ESDRA C.C. PENA
ANA CARLA DO ESPÍRITO SANTO
ANA LUIZA FERNANDES MACHADO
DEIVID PEREIRA MARTINS



PERMANÊNCIA, APRENDIZAGEM E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Desafios Contemporâneos para o Enfrentamento da Evasão e das Desigualdades Escolares

EDITORA MANUAL

• • •

PERMANÊNCIA, APRENDIZAGEM E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Desafios Contemporâneos para o Enfrentamento da Evasão e das Desigualdades Escolares

Esdra C.C. Pena • Ana Carla do Espírito Santo

Ana Luiza Fernandes Machado • Deivid Pereira Martins

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL • 2026

PERMANÊNCIA, APRENDIZAGEM E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Desafios Contemporâneos para o Enfrentamento da Evasão e das Desigualdades Escolares

• • •

Esdra C.C. Pena • Ana Carla do Espírito Santo

Ana Luiza Fernandes Machado • Deivid Pereira Martins

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL • 1ª edição • 2026

EXPEDIENTE EDITORIAL

TÍTULO

Permanência, Aprendizagem e Equidade na Educação: Desafios Contemporâneos para o Enfrentamento da Evasão e das Desigualdades Escolares

EDITORA

EDITORA MANUAL CNPJ: 12.072.139/0001-20

(27) 99750-4756 www.editoramanual.com.br editoramanualoficial@gmail.com

Rua Costa Brandão,785, Loja A, São Benedito, Cariacica, Espírito Santo – ES, CEP: 29145-340

REGISTROS

ISBN: 978-65-83121-27-1

DOI: 10.29327/5950132

AUTORIA

Esdra C.C. Pena
Ana Carla do Espírito Santo
Ana Luiza Fernandes Machado
Deivid Pereira Martins

ORGANIZAÇÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

EDIÇÃO

1ª edição, 2026

EDITOR-CHEFE

Afonso Henrique Souza de Assis

PRODUTOR EDITORIAL

Kátia Karolini Amaro El Alam

REVISÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

CAPA

Claude

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL

Janaina Ramos

REVISÃO DE TEXTO E CAPA

Kátia Karolini Amaro El Alam

DIAGRAMAÇÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

CORPO EDITORIAL

Dra. Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Paraná

Dr. Walmir Fernandes Pereira – MUST University

Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior – Universidade de Brasília

Dr. Gabriel Arruda Burani - Univerdidad de Ciencias Empresariales e Sociales

Dr. Januario Neto Pereira Sarmento – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Dr. Tiago Piñeiro Martins – Secretaria Municipal de Educação de Salvador

Dra. Lucimara Cabreira Benitez – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Dr. Abner Alexandre Nogueira - Universidade Federal de Alfenas

Me. Afonso Henrique Souza de Assis – Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

Me. Elizabete Nascimento Aguiar – Universidade de Passo Fundo

Me. Swelen Freitas Gabarron – Universidade Tuiuti do Paraná

Me. José Neto de Oliveira Felippe – Faculdade de Caldas Novas

Me. Sueli Cristina Merotto Pereira – Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de Marataízes

Me. Guilherme de Souza Marques – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Catalogação na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

P451

Permanência, aprendizagem e equidade na educação: desafios contemporâneos para o enfrentamento da evasão e das desigualdades escolares / Organização de Kátia Karolini Amaro El Alam. – Cariacica/ES: Manual, 2026.

Autores: Esdra C.C. Pena, Ana Carla do Espírito Santo, Ana Luiza Fernandes Machado, Deivid Pereira Martins.

Livro em PDF

ISBN 978-65-83121-27-1

1. Evasão escolar. 2. Igualdade na educação. 3. Aprendizagem. I. Alam, Kátia Karolini Amaro El (Organização). II. Título.

CDD 371.2913

Índice para catálogo sistemático

I. Evasão escolar

Obra publicada em Setembro de 2026.

© 2026. Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida por qualquer meio sem observância da legislação aplicável e dos direitos autorais.

APRESENTAÇÃO

Permanência, Aprendizagem e Equidade na Educação: Desafios Contemporâneos para o Enfrentamento da Evasão e das Desigualdades Escolares parte de uma questão decisiva para as políticas e práticas educacionais contemporâneas: ampliar matrículas não é suficiente quando trajetórias seguem marcadas por abandono, reprovação, atraso escolar e desigualdades persistentes de aprendizagem. A obra aproxima permanência, aprendizagem e equidade para examinar o que acontece depois do ingresso e quais condições permitem que estudantes permaneçam, participem, aprendam e concluam seus percursos educacionais com qualidade.

Os capítulos percorrem fatores associados à evasão e ao abandono, desigualdades sociais e territoriais, pertencimento e vínculo institucional, dificuldades de aprendizagem, acompanhamento pedagógico, assistência estudantil, educação profissional e tecnológica, inclusão e acessibilidade, relações entre família, escola e redes de apoio e, por fim, gestão educacional orientada por monitoramento e equidade. O percurso evita explicações monocausais e desloca o foco da culpabilização individual para a análise das condições institucionais e sociais que sustentam ou interrompem trajetórias.

A discussão combina fundamentos jurídicos, políticas educacionais, dados e literatura acadêmica para tratar permanência como responsabilidade educacional e não como simples manutenção administrativa da matrícula. Aprender dá sentido à permanência; permanecer cria condições para aprender; e a equidade exige observar

quem efetivamente consegue usufruir dessas possibilidades e quem continua encontrando barreiras ao longo do percurso.

Ao reunir esses eixos, o livro propõe uma leitura integrada dos desafios educacionais atuais e reforça a importância de respostas precoces, acompanhamento contínuo, acessibilidade, apoio institucional, participação da comunidade escolar e uso responsável de indicadores. A atenção se dirige menos a soluções isoladas e mais à capacidade das instituições de reconhecer sinais, coordenar respostas e revisar estratégias com base nas trajetórias reais dos estudantes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO 1 — Permanência e aprendizagem como desafios centrais da educação contemporânea 20

CAPÍTULO 2 — Evasão e abandono escolar: fatores associados e impactos educacionais 37

CAPÍTULO 3 — Desigualdades sociais e seus efeitos sobre as trajetórias escolares 55

CAPÍTULO 4 — Acolhimento, pertencimento e vínculo do estudante com a instituição 71

CAPÍTULO 5 — Dificuldades de aprendizagem e estratégias de acompanhamento pedagógico 87

CAPÍTULO 6 — Assistência estudantil e políticas de apoio à permanência 102

CAPÍTULO 7 — Permanência e êxito na educação profissional e tecnológica. 117

CAPÍTULO 8 — Inclusão, acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência 132

CAPÍTULO 9 — Família, escola e redes de apoio no enfrentamento da evasão 148

CAPÍTULO 10 — Gestão educacional, monitoramento e estratégias institucionais para equidade 163

REFERÊNCIAS 181

SOBRE OS AUTORES 191

INTRODUÇÃO

A expansão do acesso à educação ocorrida nas últimas décadas modificou profundamente o sistema educacional brasileiro, mas não encerrou o problema da democratização da escola. A presença de um número maior de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas instituições de ensino representa uma conquista histórica incontestável; ainda assim, estar matriculado não significa, por si só, ter assegurado o direito à educação em sua dimensão substantiva. Entre o ingresso e a conclusão de uma trajetória escolar existem condições materiais, pedagógicas, relacionais e institucionais que distribuem de maneira desigual as possibilidades de permanecer, aprender, avançar e concluir cada etapa de ensino. É nesse intervalo entre o direito formalmente reconhecido e sua realização concreta que se localiza uma das questões educacionais mais persistentes do país.

A própria arquitetura jurídica brasileira oferece elementos importantes para essa compreensão. A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e, ao estabelecer os princípios que orientam o ensino, inclui expressamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma esse princípio, deslocando a responsabilidade pública para além da abertura da vaga escolar. A permanência, portanto, não constitui benefício adicional concedido ao estudante em situação de dificuldade: integra o conteúdo do próprio direito à educação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Essa distinção é decisiva porque impede que abandono, reprovação recorrente, distorção idade-série, baixa participação ou aprendizagem insuficiente sejam tratados exclusivamente como

problemas individuais, dissociados das condições sociais e institucionais nas quais as trajetórias são produzidas.

Esse deslocamento é um dos pontos de partida desta obra. A permanência será compreendida aqui não como simples continuidade administrativa da matrícula, mas como um processo educacional que envolve presença, participação, pertencimento, aprendizagem e possibilidade real de progressão. Um estudante pode continuar formalmente vinculado à escola e, ainda assim, experimentar formas graduais de afastamento: sucessivas dificuldades de aprendizagem, ausências frequentes, reprovações, enfraquecimento dos vínculos, sensação de não pertencimento, expectativas escolares reduzidas e crescente incompatibilidade entre as demandas da instituição e as condições concretas de sua vida. O desligamento definitivo, quando ocorre, pode representar apenas o momento mais visível de uma ruptura construída durante meses ou anos. A literatura sobre abandono escolar há muito chama atenção para esse caráter processual. Finn (1989), ao discutir os vínculos entre participação e identificação com a escola, mostrou que o afastamento não deve ser compreendido apenas como uma decisão localizada ao final da trajetória. Rumberger (2011), de modo semelhante, sistematizou evidências que apontam para a multiplicidade de fatores individuais, familiares, escolares e sociais envolvidos na interrupção da escolarização.

