

POLICY REVIEW: Prevenindo a Evasão Escolar

Autores:



Giacomino R. Ramos
*Mestre em Educação,
Stanford University*



Yuta Meguro
*Mestre em Educação,
Stanford University*



Adrianna J. Zhang
*Estudante de Graduação,
Stanford University*



Guilherme Lichand
*Professor de Educação,
Stanford University*

O desafio brasileiro

A evasão escolar no Ensino Médio é um problema complexo e persistente, especialmente entre estudantes de baixa renda. Esse desafio tornou-se ainda mais crítico após a pandemia da COVID-19: ao menos 250 mil estudantes abandonam a escola todos os anos no Brasil. A despeito do progresso expressivo em direção à universalização do Ensino Fundamental nos últimos 30 anos e da queda recente na evasão no Ensino Médio (de 5,7% para 3,3% entre 2022 e 2023, um fenômeno que ainda precisa ser melhor compreendido), a conclusão desta etapa segue sendo um desafio: cerca de 30% dos nossos jovens deixam a escola sem concluir o Ensino Médio até os 19 anos.

Para implementar políticas efetivas de prevenção da evasão, é crucial identificar suas causas. Combinando uma meta-análise de pesquisas relacionadas a esse tema, compilação de melhores práticas internacionais e entrevistas com especialistas, identificamos quatro causas centrais para a evasão dos estudantes nessa etapa: (1) necessidades financeiras, somadas à tendência de focar em custos e benefícios imediatos; (2) sensação de falta de pertencimento na comunidade escolar; (3) desconexão entre o currículo e perspectivas de empregabilidade futura; e (4) acúmulo de defasagens de aprendizagem.

Segundo o professor, Guilherme Lichand, diante do exposto, “a verdade é que **não são os estudantes que abandonam a escola; mas sim, a escola que abandona os estudantes**. Isso acontece quando a escola não endereça adequadamente as vulnerabilidades sociais, quando não oferece uma educação relevante para a trajetória futura dos estudantes e quando permite que as defasagens se acumulem.”

Para cada uma dessas causas, elencamos políticas com potencial de endereçá-las e, assim, proteger trajetórias dos jovens vulneráveis.

PRINCIPAIS MENSAGENS:

- Estudantes de famílias de baixa renda enfrentam expectativas crescentes de contribuir financeiramente para as suas famílias ao longo da trajetória escolar. A tendência de focar em custos e benefícios imediatos contribui, também, para a evasão escolar, ao contrapor os benefícios futuros do diploma às necessidades imediatas da família;
- Estudantes não sentem que são parte da comunidade escolar. O professor brasileiro típico tem mais de 300 estudantes por ano letivo. Escolas e famílias mal se comunicam, e estudantes em risco de evasão podem passar despercebidos até que seja tarde demais. O currículo tradicional pode não desenvolver as habilidades socioemocionais ou que os estudantes precisam para navegar a vida adulta com confiança, o que enfraquece ainda mais a sua motivação para persistir na escola;
- Antes da reforma do Ensino Médio, o currículo também falhava em oferecer trajetórias mais conectadas às aspirações de inserção profissional desses jovens; e
- Cerca de 80% dos que abandonam a escola no Brasil estão dois ou mais anos defasados em relação à sua série. Mesmo entre os que não estão em série defasada, a aprendizagem frequentemente não acompanha expectativas curriculares: 25% dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental acumulam defasagens tão grandes que nem seriam considerados completamente letrados em Língua Portuguesa ou Matemática.

A análise das principais causas da evasão informa um conjunto de políticas necessárias para endereçá-la. **Programas como o Pé de Meia podem contribuir para reduzi-la**, seja diretamente, **ao endereçar necessidades financeiras de curto-prazo** dos estudantes e de suas famílias, seja indiretamente, ao sinalizar que a escola se importa com esses alunos, **fortalecendo a comunidade escolar e aumentando a sensação de pertencimento**.

Dito isto, se o financiamento do **programa compromete cerca de ⅔ dos recursos livres do Ministério da Educação, fragiliza a capacidade de endereçar as outras causas centrais da evasão** – em particular, a expansão da Educação Profissional e Técnica com qualidade e políticas estruturadas para recomposição das aprendizagens e para evitar que atrasos se acumulem ao longo do ciclo escolar.

