:

Ensino técnico e profissional

#### Principais elementos

A Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de ensino médio (REDE) foi constituída com a finalidade de estabelecer as condições necessárias à implementação do PEP-Programa de Formação Profissional Técnica com vistas a atender à crescente demanda dos jovens por mais e melhores oportunidades de acesso à formação profissional de nível médio. Por meio da REDE, foram estabelecidas as normas para contratação de instituições públicas e privadas que atendessem os critérios de qualidade estabelecidos para a oferta de cursos de formação técnica para alunos regularmente matriculados no ensino médio ou no curso de EJA da rede estadual ou para jovens que já concluíram esse nível de ensino.

#### Resumo da implementação

O PEP teve o início da sua implantação em 2008. Devido à grande demanda, os candidatos se submeteram a um processo seletivo, tendo sido selecionados e matriculados, nos dois primeiros anos, 51,5 mil jovens nas modalidades integrada, concomitante e pós-médio. No primeiro ano de implementação, em 2008, a REDE-PEP operou em 105 municípios distribuídos por todas as dez Regiões de Planejamento do Estado, com 113 instituições credenciadas, ofertando cursos técnicos de dez áreas distintas e 61 opções de cursos técnicos.

Um dos objetivos do PEP foi tentar reduzir as taxas de abandono e evasão escolar no ensino médio que, em 2008, eram muito elevadas, oferecendo aos jovens

uma perspectiva de futuro mais promissor com a formação profissional.

O Comitê Gestor da REDE, com representantes da Secretaria de Educação (SEE), do Conselho Estadual de Educação (CEE), do Instituto de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais (INDI), e da Fundação João Pinheiro, tinha dentre suas atribuições, aprovar o Catálogo de Cursos Técnicos e sua distribuição pelos municípios com base nas demandas do mercado e nas expectativas dos jovens. Cabia também ao Comitê estabelecer parâmetros para definição de custos dos cursos a serem contratados e oferecidos. Este Programa se estendeu até 2014 e atendeu mais de 145 mil jovens.

#### Implementador

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

#### Fonte de Financiamento

Orçamento-Governo do Estado de Minas Gerais.

#### Custo da implementação

O custo por aluno formado em curso técnico de duração média de 1.300 horas-aula foi de USD 2.400,00; o custo médio por hora-aula foi de USD 1,84.

#### Efeitos

As informações obtidas por meio do sistema de monitoramento da Secretaria de Estado da Educação mostraram que, em relação ao ano de 2008, do qual

participaram 72 municípios, em 25 deles (34,7 por cento) houve uma taxa de evasão dos cursos oferecidos pelo PEP superior a 10 por cento e, em 15 deles essa taxa foi inferior a 1,5 por cento, em 12 dos quais a taxa foi de 0 por cento. Esses resultados foram considerados satisfatórios, uma vez que, no âmbito internacional, a União Europeia fixou, em reunião realizada em Lisboa, em 2000, que, até o ano de 2010, a taxa média de abandono escolar precoce nos países componentes daquela organização não deveria ser mais de 10 por cento (Cf. EUROPEAN COUNCIL, 2004, p. 21). Além disso, no Brasil, pesquisa realizada na época pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2009, indicava que a taxa de evasão poderia ser considerada alta se fosse superior a 17 por cento, embora não apresentasse maiores detalhamentos sobre o uso desse parâmetro.

#### Metodologia do estudos prévios

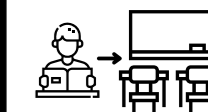
Estudo qualitativo — relatório de atividades.

#### Links e outras fontes

SILVA, W. A; DORE, R. O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010). *Educação em Foco*. UEMG. Ano 14 — n. 18 — dezembro 2011 — p. 75-95. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/232>.

EUROPEAN COUNCIL. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: Final report to the European Commission*. 2004. Disponível em: <https://ibit.ly/Ugu->.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola*. In: NERI, M. C. (Coord.). Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>.



e acreditar que pode mudar  
**O SEU DESTINO!**



Foto: Acácio Pinheiro/Agência Brasília (CC BY 2.0)



## **CADERNO 4**

### Propostas de ambientes de aprendizagem e inovação curricular

**SUBCATEGORIA 4.1** — Diversidade no currículo

**SUBCATEGORIA 4.2** — Formação de identidade e socialização

**SUBCATEGORIA 4.3** — Pedagogias ativas, em especial a abordagem de projetos STEAM

**SUBCATEGORIA 4.4** — Escolas de tempo integral

**SUBCATEGORIA 4.5** — Políticas de engajamento e construção de vínculos dos alunos  
através do esporte e do incentivo à cultura

**SUBCATEGORIA 4.6** — Inovação curricular



**CADERNO 4**  
Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

**SUBCATEGORIA 4.1**  
Diversidade no currículo

**Nome da política:**  
Inclusão de questões raciais no currículo

**Local:**  
Estados Unidos

**Ano de início:**  
2011

**Subcategoria:**  
Diversidade no currículo

**Principais elementos**

No Brasil, a questão da valorização e inclusão de grupos historicamente marginalizados na sociedade tem sido reforçada diante dos constantes casos de violência e do crescente interesse em como as escolas podem promover uma sociedade mais justa. Nesse contexto, tem-se buscado formas de abordar a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, a fim de promover a consciência crítica dos estudantes sobre questões sociais e incentivar a participação cívica e a justiça social responsiva à comunidade. O Brasil, inclusive, conta com a Lei 10.639 que incluiu oficialmente nos currículos escolares o ensino de história e cultura afro-brasileiras. No entanto, a promoção da LEI ainda é alvo de controvérsias, com alguns críticos argumentando que essas iniciativas são uma forma de doutrinação tendenciosa e politicamente carregada. De forma parecida, nos EUA, uma forma de implementar essa abordagem tem sido através do incentivo aos cursos de estudos étnicos (EE), que buscam abordar as perspectivas e histórias desses grupos, promovendo a valorização da diversidade cultural e a inclusão social. Tal política foi avaliada e mostrou efeitos positivos para a trajetória dos estudantes.

**Resumo da implementação**

O Programa de Estudos Étnicos (EE) foi implementado nas escolas secundárias de San Francisco (Estados Unidos) em 2010, após uma resolução unânime da Junta de Educação do SFUSD. O Programa abrange temas de justiça social, antirracismo, estereótipos e movimentos sociais

liderados por pessoas de cor da história dos EUA, e tem como objetivo combater o racismo, melhorar o compromisso com a justiça social e reduzir as taxas de evasão escolar. O Programa EE é baseado em “pedagogia culturalmente relevante” (PCR) e modelos de psicologia social de identidade e comunidade. Ele se destina a estudantes que já experimentaram ambientes acadêmicos hostis e visa fornecer a eles experiências de aprendizagem de suporte e transformação. Nesse programa, estudantes de baixo desempenho no final do ensino fundamental, foram encorajados a participar do currículo no primeiro ano do ensino médio.

**Implementador**

Distrito Escolar Unificado de São Francisco.

**Fonte de financiamento**

Orçamento público.

**Custo de implementação**

Não identificado.

**Efeitos**

O Programa de estudos étnicos aumentou significativamente a probabilidade (+18 p.p.) de graduação no ensino médio entre os alunos de baixo desempenho. A probabilidade de evasão de um aluno de baixo desempenho que participou do Programa foi de aproximadamente 10 por cento, enquanto

entre os não participantes esse probabilidade foi de 28 por cento.

As análises do Programa também indicam que o engajamento em todo o ensino médio (por exemplo, frequência). No entanto, o Programa não aumentou a probabilidade de matrícula no ensino pós-secundário (ensino superior ou técnico).

**Estudos prévios**

BONILLA, S; DEE, T. S.; PENNER, E. K. Ethnic studies increases longer-run academic engagement and attainment, 2021. <https://doi.org/10.1073/pnas.2026386118>.

**Metodologia dos estudos prévios**

RDD (*Regression Discontinuity* — Descontinuidade de Regressão).

**Tamanho total da amostra**

1.405 alunos da nona série de cinco coortes que frequentaram três escolas secundárias distritais a partir dos anos escolares de 2011 a 2012, 2012 a 2013, e 2014 a 2015.

**Identificação bases de dados e limitações da informação disponível:**

Os dados não podem ser compartilhados (os dados provêm dos registros administrativos de um distrito escolar, incluindo crianças menores de 18 anos). Pelo acordo de uso de dados com o distrito escolar, não podem ser compartilhados esses dados com outras pessoas que não tenham sido aprovadas para acessá-los.

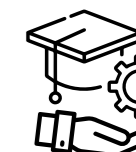
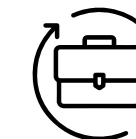
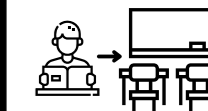
**Parceiro potencial**

Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades: <https://www.ceert.org.br/>.

**Links e outras fontes**

BONILLA, S; DEE, T. S.; PENNER, E. K. Data from “The longer-term effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic-studies curriculum.” Open Science Framework, 2019. <https://osf.io/wkjrs/>. Acessado em: 16 de agosto de 2021.

Lei nº 10.638: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm).