No contexto brasileiro, essa leitura adquire contornos particularmente importantes. Apesar dos avanços no acesso e nos indicadores educacionais, a exclusão escolar permanece socialmente seletiva. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2024, utilizados em análise divulgada pelo Fundo das

Nações Unidas para a Infância, indicaram que aproximadamente 993 mil crianças e adolescentes de 4 a 17 anos não frequentavam a escola no país. A composição desse contingente evidencia que a exclusão não se distribui aleatoriamente: crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas constituíam a maior parcela do contingente, e os adolescentes de 15 a 17 anos formavam o grupo etário mais atingido (UNICEF, 2025a). A persistência de quase um milhão de pessoas fora da escolarização obrigatória mostra que universalização legal e universalização efetiva são fenômenos distintos.

Os mecanismos que interferem nas trajetórias também não são homogêneos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — Educação 2024 revelou diferenças expressivas nos motivos associados à interrupção ou à não frequência escolar entre jovens. Entre os homens de 15 a 29 anos que não estudavam e ainda não haviam concluído o ensino médio, a necessidade de trabalhar ocupava posição central; entre as mulheres, gravidez, afazeres domésticos e responsabilidades de cuidado assumiam peso muito maior do que entre os homens (IBGE, 2025). Esses dados tornam insuficientes explicações que atribuem a evasão ao "desinteresse" dos estudantes como se escolhas educacionais fossem produzidas em condições equivalentes. Trabalho precoce, pobreza, responsabilidades familiares, maternidade, disponibilidade de transporte, localização territorial, violência, discriminação, deficiência, condições de saúde, estrutura familiar e características da oferta educacional podem se combinar de maneiras distintas ao longo de uma trajetória.

Reconhecer esses condicionantes não significa retirar do estudante qualquer capacidade de agência, nem transformar

desigualdade em destino. Significa compreender que decisões individuais são tomadas dentro de estruturas de oportunidades desigualmente distribuídas. A análise da permanência exige, portanto, afastar-se tanto de uma leitura estritamente individualizante, que responsabiliza o estudante pelo fracasso de sua trajetória, quanto de interpretações deterministas que anulam sua capacidade de escolha. Entre esses extremos encontra-se um campo de relações no qual experiências escolares, recursos familiares, condições econômicas, expectativas de futuro, relações com professores e colegas, práticas de gestão, currículo, avaliação e políticas públicas podem ampliar ou restringir possibilidades.

A aprendizagem ocupa posição central nesse campo. Uma política de permanência que consiga manter o estudante fisicamente na instituição, mas não lhe ofereça condições efetivas para aprender, produz uma inclusão incompleta. Os resultados educacionais brasileiros mais recentes ajudam a evidenciar essa tensão. Em 2025, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica apresentou crescimento nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, alcançando os maiores valores da série histórica iniciada em 2005. Considerando apenas a rede pública, o índice passou, entre 2023 e 2025, de 5,7 para 6,1 nos anos iniciais, de 4,7 para 5,0 nos anos finais e de 4,1 para 4,3 no ensino médio. O Sistema de Avaliação da Educação Básica também registrou avanço das médias de língua portuguesa e matemática no período (INEP, 2026a). Esses avanços são relevantes e não devem ser minimizados. Entretanto, médias nacionais não eliminam as diferenças existentes entre redes, territórios, grupos sociais, escolas e trajetórias

individuais, nem permitem confundir melhoria agregada com garantia universal de aprendizagem.

É justamente nessa diferença que a noção de equidade adquire densidade analítica. Igualdade e equidade não são conceitos intercambiáveis. A igualdade de direitos estabelece um horizonte indispensável: todos devem poder acessar uma educação de qualidade e desenvolver aprendizagens relevantes. A equidade chama atenção para o fato de que a realização desse direito pode exigir respostas diferenciadas diante de barreiras e necessidades distintas. Tratar igualmente estudantes submetidos a condições profundamente desiguais pode conservar, e não reduzir, distâncias preexistentes. A perspectiva inclusiva defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura enfatiza a identificação e a remoção das barreiras que impedem determinados grupos de participar e aprender plenamente, considerando dimensões econômicas, sociais, territoriais, culturais, linguísticas e relacionadas à deficiência, entre outras (UNESCO, 2020).

Equidade, nesse sentido, não pode ser reduzida à criação de medidas compensatórias destinadas aos estudantes que já apresentam fracasso escolar. Ela precisa participar da organização ordinária dos sistemas de ensino. Isso envolve observar quem aprende e quem permanece, mas também quem acumula ausências, quem reprova repetidamente, quem participa menos das atividades escolares, quem recebe expectativas pedagógicas reduzidas, quem encontra barreiras de acessibilidade, quem precisa conciliar estudo e trabalho e quem deixa de reconhecer a escola como espaço possível para sua própria trajetória. Quando a resposta institucional começa apenas após o abandono, parte significativa do processo de ruptura já ocorreu.

A literatura brasileira sobre permanência e evasão também contribuiu para questionar explicações monocausais. Ao analisar a educação profissional técnica de nível médio, Dore e Lüscher (2011) destacaram a complexidade dos fatores associados à permanência e à evasão, indicando a necessidade de examinar simultaneamente aspectos ligados aos estudantes, às instituições e ao contexto social. Embora diferentes etapas e modalidades apresentem particularidades próprias, essa perspectiva é especialmente produtiva porque desloca a pergunta de "por que o estudante abandonou?" para uma investigação mais ampla: que combinação de acontecimentos, condições e respostas institucionais tornou aquela trajetória progressivamente difícil de sustentar?

A mudança aparentemente simples na formulação da pergunta produz consequências importantes. Quando a evasão é tomada apenas como evento terminal, políticas educacionais tendem a se concentrar na recuperação do estudante depois da ruptura. Quando é compreendida como processo, tornam-se relevantes sinais anteriores: frequência irregular, mudanças bruscas de desempenho, repetidas retenções, baixo envolvimento com atividades escolares, conflitos, isolamento, dificuldades persistentes não acompanhadas e alterações nas condições sociais ou familiares. O acompanhamento das trajetórias deixa então de ser apenas uma atividade burocrática de registro e passa a integrar uma política de prevenção. Entretanto, também aqui existe uma tensão: sistemas de alerta e monitoramento podem apoiar intervenções precoces, mas não substituem relações pedagógicas, capacidade institucional e respostas concretas às causas identificadas. Produzir dados sobre vulnerabilidade sem dispor de mecanismos para enfrentá-la corre o risco

de transformar estudantes em indicadores de risco sem modificar as condições que produziram esse risco.

Essa tensão atravessa a própria ideia de qualidade educacional. Qualidade não pode ser dissociada de quem consegue usufruí-la. Uma escola que apresenta bons resultados médios, mas concentra reprovação, abandono ou baixa aprendizagem em determinados grupos, exige uma análise diferente daquela que considera apenas seu desempenho agregado. Da mesma forma, aumentar taxas de aprovação sem assegurar aprendizagem efetiva não resolve o problema, apenas altera uma de suas expressões estatísticas. Permanência e aprendizagem precisam ser observadas simultaneamente. Separá-las permite dois equívocos opostos: considerar suficiente manter estudantes matriculados ou, no extremo contrário, defender desempenho acadêmico ignorando as desigualdades nas condições necessárias para alcançá-lo.

A tese central desta obra emerge dessa relação. Permanência com aprendizagem não deve ser interpretada como resultado da capacidade individual de adaptação do estudante à escola, mas como expressão da capacidade do sistema educacional de construir condições para que diferentes estudantes possam desenvolver trajetórias educacionais significativas. A equidade é o princípio que permite avaliar essa capacidade. Isso não significa diminuir a importância do esforço, da participação ou da responsabilidade individual. Significa reconhecer que uma política educacional democrática não pode exigir que estudantes superem isoladamente barreiras que são econômicas, sociais, institucionais, pedagógicas ou territoriais.

Essa abordagem também exige cautela diante do uso da palavra “sucesso”. Concluir uma etapa de ensino é importante, mas o êxito

educacional não pode ser reduzido à obtenção de certificado. Aprender, desenvolver autonomia intelectual, construir vínculos, participar da vida escolar, ampliar possibilidades de escolha e conseguir prosseguir os estudos ou estabelecer relações qualificadas com o mundo do trabalho são dimensões que ajudam a conferir sentido à trajetória. Uma política de permanência que ignora tais dimensões corre o risco de transformar a retenção administrativa do estudante em objetivo final, quando ela deveria constituir condição para algo maior.

Da mesma forma, pertencimento e acolhimento não serão tratados neste livro como elementos periféricos ou meramente afetivos. A participação no cotidiano escolar, o reconhecimento, a confiança nas relações pedagógicas e a percepção de que a instituição considera legítima a presença do estudante interferem na maneira como ele constrói sua relação com a aprendizagem. O modelo participação-identificação desenvolvido por Finn (1989) já chamava atenção para a relação dinâmica entre envolvimento e identificação com a escola. Essa discussão se tornou ainda mais relevante diante de sistemas educacionais que passaram a receber públicos mais diversos sem necessariamente transformar, na mesma velocidade, currículos, práticas avaliativas, rotinas, estruturas e concepções de estudante.