Transferências condicionais de renda

Em muitos países de renda média e baixa, transferências condicionais de renda (TCR) têm sido adotadas como uma estratégia de prevenção da evasão, ao parcialmente endereçar as necessidades financeiras dos estudantes e de suas famílias. Em março de 2024, o Brasil lançou o programa Pé-de-Meia, com o objetivo de endereçar o desafio da evasão por meio de suporte financeiro direto a estudantes de Ensino Médio de baixa renda matriculados em escolas públicas. O programa oferece até R\$ 9.200,00 (o equivalente a aproximadamente seis meses de salário mínimo) ao longo de três anos, condicional a uma série de marcos educacionais: matrícula no Ensino Médio, frequência escolar, progressão de série e participação no ENEM.

De acordo com o Deputado Rafael Brito, criador do *Cartão Escola 10*, transferência condicional de renda do Estado de Alagoas e um dos precursores do programa Pé de Meia, transferir recursos diretamente para as famílias é a intervenção mais importante para reduzir a evasão escolar.



Deputado Rafael Brito

Transferências condicionais de renda como o Pé-de-Meia são a intervenção mais importante para reduzir a evasão escolar em países em desenvolvimento como o Brasil, dado que muitos estudantes vêm de famílias de baixa renda e tendem a largar a escola porque precisam de dinheiro.

Se programas de transferência de renda podem ser efetivos em promover melhores resultados educacionais, seu sucesso depende dos detalhes de seu desenho e das condições de implementação, como ilustram exemplos internacionais. Na Colômbia, programa similar ao Pé-de-Meia estruturava transferências de renda aos estudantes em três modalidades: a primeira, condicional à matrícula (54% de um salário mínimo); a segunda, condicional a passar de ano (54%); e a terceira, um bônus por notas altas (27%). O programa também incluía oficinas focadas em desenvolvimento pessoal e profissional, abordando barreiras à permanência escolar tanto financeiras quanto psicossociais. Seu impacto, avaliado de forma rigorosa, foi significativo: a taxa de evasão (que era de 14,7%) caiu 55% como efeito do programa. Esses resultados sugerem que combinar incentivos financeiros com suporte ao desenvolvimento pessoal e profissional pode ser uma abordagem poderosa.

Nossa meta-análise sobre impactos de transferências condicionais de renda ao redor do mundo demonstrou que transferências de renda tendem a reduzir a evasão, embora com efeitos médios mais modestos, e com alguma sensibilidade ao fluxo de pagamentos. Transferências cumulativas, desembolsados somente ao final do ano letivo, tendem a reduzir a evasão em 7,5%, enquanto transferências desembolsadas em parcelas durante o ano letivo tendem a produzir um efeito ligeiramente maior (9,1%).

Considerando que transferências de renda cumulativas produzem incentivos adicionais, como enfatiza o professor Vitor Pereira, dividir a transferência em diferentes modalidades (como no programa colombiano) pode ser especialmente efetivo.



Prof. Vitor Pereira
Expert em evasão escolas no Brasil
Professor de Economia na UFRJ

Incentivos financeiros por completar o ano acadêmico com sucesso podem encorajar alunos a estudar mais (para que atinjam notas suficientes) e incentivar professores a não reprovar estudantes, o que é um problema no Brasil. Portanto, faz sentido ofertar parte do dinheiro de TCRs ao final do ano acadêmico.

Se o Pé-de-Meia se alinha a muitas dessas melhores práticas, os detalhes de implementação são cruciais. Análise inicial do Programa de Pé-de-Meia por pesquisadoras da UFES usando dados do Equidade.info aponta que o programa brasileiro reduziu mais de $\frac{1}{3}$ do absenteísmo crônico (a proporção de alunos que faltam 10% ou mais das aulas) no seu primeiro ano de implementação. Já estudo recente do Institute of Fiscal Studies sobre a versão britânica do programa, o Education Maintenance Allowance (EMA), aponta que se naquele caso o programa também teve efeitos positivos sobre a permanência no curto-prazo, no longo-prazo, seus beneficiários não tiveram maior probabilidade de ingressar no ensino pós-secundário e ainda parecem ter sido prejudicados no mercado de trabalho. Se é impossível isolar as razões precisas pelas quais isso ocorreu, fica um sinal de alerta de que intervenções focadas estritamente em garantir a permanência não necessariamente se traduzem em trajetórias de maior escolaridade, empregabilidade e renda.