**CADERNO 4**  
Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

**SUBCATEGORIA 4.2**  
Formação de identidade e socialização

**Nome da política:**

After School Programs (ASP)

**Locais:**

- El Salvador
- Honduras
- Guatemala

**Ano de início:**  
2019

**Subcategorias:**

- Espaços de convivência: clubes, associações, etc
- Desenvolvimento de habilidades socioemocionais

**Principais elementos**

Para medir o componente de aprendizagem, 21 escolas públicas em El Salvador, Honduras e Guatemala foram designadas aleatoriamente para implementar: a) atividades extracurriculares (Clubes), b) um currículo baseado em psicologia que visa fortalecer o caráter dos participantes (Virtude), ou c) um programa de técnicas de cuidado e relaxamento (*Mindfulness and relaxation technique program*). Quem apoia as escolas para implementação dos programas são voluntários universitários.

**Resumo da implementação**

Dentro do contexto centro-americano, a faixa etária dos 12 aos 16 anos é relevante pois são frequentemente aliciadas por gangues (*International Crisis Group*, 2017). O *After School Program (ASP)* inclui três tipos de modalidades: (i) atividades extracurriculares, (ii) currículo de habilidades socioemocionais, (iii) técnicas de meditação, concentração e conscientização de problemas.

Antes da intervenção, a amostra do estudo, composta por 1.975 alunos matriculados, foi dividida em 3 grupos. Todos os alunos receberam a primeira modalidade (a de atividades extracurriculares). As modalidades de habilidades socioemocionais e a de meditação foram aplicadas para os outros dois grupos separadamente, sendo considerados os grupos de tratamento. O grupo que só recebeu a modalidade das atividades extracurriculares foi considerado o grupo controle na randomização. Os pesquisadores

também selecionaram um grupo de escolas que não recebeu nenhuma intervenção.

**Implementador**

A organização *Glasswing International* iniciou atividades em países com altos índices de criminalidade em jovens em 2007. Em Salvador, Honduras e Guatemala iniciou atividades em 2019.

**Fonte de financiamento**

Banco Mundial em parceria com os Governos nacionais.

**Custo de implementação**

- Média para intervenção de 7 meses por aluno: USD 296,5.
- Média para atividades extracurriculares: USD 269,4.
- Média para programa de *Mindfulness*: USD 292,5.
- Média para curriculum baseado em psicologia USD 327,6.

**Efeitos**

A análise do Programa encontrou cinco resultados principais. Primeiro, o currículo socioemocional melhorou o comportamento dos estudantes

e reduziu o grau de stress dos estudantes. Segundo, as atividades extracurriculares sozinhas não geraram melhora do desempenho acadêmico ou de comportamento dos estudantes. Na realidade, gerou um efeito adverso de aumento de stress. Terceiro, a introdução de meditação não gerou resultados positivos no comportamento em comparação com as atividades extracurriculares. Quarto, os resultados são bastante heterogêneos e estudantes mais bem comportados parecem se beneficiar mais do Programa. Finalmente, o currículo parece interagir bastante com a estrutura familiar. Estudantes sem supervisão dos pais quando estão em casa no contraturno, parecem se beneficiar mais do Programa do que estudantes que têm os pais em casa. Os efeitos indiretos de redução potencial do Programa por meio da melhoria do comportamento dos alunos fazem com que os benefícios potenciais sejam de 15 a 50 vezes maiores do que os custos.

**Estudos prévios**

DIAZ, L. D; EGANA-DELSOL, P; MARTINEZ A., C. Socioemotional Skills Development in Highly Violent Contexts: Measurements and Impacts. Washington, D.C. World Bank, 2022. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/37109>.

**Metodologia dos estudos prévios**

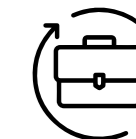
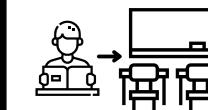
RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaio Clínico Aleatorizado).

**Tamanho total da amostra**

1.975 alunos.

**Identificação bases de dados e limitações da informação disponível**

Detalhamento do currículo não está disponível.







**CADERNO 4**  
Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

**SUBCATEGORIA 4.3**

Pedagogias ativas, em especial a abordagem de projetos STEAM

**Nome da política:**

STEAM em Pernambuco

**Local:**

Pernambuco, Brasil

**Ano de início:**

2022

**Subcategoria:**

Pedagogias ativas, em especial a abordagem de projetos STEAM

**Principais elementos**

O projeto de Iniciação Científica se baseia na metodologia STEAM, metodologia que prevê a integração de conhecimentos de Artes, Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, fomentando aos estudantes reflexões e prática para desafios como cidadãos produtivos.

**Resumo da implementação**

Segundo o *site* da secretaria estadual de Pernambuco, participaram do projeto piloto dez escolas do Recife e da Região Metropolitana. Os professores destas escolas participaram de formações STEAM e desenvolveram atividades alinhadas com o currículo escolar. Nessas atividades, utilizam *kits* de robótica livre e microscópio de celular, com o objetivo de implementar uma metodologia ativa de aprendizagem.

**Implementador**

Secretaria de Educação de Pernambuco com apoio da Embaixada dos Estados Unidos e o Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico (LSI-TEC) da Universidade de São Paulo.

**Fonte de financiamento**

Parceria entre Secretaria de Educação de Pernambuco com apoio da Embaixada dos Estados Unidos e o Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico (LSI-TEC) da Universidade de São Paulo.

**Estudos prévios**

Projeto piloto em implementação.

**Metodologia dos estudos prévios**

Faz sentido lógico.

**Identificação bases de dados e limitações da informação disponível**

Não foi encontrada informação pública sistematizada sobre o projeto além das notícias no *site*.

**Parceiro potencial**

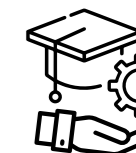
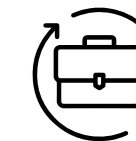
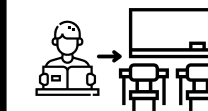
Fundação Telefônica:

<https://www.fundaciontelefonica.com/>.

**Links e outras fontes**

Professores da rede estadual participam de projeto de iniciação científica: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=6740>.

Site LSI TEC USP: <https://www.lsitec.org.br/>.





**CADERNO 4**  
Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

**SUBCATEGORIA 4.3**  
Pedagogias ativas, em especial a abordagem de projetos STEAM

**Nome da política:**  
Robótica com Sucata

**Local:**  
São Paulo, Brasil

**Ano de início:**  
2019

**Subcategoria:**  
Pedagogias ativas, em especial a abordagem de projetos STEAM

**Principais elementos**

Robótica com Sucata é um projeto idealizado pela professora Débora Garofalo que propõe uma nova abordagem pedagógica, com uso de robótica e eletrônica, como metodologia de aprendizado.

A intervenção transforma resíduos em dispositivos como carrinhos motorizados, robôs pessoais, máquinas de refrigerante, aspirador de pó, entre outros. São utilizadas placas programáveis Arduino e Microbit e é a aplicação prática de diversos conhecimentos transformadores na vida de crianças e jovens periféricos.

O projeto estimula a aprendizagem do estudante por meio da sua criatividade e promove o estímulo, experimentação e exploração.

Além do conhecimento em eletrônica e robótica, os alunos são estimulados em áreas como: responsabilidade social, empreendedorismo e cidadania.

**Resumo da implementação**

Segundo o *site* do SEBRAE em entrevista com a criadora do Programa, como primeiro passo, "a equipe vai para a comunidade, promove aulas públicas e conversa sobre o lixo e a reciclagem. Como segundo passo, recolhe materiais da rua, volta para a sala de aula para pesá-los e transformá-los por meio de pesquisas e protótipos, dando diferentes funcionalidades a eles."

**Implementador**

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

**Fonte de financiamento**

Orçamento público.

**Efeitos**

Possibilitar a aprendizagem mais ativa das crianças e adolescentes.

**Metodologia dos estudos prévios**

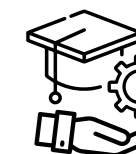
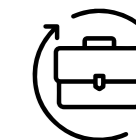
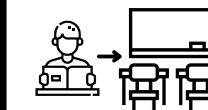
Faz sentido lógico.

**Tamanho total da amostra**

Segundo dados da Professora Garofalo, atualmente atinge 3,7 milhões de estudantes por meio da implementação do componente de Tecnologia e inovação na rede estadual de São Paulo.

**Links e outras fontes**

Site oficial da Professora Garofalo:  
<https://deboragarofalo.com.br/robotica-com-sucata/>.





**CADERNO 4**  
Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

**SUBCATEGORIA 4.3**

**Pedagogias ativas, em especial a abordagem de projetos STEAM**

**Nome da política:**

Cultura *Maker* na rede do SESI-SP

**Local:**

São Paulo/SP, Brasil

**Ano de início:**

2009

**Subcategoria:**

Pedagogias ativas, em especial a abordagem de projetos STEAM

**Principais elementos**

A Robótica Educacional, presente na rede SESI-SP de Ensino desde 2009 atende todo Ensino Básico da rede com aulas, torneios e olimpíadas para cada faixa etária.