No Brasil, discutir equidade também implica reconhecer diferenças territoriais e institucionais que escapam a soluções uniformes. As condições de permanência de um estudante de uma escola rural não são idênticas às de um adolescente de uma grande periferia urbana; as dificuldades enfrentadas por um estudante com deficiência não se confundem com aquelas experimentadas por quem precisa trabalhar durante o dia; estudantes indígenas, quilombolas, migrantes, jovens em

situação de vulnerabilidade socioeconômica e estudantes da educação profissional podem encontrar barreiras específicas, embora algumas delas se sobreponham. Políticas universais continuam fundamentais, mas sua efetividade depende da capacidade de reconhecer onde a universalidade abstrata encontra desigualdades concretas.

É por essa razão que a permanência escolar também demanda articulação entre diferentes políticas. A escola ocupa posição central, mas não dispõe isoladamente de todos os instrumentos necessários para responder a situações de pobreza, insegurança alimentar, violência, trabalho infantil, violações de direitos, dificuldades de transporte ou demandas complexas de proteção social. A experiência da Busca Ativa Escolar demonstra a relevância da cooperação entre educação, assistência social, saúde e outros setores no enfrentamento da exclusão e do risco de abandono. Avaliações da estratégia realizadas em âmbito nacional destacaram, entre seus resultados, o fortalecimento da colaboração intersetorial e a maior capacidade de alcançar grupos historicamente mais vulneráveis à exclusão escolar (UNICEF, 2025c). A intersetorialidade, contudo, não deve servir para diluir responsabilidades. Cabe ao sistema educacional reconhecer seus próprios mecanismos de inclusão e exclusão ao mesmo tempo em que constrói redes capazes de responder a problemas que ultrapassam sua competência exclusiva.

A trajetória argumentativa deste livro parte, portanto, da compreensão de que evasão e permanência constituem fenômenos relacionados, mas não simétricos. Evitar que alguém saia da escola não é necessariamente o mesmo que produzir condições para que queira, possa e consiga permanecer aprendendo. A análise avançará das bases

conceituais e estruturais da permanência para os mecanismos que produzem abandono e exclusão; examinará as desigualdades que atravessam as trajetórias, o papel do vínculo e do pertencimento, as dificuldades de aprendizagem e o acompanhamento pedagógico; discutirá políticas de assistência estudantil, particularidades da educação profissional e tecnológica, inclusão e acessibilidade; e chegará às relações entre família, escola, redes de apoio, gestão e monitoramento institucional.

Esse percurso não parte da premissa de que exista uma única causa para a evasão ou uma intervenção capaz de garantir permanência em qualquer contexto. Parte de outra exigência: substituir respostas tardias e fragmentadas por uma leitura das trajetórias. Antes de abandonar a escola, muitos estudantes já enfrentaram diferentes formas de exclusão dentro dela; antes que a dificuldade de aprendizagem apareça em um indicador, ela pode ter se acumulado em experiências repetidas de incompreensão e fracasso; antes que o vínculo seja rompido, podem ter ocorrido sinais que a instituição não conseguiu reconhecer ou aos quais não conseguiu responder. Compreender a permanência a partir dessa temporalidade amplia o campo de responsabilidade das políticas educacionais.

É nesse ponto que permanência, aprendizagem e equidade deixam de constituir três agendas paralelas. A aprendizagem dá sentido educacional à permanência; a permanência cria condições temporais e relacionais para que a aprendizagem aconteça; e a equidade obriga sistemas e instituições a perguntar para quem essas duas possibilidades estão efetivamente disponíveis. A partir dessa articulação, o problema educacional já não pode ser formulado apenas em termos de quantos

estudantes entram ou saem da escola. Torna-se necessário compreender quais trajetórias a escola consegue sustentar, quais trajetórias continuam sendo interrompidas e o que a distribuição desigual dessas possibilidades revela sobre a própria organização da educação.

CAPÍTULO 1 — PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM COMO DESAFIOS CENTRAIS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A democratização da educação costuma ser descrita por indicadores de acesso: número de matrículas, cobertura das faixas etárias obrigatórias, expansão de escolas, criação de vagas e incorporação de grupos historicamente excluídos. Esses indicadores são indispensáveis porque revelam a capacidade de um sistema de abrir suas portas. Entretanto, quanto mais o acesso se amplia, mais evidente se torna uma questão que a matrícula isoladamente não consegue responder: o que acontece com os estudantes depois que entram? Uma política educacional pode aproximar-se da universalização do ingresso e, ao mesmo tempo, conviver com trajetórias interrompidas, reprovações sucessivas, atraso escolar e aprendizagens muito desiguais. A democratização deixa, então, de ser um problema exclusivamente quantitativo e passa a exigir uma análise da qualidade das trajetórias que o sistema consegue sustentar.

No Brasil, essa mudança de foco possui fundamento jurídico e histórico. A Constituição Federal não restringe o direito à educação ao acesso; ela estabelece a igualdade de condições para acesso e permanência e, no mesmo conjunto de princípios, assegura padrão de qualidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reiteram a permanência como dimensão do direito educacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996). A leitura conjunta desses dispositivos impede que presença, continuidade e aprendizagem sejam tratadas como concessões sucessivas. A escola não cumpre integralmente sua função apenas

porque recebe o estudante. O dever público continua durante a trajetória e alcança as condições que tornam possível aprender, progredir e concluir a escolarização.

Essa compreensão ganhou densidade adicional no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 15.388/2026. O novo PNE estabelece, entre suas diretrizes, a centralidade do direito à educação, da qualidade, da equidade, da inclusão e da aprendizagem e, ao tratar do ensino fundamental e do ensino médio, fixa objetivos de aprendizagem acompanhados de metas explícitas de redução das desigualdades entre grupos sociais. Também determina acompanhamento individualizado, atenção às transições entre etapas, articulação intersetorial e contextualização de resultados por nível socioeconômico, raça/cor, sexo, região e localização (BRASIL, 2026). O significado político dessa arquitetura é importante: resultados médios continuam relevantes, mas deixam de ser suficientes quando ocultam grupos que permanecem sistematicamente em posições de maior risco ou menor aprendizagem.

O problema central deste capítulo nasce dessa articulação. Permanência e aprendizagem não constituem agendas concorrentes, como se os sistemas precisassem escolher entre manter mais estudantes na escola ou elevar padrões de desempenho. Tampouco a equidade pode aparecer apenas depois, como correção dirigida aos que não acompanharam o percurso esperado. O desafio contemporâneo consiste em organizar acesso, continuidade, aprendizagem e redução de desigualdades como dimensões simultâneas da qualidade educacional. Isso exige observar o fluxo sem transformar aprovação em fim em si mesmo; valorizar resultados de aprendizagem sem naturalizar quem fica

abaixo deles; e reconhecer diferenças entre estudantes sem converter desigualdades sociais em expectativas pedagógicas reduzidas.

1.1 Do acesso à trajetória: a democratização educacional como processo incompleto

A história recente da educação brasileira ajuda a compreender por que a ideia de qualidade precisou ser progressivamente ampliada. Oliveira e Araujo (2005) mostraram que diferentes momentos da expansão escolar produziram diferentes formas de perceber a qualidade: inicialmente, a própria escassez de vagas selecionava quem teria acesso; com a expansão, ganharam visibilidade os problemas de fluxo, expressos em reprovação e retenção; posteriormente, a disseminação de avaliações em larga escala tornou a aprendizagem mensurável uma dimensão central do debate. Essa periodização continua útil porque demonstra que os problemas não simplesmente se substituem. A ampliação de uma dimensão torna as insuficiências das demais mais visíveis. O país pode avançar no acesso sem eliminar dificuldades de fluxo e pode melhorar médias de desempenho sem reduzir desigualdades entre grupos.

Há uma consequência conceitual importante nessa leitura. A permanência não deve ser entendida como o intervalo passivo entre matrícula e conclusão. Ela é produzida continuamente. Depende da relação entre condições de oferta, organização do trabalho pedagógico, experiências de aprendizagem, expectativas construídas na escola e possibilidades concretas de o estudante responder às exigências da trajetória. Isso significa que dois estudantes formalmente matriculados no mesmo ano escolar podem viver situações educacionais muito

diferentes: um encontra estabilidade, apoio e progressão; outro acumula ausências, dificuldades não acompanhadas, reprovações e deslocamentos que tornam a continuidade cada vez mais frágil. O registro administrativo é semelhante; a experiência de permanência não é.

Essa distinção ajuda a compreender por que indicadores de atraso escolar permanecem relevantes mesmo quando não representam abandono. Em 2024, 4,2 milhões de estudantes da educação básica brasileira estavam em distorção idade-série, isto é, possuíam dois ou mais anos de atraso em relação ao ano esperado para sua idade. O número vinha caindo, mas ainda correspondia a 12,5% dos estudantes analisados, com desigualdades importantes entre grupos e territórios (UNICEF, 2025b). A distorção não pode ser interpretada automaticamente como prova de baixa aprendizagem ou como destino de evasão, mas funciona como sinal de uma trajetória que já encontrou obstáculos. Quando atraso, repetência e aprendizagem insuficiente se acumulam, o custo de continuar estudando pode aumentar ao mesmo tempo em que o sentido atribuído à escola diminui.