Enquanto alguns programas, como o de Alagoas, focam principalmente na frequência escolar como uma condição para o pagamento, o modelo da Colômbia mostra que conectar pagamentos ao sucesso acadêmico também pode motivar os estudantes a permanecerem

engajados. Um modelo híbrido que conecte alguns pagamentos à frequência escolar e outros ao desempenho acadêmico poderia ser avaliado pelo Ministério. Ainda, complementar as transferências com intervenções de baixo custo e alto impacto – de educação financeira a nudes comportamentais à educação socioemocional – poderia melhorar ainda mais sua efetividade.

Educação financeira

Uma das razões pelas quais estudantes evadem o Ensino Médio é a percepção de que os retornos imediatos da educação são muito limitados. Isso é um problema ainda mais grave em comunidades de baixa renda, onde pressões financeiras forçam jovens a entrar no mercado de trabalho precocemente. Os números do trabalho infantil no Brasil de certa forma escondem esse fenômeno, tanto porque é subnotificado – já que crianças e adolescentes não são consultados nos dados oficiais – quanto porque, na legislação vigente, a partir de 15 anos o jovem já pode trabalhar 43 horas semanais sem configurar trabalho infantil, desde que em ocupações e setores que não ofereçam risco e que esteja matriculado no ensino noturno.

Para endereçar essa tendência a focar em benefícios imediatos, é necessário ajudar os estudantes a entender os benefícios de longo prazo da educação, bem como a desenvolver habilidades práticas para gerenciar suas finanças e planejar o seu futuro. Segundo a professora Annamaria Lusardi, uma das maiores especialistas do mundo em educação financeira, há evidência robusta de que materiais e formação de professores focados em educação financeira melhoram o conhecimento financeiro dos estudantes, têm efeitos positivos nas famílias dos alunos e – talvez surpreendente – aumentam as taxas de conclusão escolar. Para Lusardi, transferências condicionais de renda sem educação financeira correm o risco de serem menos efetivas ou de serem até mesmo desperdiçadas.

A professora enfatiza que a educação financeira pode melhorar a performance escolar e influenciar comportamentos de familiares, desde que o conteúdo seja desenvolvido cuidadosamente e ensinado por professores com formação específica. Lusardi sugere que a inserção de aulas de educação financeira na Formação Geral Básica, ensinadas por professores especialistas, são melhores que matérias eletivas — que tendem a concentrar os estudantes que já estão mais familiarizados com educação financeira. Dito isto, eletivas podem ser um ponto de partida útil, além de permitirem flexibilidade curricular para as escolas.



Prof. Annamaria Lusardi
Expert em educação financeira
Professora de Finanças em Stanford

Quando estudantes recebem educação financeira, eles entendem o valor da educação de forma mais clara. Eles também começam a entender o valor de ir para o ensino superior. Portanto, a educação financeira ajuda a prevenir a evasão escolar.

Um exemplo de programa de educação financeira já implementado no Brasil é a eletiva “Vamos Falar de Grana, Sim!”, desenvolvida pela organização não-governamental *Politize!*. O programa de 40 horas aborda temas como orçamento, gerenciamento de dinheiro, despesas, inflação e fatores que influenciam o preço de produtos, conectando conceitos financeiros abstratos às experiências diárias dos estudantes – tornando o material relevante e engajante. Já oferecida por diversos Estados, essa eletiva poderia ser utilizada nacionalmente com um custo relativamente baixo e com um fardo administrativo mínimo.

Enquanto essa eletiva pode ser efetiva, especialmente como uma intervenção de baixa complexidade, uma abordagem mais transformadora seria integrar a educação financeira como um componente consistente e obrigatório do currículo nacional – o que já é previsto na nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Institucionalizar a educação financeira garantiria que todos os estudantes ganhassem habilidades financeiras essenciais independentemente de disparidades geográficas e socioeconômicas. Utilizada nacionalmente, a educação financeira pode instigar uma mudança cultural em que tanto estudantes quanto as suas famílias veem a educação como um investimento prático nos seus futuros.

Nudges comportamentais

Uma política complementar, focada tanto na realocação da atenção dos estudantes para os benefícios futuros da educação quanto no reforço da comunicação entre escola e família, são os chamados *nudges* (lembretes ou empurrõesinhos).

Pesquisas recentes documentam os impactos de intervenções comportamentais de baixo custo, inclusive na prevenção da evasão escolar. Uma das ferramentas mais efetivas são os nudges comportamentais, especialmente via mensagens de texto (SMS). Um experimento com mais de 18.000 estudantes no estado de Goiás demonstrou que nudges via SMS, duas vezes por semana, reduziram o risco de evasão durante o ensino remoto em mais de 25%. Esses nudges

foram especialmente efetivos para estudantes com a maior probabilidade de evadir. As mensagens mais bem-sucedidas enfatizaram os benefícios positivos e a longo prazo de ir à escola e foram enviadas diretamente aos estudantes ao invés de somente às suas famílias.