**Resumo da implementação**

As principais atividades do Programa, segundo o *site* do SESI são: “desenvolvimento de games e aplicativos mobile, aplicação de tecnologias de Inteligência Artificial e construção e programação de robôs.” O objetivo dessas atividades além de ser uma solução a problemas básicos, e ajudar a desenvolver raciocínio estruturado, que como explicado em informações oficiais, permite ao estudante resolver problemas “a partir da exploração de estratégias como experimentação, prototipagem e simulação, decomposição e abstração, reconhecimento de padrões e recursividade, automação e depuração, metacognição e somado a competências socioemocionais para o desenvolvimento do trabalho em grupo, efetividade em comunicação (produção e recepção), reformulação do entendimento sobre o conceito de “erro”, adaptabilidade, resiliência e criatividade.”

**Implementador**

SESI-SP.

**Efeitos**

Segundo reportagem citada, a Robótica Educacional da rede do SESI-SP “mostra ganhos de desempenho

de 6,4 por cento em matemática, de 5 por cento em ciências humanas e sociais e 4,5 por cento em linguagem na comparação com estudantes que não têm a robótica na grade curricular”.

**Links e outras fontes**

*Site* do SESI — Robótica educacional:

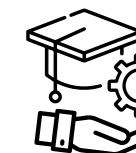
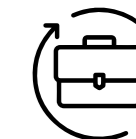
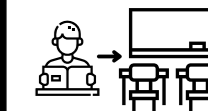
<https://www.sesisp.org.br/educacao/educacao/robotica-educacional>.

Artigo “Impacto pedagógico e futuro profissional”

<https://veja.abril.com.br/insights-list/robotica-nas-escolas-impacto-pedagogico-e-futuro-profissional/>.

Artigo “Sesi-SP bate recorde e conquista 18 premiações no Festival Sesi de Robótica 2023”.

<https://www.sesisp.org.br/educacao/noticia/sesi-sp-bate-recorde-e-conquista-18-premiacoes-no-festival-sesi-de-robotica-2023>.





#### CADERNO 4

Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

#### SUBCATEGORIA 4.3

#### Pedagogias ativas, em especial a abordagem de projetos STEAM

##### Nome da política:

*Transformative Learning Technologies Lab* para formação de professores em STEM no Município de São Paulo

##### Local:

São Paulo/SP, Brasil

##### Ano de início:

2022

##### Subcategoria:

Pedagogias ativas, em especial a abordagem de projetos STEAM

#### Principais elementos

O objetivo do *Transformative Learning Technologies Lab* (TLTL) é tornar a aprendizagem de ciências, tecnologia, engenharia e matemática STEM mais conectada com as paixões e interesses intelectuais dos estudantes. O laboratório desenvolve kits de robótica de baixo custo, currículos de ciências e até mesmo laboratórios de fabricação digital (FabLabs), visando tornar as práticas avançadas de STEM disponíveis para crianças. O laboratório trabalha com uma abordagem construtivista, centrada no aluno e baseada em projetos.

A prefeitura de São Paulo lançou uma parceria com o laboratório em 2022. O laboratório prevê formar na primeira turma aproximadamente 140 profissionais da educação, entre diretores, coordenadores e professores de ciências do Ensino Fundamental 1 e 2. Esta fase inicial abará 26 escolas das 13 DREs (Diretorias Regionais de Ensino), além de gestores da Secretaria Municipal de Educação.

#### Implementador

Instituto Singularidades e *Columbia University*.

#### Fonte de financiamento

Fundação Telefônica, Fundação Lemann, *Imaginable Futures*.

#### Custo de implementação

O investimento que formará 140 formadores de formadores por parte da Fundação Telefônica no ano

de 2022 foi de 1 milhão de reais. O investimento dos outros parceiros não foi publicado. Porém é um valor de instalação de capacidades e pode ser utilizado para múltiplas turmas.

#### Metodologia dos estudos prévios

Faz sentido lógico.

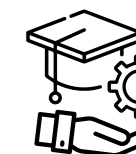
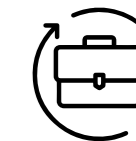
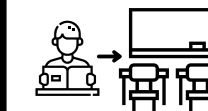
#### Parceiros potenciais

Instituto Singularidades, Fundação Telefônica, Fundação Lemann, *Imaginable Futures*, *Columbia University*.

#### Links e outras fontes

Lançamento em São Paulo: <https://porvir.org/espaco-de-formacao-mao-na-massa-para-professores-e-inaugurado-em-sao-paulo/>.

Martin, L. (2015). The Promise of the Maker Movement for Education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 5(1), Article 4. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1099>.





#### **CADERNO 4** Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

### **SUBCATEGORIA 4.4** Escolas de tempo integral

**Nome da política:**  
Escolas de Referência de Ensino Médio (EREM)

**Local:**  
Pernambuco, Brasil

**Ano de início:**  
2004

**Subcategoria:**  
Escolas de tempo integral

#### **Principais elementos**

As Escolas de Referência de Ensino Médio (EREM) são instituições de ensino pautadas pelo protagonismo juvenil e pela gestão por resultados no Estado de Pernambuco. Trata-se de um modelo para a rede de ensino, em sua totalidade. As Escolas de Referência de ensino médio têm instrumentos de planejamento e gerenciamento próprios; contam com gestores, educadores e educandos para sua elaboração.

#### **Resumo da implementação**

Em 2004, surge o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) como um projeto piloto para criação e experimentação de um conceito a ser implementado gradualmente no ensino médio da rede pública estadual. A Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco promulgou a Lei Complementar nº 125, de 2008, que criou e implementou o Programa Educação Integral que renomeou os Centros de Ensino Experimental para Escolas de Referências em ensino médio (EREM) e ampliou o Programa para toda rede de ensino Pernambucana. Durante a expansão, as escolas regulares foram convertidas gradualmente em escolas de tempo integral.

#### **Implementador**

Implementado pelo Governo do Estado de Pernambuco.

#### **Fonte de financiamento**

Recursos públicos.

#### **Efeitos**

- Aumentou as notas em matemática em 0,22 pontos de desvio-padrão.
- Aumento das notas de linguagem em 0,19 pontos de desvio-padrão.

#### **Estudos prévios**

ROSA, L.; BETTINGER, E.; CAMOY, M.; DANTAS, P. The Effects of Public School Subsidy on Student Test Scores: The Case of a Full-Day High School Program in Pernambuco, Brazil, 2019.

#### **Metodologia dos estudos prévios**

DID (*Differences in Differences* — Diferenças em Diferenças).

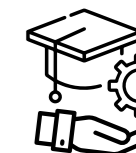
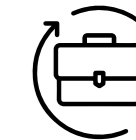
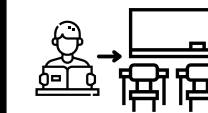
#### **Tamanho total da amostra**

103.812 alunos.

#### **Parceiros potenciais**

Instituto Sonho Grande.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, <https://icebrasil.org.br/>.





#### CADERNO 4

Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

### SUBCATEGORIA 4.4

#### Escolas de tempo integral

#### Nome da política:

Escola em Tempo Integral (PETC)

#### Local:

México

#### Ano de início:

2007

#### Subcategoria:

Escolas em tempo integral

#### Principais elementos

Desde os anos 80, a extensão do dia escolar tem sido uma das políticas educacionais escolhidas por alguns países latino-americanos para atender às necessidades das crianças em situações socioeconômicas desafiadoras. A política mexicana se baseia na teoria de que mais recursos escolares, tais como mais tempo de instrução e mais materiais para alunos e professores levarão a um maior número de horas de instrução efetiva, e com isso, o desempenho acadêmico e outros indicadores educacionais acabam melhorando.

O Programa de Escolas em Tempo Integral (PETC) foi projetado como um piloto em 2007 com o objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem para crianças e jovens, ampliando o horário escolar para incorporar atividades complementares que influenciam o desenvolvimento integral do estudante.

#### Resumo da implementação

Dez anos após sua implementação, mais de 25.000 escolas são participantes do Programa.

#### Implementador

Ministério de Educação do México —  
*Secretaría de Educación Pública.*

#### Fonte de financiamento

Orçamento público.

#### Estudos prévios

SILVEYRA, M.; YÁÑEZ, M; BEDOYA, J. ¿Qué impacto tienen las escuelas de tiempo integral en los estudiantes de educación básica? Evaluación del programa. Disponível em: <https://ibit.ly/esEE>.

#### Metodologia dos estudos prévios

DID (*Differences in Differences* — Diferenças em Diferenças).

#### Efeitos

Alguns dos resultados mais significativos mostram que a participação no PETC reduz a proporção de estudantes com o mais baixo nível de desempenho em testes padronizados, com uma redução de cerca de 4,6 pontos percentuais (p.p.).

Por outro lado, há um aumento no número de estudantes do mais alto nível de desempenho, com um aumento de 10 por cento na proporção de alunos no nível mais alto de desempenho em matemática.

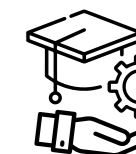
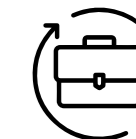
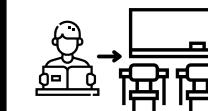
Ademais, as escolas que participaram do Programa reduziram em 8,8 por cento o número de alunos considerados com sério atraso de conhecimento.