É por isso que políticas de permanência precisam distinguir situação e trajetória. Uma fotografia informa se o estudante está matriculado em determinado momento; uma abordagem longitudinal pergunta como ele chegou até ali, quais interrupções sofreu, quanto tempo levou para avançar e em que condições aprendeu. Essa mudança parece metodológica, mas é também política. Quando a unidade de análise é apenas a matrícula anual, tende-se a perceber o abandono somente quando o vínculo já foi rompido. Quando a unidade de análise é a trajetória, tornam-se visíveis transições frágeis, ausências

recorrentes, repetências, mobilidade entre escolas, defasagens e quedas de participação que podem anteceder a saída.

O novo desenho de políticas nacionais começa a incorporar essa perspectiva. A Nota Técnica nº 3/2026 do Inep, elaborada para operacionalizar indicadores da complementação-VAAR do Fundeb, propõe que o indicador de atendimento considere a permanência do estudante ao longo do ano letivo e que o indicador de aprendizagem seja lido com medida de equidade. A formulação é significativa porque aproxima financiamento, permanência, aprendizagem e redução de desigualdades em um mesmo mecanismo de indução (INEP, 2026b). Ainda que nenhum indicador consiga representar toda a complexidade da trajetória escolar, a escolha do que medir comunica prioridades: abandono e aprendizagem desigual deixam de ser problemas laterais e passam a integrar a avaliação do desempenho dos sistemas.

Há, contudo, uma tensão que precisa ser preservada. Tornar a trajetória mensurável não significa reduzi-la a uma sequência de indicadores. Frequência, aprovação, proficiência e conclusão são informações indispensáveis, mas não explicam sozinhas por que determinado estudante progrediu ou se afastou. Um mesmo padrão de faltas pode decorrer de trabalho, transporte, doença na família, violência, desmotivação, barreiras de acessibilidade ou conflito com a escola. Uma mesma reprovação pode refletir dificuldades de aprendizagem, critérios avaliativos pouco diversificados, ausência prolongada ou combinação desses fatores. Indicadores são sinais que orientam investigação; tornam-se perigosos quando são tratados como diagnósticos autossuficientes.

Essa cautela também impede que a noção de permanência seja convertida em controle de presença. A frequência é necessária, mas sua função educacional depende do que acontece durante o tempo vivido na escola. Um estudante pode comparecer diariamente e permanecer pouco envolvido nas atividades, não compreender o que é ensinado, evitar interações e avançar administrativamente sem domínio suficiente dos conhecimentos previstos. A permanência que interessa à democratização é, portanto, qualitativa: envolve continuidade acompanhada de oportunidades reais de participação e aprendizagem. Quanto mais a política educacional separa essas dimensões, maior o risco de produzir soluções aparentes para problemas que continuam ativos.

O próprio conceito de universalização precisa ser lido a partir dessa exigência. Universalizar uma etapa não significa apenas aproximar a taxa de matrícula da totalidade da população correspondente. Significa construir condições para que as diferenças de origem social, território, raça, deficiência, gênero ou situação econômica não se convertam sistematicamente em destinos escolares distintos. A universalização é incompleta quando grupos específicos entram mais tarde, repetem mais, aprendem menos ou saem antes. Nessa perspectiva, a pergunta deixa de ser apenas quantos tiveram acesso e passa a incluir quem conseguiu percorrer a trajetória, em quanto tempo, com que aprendizagem e sob quais condições.

Esse deslocamento ajuda a compreender por que a expansão educacional pode produzir simultaneamente avanço democrático e novos conflitos sobre qualidade. Quando populações antes excluídas entram na escola, a instituição deixa de trabalhar apenas com um público socialmente selecionado. A heterogeneidade deixa de ser

exceção e se torna característica estrutural. Manter padrões elevados de aprendizagem nesse contexto exige maior capacidade pedagógica, e não redução de expectativas. A dificuldade surge quando a diversidade é interpretada como problema do estudante e não como condição ordinária do sistema. A democratização quantitativa passa, então, a exigir democratização pedagógica.

1.2 Permanecer para aprender, aprender para permanecer: fluxo e qualidade na mesma análise

A relação entre permanência e aprendizagem é bidirecional. Permanecer na escola amplia o tempo de exposição a experiências educativas e cria condições para a continuidade curricular; aprender, por sua vez, fortalece a possibilidade de permanecer porque torna a trajetória mais inteligível, reduz o acúmulo de fracassos e sustenta expectativas de progressão. Essa relação não é mecânica. Há estudantes que permanecem apesar de dificuldades persistentes e outros que deixam a escola mesmo apresentando bom desempenho. Ainda assim, tratar aprendizagem e permanência como processos independentes empobrece a análise, porque ignora a maneira como experiências acadêmicas se acumulam e alteram a relação do estudante com a instituição.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi concebido justamente a partir da combinação entre fluxo e desempenho: associa taxas de aprovação, derivadas do Censo Escolar, ao desempenho em língua portuguesa e matemática medido pelo Saeb. Em 2025, o Ideb avançou nas três grandes etapas avaliadas da educação básica, e o Saeb também registrou crescimento das médias nacionais (INEP, 2026a). O

avanço merece reconhecimento, sobretudo porque indicadores agregados permitem acompanhar tendências de longo prazo. Entretanto, a própria lógica do índice lembra que nenhuma das dimensões pode ser lida isoladamente. Uma rede não alcança qualidade sustentável quando melhora a aprovação sem aprendizagem correspondente, nem quando concentra alto desempenho em uma parcela dos estudantes enquanto outros acumulam reprovações ou deixam de participar das avaliações e da escola.

Essa questão é particularmente relevante porque políticas educacionais estão sujeitas a incentivos. Quando um sistema valoriza somente taxas de aprovação, pode surgir pressão por progressão sem suporte pedagógico suficiente; quando valoriza apenas resultados de testes, pode estimular concentração de esforços nos estudantes ou conteúdos mais diretamente associados ao indicador. A resposta não é abandonar métricas, mas construir uma leitura multidimensional e contextualizada. Indicadores precisam funcionar como instrumentos de diagnóstico e prestação de contas, não como substitutos da finalidade educativa.

A literatura brasileira oferece evidência importante sobre esse ponto. Alves, Soares e Xavier (2016), ao analisarem resultados da Prova Brasil entre 2005 e 2013, mostraram que melhoria da qualidade média não implicou necessariamente redução dos hiatos de aprendizagem entre grupos sociais. Em vários contextos, os ganhos foram mais favoráveis aos estudantes já posicionados em condições sociais vantajosas. O achado continua conceitualmente atual: elevar médias e promover equidade são objetivos relacionados, mas não equivalentes. Um sistema pode melhorar e permanecer profundamente desigual. Por isso, a

distribuição dos resultados precisa ser examinada junto com seu nível médio.

A mesma tensão aparece nas comparações internacionais. No PISA 2022, estudantes brasileiros socioeconomicamente favorecidos superaram os desfavorecidos em 77 pontos em matemática, e o nível socioeconômico explicou parcela relevante da variação de desempenho. Ao mesmo tempo, 22% dos estudantes brasileiros avaliados relataram ter repetido ao menos um ano desde o início da escolarização obrigatória, proporção superior à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2023). Esses dados não autorizam atribuir causalidade simples entre condição econômica, repetência e desempenho, mas mostram que aprendizagem e trajetória escolar continuam socialmente estruturadas.

A repetência ilustra bem o problema de soluções aparentemente intuitivas. Quando um estudante não aprendeu o esperado, fazê-lo repetir o ano pode parecer uma forma de oferecer mais tempo. Porém, repetir não é sinônimo de receber uma nova oportunidade pedagógica. Se currículo, metodologia, avaliação e apoio permanecem essencialmente os mesmos, o estudante pode experimentar novamente a situação que já produziu dificuldade, agora acrescida de atraso e separação de seu grupo de referência. Por outro lado, a progressão sem intervenções adequadas pode deslocar lacunas para etapas posteriores. O dilema real não é escolher entre reprovar ou aprovar automaticamente; é construir mecanismos de identificação e recomposição que tornem a progressão compatível com aprendizagem efetiva.

Essa formulação altera a maneira de interpretar o chamado fracasso escolar. Se dificuldades são observadas apenas ao final do ano,

a resposta institucional tende a ser tardia e binária: aprovação ou reprovação. Se a aprendizagem é acompanhada ao longo do percurso, surgem possibilidades intermediárias de intervenção: reensino, mudança de estratégia, apoio em pequenos grupos, avaliação diagnóstica, tutoria, flexibilização de tempos, comunicação com a família e articulação com serviços quando existem barreiras externas à escola. O foco deixa de ser classificar quem conseguiu acompanhar e passa a incluir a responsabilidade de modificar condições de ensino quando evidências mostram que parte da turma não está aprendendo.

Isso não significa que toda diferença de desempenho possa ser eliminada pela escola nem que resultados educacionais dependam apenas das práticas docentes. Condições econômicas, culturais e territoriais interferem no tempo disponível para estudar, na estabilidade da frequência, no acesso a recursos e nas expectativas de continuidade. A instituição educacional atua dentro dessa estrutura e não possui controle sobre todos os fatores que a compõem. Ainda assim, reconhecer limites não equivale a naturalizar desigualdades. A questão relevante é identificar quais barreiras estão sob governabilidade da escola, quais exigem ação da rede e quais demandam políticas intersetoriais.