Essa abordagem direcionada ainda reforçou a frequência escolar e ajudou a construir um senso de propósito na educação. Dado o seu baixo custo, facilidade de distribuição e escalabilidade dentro da infraestrutura digital existente, os nudges via SMS são uma intervenção de alto custo-benefício que governos podem implementar rapidamente e em grande escala.

Sistemas de alerta preventivo

Se políticas em escala podem ajudar a obter ganhos rápidos, prevenir a evasão de forma sistemática requer monitorar em alta frequência os estudantes com maior risco de evadir. O absenteísmo crônico (quando um estudante falta a 10% ou mais das aulas no período) permanece como um dos preditores mais confiáveis da evasão nos Estados Unidos, onde ele é um indicador oficial que mobiliza transferências federais e faz parte do painel de indicadores públicos de cada escola. No Brasil, ainda não monitoramos a frequência escolar de forma padronizada. Pior, são poucas as Secretarias que acompanham esses indicadores em tempo real.

Tanto nos EUA quanto no Brasil, sistemas de alerta preventivo (SAPs) têm se mostrado efetivos em identificar estudantes que estão começando a se desengajar da escola. No Brasil, estados como o Paraná e Sergipe foram pioneiros nesses sistemas, com resultados promissores. O aplicativo *Registro de Classe* do Paraná utiliza dados diários de chamada para enviar notificações automáticas a pais e responsáveis e gera relatórios diários para a administração escolar. O SAP estadual de Sergipe classifica estudantes em três categorias de risco de evasão baseado em padrões de absenteísmo. Cada categoria corresponde a uma medida de busca ativa feita pelas escolas, com o apoio de monitoramento regular por diretorias regionais e pela secretaria de educação do estado.

Se o monitoramento em tempo real requer coordenação e infraestrutura digital significativas, existem medidas práticas de baixa complexidade que toda escola poderia adotar imediatamente. O professor Thomas Dee argumenta que chamadas de telefone ou notificações via SMS para os familiares sobre faltas têm melhor custo-benefício e são mais impactantes que outras ações mais tipicamente associadas a programas de busca ativa, como visitas domiciliares por professores.



Prof. Thomas Dee
Expert em absenteísmo
Professor de Educação em Stanford

Para prevenir evasão e absenteísmo crônico, governos deveriam criar sistemas de alerta preventivo e investir em intervenções de baixo custo e alto impacto, como por exemplo contatar as famílias de estudantes que estão faltando aulas.

Por meio da combinação de nudges comportamentais com monitoramento em tempo real, de lembretes via mensagens de texto a sistemas integrados a dados diários, escolas podem identificar sinais prévios e intervir antes que a evasão seja inevitável. Esta abordagem em múltiplos níveis provê apoio individualizado aos perfis de risco específicos de cada estudante, o que melhora a retenção e promove o sucesso dos estudantes.

Comunidade escolar, educação socioemocional e projeto de vida

Pesquisa recente com professores do Ensino Básico de diversos países documentou que os brasileiros são aqueles com o maior número de alunos por professor. Segundo estudo recente da Fundação Carlos Chagas, um professor brasileiro chega a ensinar mais de 300 estudantes por ano letivo (em alguns municípios do Pará, a marca ultrapassa 500 estudantes anuais), distribuídos entre múltiplas turmas e escolas na qual leciona. Quando o professor ensina tantos alunos diferentes, não conhece a história (e provavelmente nem o nome) de nenhum. Por maior dedicação e boa vontade, trabalhando em condições tão desafiadoras, esse docente não tem condições de realmente se conectar com cada estudante, de tentar entender seus sonhos e desafios, e de verdadeiramente integrar a comunidade escolar. Diante disso, fortalecer a conexão entre docentes e comunidade escolar – o que idealmente passa por garantir que cada professor tenha dedicação exclusiva à escola na qual está alocado – é um ingrediente fundamental para prevenir a evasão escolar.

Mesmo quando professores são efetivamente parte da comunidade, contudo, a escola brasileira tipicamente negligencia a dimensão socioemocional da aprendizagem. Há pouco espaço para que o estudante possa falar sobre suas angústias e ansiedades, dialogar sobre seus sonhos e projetos futuros, e co-desenhar experiências de aprendizagem significativas. Segundo o professor Guilherme Lichand, “simplesmente incluir uma disciplina chamada Projeto de Vida no

currículo é insuficiente se a comunidade não tem repertório nem ferramentas para apoiar o desenvolvimento integral de seus alunos”.