#### Identificação bases de dados e limitações da informação disponível

Cultura deficitária em sistematização e cuidado com bases de dados de qualidade

#### Links e outras fontes

Secretaria de Educação Pública:  
<https://www.gob.mx/sep>.





**CADERNO 4**  
Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

**SUBCATEGORIA 4.5**

**Políticas de engajamento e construção de vínculos dos alunos através do esporte e do incentivo à cultura**

**Nome da política:**

Programa Segundo Tempo

**Local:**

Brasil

**Ano de início:**

2014

**Subcategoria:**

Políticas de engajamento e construção de vínculos dos alunos através do esporte e do incentivo à cultura

**Principais elementos**

Segundo o *site* do Programa, “o programa tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens (entre 6 aos 18 anos), como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.”

**Resumo da implementação**

Como especificado nas diretrizes publicadas em 2018 para Diretores de escola, “o Programa Segundo Tempo pode ser estabelecido em escolas ou em espaços comunitários (públicos ou privados). As atividades são desenvolvidas no contraturno escolar e os espaços físicos devem ser adequados às práticas corporais elencadas na proposta de trabalho”. Quantidade de beneficiados por núcleo — 100 crianças e adolescentes. O desenvolvimento das atividades no Programa Segundo Tempo se dá a partir da organização e ensino das práticas corporais a partir da faixa etária dos beneficiados: para 15 anos ou mais, o beneficiado poderá optar por apenas uma prática corporal educacional de acordo com o seu interesse pessoal, haja vista o intuito de lhe conferir liberdade de escolha. Frequência — cada beneficiado deverá participar das atividades com frequência mínima de 2 vezes na semana com mínimo de 3 horas diárias, ou 3 vezes na semana com 2 horas diárias (total de 6h semanais — 24h/aula/mês); Turmas — devem ser organizadas 3 turmas por núcleo com 35 alunos no máximo; Carga horária — atendimento de 20 horas semanais com a presença do professor e do

monitor em tempo integral (3 turmas de 6h/sem = 18h + 2h de planejamento = 20h); Grade Horária — cada núcleo deverá estruturar uma matriz de atividades (grade horária) de acordo com a quantidade dos jovens alunos para cada centro educacional.

**Implementador**

Escolas em coordenação com Ministério do Esporte e Secretaria Municipal de Educação.

**Fonte de financiamento**

Orçamento público, feito por contrapartidas.

**Metodologia dos estudos prévios**

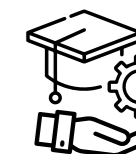
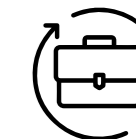
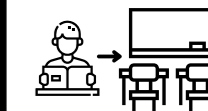
Faz sentido lógico.

**Parceiros potenciais**

Confederações estaduais e clubes esportivos.

**Links e outras fontes**

*Site* do Programa no Ministério do Esporte: <http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo/orientacoes/manuais-de-diretrizes>.





**CADERNO 4**  
Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

**SUBCATEGORIA 4.5**

**Políticas de engajamento e construção de vínculos dos alunos através do esporte e do incentivo à cultura**

**Nome da política:**

Programa de Apoio à Juventude

**Local:**

Minas Gerais, Brasil

**Ano de início:**

2008

**Subcategoria:**

Políticas de engajamento e construção de vínculos dos alunos através do esporte e do incentivo à cultura

**Principais elementos**

Um ambiente de experiência rica e estimulante na escola favorece o interesse e a elevação da autoestima de todos que nela convivem. Para o Programa Educacional de Atenção ao Jovem — Peas Juventude, implantado e desenvolvido em escolas de ensino fundamental e médio da rede estadual de Minas Gerais, ao longo de quase duas décadas, a qualidade da convivência escolar para um desenvolvimento humano saudável é fundamental.

Este Programa cumpriu dois propósitos: a) promover o desenvolvimento profissional da equipe docente para que eles se tornassem capazes de compreender melhor os jovens e b) revitalizar o ambiente escolar, envolvendo-os em atividades significativas para eles.

O Peas Juventude — Programa Educacional de Atenção ao Jovem — é decorrente do Projeto de Educação Afetivo-Sexual, fruto da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a Fundação Odebrecht.

Em 1994, o projeto foi implantado, em caráter piloto, em 62 escolas estaduais de Belo Horizonte, localizadas em áreas de vulnerabilidade social.

A partir de 2008, o foco do Peas Juventude deslocou-se para o protagonismo juvenil como eixo principal e norteador de três importantes áreas temáticas para a formação e desenvolvimento dos jovens: sexualidade e afetividade, adolescência e cidadania; mundo do trabalho e perspectiva de vida.

**Resumo da implementação**

Desde então, até 2011, o Peas Juventude foi implantado em 645 escolas de ensino médio, distribuídas por todas as regiões do Estado e por mais de 300 municípios.

As escolas que desejassem implantar esse Programa deveriam estimular seus professores a constituir um Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP), integrado por 8 a 14 professores e especialistas, e fazer a inscrição do seu projeto em um processo seletivo que envolvia anualmente em torno de 700 escolas.

A adesão foi voluntária e cada GDP tinha por finalidade estimular os jovens a formarem grupos para desenvolverem o projeto que desejassem, desde que estivessem dentro do escopo do projeto do GDP. Cabia ao GDP orientar os grupos de alunos na elaboração dos seus projetos, acompanhar a execução e avaliar a sua execução.

Desse Programa participaram, por ano, 9,6 mil professores e especialistas e 502 mil jovens alunos do ensino médio.

A avaliação do Programa mostrou que os professores participantes dos GDPeas (Grupos de Desenvolvimento Profissional do Peas) estavam mais proativos e dispostos a enfrentar os novos desafios do mundo de hoje. Ao apoiar e orientar estudos e projetos realizados na escola, o Peas promoveu o desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para a ampliação de perspectivas na carreira do magistério e para a formação de lideranças na escola e na comunidade.

O Peas estimulou a participação da comunidade na escola. Os pais dos alunos estão mais presentes, participam de eventos e atividades. As escolas buscaram parcerias nas iniciativas públicas e privadas, abrindo-se para a sociedade.

Com o apoio financeiro que recebem da SEE/MG para realizar os projetos, as escolas investiram na infraestrutura, adquiriram câmeras de vídeo, máquinas fotográficas e outros equipamentos que foram e ainda hoje são utilizados nas atividades pedagógicas.

Os alunos que participam do Programa, os Jovens Protagonistas do Peas (JPeas), são multiplicadores e ensinam o que aprenderam para seus colegas na escola ou mesmo na comunidade onde vivem. Tornaram-se mais atuantes, propõem novas ideias, criam projetos, participam de eventos dentro e fora da escola, como em asilos e hospitais.

Ao enfatizar o protagonismo do jovem, o Peas criou oportunidades e condições para o aluno desenvolver projetos comprometidos com questões específicas da juventude e estimuladores do empreendedorismo.

**Implementador**

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

**Fonte de financiamento**

Orçamento público.

**Custo**

A Secretaria de Educação disponibilizou anualmente, para cada GDP, o valor de R\$ 4 mil para cobrir as despesas previstas nos

projetos dos alunos. O custo total, por ano, para cada GDP, foi de R\$ 5,7 mil.

**Estudos prévios**

TELES, Sidéia Marília Do Amaral. A implementação do programa educacional de atenção ao jovem - PEAS juventude: o estudo de caso de duas escolas estaduais em Patos de Minas – MG. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. p. 213. Disponível em: <http://mestrado.caedufff.net/a-implementacao-do-programa-educacional-de-atencao-ao-jovem-peas-juventude-o-estudo-de-caso-de-duas-escolas-estaduais-em-patos-de-minas-mg/>.

**Metodologia dos estudos prévios**

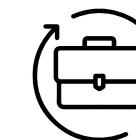
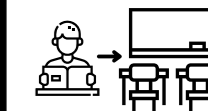
Faz sentido lógico.

**Parceiros potenciais**

Secretarias de Saúde e organizações com a metodologia integral sanitária de atendimento aos jovens.

**Links e outras fontes**

Site da secretaria de educação do Estado de Minas Gerais: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/1216-programa-educacional-de-atencao-ao-jovem>.







**CADERNO 4**  
Ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular

**SUBCATEGORIA 4.6**  
Inovação curricular

**Nome da política:**  
*Early College Model* — Modelo Primeira Faculdade — Cursinho

**Local:**  
Estados Unidos

**Ano de início:**  
2005

**Subcategoria:**  
Inovação curricular

**Principais elementos**

Pesquisas sugerem que existem ações específicas que as escolas podem fazer para aumentar a probabilidade de matrícula dos alunos e ter sucesso na faculdade. Este é o caso da experiência “Primeira faculdade”. No Brasil, o Programa pode ser entendido como um tipo de cursinho pré-vestibular mais avançado. No curso, os jovens se preparam para os desafios para entrar em Universidades mais exigentes, e principalmente, mantém a motivação sobre a importância e utilidade de continuar estudando.

**Resumo da implementação**

No modelo *Early College* ou Primeira Faculdade nos Estados Unidos, todos os estudantes seguem um currículo que inclui os cursos necessários para a entrada em uma universidade de quatro anos.