Essa distinção protege a análise de dois reducionismos. O primeiro individualiza o problema e atribui a baixa aprendizagem à falta de esforço, interesse ou capacidade do estudante. O segundo desloca tudo para a estrutura social e conclui que a escola pouco pode fazer diante da pobreza e da desigualdade. Ambos enfraquecem a responsabilidade educacional. O desempenho não é produto exclusivo do indivíduo nem resultado automático de sua origem social. Ele emerge de interações entre recursos, experiências, oportunidades, relações

pedagógicas e políticas. A ação pública torna-se mais precisa quando consegue identificar onde intervir em cada nível.

A noção de aprendizagem também precisa ser protegida de uma compreensão estreita. Avaliações em larga escala fornecem informações importantes sobre conhecimentos e habilidades e são indispensáveis ao monitoramento do direito educacional. Entretanto, o currículo escolar envolve dimensões que excedem aquilo que uma avaliação padronizada consegue medir. Participação, capacidade de argumentação, pensamento científico, produção cultural, autonomia, convivência democrática e formação para o trabalho e a cidadania integram finalidades educacionais reconhecidas na legislação brasileira. Defender aprendizagem, portanto, não significa reduzir a escola à preparação para testes. Significa garantir que a permanência produza desenvolvimento intelectual e humano efetivo.

É nesse ponto que o novo PNE oferece uma inflexão relevante. O Objetivo 5 estabelece a garantia da aprendizagem no ensino fundamental e no ensino médio com inclusão e redução de desigualdades, e suas metas combinam patamares de aprendizagem com redução dos hiatos entre grupos definidos por raça/cor, sexo, nível socioeconômico, região e localização. O plano também prevê que resultados do Saeb sejam divulgados com contextualização social e que mecanismos de acompanhamento individualizado considerem transições e vulnerabilidades (BRASIL, 2026). A política nacional, assim, começa a traduzir em metas uma ideia que a pesquisa educacional vem sustentando há anos: qualidade precisa ser julgada pelo que o sistema produz e por como esses resultados se distribuem.

1.3 Equidade como critério para avaliar trajetórias, oportunidades e responsabilidade institucional

A equidade entra nessa discussão não como sinônimo de tratamento idêntico, mas como critério para examinar se diferenças de condição estão sendo convertidas em desigualdades educacionais evitáveis. A igualdade jurídica assegura a todos o mesmo direito; a equidade interroga o que precisa ser organizado para que esse direito seja usufruído por estudantes que chegam à escola com recursos, barreiras e necessidades distintas. A diferença é decisiva. Oferecer exatamente o mesmo apoio a todos pode parecer imparcial, mas pode manter vantagens acumuladas por quem necessita de menos suporte para responder às exigências escolares.

A UNESCO (2020), ao discutir inclusão educacional, insiste que a exclusão não ocorre apenas fora da escola. Ela pode ser produzida dentro dela por currículos inacessíveis, discriminação, segregação, expectativas reduzidas, ausência de apoios e formas de participação que não contemplam a diversidade dos estudantes. Essa perspectiva amplia o significado de permanência. Um estudante não está plenamente incluído apenas porque ocupa fisicamente uma carteira. É necessário perguntar se participa das experiências centrais do currículo, se recebe oportunidades equivalentes de aprender e se sua presença é reconhecida como parte legítima da comunidade escolar.

Essa formulação é especialmente importante para evitar que políticas de equidade sejam confundidas com redução de rigor. Apoiar mais quem enfrenta maiores barreiras não significa exigir menos aprendizagem. Ao contrário, a equidade torna-se vazia quando aceita que determinados grupos permaneçam na escola com expectativas

acadêmicas sistematicamente menores. O desafio é diferenciar apoio de simplificação permanente. Recursos adicionais, adaptações, tempos diferenciados, acessibilidade, acompanhamento pedagógico e estratégias de recomposição precisam servir para ampliar o acesso ao conhecimento, e não para substituir o currículo por experiências empobrecidas.

A própria legislação brasileira vem incorporando essa relação entre equidade e resultados. O PNE de 2026 prevê metas específicas para reduzir desigualdades de aprendizagem e de conclusão entre grupos sociais e determina que qualidade seja observada em conjunto com condições de oferta. No financiamento, o Fundeb também passou a incorporar indicadores de atendimento, aprendizagem e equidade para a complementação-VAAR, cuja metodologia recente busca observar permanência durante o ano letivo e resultados de aprendizagem ponderados por desigualdades (BRASIL, 2026; INEP, 2026b). Isso representa um deslocamento importante: equidade deixa de ser apenas valor declaratório e começa a interferir na forma de monitorar e induzir políticas.

Entretanto, transformar equidade em indicador produz novos desafios. Toda medida seleciona dimensões e deixa outras de fora. Quando grupos são definidos por categorias amplas, diferenças internas podem permanecer invisíveis; quando o foco recai apenas sobre proficiência, barreiras de participação e pertencimento podem desaparecer; quando a análise privilegia médias escolares, desigualdades dentro da própria escola podem ser mascaradas. Por isso, indicadores de equidade precisam ser interpretados como instrumentos de orientação e não como descrição total da justiça educacional.

Uma política de permanência orientada por equidade precisa combinar pelo menos três escalas de observação. A primeira é sistêmica: identifica padrões persistentes entre regiões, redes e grupos sociais. A segunda é institucional: analisa como escolas com públicos semelhantes produzem resultados diferentes e quais condições de oferta podem explicar parte dessas diferenças. A terceira é individual: acompanha trajetórias específicas para reconhecer sinais que desaparecem nas médias. Nenhuma escala é suficiente sozinha. A estatística nacional pode revelar desigualdade estrutural sem explicar a experiência de um estudante; a análise individual pode compreender uma história sem mostrar que histórias semelhantes se repetem em determinado grupo.

Essa combinação também modifica a ideia de responsabilidade. Quando uma rede identifica que determinado grupo apresenta maior atraso, menor aprendizagem ou maior abandono, a resposta não deve ser procurar uma característica do grupo que justifique o resultado. O dado precisa funcionar como pergunta sobre o sistema. Há diferenças de infraestrutura? Professores mais experientes estão distribuídos de forma desigual? Existem barreiras de transporte ou acessibilidade? O currículo reconhece os contextos socioculturais dos estudantes? Os mecanismos de apoio chegam antes da reprovação? A escola dispõe de informação suficiente para acompanhar ausências? Transformar desigualdade em objeto de gestão significa converter disparidades em problemas a serem explicados e enfrentados, não em descrições naturalizadas.

Ao mesmo tempo, a responsabilização institucional precisa evitar lógica punitiva simplificadora. Escolas situadas em territórios vulnerabilizados frequentemente lidam com condições que não controlam e podem necessitar de mais recursos precisamente porque

seus desafios são maiores. Comparar resultados sem contexto pode produzir o paradoxo de penalizar quem atende populações com maiores barreiras. O novo PNE reconhece essa questão ao relacionar equidade às condições de oferta, ao financiamento e à necessidade de contextualizar indicadores sociais (BRASIL, 2026). A consequência prática é clara: monitoramento deve gerar apoio diferenciado e capacidade de resposta, não apenas ranking.

Esse ponto recoloca o debate sobre mérito em bases mais precisas. Reconhecer esforço individual é compatível com uma política de equidade; o problema surge quando resultados são atribuídos apenas ao mérito sem considerar diferenças nas oportunidades de aprender. Dois estudantes podem demonstrar dedicação semelhante e enfrentar distâncias muito diferentes até o mesmo objetivo. A escola não precisa negar a responsabilidade pessoal para reconhecer essas diferenças. Precisa assegurar que esforço tenha possibilidade real de se converter em aprendizagem, oferecendo condições adequadas, feedback, recursos e tempo de apoio quando necessário.

A equidade também exige pensar transições. Mudanças da educação infantil para o ensino fundamental, dos anos iniciais para os finais e destes para o ensino médio alteram número de professores, organização curricular, exigências de autonomia, deslocamentos territoriais e relações de pertencimento. O PNE de 2026 prevê atenção específica a essas passagens justamente porque o risco não está apenas dentro de cada etapa, mas nas descontinuidades entre elas (BRASIL, 2026). Um estudante pode apresentar trajetória estável durante anos e encontrar, em uma transição mal acompanhada, um conjunto novo de barreiras que modifica sua relação com a escola.

Pensar a trajetória dessa maneira impede que a permanência seja tratada como atributo pessoal do chamado estudante resiliente. A resiliência individual pode existir e merece reconhecimento, mas não deve se transformar em modelo de política pública. Um sistema educacional justo não pode depender de que estudantes superem sozinhos obstáculos previsíveis. Quando determinados problemas se repetem - dificuldade de transporte, incompatibilidade entre estudo e trabalho, barreiras de acessibilidade, defasagens acumuladas, violência ou ausência de apoio pedagógico -, a recorrência indica necessidade de resposta institucional e não apenas de adaptação individual.