A educação socioemocional abrange tópicos essenciais de desenvolvimento pessoal tais quais a negociação, a resolução de conflitos, a regulação emocional, a autoconsciência e a tomada de decisões. Intervenções socioemocionais variam, incluindo oficinas de construção de habilidades (sessões únicas, de curta duração e intensivas), currículos estruturados (aulas semanais, integradas à grade) e práticas transversais, envolvendo formação de professores para que implementem práticas de educação socioemocional em seu ensino diário. Essas competências não apenas apoiam o desenvolvimento pessoal dos estudantes como também melhoram o seu engajamento acadêmico e a sua resiliência.

Nossa meta-análise sobre programas de educação socioemocional documentou que intervenções de educação socioemocional tendem a reduzir a evasão em 4,6%. Um exemplo de currículo socioemocional avaliado de forma rigorosa na China implementou aulas semanais sobre auto-regulação emocional e ansiedade, promovendo uma redução modesta da evasão na média (1,6%) – mas de 7,3% entre alunos de alto risco. Esse programa teve custo-benefício quase duas vezes maior que o programa chinês de transferência condicional de renda aos estudantes, equivalente ao Pé de Meia.

Educação profissional e técnica (EPT)

Um dos desafios mais persistentes na educação é que muitos estudantes ficam desengajados porque veem o conteúdo escolar como algo desconectado das suas vidas diárias e dos seus objetivos futuros. Quando o currículo parece irrelevante, a motivação cai, a frequência diminui e a evasão acontece.



Prof. Vitor Pereira
Expert em evasão escolas no Brasil
Professor de Economia na UFRJ

Às vezes, os estudantes não estão interessados no conteúdo educacional porque eles não veem uma conexão entre o currículo e o seu cotidiano.

Diante disso, a educação profissional e técnica (EPT) é uma das estratégias mais promissoras para conectar a educação às aspirações profissionais dos estudantes. No Brasil, a reforma recente do Ensino Médio permitiu optar pela EPT sem precisar permanecer na escola em tempo integral – e a rápida expansão das matrículas da EPT integrada que se seguiu à reforma é um forte indicador da demanda reprimida por esse itinerário.

Pesquisas comparando estudantes com notas similares em itinerários técnicos e propedêuticos documentam que as taxas de evasão são consistentemente mais baixas entre as matrículas da EPT.

Seja por meio de ferramentas emocionais para navegar adversidades ou de trajetórias profissionais tangíveis, a educação socioemocional e a educação profissional e técnica são ferramentas suplementares para preencher a lacuna entre as experiências dos estudantes e o ambiente escolar.

Recomposição de aprendizagens

Apenas 3 de cada 10 alunos que hoje concluem o Ensino Médio aprendem o esperado em Língua Portuguesa, e menos de 1 de cada 10 aprendem o esperado em Matemática. Uma análise do perfil dos estudantes que abandonam a escola revela que sua quase totalidade está concentrada naqueles atrasados duas ou mais séries em relação à sua idade.

Essas defasagens não se acumulam por acaso. Como dizia Darcy Ribeiro, a crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto. Tudo começa com métricas ruins para monitoramento da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concretamente, nossas avaliações não permitem identificar de forma rápida as habilidades e competências que cada aluno ainda não domina, de modo a informar os professores sobre o que fazer para garantir que nenhum estudante fique para trás – enquanto ainda dá tempo de impedir que as defasagens se acumulem.

Para piorar, as escolas brasileiras têm instrumentos extremamente limitados para identificar deficiências funcionais. Dados recentes apontam que pelo menos 1 de cada 10 alunos do Ensino Básico tem muita dificuldade de enxergar, de escutar ou de carregar objetos – questões que, se não endereçadas, podem comprometer o direito à aprendizagem. Como essas dificuldades são raramente acompanhadas de laudo médico, sobretudo entre as famílias mais pobres, é corriqueiro que alunos que não enxergam, não escutam, ou que não conseguem segurar adequadamente a caneta, são invisibilizados pelos dados oficiais – baseados num modelo médico de deficiências, em vez de um modelo social, como nos Estados Unidos, na Europa, e mais recentemente mesmo em países de perfil similar ao brasileiro, como o Vietnã.