Os estudantes têm acesso antecipado aos cursos universitários, que alguns estudos têm associado com melhores resultados pós-secundários. Os professores recebem apoio na implementação de estratégias instrucionais destinadas a preparar os alunos para o nível que terão que fazer na faculdade. Geralmente os créditos cursados no cursinho contam para o avanço na faculdade.

Complementarmente, os estudantes também recebem instruções explícitas e assistência na navegação das admissões na faculdade e nos processos de ajuda financeira.

As *Early Colleges* (ou em tradução livre ao português “Primeira faculdade”) são um modelo em rápida

expansão nos Estados Unidos. Pelo menos 280 iniciaram atividades em 31 Estados e no Distrito de *Columbia* sob a Iniciativa *Nacional Early College*, apoiada pela Fundação Bill and Melinda Gates. As “Primeiras faculdades” têm continuado a se expandir e são de grande interesse para os formuladores de políticas: a Conferência Nacional dos “Primeiros Universitários” de 2014 atraiu 700 participantes, incluindo alguns do Japão. A partir de 2015, o Departamento de Educação dos EUA concedeu aproximadamente USD 70 milhões no orçamento público no Programa Inovação para implementar as “Primeiras faculdades” em múltiplos ambientes.

A experiência do Estado de *North Carolina* foi sistematizada. Os principais objetivos dessa experiência são: (a) garantir que os estudantes estejam prontos para a faculdade, (b) oferecer um ensino e aprendizado poderoso nas escolas, (c) proporcionar uma personalização de alto nível de estudantes/professores, (d) redefinir o profissionalismo, (e) fomentar liderança, e (f) Implementar um projeto com propósito de vida.

**Implementador**

Parceria Público Privada chamada Novas Escolas da Carolina do Norte.

**Fonte de financiamento**

Pela cultura da filantropia nos Estados Unidos, muitas vagas são oferecidas com bolsas de fundos filantrópicos. Outras com pagamento direto do aluno.

**Efeitos**

O impacto nas taxas de graduação do ensino médio de cinco anos é positivo, embora não estatisticamente significativa. O Programa, contudo, aumentou significativamente as taxas de ingresso no ensino superior.

**Estudos prévios**

EDMUNDS, J. A.; UNLU, F; GLENNIE, E.; BERNSTEIN, L; FESLER, L; FUREY, J. ARSHAVSKY, N. Smoothing the Transition to Postsecondary Education: The Impact of the Early College Model. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10:2, 297-325, 2017.

**Metodologia dos estudos prévios**

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaio Clínico Aleatorizado).

**Tamanho total da amostra**

A amostra analisada para este trabalho inclui um total de 1.651 alunos que se candidataram a 12 diferentes faculdades e matriculados na nona série em 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, e 2008-2009 anos escolares.

**Identificação bases de dados e limitações da informação disponível**

As limitações aparecem no que se refere a representatividade atribuída para as Faculdades que participaram do estudo (podem não refletir a realidade das melhores).

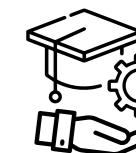
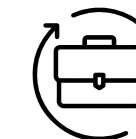
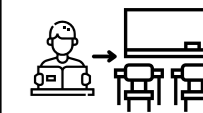
**Parceiros potenciais**

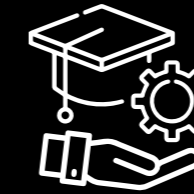
Cursinhos reconhecidos nos principais Estados.

**Links e outras fontes**

Exemplo de Early College nos Estados Unidos:  
<https://www.jff.org/what-we-do/impact-stories/early-college/>.

Berger, A., Turk-Bicakci, L., Garet, M., Song, M., Knudson, J., Haxton, C., ... Cassidy, L. (2013). Early College, early success: Early College High School Initiative impact study. Washington, DC: American Institutes of Research & SRI International.





## CADERNO 5

### Apoio à gestão escolar e valorização da formação docente

SUBCATEGORIA 5.1 — Melhoria da gestão e do clima escolar

SUBCATEGORIA 5.2 — Organização e gestão do sistema escolar

SUBCATEGORIA 5.3 — Desenvolvimento da cultura institucional

SUBCATEGORIA 5.4 — Alerta preventivo

SUBCATEGORIA 5.5 — Aproximação entre escola e família

SUBCATEGORIA 5.6 — Programas de incentivo à docência

SUBCATEGORIA 5.7 — Programa de incentivos a desempenho

Foto: Renato Araújo / Agência Brasília (CC BY 2.0)



**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.1**  
Melhoria da gestão  
e do clima escolar

**Nome da política:**  
Programa Jovem de Futuro

**Local:**  
Brasil

**Ano de início:**  
2007

**Subcategoria:**  
Melhoria da gestão  
e do clima escolar

**Principais elementos**

O Programa Jovem do Futuro se caracteriza por ações de formação e fortalecimento de competências de liderança e gestão de diretores e coordenadores pedagógicos, em quatro eixos principais: governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento.

Fundamenta-se no entendimento de que a melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino médio é consequência da gestão escolar orientada para a evolução permanente.

Os participantes recebem formações, assessoria e apoio no uso de dados, metas, indicadores e na gestão de processos escolares.

**Resumo da implementação**

O método denominado Circuito de Gestão é implementado em três instâncias: nas escolas, nas regionais e nas secretarias. Com base no ciclo PDCA, o Circuito de Gestão é executado em ciclos que permitem planejar, implementar, analisar e rever. Dessa maneira, é possível aprimorar cada ação e promover o avanço contínuo da gestão escolar.

Desde 2007, o Programa tem sido aprimorado e em 2019 as Comunidades de Práticas foram incorporadas como um espaço de compartilhamento e aprendizado entre pares.

Anualmente, Relatórios de Atividades são publicados com o avanço das atividades em cada rede estadual

participante, essa prática promove a sustentação da estratégia nas redes de ensino.

**Implementador**

Instituto Unibanco.

**Fonte de financiamento**

Instituto Unibanco, mantido por um Fundo Patrimonial.

**Efeitos**

Aumento do desempenho médio dos estudantes no final do ensino médio de 4,8 pontos em matemática e 4,4 pontos em língua portuguesa (ambos na escala SAEB).

**Estudos prévios**

BARROS, R. P. D.; CARVALHO, M. D.; FRANCO, S.; GARCIA, B. S.; HENRIQUES, R.; MACHADO, L. M. "Promovendo o desempenho educacional via melhorias na gestão escolar: o caso do Programa Jovem de Futuro" Pesquisa e Planejamento Econômico, volume 51, número 3, 2021.

**Metodologia dos estudos prévios**

Aleatorização combinada com diferenças em diferenças.

**Tamanho total da amostra**

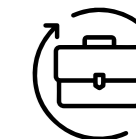
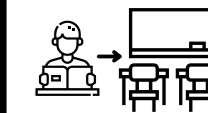
Intervenção testada em 9 Estados, e com 1.430 escolas participantes da aleatorização.

**Parceiros potenciais**

Instituto Unibanco.

**Links e outras fontes**

Relatórios de Atividades do Programa nas redes estaduais por ano; Cadernos de Gestão Escolar e outros materiais do Programa Jovem e Futuro: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>.





**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.2**  
Organização e gestão  
do sistema escolar

**Nome da política:**  
Adicional por eficiência gerencial

**Local:**  
Pernambuco, Brasil

**Ano de início:**  
2016

**Subcategoria:**  
Organização e gestão  
do sistema escolar

**Principais elementos**

O Adicional de Eficiência Gerencial (AEG) emerge no contexto da necessidade de melhorar o gerenciamento de recursos humanos nas escolas. O Brasil apresenta queda no número de matrículas e aumento no número de professores. Parte desse aumento se deve a processos ineficientes de alocação de professores na sala de aula. Com o Programa, Pernambuco melhorou a gestão de alocação de professores em sala de aula, diminuindo a necessidade de contratação de professores de maneira temporária ou permanente.

**Resumo da implementação.**

O Adicional de Eficiência Gerencial (AEG) foi instituído para incentivar os diretores a reportarem o planejamento de enturmação e respectiva hora-aula dos professores. Estimulou-se uma meta de alocação adequada de professores por turma, sintetizada no que chamaram de Indicador de Eficiência Operacional. As equipes gestoras que conseguiam atingir o Indicador de Eficiência Operacional estipulado pela SEE-PE recebiam uma remuneração variável adicional como forma de incentivo para atingirem a meta.

A SEE-PE utilizou o sistema de informações como uma ferramenta de gestão. A tomada de decisão foi facilitada e mais assertiva à medida que a SEE-PE pôde identificar subutilização, ociosidade e a real necessidade de professores em cada escola.

De 2016 a 2017 o AEG promoveu o desligamento de 2.324 professores temporários com baixa

ou nenhuma carga horária e devolveu para as Gerências Regionais 2.524 professores efetivos em situação similar (alguns professores eram cedidos para as escolas em tempo integral, o que gerava pagamento por gratificações de difícil acesso e localização especial). A economia é estimada em quase 6 milhões de reais na folha de pagamento mensal

**Implementador**

Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco

**Custo de implementação**

R\$ 2,38 milhões mensais

**Efeitos**

- Diminuição de 2.324 professores temporários com baixa ou nenhuma carga horária.
- Diminuição de R\$ 5.902.635 (estimado) na folha de pagamento mensal.
- Diminuição de 3 por cento na porcentagem de professores com carga horária subutilizada.
- Aumento de 15 por cento na carga horária dos professores que tinham 75 por cento da carga horária alocada.
- Aumento de eficiência com alocação de carga horária na ordem de R\$ 6 milhões mensais.