A tese proposta neste livro torna-se mais concreta a partir dessa análise: permanência com aprendizagem é uma propriedade da relação entre estudante e sistema, e a equidade é o critério que permite avaliar se essa relação oferece oportunidades reais a públicos distintos. A escola não controla todas as condições de vida, mas controla parte significativa da experiência educacional e participa de redes públicas capazes de acionar outras respostas. O que precisa ser observado não é apenas se o estudante permaneceu, mas se encontrou condições para continuar aprendendo sem que suas diferenças fossem convertidas em desvantagens previsíveis.

Esse modo de formular o problema também muda a leitura do abandono. Se permanência e aprendizagem são construídas ao longo do tempo, a saída da escola raramente pode ser compreendida apenas pela decisão registrada no momento em que o vínculo termina. Antes dela, podem existir sucessivas experiências de fracasso, ausências, mudanças familiares, necessidade de trabalho, conflitos, discriminação, defasagens, perda de pertencimento ou respostas institucionais

insuficientes. Compreender esses mecanismos exige deslocar o olhar do evento final para o processo que o antecede. É justamente essa passagem - da permanência como condição educacional para a evasão como trajetória de ruptura - que orienta o capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 — EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR: FATORES ASSOCIADOS E IMPACTOS EDUCACIONAIS

A evasão escolar costuma tornar-se visível quando o estudante deixa de aparecer. O diário registra faltas, o sistema encerra uma matrícula, a escola identifica que alguém não retornou no ano seguinte e, retrospectivamente, procura uma razão para a saída. Essa sequência administrativa é necessária, mas produz uma ilusão perigosa: a de que a ruptura começou no momento em que foi registrada. Em muitas trajetórias, o afastamento formal é apenas o último acontecimento de um processo anterior, composto por perda gradual de participação, dificuldades acadêmicas acumuladas, mudanças nas condições de vida, conflitos, trabalho, responsabilidades familiares, experiências de discriminação ou respostas institucionais que chegaram tarde. A data da saída pode ser precisa; o início do processo quase nunca é.

Essa diferença entre evento e processo é decisiva para a análise educacional. Se a evasão for interpretada apenas como condição final, a principal pergunta será por que determinado estudante saiu. Se for compreendida como trajetória, tornam-se igualmente importantes outras perguntas: quando a permanência começou a se fragilizar, quais sinais estavam disponíveis, que barreiras se combinaram, que apoios existiam e em que momento uma intervenção ainda poderia alterar o percurso. A mudança não elimina a responsabilidade individual nem transforma toda saída em falha exclusiva da escola. Ela apenas recusa uma explicação monocausal para um fenômeno que a literatura, há décadas, descreve como cumulativo, relacional e produzido em múltiplos níveis (FINN, 1989; ALEXANDER; ENTWISLE; KABBANI, 2001; RUMBERGER, 2011; DE WITTE et al., 2013).

O cenário brasileiro recente reforça a necessidade dessa leitura sem autorizar diagnósticos pessimistas. Indicadores de fluxo melhoraram de maneira relevante. Dados do Censo Escolar 2025 divulgados pelo Inep mostram que, no ensino médio público, o abandono caiu 61% entre 2022 e 2025; no mesmo período, a reprovação diminuiu 62% e a distorção idade-série foi reduzida em 28% (INEP, 2026c). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — Educação 2025 também registrou avanço na frequência escolar líquida ajustada dos jovens de 15 a 17 anos. Melhorar fluxo e frequência é uma conquista concreta. Entretanto, a mesma pesquisa mostra que 7,7 milhões de jovens de 14 a 29 anos não haviam concluído o ensino médio em 2025, por abandono anterior ou por nunca terem frequentado essa etapa (IBGE, 2026). A coexistência desses resultados impede duas leituras igualmente inadequadas: afirmar que nada mudou ou supor que a melhora recente tornou residual o problema das trajetórias interrompidas.

Este capítulo trabalha justamente nessa tensão. Evasão, abandono, infrequência e exclusão escolar serão tratados como fenômenos relacionados, mas não equivalentes. Em seguida, a ruptura será analisada a partir da combinação entre condições econômicas e familiares, experiências escolares, aprendizagem, vínculos, transições e expectativas de futuro. Por fim, serão discutidos os efeitos da interrupção e os limites de políticas que agem apenas depois que o estudante já se afastou. A tese que orienta o argumento é que prevenir evasão exige menos capacidade de adivinhar quem irá sair e mais capacidade institucional de reconhecer mudanças de trajetória,

compreender suas causas e responder antes que a saída se torne a alternativa mais provável.

2.1 Nomear sem simplificar: abandono, evasão, infrequência e exclusão escolar

A precisão conceitual importa porque cada termo produz um modo diferente de medir o problema e, consequentemente, de agir sobre ele. No Censo Escolar da Educação Básica, a segunda etapa da coleta registra a situação do aluno ao final do ano letivo. Para o rendimento, a escola informa aprovação ou reprovação; para o movimento, há situações como transferência, falecimento e "deixou de frequentar". As taxas de rendimento escolar organizam aprovação, reprovação e abandono em relação às matrículas consideradas válidas para o cálculo (INEP, 2026d). Nesse registro, abandono possui uma função administrativa específica: identifica estudantes que estavam vinculados e deixaram de frequentar a escola durante o período considerado.

"Evasão", entretanto, costuma ser utilizada na literatura e na gestão com alcance mais amplo. Pode indicar saída de uma escola, de um curso, de uma etapa ou do sistema educacional antes da conclusão esperada. Em estudos longitudinais, o interesse frequentemente está menos na situação observada ao final de um ano e mais na continuidade ao longo de períodos sucessivos. Na educação superior e na educação profissional, a expressão também pode envolver mudança de curso, trancamento, não renovação de matrícula e saída institucional, dependendo da metodologia adotada. Dore e Lüscher (2011) já chamavam atenção para a dificuldade de comparar estudos quando definições, unidades de análise e períodos de acompanhamento não são

equivalentes. De Witte et al. (2013), ao revisarem a literatura internacional, chegam a conclusão semelhante: “dropout” é um rótulo que abriga fenômenos diversos e precisa ser definido antes de ser quantificado.

Essa cautela evita erros frequentes. Um estudante transferido não é, necessariamente, evadido; alguém que deixa uma escola e se matricula em outra pode ter mudado de instituição sem interromper a escolarização. Da mesma forma, uma pessoa fora da escola em determinado momento pode retornar posteriormente. O abandono administrativo observado em um ano não informa sozinho se a ruptura será definitiva. A trajetória educacional possui movimentos de saída, retorno, transferência, retenção e mudança de modalidade que podem ser invisíveis quando bases de dados são analisadas isoladamente. É por isso que indicadores de não retorno e estudos de coorte acrescentam informação ao acompanhamento anual: eles permitem observar se quem deveria prosseguir efetivamente reaparece no sistema.

A infrequência pertence a outro plano. Faltar repetidamente aumenta o risco de perda de aprendizagem, enfraquecimento de vínculos e descontinuidade, mas não deve ser tratada como sinônimo de evasão. É um sinal que pede interpretação. Em alguns casos, faltas revelam dificuldade temporária; em outros, constituem uma etapa de afastamento progressivo. O próprio marco legal brasileiro reconhece que frequência escolar não é assunto meramente burocrático. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que os estabelecimentos de ensino notifiquem o Conselho Tutelar quando a quantidade de faltas ultrapassa 30% do percentual permitido em lei; desde a Lei nº 15.231/2025, o mesmo inciso do art. 12 também passou a prever

comunicação de ocorrências e dados relativos a violências envolvendo estudantes (BRASIL, 1996; BRASIL, 2025). O Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, estabelece a comunicação de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares, além de elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990).

Esses dispositivos têm significado importante: a ausência reiterada é reconhecida como situação que demanda ação antes do desaparecimento definitivo do vínculo. Mas o cumprimento formal da notificação não esgota a responsabilidade educacional. Se a escola espera o estudante atingir um limite de faltas para iniciar qualquer contato, a norma que deveria funcionar como proteção pode ser interpretada como autorização para agir tarde. O percentual legal é um gatilho obrigatório de comunicação, não um parâmetro pedagógico para decidir quando uma trajetória merece atenção. Mudanças abruptas de frequência, mesmo abaixo de qualquer limiar, podem ser relevantes quando associadas a queda de desempenho, mudança de comportamento ou informação conhecida sobre dificuldades familiares.

Também é necessário distinguir abandono de exclusão escolar. A ideia de exclusão amplia a análise para incluir crianças e adolescentes que estão fora da escola, inclusive aqueles que nunca ingressaram ou não conseguiram retornar. Nessa perspectiva, a pergunta deixa de ser apenas “quem abandonou?” e passa a incluir “quem não está tendo o direito de participar da escolarização?”. A Busca Ativa Escolar utiliza justamente essa formulação ampliada ao articular identificação de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de abandono com respostas entre educação, assistência social, saúde e proteção (UNICEF, 2025a). O conceito é especialmente útil porque desloca a atenção do

comportamento individual para as barreiras que tornam determinada trajetória inviável ou interrompida.

Há, porém, um risco no movimento inverso: ampliar tanto os conceitos que qualquer dificuldade passe a ser chamada de evasão. Nem toda reprovação produz abandono; nem toda ausência é sinal de desligamento; nem todo conflito com a escola culminará em saída. A utilidade dos indicadores depende justamente de preservar diferenças. Reprovação, distorção idade-série, absenteísmo, baixo desempenho, conflito disciplinar e mudança de escola são condições que podem se associar a maior risco em determinados contextos, mas não constituem destinos. A linguagem de "aluno evadido em potencial" é problemática quando transforma correlações populacionais em rótulos individuais.