Sem apoio especializado para lidar com necessidades específicas – de óculos a aparelhos auditivos, de dispositivos de acessibilidade a materiais especializados para apoiar transtornos de aprendizagem como a dislexia –, é de se esperar que cerca de 15% dos estudantes fiquem sistematicamente para trás, mesmo quando professores empregam o melhor de seus esforços para alfabetizar a todos e todas na idade certa.

Por fim, a convivência com a progressão escolar sem condições de acompanhar o currículo, que se universalizou após o cenário desafiador da pandemia de COVID-19, cristaliza essas defasagens – já que, sob a justificativa de evitar uma cultura de repetência escolar, o estudante muitas vezes avança sem dominar as competências básicas de leitura e matemática e sem que a escola tenha o compromisso de garantir apoio individualizado, para que as aprendizagens que ficaram para trás sejam eventualmente recompostas.

Estudo recente na rede estadual do Estado de São Paulo documentou que cerca de 25% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental têm níveis de Português ou Matemática igual ou inferior ao do 3o ano – isto é, defasagens de 3 a 9 anos em relação à série na qual estão formalmente alocados.

As estratégias típicas para recompor aprendizagens nessa etapa têm um problema fundamental. Boa parte das redes que fazem esforços de recomposição de aprendizagens se pautam no ciclo avaliação diagnóstica → priorização curricular informada pelas necessidades dos estudantes → materiais estruturados consistente com esse currículo → formação docente em linha com esses materiais. Se essa lógica faz sentido conceitual, esbarra em limitações práticas muito concretas. Por exemplo, se os alunos do 7o ano não dominam habilidades que deveriam ter aprendido no ano anterior, a priorização curricular deveria recuperar esses conteúdos do 6o ano? Ou será que esses alunos não dominam essas habilidades porque não aprenderam algo do 5o ano? Ou do 4o, 3o ou 2o?

A discussão mostra que priorizar currículo ‘de frente para trás’ exigiria uma teoria pedagógica extremamente robusta sobre como diferentes habilidades e competências estão encadeadas no processo de aprendizagem. Mas essa teoria não existe e, mesmo que estivesse disponível, dificilmente seria universal para todos os alunos.

Em vez disso, uma estratégia mais promissora é tentar identificar as lacunas de cada aluno ‘de trás para frente’. É o que fez São Paulo no contexto do *Programa Tutoria*. O programa começava por uma avaliação computadorizada que começa com questões referentes às expectativas curriculares associadas ao 1o ano do Ensino Fundamental. Se o aluno domina pelo menos 75% dessas competências, a avaliação avança para as competências do 2o ano, e assim por diante. Uma vez identificada a série que corresponde de fato ao nível de conhecimento de cada estudante em Português e Matemática, o programa retirava aqueles com grandes defasagens das respectivas aulas regulares, com re-enturmamento temporário em salas menores, com docente especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e material adequado ao nível de aprendizagem de cada um. Estudo recente documentou que o programa produziu ganhos significativos de aprendizagem, permitindo que alunos que estavam há anos sem aprender finalmente avançassem (ainda que sem promover nenhuma revolução diante de atrasos colossais).

Uma estratégia avaliativa complementar é desvincular as competências esperadas do currículo. Novas avaliações rápidas de fluência de leitura e matemática (como o *Stanford Rapid Online Assessment of Reading*, ROAR, e o *Stanford Mental Arithmetic Evaluation of Response Times*, SMARTE) permitem identificar lacunas de competências fundamentais de leitura e

matemática em menos de 10 minutos, dando devolutivas em tempo real aos professores para que possam apoiar cada estudante a avançar em relação a suas dificuldades específicas.

Naturalmente, o caso de São Paulo ilustra que o trabalho é tão mais difícil quanto mais o sistema permite que os atrasos se acumulem. O Ceará tem um trabalho exemplar em adotar estratégias de recomposição ainda no ciclo de alfabetização, em regime de colaboração com os municípios.

Casos de sucesso recentes nos Estados Unidos, como o do Estado do Mississippi, ilustram como esse trabalho pode ser implementado mesmo em contextos de recursos limitados. Pesquisas ilustram que as condições ideais do ciclo de alfabetização incluem (1) manter o mesmo professor com a turma ao longo de todo o ciclo, do 1o ao 3o anos; (2) retenção ao final do ciclo para quem ainda não está plenamente alfabetizado, para impedir que estudantes avancem sem as condições para que tenham sucesso ao longo de sua trajetória escolar; e (3) apoio individualizado para quem ainda não está alfabetizado a partir do 2o ano – em particular com tutoria intensiva (5x por semana, ao menos 1h por dia, no próprio turno da escola), maximizando as chances de que todo aluno possa avançar na idade certa.