**Estudos prévios**

ELACQUA, G., CAVALCANTI, S. BRANT, I. "Em busca de uma maior eficiência e equidade dos recursos escolares: Uma análise a partir do gasto por aluno em Pernambuco." Washington DC: BID, 2019.

**Metodologia dos estudos prévios**

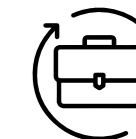
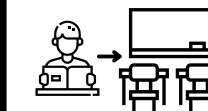
Análise descritiva do Programa.

**Parceiros potenciais**

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

**Links e outras fontes**

Estado de Pernambuco —  
PORTARIA SEE Nº 5867 DE 30 DE DEZEMBRO DE 2016.





**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.2**  
Organização e gestão  
do sistema escolar

**Nome da política:**  
Sistema de Custo de Pernambuco  
(SICPE)

**Local:**  
Pernambuco, Brasil

**Ano de início:**  
2015

**Subcategoria:**  
Organização e gestão  
do sistema escolar

**Principais elementos**

Trata-se de um Sistema de Informação que é usado como uma ferramenta de gestão, no nível da escola, que proporciona melhor uso de recursos e contribui para melhoria dos indicadores educacionais. O Sistema de Custo de Pernambuco (SICPE) é resultado do aprimoramento do Sistema de Custos por Escola (SEE-PE) que possibilita o mapeamento de dados sob diversas perspectivas como tamanho, modalidade de ensino e condição socioeconômica do estudante.

O SICPE oportuniza a visualização de dados por aluno de cada unidade escolar, sendo uma ferramenta de consulta recorrente que tem potencial para qualificar a tomada de decisão.

Há cinco categorias de gastos: remuneração, bem-estar, qualidade, operacional e infraestrutura. Na categoria remuneração, concentram-se os gastos relacionados à folha de pagamento de professores e pessoal de apoio pedagógico. Os gastos com manutenção predial e aluguéis são dispostos na categoria infraestrutura. O recurso destinado a transporte e alimentação escolar é classificado como “bem-estar” e os relacionados a serviços operacionais, como água, luz, material de expediente, segurança, serviços gerais e outros são categorizados como “Operacional”. Por fim, a última categoria engloba os gastos escolares com programas pedagógicos, formação continuada, gastos com TI e é chamada de qualidade.

Vale ressaltar que as escolas de alto desempenho não são as que menos gastam ou as mais eficientes.

O Sistema permite identificar as escolas que apresentam melhores resultados educacionais com o mesmo gasto por aluno.

**Resumo da implementação**

O sistema educacional do Estado de Pernambuco tem investido no fomento à cultura de *accountability* e no monitoramento de indicadores por meio de sistemas de informação. Algumas ferramentas de gestão como Sistema de Informação da Educação de Pernambuco (SIEPE), o Sistema de Avaliação de Desempenho do Estudante (SEAPE) e o Sistema de Custos por Escola, são derivados do Sistema de Custos de Pernambuco.

Ao analisar os gastos e custos por escola, o primeiro passo é agrupar os equipamentos por tamanho e estabelecer valores de referência. O documento “Em busca de maior eficiência e equidade dos recursos escolares: Uma análise a partir do gasto por escola em Pernambuco” traz o exemplo do gasto com água nas escolas do Estado. Em 2015, ao comparar o valor de referência para o gasto com água e os valores efetivamente gastos em todas as escolas, observou-se que um grupo de 68 escolas dispendiam três vezes mais do que a média. Ao simular o gasto anual do grupo na média, o Estado economizaria, aproximadamente, R\$ 5 milhões, o que representa três por cento do total despendido em serviços operacionais em 2015.

**Efeitos**

Do grupo de escolas, 107 foram classificadas como mais eficientes e 130 como menos eficientes. A taxa

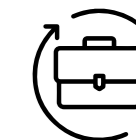
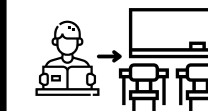
de abandono do grupo mais eficiente era de 1,4 por cento, enquanto a taxa de abandono do grupo menos eficiente era de 2,5 por cento.

**Estudos prévios**

ELACQUA, G.; CAVALCANTI, S.; BRANT, I. “Em busca de uma maior eficiência e equidade dos recursos escolares: Uma análise a partir do gasto por aluno em Pernambuco.” Washington DC: BID, 2019.

**Metodologia dos estudos prévios**

OLS (*Ordinary Least Squares* — Análise de Regressão).





**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.2**  
Organização e gestão  
do sistema escolar

**Nome da política:**  
Horário de Início de Aulas

**Local:**  
Estados Unidos

**Subcategoria:**  
Organização e gestão  
do sistema escolar

**Principais elementos**

O experimento foi conduzido para identificar ganhos econômicos do atraso no horário de entrada das aulas. Nos Estados Unidos, cerca de 60 por cento dos adolescentes reportam que durante a semana dormem menos que o necessário. Em decorrência das alterações no ciclo circadiano, os adolescentes têm ciclos de sono curtos e despertam mais durante a noite. A recomendação tradicional é a de adiantar o horário de ir para a cama. No entanto, ir dormir mais cedo, não significa dormir mais cedo. Em razão dos ciclos mais curtos, os adolescentes têm maior dificuldade de adormecer, o que resulta em poucas horas de sono por noite durante a semana.

Por meio da construção de um modelo preditivo de impactos na economia e individuais, pesquisadores investigaram os ganhos de se adiar trinta minutos a entrada para as aulas, ou seja, iniciar o turno da manhã às 8:30.

O estudo prevê ganhos para a economia de, aproximadamente, USD 83 bilhões em uma década de implementação e início dos retornos a partir de um ano de implementação, tempo em que o primeiro coorte de estudante começaria a se beneficiar da entrada às 8:30 da manhã.

**Resumo da implementação**

Não houve implementação, apenas a construção de um modelo econômico.

**Efeitos**

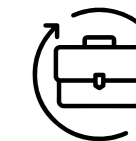
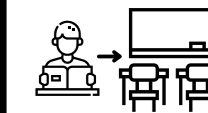
O estudo se versou sobre os possíveis ganhos profundos para a economia. Considerando os 47 Estados do país, os ganhos acumulados em uma década de atraso no horário de entrada no turno seriam de, aproximadamente, USD 83 bilhões.

**Estudos prévios**

HAFNER, M.; STEPANEK, M.; TROXEL, W. M. Later school start times in the U.S. An economic analysis. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2017. Disponível em: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR2109.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2109.html).

**Metodologia dos estudos prévios**

Faz sentido lógico.





**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.3**  
Desenvolvimento da  
cultura institucional

**Nome da política:**  
Comunidades de Aprendizagem

**Local:**  
São Carlos/SP, Brasil

**Ano de início:**  
2003

**Subcategoria:**  
Desenvolvimento da  
cultura institucional

**Principais elementos**

As comunidades de aprendizagem podem ser consideradas como uma estratégia de desenvolvimento da cultura organizacional das escolas. Com base nos elementos teóricos defendidos por Habermas e Freire, a criação de espaços de diálogo entre os diferentes protagonistas de uma escola (professores, coordenadores, cuidadores das crianças, crianças e pessoal administrativo e de serviço) fomenta e potencia o objetivo educacional para todos os envolvidos. Na prática, assembleias e reuniões para dialogar e resolver de forma participativa os desafios vividos na escola, são a cara deste tipo de práticas.

**Resumo da implementação**

Em 2003, o projeto Comunidades de Aprendizagem foi implementado pela Prefeitura Municipal de São Carlos em parceria com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo foi integrar escola, comunidade, e Secretaria de Educação para estabelecer diálogos e aproximar realidades.

**Implementador**

EMEB — Antonio Stella Moruzzi.

**Fonte de financiamento**

Orçamento público.

**Efeitos**

Os resultados de estudo qualitativo indicam benefícios na aprendizagem de estudantes e melhoria da participação dos diferentes atores educacionais.

**Estudos prévios**

BRAGA, F. M. Comunidades de Aprendizagem: uma experiência única (Brasil e Espanha) na busca de democratização de ensino e melhor aprendizado de todos(as). 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Orientador: Roseli Rodrigues de Mello. <https://ibit.ly/VQUW>.

**Metodologia dos estudos prévios**

Estudo qualitativo com base nos princípios da metodologia comunicativa.

**Tamanho total da amostra**

26 entrevistas e 6 grupos focais.

**Identificação bases de dados e limitações da informação disponível**

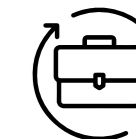
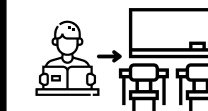
Estudo limitado à uma escola de ensino fundamental.

**Parceiro potencial**

UFSCAR — Comunidade de aprendizagem [https://ibit.ly/Ug\\_h](https://ibit.ly/Ug_h).