Essa distinção tem implicações éticas para sistemas de alerta precoce. Um modelo que utiliza frequência, notas e ocorrências disciplinares pode ajudar a localizar estudantes que precisam de apoio; pode também reforçar estigmas se seus resultados forem utilizados para classificar pessoas como "prováveis desistentes". Balfanz, Herzog e Mac Iver (2007), em estudo longitudinal com estudantes das séries intermediárias nos Estados Unidos, mostraram o valor preditivo combinado de frequência, comportamento e reprovação em disciplinas para identificar trajetórias de risco. O achado é importante porque demonstra que sinais podem aparecer anos antes da saída. Mas previsão não equivale a causalidade e tampouco elimina falsos positivos. O uso responsável desses sistemas exige que o indicador abra uma conversa e uma investigação, e não encerre o diagnóstico.

Nomear com precisão, portanto, não é preciosismo terminológico. É condição para que a política escolha a resposta

adequada. Infrequência pode exigir contato rápido, reorganização de rotina ou articulação com a família; dificuldade de aprendizagem pode demandar intervenção pedagógica intensiva; ausência de transporte requer solução territorial; violência exige proteção; necessidade de trabalhar pode envolver apoio econômico e flexibilização responsável; abandono consumado pede busca ativa e plano de reinserção. Tratar todas essas situações simplesmente como "evasão" encobre a diferença entre o sinal, o mecanismo e o desfecho.

2.2 A ruptura como processo multideterminado: quando fatores se acumulam e mudam o sentido de permanecer

A literatura sobre evasão converge em um ponto que deveria parecer simples, mas ainda é frequentemente ignorado: estudantes não deixam a escola por uma única razão. Estudos de diferentes contextos encontram associações recorrentes com condições socioeconômicas, desempenho, repetência, frequência, estrutura familiar, expectativas, clima escolar, relações com adultos, transições e características institucionais; o peso de cada fator varia conforme etapa, território e população (RUMBERGER, 2011; DE WITTE et al., 2013). O fenômeno torna-se compreensível quando se observa como esses elementos se combinam no tempo. Uma dificuldade isolada pode ser administrável. Várias dificuldades simultâneas podem alterar a relação custo-benefício percebida pelo estudante até que continuar pareça cada vez menos possível ou menos significativo.

O trabalho de Alexander, Entwisle e Kabbani (2001) é particularmente importante para essa interpretação porque acompanha o processo em perspectiva de curso de vida. Os autores mostram que

recursos acadêmicos, familiares e pessoais observados desde os primeiros anos de escolarização se acumulam e influenciam probabilidades posteriores de conclusão. O abandono ao final da educação básica, portanto, não deve ser lido apenas com informações do último ano frequentado. Dificuldades antigas podem permanecer latentes, reaparecer em transições e se combinar com novas pressões. Isso ajuda a explicar por que intervenções exclusivamente tardias têm alcance limitado: quando a saída formal ocorre, parte do processo de desengajamento já se consolidou.

Os dados brasileiros de 2025 tornam visível a dimensão econômica dessa combinação. Entre os 7,7 milhões de jovens de 14 a 29 anos que não haviam concluído o ensino médio, a necessidade de trabalhar foi apontada como principal motivo para abandonar ou nunca frequentar a escola por 43,0%; a falta de interesse em estudar apareceu em 25,6%; gravidez, em 9,9%; problemas de saúde permanente, em 4,4%; afazeres domésticos ou cuidado de pessoas, em 3,9%; e ausência de escola, vaga ou turno desejado, em 2,8% (IBGE, 2026). Esses percentuais não devem ser somados como se descrevessem causas independentes. A pesquisa solicita um motivo principal; a vida do estudante pode conter vários. Quem precisa trabalhar também pode ter baixo desempenho, morar longe da escola e não enxergar relação entre o currículo e suas expectativas. Quem aponta “falta de interesse” pode ter acumulado experiências de fracasso que contribuíram para produzir esse desinteresse.

Essa última categoria merece atenção especial porque é frequentemente utilizada para encerrar a explicação. Dizer que alguém “não se interessa por estudar” parece localizar a causa dentro do

estudante e retirar a escola do problema. Interesse, entretanto, não é um traço imutável de personalidade. Ele se constrói na relação entre expectativas, experiências de competência, reconhecimento, vínculos, utilidade percebida e possibilidades futuras. Finn (1989), ao formular o modelo participação-identificação, descreveu justamente um processo recíproco: menor participação pode enfraquecer identificação com a escola, e menor identificação pode reduzir ainda mais a participação. Quando um jovem responde a uma pesquisa que parou de estudar por falta de interesse, sua resposta precisa ser respeitada como percepção legítima; transformá-la em causa autossuficiente, porém, impede investigar como esse interesse foi sendo perdido.

A necessidade de trabalhar também exige uma análise que vá além do conflito de horários. Para adolescentes e jovens de famílias com poucos recursos, o trabalho pode produzir renda necessária à sobrevivência doméstica, ampliar autonomia e responder a urgências que a escola não consegue adiar. A decisão de priorizar emprego não significa necessariamente atribuir pouco valor à educação. Pode refletir uma temporalidade diferente: o benefício escolar é esperado no futuro, enquanto a renda é necessária no presente. Quando jornadas, deslocamentos e cansaço reduzem presença e tempo de estudo, dificuldades acadêmicas podem aumentar; se a escola responde apenas com punição ou retenção, o custo de permanecer sobe novamente. A interação entre mercado de trabalho, pobreza e desenho da oferta educacional é, portanto, mais informativa do que a ideia abstrata de "escolha entre estudar e trabalhar".

As diferenças de gênero observadas nas pesquisas brasileiras mostram outro tipo de mecanismo. Gravidez e responsabilidades

domésticas e de cuidado afetam de maneira desproporcional as trajetórias femininas, enquanto a necessidade de trabalho remunerado aparece com maior peso entre homens. A PNAD 2025 também mostrou que, entre os jovens de 14 a 29 anos sem ensino médio concluído, homens eram maioria e pretos ou pardos constituíam ampla maioria em relação aos brancos (IBGE, 2026). Esses dados antecipam uma discussão que será aprofundada no capítulo seguinte: o risco de ruptura não se distribui aleatoriamente. Relações de gênero, raça, renda e território atravessam as condições concretas de continuidade e fazem com que fatores semelhantes tenham consequências diferentes conforme os recursos disponíveis para enfrentá-los.

Saúde e violência ampliam ainda mais a necessidade de articulação. Um problema de saúde permanente pode interferir em frequência, mobilidade, concentração e disponibilidade para acompanhar atividades. Situações de violência doméstica, comunitária ou escolar podem tornar a presença na instituição insegura ou secundária diante de necessidades imediatas de proteção. A atualização do art. 12 da LDB pela Lei nº 15.231/2025, ao incluir a notificação ao Conselho Tutelar de ocorrências e dados relativos a violências envolvendo estudantes, reforça juridicamente a interdependência entre educação e proteção (BRASIL, 2025). A escola não deve assumir funções especializadas de todos os setores, mas precisa reconhecer quando a barreira educacional não será superada apenas com medidas pedagógicas internas.

Os fatores escolares, por sua vez, não podem ser tratados apenas como pano de fundo. Reprovação recorrente, experiências prolongadas de baixa aprendizagem, expectativas reduzidas, práticas

discriminatórias, conflitos com professores ou pares, mudanças abruptas de organização escolar e ausência de apoio em transições podem modificar a forma como o estudante interpreta sua própria capacidade de prosseguir. Rumberger (2011) organiza parte da literatura distinguindo perspectivas individuais e institucionais, mas ressalta que elas interagem. Não basta perguntar quais características o estudante possui; é preciso observar em que tipo de escola essas características encontram resposta, que oportunidades são oferecidas e como as regras institucionais afetam diferentes perfis.

A reprovação ilustra essa interação de maneira particularmente clara. Como discutido no capítulo anterior, retenção não deve ser confundida automaticamente com evasão. Contudo, a repetição de séries pode ampliar distorção idade-série, afastar o estudante de seu grupo etário, prolongar o tempo necessário para concluir a educação básica e aumentar a probabilidade de conciliar escolarização com novas responsabilidades de trabalho e cuidado. O problema não é apenas "perder um ano"; é alterar a posição da escola dentro da trajetória de vida. Quanto maior o atraso, maior pode ser a distância entre a organização escolar e as demandas que surgem fora dela.

As transições entre etapas funcionam de modo semelhante. Mudanças para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio podem envolver novas escolas, maior número de professores, deslocamentos maiores, currículos mais fragmentados e expectativas de autonomia mais elevadas. Um estudante que vinha administrando dificuldades com apoio próximo pode perder essa sustentação. A literatura de alerta precoce mostra que queda de frequência e fracasso em disciplinas no início dessas transições podem sinalizar risco

aumentado anos antes da não conclusão (BALFANZ; HERZOG; MAC IVER, 2007). Mais uma vez, o valor do sinal está em permitir resposta, não em declarar antecipadamente um desfecho.