Isso, contudo, só será possível quando mesmo os alunos com deficiências tiverem apoio especializado. Entre os alunos com grandes defasagens da rede estadual de São Paulo, 40% reportaram ter grande dificuldade de enxergar, escutar ou segurar objetos. Estudo recente mostra que se a intervenção pedagógica impulsionou a aprendizagem dos alunos sem deficiência, ela não foi efetiva entre aqueles com deficiências funcionais (mas não reconhecidos na ausência de laudo).

Algumas redes brasileiras já têm mostrado caminhos de como isso pode ser alcançado mesmo com recursos limitados. O município de Vitória (ES) fez testes de acuidade visual na própria escola com o universo dos estudantes da rede. Mais de 15% dos estudantes do Ensino Fundamental foram identificados como sob risco de necessidade de óculos ou lentes corretivas. A rede financiou óculos para 5% dos estudantes da rede, alguns com mais de 10 graus de miopia.

Um desafio orçamentário

Para reduzir a evasão no Ensino Médio de forma contundente, uma abordagem em camadas é essencial, equilibrando intervenções imediatas de baixo custo com reformas estruturais de longo prazo.

Estratégias de baixa complexidade que têm alto custo-benefício e que são escaláveis deveriam ser implementadas já no curto prazo. Por exemplo, a expansão do acesso a eletivas de educação financeira (como o curso desenvolvido pela *Politize!*) pode aumentar os benefícios percebidos da educação e empoderar os estudantes a gerenciar seus planos futuros. Nudges comportamentais via SMS que reduziram a evasão em Goiás podem ser replicados nacionalmente. Ainda, estratégias ainda pouco prevalentes no país, como oficinas de educação socioemocional, podem resultar em engajamento significativo mesmo sem revisões estruturais.

A médio prazo, políticas nacionais de mais alta complexidade, como sistemas de alerta preventivo na mesma linha do Paraná ou de Sergipe, informados por indicadores de absenteísmo crônico como nos EUA, podem ajudar a comunidade escolar a identificar e apoiar alunos sob

risco antes que seu desengajamento seja irreversível. Ainda, incorporar a educação financeira e socioemocional de forma efetiva no currículo nacional (para além de diretrizes transversais na BNCC) garantiria que todos os estudantes fossem expostos a competências cruciais tanto para que a escola seja mais relevante quanto para suas vidas – o que requer professores formados em pedagogias socioemocionais e métodos de ensino aplicado. A expansão da EPT com qualidade dependerá de uma série de esforços cuja orquestração é complexa, de fortalecer as parcerias entre escolas e empregadores até desenvolver indicadores que incentivem empregabilidade e renda para além de aprendizagem, além de trajetórias de EPT pós-secundária para que os alunos que optem por esse itinerário possam seguir se qualificando ao longo de toda a vida, como na Suíça. Por fim, garantir as condições para que todo docente tenha dedicação exclusiva à escola na qual está alocado fortaleceria a comunidade escolar, dando condições para que os professores de fato possam se conectar às trajetórias de cada um de seus alunos.

Uma política robusta de recomposição de aprendizagens segue sendo uma necessidade urgente, sobretudo pela fragmentação e fragilidades estruturais das políticas implementadas pelos Estados até aqui. 5 anos após a pandemia, os atrasos acumulados são catastróficos, e as ações para remediá-los, insuficientes. É preciso que avaliações melhores ganhem escala, que as redes apoiem os alunos com grande defasagem com apoio intensivo e materiais especializados, e que o ciclo de alfabetização seja reimaginado para replicar casos de sucesso internacionais.

Juntas, essas medidas permitiriam que o Brasil enfrentasse a evasão não como um problema para uma política única, mas sim, como um desafio sistêmico – conectado ao engajamento, à relevância e à oportunidade da escola para proteger trajetórias. Combinando ganhos rápidos com reformas ambiciosas, formuladores de políticas públicas podem remodelar o sistema educacional para promover equidade e preparar os estudantes para os seus futuros.

Ainda que programas como o Pé de Meia possam contribuir para reduzir a evasão – seja diretamente, ao endereçar necessidades financeiras de curto-prazo dos estudantes e de suas famílias, seja indiretamente, ao sinalizar que a escola se importa com esses alunos, fortalecendo a comunidade escolar e aumentando a sensação de pertencimento –, se o financiamento do programa comprometer cerca de $\frac{2}{3}$ dos recursos livres do Ministério da Educação, é improvável que o MEC tenha capacidade de endereçar as outras causas centrais da evasão.