**Links e outras fontes**

Prefeitura de São Carlos: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/secretarias-municipais/educacao.html>.





**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.3**  
Desenvolvimento da  
cultura institucional

**Nome da política:**  
*Learning with Peers* —  
Aprendendo com Colegas

**Locais:**  
Inglaterra e Estados Unidos

**Ano de início:**  
2013—2015

**Subcategoria:**  
Desenvolvimento  
da cultura institucional

**Principais elementos**

Duas experiências, conduzidas pelo mesmo pesquisador, fazem parte deste fichamento:

- A experiência dos Estados Unidos foi conduzida em 14 escolas primárias e secundárias (sete de tratamento, sete de controle) em um distrito de médio porte no Tennessee: Jackson-Madison. O Sistema Escolar do Condado é o décimo segundo maior do Estado, matriculando-se aproximadamente 13.000 estudantes. O estudante típico do distrito é economicamente desfavorecido (77 por cento dos estudantes) e afro-americanos (61 por cento; 32 por cento são brancos e 7 por cento são hispânicos). O distrito gasta anualmente cerca de USD 9.750 por aluno.
- A experiência da Inglaterra foi conduzida em 82 escolas de ensino médio, com presença de 28.000 alunos e 1.300 professores.

**Resumo da implementação**

Pesquisadores das Universidades de Harvard e Brown estimaram o impacto de um piloto no qual professores com baixa pontuação em observações de sala de aula foram pareados com professores de alta pontuação, para que trocassem experiências.

**Implementadores**

Pesquisadores da Universidade de Harvard e Brown em parceria com o distrito escolar Jackson-Madison e o Ministério de Educação da Inglaterra.

**Fonte de financiamento**

A pesquisa faz parte do portfólio de pesquisa do professor Taylor, especialista em educação.

**Efeitos**

Segundo o estudo dos Estados Unidos, os alunos dos professores que tiveram o apoio de um colega mais experiente tiveram um aumento de 12 por cento de 1 desvio-padrão nas notas de matemática e linguagem. O ganho é significativo, uma vez que a literatura aponta que um aumento de 1 desvio-padrão no desempenho do professor gera um ganho de 15 por cento a 20 por cento de 1 desvio-padrão na nota dos alunos.

Segundo o estudo da Inglaterra, os alunos dos professores que tiveram o apoio de um colega obtiveram uma melhoria significativa do que suas contrapartes nas escolas de controle. Por outro lado, foi comprovado que os benefícios do Programa não dependem do número de observações dos colegas, mas que foram comprovados efeitos pela prática de observação entre pares. E por fim, o aproveitamento dos alunos melhorou tanto nas aulas de observação quanto nas de observador.

**Estudos prévios**

*Paper* da experiência nos Estados Unidos : <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/pol.20170709>.

*Paper* da experiência na Inglaterra: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/712997>.

**Metodologia dos estudos prévios**

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaios Clínicos Aleatorizados)

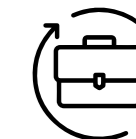
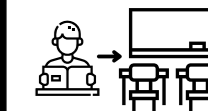
**Tamanho total da amostra**

- Para experiência dos Estados Unidos: 136 professores de inglês e matemática em 14 das 21 escolas do distrito de Jackson-Madison.
- Para experiência da Inglaterra: 28.000 alunos e 1.300 professores.

**Parceiros potenciais**

Fundação Carlos Chagas: <https://www.fcc.org.br/fcc/>.

Consed: <https://www.consed.org.br/>.







**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.4**  
Alerta preventivo

**Nome da política:**  
*The Ninth Grade Success Initiative*  
— Sistemas de *early warning*

**Local:**  
Washington/DC, EUA

**Ano de início:**  
2019

**Subcategoria:**  
Alerta preventivo

**Principais elementos**

A transição do ensino fundamental para o ensino médio é um momento sensível para os estudantes. Mudanças de escola e estrutura curricular, por vezes, causam desengajamento e eventual evasão dos estudantes. Intervenções que podem ajudar os educadores a melhor atender às necessidades dos estudantes durante este momento crítico representam alavancas poderosas para diminuir a evasão escolar. A Iniciativa para o “Sucesso da Nona Série” (*The Ninth Grade Success Initiative*, em inglês) é um programa de prevenção de evasão escolar, pilotado em cinco escolas de ensino médio do Estado de Washington em 2019–20.

**Resumo da implementação**

O Programa fornece apoio adicional a alunos no primeiro ano do ensino médio que são identificados como alto risco de evasão durante o ensino médio. Os educadores e gestores usam um sistema de painel de dados para identificar estudantes que não estão fazendo progresso acadêmico estável, com base em informações de presença, comportamento e desempenho acadêmico. Como parte da iniciativa piloto em Washington (EUA), três instrutores trabalham com professores, o diretor, uma equipe líder, e a equipe do Programa em cada escola. A “Equipe de Sucesso”, como é chamada a equipe de monitoramento, inclui todos os professores do primeiro ano do ensino médio. Os membros da “equipe de sucesso” se reúnem entre uma e três vezes por mês para monitoramento do avanço dos estudantes.

**Implementador**

Escola e órgão de gestão  
(secretaria de educação, por exemplo).

**Fonte de financiamento**

Orçamento público.

**Efeitos**

O Programa levou a melhorias nas notas dos estudantes e nos resultados comportamentais. E não afetou a frequência dos alunos. Este Programa levou a um direcionamento mais eficaz dos serviços aos alunos mais necessitados e a uma melhor preparação para a transição da COVID-19 para o aprendizado virtual.

**Estudos prévios**

KNIGHT, D. S.; DUNCHEON, J.; ANDERSON, K.; FRIZZELL, M. Do Early Warning Systems Help High School Students Stay on Track for College? Mixed Methods Evaluation of the Ninth Grade Success Initiative. (EdWorkingPaper: 23-701). 2022. Retrieved from Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/j0m7-c94>.

**Metodologia dos estudos prévios**

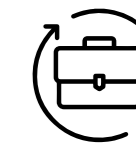
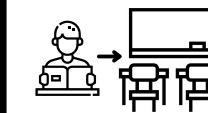
BA (*Before and After* — Antes e Depois).

**Tamanho total da amostra**

169 escolas.

**Parceiro potencial**

Banco Mundial.





**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.5**  
Aproximação entre  
escola e família

**Nome da política:**  
Aconselhamento na França

**Local:**  
França

**Ano de início:**  
2010

**Subcategoria:**  
Aproximação entre  
escola e família

**Principais elementos**

Na França, durante a transição do ensino fundamental para o ensino médio, estudantes devem escolher entre quatro trilhas profissionalizantes ou duas de ensino médio acadêmico. Baseados nas notas dos estudantes, os diretores e professores definem quais alunos poderão seguir para as trilhas puramente acadêmicas ao final do ano letivo.

Os estudantes devem elencar suas preferências por escolas de ensino médio em um sistema centralizado. Se os estudantes escolhem escolas muito concorridas, correm o risco de não obter sua melhor opção. O que pode gerar desengajamento e aumento da probabilidade de evasão. Um alinhamento entre famílias, estudantes, e escola é fundamental para que os estudantes escolham as escolas mais apropriadas. Conversas entre esses atores podem ser efetivas para reduzir a evasão escolar.

**Resumo da implementação**

A intervenção foi aleatorizada, e um grupo de escolas foi alocada para receber a intervenção e outro grupo para o grupo de controle. Entre as turmas de tratamento, o primeiro passo foi o convite feito pelo diretor para que as famílias participassem de três reuniões coletivas. As reuniões tinham como principais objetivos aconselhar os pais e encorajá-los a se envolverem nas decisões.

A autoridade local (equivalente à secretaria de educação) forneceu orientações e um protocolo para os diretores das escolas. O protocolo das reuniões

explicitou a importância da escolha final ser feita pelo aluno e, que as aspirações e as expectativas das famílias e dos alunos deveriam ser ajustadas de acordo com o perfil acadêmico do aluno.

Após as reuniões, caso necessário, os diretores das escolas forneciam informações extras e alternativas a serem discutidas no ambiente familiar.

**Implementador**

Autoridade educacional local do distrito de Versailles.

**Fonte de financiamento**

Secretaria de educação local.

**Efeitos**

Aumento de 30 por cento no número de alunos que incluíram o ensino profissionalizante na lista de preferência.

Diminuição de 30 por cento no número de alunos que escolhiam repetir de ano (taxa de repetência) de 13 pontos percentuais para 9 pontos percentuais.

Taxa de abandono caiu 45 por cento, de 9 pontos percentuais para 5 pontos percentuais.

**Estudos prévios**

GOUX, D.; GURGAND, M; MAURIN, E. "Adjusting Your Dreams? High School. Plans and Dropout Behaviour."

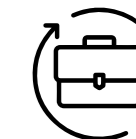
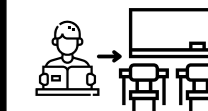
Economic Journal 127 (602): 1025–46, 2017.  
<https://doi.org/10.1111/econj.12317>.

**Metodologia dos estudos prévios**

RCT (*Randomized Control Trial* — Ensaio Clínicos Aleatorizados).

**Tamanho total da amostra**

- 4.291 estudantes no 9º ano provenientes de 37 escolas.
- A lista com os alunos selecionados pelos diretores continha 1.130 estudantes.





**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.6**  
Programas de  
incentivo à docência

**Nome da política:**  
Programa de desenvolvimento  
profissional de professores

**Local:**  
Minas Gerais, Brasil

**Ano de início:**  
2006

**Subcategoria:**  
Programas de  
incentivo à docência

**Principais elementos**

O Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores (PDP), têm, entre outras premissas, a confiança em que os educadores são o elemento central para promoção de melhorias na formação dos educandos e que são eles, e não os insumos, os elementos principais para o sucesso de um projeto educativo. Em razão disso, as mudanças na educação devem partir de uma reflexão sobre concepções, atitudes e práticas pedagógicas dos educadores e, para assegurar seu envolvimento nesse processo, devem ser cultivadas motivações e competências pessoais e profissionais apropriadas. O esperado é que esse processo conduza a uma alta expectativa dos educadores em relação aos estudantes, devido à grande influência dessa atitude em relação ao sucesso do processo educativo.

Nessa perspectiva, o PDP vai além do que podem oferecer as modalidades tradicionais de treinamento e capacitação. O PDP orienta-se para o exercício da capacidade de lidar bem com as novidades e o inesperado, de propor soluções novas e imprevistas, de responder apropriadamente as novas demandas dos estudantes em relação à sua formação, e não apenas atualizar o modo estabelecido de pensar e fazer.

**Resumo da implementação**

O PDP começou a ser implementado na rede estadual de Minas Gerais em 2005 e sua presença nesta rede de ensino se estendeu até 2011. A célula básica do PDP é o Grupo de Desenvolvimento

Profissional (GPD) e seu objetivo é constituir-se em espaço para a produção de ideias, mudanças de atitudes e de inovações nas práticas educacionais. Isso é feito tendo como estratégia fundamental a realização de um projeto de interesse comum elaborado pelos integrantes do grupo. A participação dos docentes nos grupos foi voluntária e por iniciativa dos próprios integrantes.

Todos os GDP possuem um coordenador escolhido pelos membros do grupo e possuem um orientador externo, com experiência no tema a ser abordado pelo grupo, indicado para apoiar e acompanhar as suas atividades. Os GDP, aprovados em um processo de seleção, recebiam anualmente recursos da Secretaria de Educação para cobrir as despesas dos projetos de inovação que propuseram realizar. A partir de 2007, foi dada ênfase aos projetos de enriquecimento curricular nas seguintes áreas: alfabetização e letramento, avaliação educacional e institucional, ciência, cultura e tecnologia, desenvolvimento do ensino, educação ambiental, educação patrimonial. Em 2009, foram selecionados 788 projetos de GDP distribuídos por 376 escolas e localizados em 221 municípios, envolvendo mais de 8,7 mil educadores.

**Implementador**

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

**Fonte de Financiamento**

Orçamento: Governo do Estado de Minas Gerais.

**Custo da implementação**

Custo total por educador participante do PDP:  
R\$ 591 (valores de 2010).

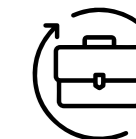
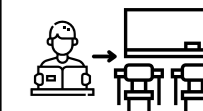
**Metodologia dos estudos prévios**

Faz sentido lógico.

**Links e outras fontes**

FIGUEIREDO, J.S.B e LOPES, J.A. Políticas Educacionais de Formação Continuada e o Programa de Desenvolvimento Profissional de Minas Gerais. Ensaio, Vol. 11, nº 1, junho (2009). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10397>.

ANTUNES, M. F. S. Formação continuada e desenvolvimento profissional no projeto de desenvolvimento profissional em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa em Educação — PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.periodicos>.





**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.6**  
Programas de  
incentivo à docência

**Nome da política:**  
Diversidade de professores

**Local:**  
São Paulo/SP, Brasil

**Ano de início:**  
2021

**Subcategoria:**  
Programas de  
incentivo à docência

**Principais elementos**

O Instituto Singularidades possui um programa de bolsas destinadas ao financiamento da formação inicial de professores, pretos e pardos. As bolsas incluem o pagamento das mensalidades e ajuda de custo mensal aos estudantes. O objetivo do Programa é viabilizar aos estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos), cuja renda familiar mensal *per capita* seja de até 1,5 salário mínimo nacional, o acesso em licenciaturas e Pedagogia para promover a diversidade do corpo docente de escolas.

**Resumo da implementação**

A bolsa de estudos inclui a isenção da mensalidade e uma de custo mensal no valor correspondente a 0,5 (meio) salário mínimo nacional. Os estudantes pleiteando a bolsa devem se autodeclarar pretos e pardos, ser aprovado no vestibular da instituição ou ter realizado qualquer edição do Exame Nacional do ensino médio, com pontuação igual ou superior a 450 pontos, sem ter zerado na redação.

**Implementador**  
Instituto Singularidades.

**Fonte de financiamento**  
Instituto Singularidades.

**Custo de implementação**  
O custo do Programa tem um valor aproximado de R\$ 30.000 por aluno por ano (valores

estimativos segundo a informação disponível no site do Instituto).

**Estudos prévios**

O Programa do Instituto Singularidades carece de avaliação. No entanto, a literatura indica que a promoção de diversidade no corpo docente é indutora de melhoria de resultado, especialmente para minorias. Por exemplo, analisando dados do Estado de Tennessee nos Estados Unidos, Gershenson *et al.* (2022) mostram efeitos na diminuição da evasão.

**Metodologia dos estudos prévios**  
Estudo longitudinal.

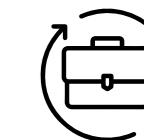
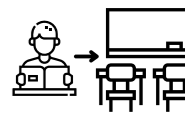
**Tamanho total da amostra**  
11.245 alunos.

**Parceiros potenciais**  
Instituto Singularidades:  
<https://institutosingularidades.edu.br/>.

Mahin consultoria antirracista: <https://t.ly/O5m7>.

**Links e outras fontes**  
Site do Programa de bolsas:  
<https://institutosingularidades.edu.br/programa-de-beneficios/>.

Gershenson, Seth, Cassandra M. D. Hart, Joshua Hyman, Constance A. Lindsay, and Nicholas W. Papageorge. 2022. "The Long-Run Impacts of Same-Race Teachers." *American Economic Journal: Economic Policy*, 14 (4): 300-342. DOI: 10.1257/pol.20190573: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/pol.20190573>.





**CADERNO 5**  
Apoio à gestão  
escolar e à  
valorização da  
formação docente

**SUBCATEGORIA 5.7**

**Programa de incentivos  
a desempenho**

**Nome da política:**

Alinhamento de Incentivos  
à Aprendizagem

**Local:**

México

**Ano de início:**

2008

**Subcategoria:**

Programas de incentivos  
a desempenho

**Principais elementos**

O Programa de Alinhamento de Incentivos à Aprendizagem (ALI) teve como objetivo entregar incentivos monetários ao corpo docente e gestor das escolas, com base na melhoria de aprendizagem dos alunos do ensino médio no final de cada ano.

**Resumo da implementação**

O Programa ALI começou no ano acadêmico de 2008 e funcionou por três anos, terminando no ano acadêmico de 2010. O objetivo foi avaliar a eficácia de esquemas alternativos de incentivo baseados no desempenho. A avaliação comparou os efeitos de três esquemas alternativos de incentivo ao desempenho nos resultados acadêmicos dos estudantes: (i) incentivos apenas para estudantes, (ii) incentivos apenas para professores, (iii) incentivos monetários individuais e incentivos para o grupo escolar.

**Efeitos**

Os efeitos variaram conforme os incentivos. Os incentivos apenas aos estudantes tiveram impacto positivo no resultado acadêmico (23 pontos na escala utilizada). Os incentivos apenas para estudantes não resultaram em efeitos positivos para os estudantes. Os incentivos combinados (individuais e em grupo) resultaram nos maiores benefícios aos estudantes (57 pontos na escala utilizada).

**Implementador**

Ministério da Educação do México.

**Fonte de financiamento**

Orçamento público.

**Custo de implementação**

O custo médio por estudante foi o equivalente à 15 por cento do gasto anual por estudante (USD 250).

**Estudos prévios**

BEHRMAN, J. R; PARKER, S. W; TODD, P. E; WOLPIN, K. I. Aligning Learning Incentives of Students and Teachers: Results from a Social Experiment in Mexican High Schools, 2015. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/675910>.

**Metodologia dos estudos prévios**

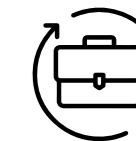
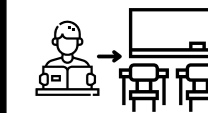
RCT (*Randomized Control Trial* —  
Ensaio Clínicos Aleatorizados)

**Tamanho total da amostra**

12.000 alunos no grupo tratamento e 16.800 alunos no grupo controle.

**Identificação bases de dados e  
limitações da informação disponível**

Os benefícios do Programa não estão claros, do ponto de vista monetário. Dessa forma, é difícil mensurar o respectivo custo-benefício.



**Firjan** SESI  