Referências

- Ashraf, Nava, Natalie Bau, Corinne Low e Kathleen McGinn. 2020. “Negotiating a Better Future: How Interpersonal Skills Facilitate Intergenerational Investment*.” *The Quarterly Journal of Economics* 135 (2): 1095–1151. <https://doi.org/10.1093/qje/qjz039>.
- Barrera-Osorio, Felipe, Leigh L. Linden e Juan E. Saavedra. 2019. “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. <https://doi.org/10.1257/app.20170008>.
- Bertrand, Marianne, Magne Mogstad e Jack Mountjoy. 2021. “Improving Educational Pathways to Social Mobility: Evidence from Norway’s Reform 94.” *Journal of Labor Economics* 39 (4): 965–1010. <https://doi.org/10.1086/713009>.
- Bruhn, Miriam, Luciana de Souza Leão, Arianna Legovini, Rogelio Marchetti e Bilal Zia. 2016. “The Impact of High School Financial Education: Evidence from a Large-Scale Evaluation in Brazil.” *American Economic Journal: Applied Economics* 8 (4): 256–95. <https://doi.org/10.1257/app.20150149>.
- Edmonds, Eric, Ben Feigenberg e Jessica Leight. 2023. “Advancing the Agency of Adolescent Girls.” *Review of Economics and Statistics* 105 (4): 852–66. https://doi.org/10.1162/rest_a_01074.
- Elacqua, Gregory, Maria Fernanda Prada, Patricia Navarro-Palau e Sammara Soares. 2019. “Does Technical Education Improve Academic Outcomes?: Evidence from Brazil.” Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001818>.
- Elacqua, Gregory, Patricia Navarro-Palau, María Fernanda Prada e Sammara Soares. 2021. “The Impact of Online Technical Education on Schooling Outcomes: Evidence from Brazil.” IDB Publications, October. <https://doi.org/10.18235/0003778>.
- Glewwe, Paul e Ana Lucia Kassouf. 2012. “The Impact of the Bolsa Escola/Familia Conditional Cash Transfer Program on Enrollment, Dropout Rates and Grade Promotion in Brazil.” *Journal of Development Economics* 97 (2): 505–17. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2011.05.008>.
- Gómez Gerena, María Fernanda. 2017. “El impacto del programa ‘Jóvenes en Acción’ sobre el acceso y la deserción en educación superior.” <http://hdl.handle.net/1992/34576>.
- Haimovich, Francisco, Emmanuel Vazquez e Melissa Adelman. 2021. Scalable Early Warning Systems for School Dropout Prevention: Evidence from a 4.000-School Randomized Controlled Trial. Policy Research Working Papers. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9685>.
- Janvry, Alain de, Frederico Finan e Elisabeth Sadoulet. 2012. “Local Electoral Incentives and Decentralized Program Performance.” *The Review of Economics and Statistics* 94 (3): 672–85. https://doi.org/10.1162/REST_a_00182.
- Lichand, Guilherme e Julien Christen. 2021. “Behavioral Nudges Prevent Student Dropouts in the Pandemic.” *ECON - Working Papers*, ECON - Working Papers, , April. <https://ideas.repec.org/p/zur/econwp/363.html>.
- Mo, Di, Linxiu Zhang, Hongmei Yi, Renfu Luo, Scott Rozelle e Carl Brinton. 2013. “School Dropouts and Conditional Cash Transfers: Evidence from a Randomised Controlled Trial in Rural China’s Junior High Schools.” *Journal of Development Studies* 49 (2): 190–207.
- Modestino, Alicia Sasser e Richard Paulsen. 2023. “School’s Out: How Summer Youth Employment Programs Impact Academic Outcomes.” *Education Finance and Policy* 18

(1): 97–126. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00371.

Pereira, Vitor. 2019. “Avaliação de Impacto do Projeto Poupança Jovem Piauí.” Projeto Pilares de Crescimento e Inclusão Social.

Wang, Huan, James Chu, Prashant Loyalka, Tao Xin, Yaojiang Shi, Qinghe Qu e Chu Yang. 2016. “Can Social–Emotional Learning Reduce School Dropout in Developing Countries?” *Journal of Policy Analysis and Management* 35 (4): 818–47. <https://doi.org/10.1002/pam.21915>.