Essa distinção entre indicador e causa evita outra armadilha: acreditar que monitorar mais produzirá, por si só, menos evasão. Dados podem indicar que alguém faltou, reprovou ou reduziu participação; não explicam necessariamente por quê. Uma escola pode possuir painel sofisticado e, ainda assim, não ter equipe, tempo, transporte, serviço de apoio, estratégias pedagógicas ou articulação externa capazes de responder à situação identificada. O risco, nesse caso, é construir uma tecnologia eficiente de detecção acompanhada de baixa capacidade de intervenção. O estudante passa a ser conhecido como "caso de risco", mas as condições que o colocaram nessa posição permanecem intactas.

A queda recente do abandono no ensino médio público brasileiro oferece uma oportunidade para escapar de outro simplismo. Resultados agregados melhores não significam que todas as redes tenham avançado da mesma forma nem que mecanismos de exclusão tenham desaparecido. Eles mostram, contudo, que trajetórias escolares respondem a contextos e políticas; taxas não são propriedades fixas de determinada população. Isso é importante porque combate o fatalismo. Se a evasão fosse consequência inevitável de pobreza ou perfil familiar, mudanças institucionais teriam pouco efeito. A experiência de redes e programas mostra o contrário: fatores externos importam muito, mas a capacidade pública de organizar apoio, oferta, incentivos e acompanhamento também altera resultados.

O ponto central, portanto, não é escolher entre "culpa do estudante", "culpa da família" ou "culpa da escola". Essa linguagem

distribui responsabilidade moral, mas explica pouco. Uma análise mais útil pergunta quais mecanismos produziram a ruptura e quais atores possuem capacidade concreta de modificá-los. O estudante pode decidir sair; a decisão pode ser racional diante das condições percebidas. A família pode enfrentar restrições reais. A escola pode ter limites de recursos. O sistema pode organizar regras e políticas que ampliam ou reduzem esses limites. A investigação da evasão precisa transformar esse conjunto de relações em objeto de análise, em vez de procurar um único responsável.

2.3 Consequências, alerta precoce e reinserção: agir antes e depois da ruptura

A interrupção da trajetória produz consequências educacionais imediatas, mas seus efeitos não devem ser descritos de maneira determinista. Não concluir o ensino médio restringe o acesso a etapas posteriores de escolarização e a ocupações que exigem certificação; pode reduzir oportunidades de formação profissional e tornar mais difícil retornar aos estudos depois que novas responsabilidades de trabalho e família se consolidam. Rumberger (2011) e De Witte et al. (2013) sintetizam uma literatura ampla que associa saída precoce da escola a desvantagens posteriores em emprego, renda, saúde e participação social. Essas associações são importantes, mas não autorizam afirmar que todo jovem que abandona terá o mesmo percurso. Consequências são probabilísticas e também dependem de oportunidades de retorno, proteção social e inserção ocupacional.

No plano do sistema educacional, o abandono representa ainda uma trajetória de aprendizagem interrompida. Isso importa porque a

saída não elimina as dificuldades anteriores; frequentemente as cristaliza. Um estudante que retorna anos depois pode reencontrar conteúdos não consolidados, insegurança acadêmica e uma organização educacional diferente daquela que deixou. Reinserção, portanto, não é simples reversão administrativa. Reabrir a matrícula é necessário, mas recuperar a trajetória pode exigir diagnóstico de aprendizagem, reconstrução de vínculo, reconhecimento das experiências adquiridas fora da escola, adequação de horários e apoio para barreiras que continuam presentes.

Essa compreensão muda o sentido da prevenção. Se o problema é processual, a intervenção mais eficaz não começa quando o estudante já acumulou meses de ausência. Ela precisa operar em camadas. A primeira é universal e diz respeito à qualidade da experiência escolar oferecida a todos: ensino compreensível e exigente, clima seguro, relações de respeito, transições organizadas e práticas de acompanhamento. A segunda focaliza sinais emergentes: queda de frequência, reprovação em componentes curriculares, dificuldade de aprendizagem, mudança súbita de comportamento ou afastamento da participação. A terceira envolve situações intensivas, nas quais escola e rede precisam construir um plano individual articulado a outras políticas. Sistemas de alerta precoce são úteis quando ajudam a organizar essas camadas e perdem sentido quando funcionam apenas como listas de estudantes “problemáticos”.

Balfanz, Herzog e Mac Iver (2007) demonstraram que sinais simples observados nas séries intermediárias podiam identificar parcela expressiva dos futuros não concluintes em seu contexto de estudo. O resultado foi influente porque mostrou que a ruptura não é inteiramente

imprevisível. Mas a contribuição mais relevante não está em transformar quatro indicadores em fórmula universal. Está em combinar identificação com intervenção efetiva. O valor de saber cedo que uma trajetória se deteriorou depende de a escola conseguir oferecer apoio acadêmico, responder à infrequência, trabalhar problemas de comportamento sem exclusão e acompanhar o estudante ao longo do tempo.

No Brasil, a legislação fornece um piso de atuação, mas a política precisa ir além do cumprimento burocrático. A comunicação ao Conselho Tutelar prevista na LDB e no Estatuto da Criança e do Adolescente integra uma rede de proteção; não deve ser interpretada como transferência da responsabilidade escolar. Conselho Tutelar não substitui professor, coordenação pedagógica, gestão, assistência social ou saúde. Da mesma forma, a escola não deve tentar resolver isoladamente problemas que exigem outros serviços. A resposta madura é aquela em que responsabilidades permanecem distintas, porém conectadas: a instituição educacional identifica e acompanha os efeitos sobre a trajetória; a rede de proteção atua nas violações e vulnerabilidades de sua competência; e o estudante não precisa circular entre serviços repetindo sua história sem que ninguém coordene o cuidado.

A Busca Ativa Escolar oferece um exemplo brasileiro dessa lógica intersetorial. A estratégia combina metodologia social e plataforma tecnológica para localizar crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de abandono, compreender as causas e mobilizar respostas de diferentes políticas. Em sua avaliação realizada entre 2024 e 2025, o UNICEF registrou adesão de milhares de municípios e de 21

estados, além de centenas de milhares de rematrículas apoiadas pela estratégia (UNICEF, 2025c). O dado demonstra escala, mas a contribuição conceitual é ainda mais relevante: “buscar” não é apenas localizar fisicamente quem deixou de frequentar; envolve identificar a barreira e construir condições para que o retorno possa ser sustentado.

Esse último ponto diferencia rematrícula de permanência. Uma política pode obter sucesso imediato ao trazer o estudante de volta e fracassar semanas depois se ele reencontrar as mesmas condições que precipitaram a saída. Quando a causa principal envolve transporte, o retorno exige mobilidade; quando envolve aprendizagem, exige apoio pedagógico; quando envolve trabalho, pode demandar articulação de horário e proteção social; quando envolve violência, requer segurança e proteção; quando envolve deficiência, acessibilidade; quando envolve maternidade ou cuidado, suporte compatível com a realidade familiar. A reinserção precisa responder ao mecanismo da ruptura, caso contrário o sistema apenas reinicia o processo que pretende interromper.

Também é necessário proteger a prevenção de uma lógica de vigilância excessiva. Monitorar frequência e desempenho é legítimo; transformar estudantes vulneráveis em objetos permanentes de suspeita não é. Indicadores de risco podem reproduzir desigualdades se determinados grupos forem mais observados, mais disciplinados e menos escutados. A ética do acompanhamento exige transparência sobre o uso dos dados, possibilidade de revisão, interpretação contextual e prioridade para medidas de apoio. O objetivo de um sistema de alerta não é demonstrar que a escola previu a evasão corretamente; é tornar a própria previsão menos verdadeira ao mudar a trajetória.

Essa formulação contém uma diferença fundamental entre gestão de risco e gestão de destino. Na primeira, risco significa probabilidade modificável e orienta recursos. Na segunda, o rótulo passa a organizar expectativas e pode produzir profecias autorrealizáveis: menos investimento pedagógico, menor exigência, encaminhamentos automáticos ou naturalização de uma saída considerada inevitável. A mesma informação — por exemplo, uma sequência de faltas — pode gerar respostas opostas. Pode funcionar como convite para compreender o que mudou ou como justificativa para concluir que aquele estudante "já está perdido". A qualidade da política depende da escolha entre essas duas interpretações.

Os impactos do abandono também precisam ser considerados coletivamente. Quando a saída se concentra em determinados grupos ou territórios, o sistema educacional não perde estudantes ao acaso; reproduz desigualdades na distribuição de escolarização, certificação e acesso às oportunidades posteriores. O número agregado de abandonos pode cair e ainda coexistir com concentrações persistentes em populações específicas. Por isso, monitorar média nacional sem desagregação é insuficiente. O mesmo princípio defendido no capítulo anterior para a aprendizagem vale aqui para o fluxo: melhorar o indicador geral é necessário, mas a equidade exige perguntar quem continuou ficando para trás.

Essa pergunta será central no capítulo seguinte. Os dados já apresentados mostram que trabalho, gravidez, cuidado, saúde, raça, gênero e condições de oferta não aparecem de maneira aleatória nas trajetórias interrompidas. O que este capítulo procurou demonstrar é que a evasão não nasce apenas da presença dessas condições, mas da forma

como elas se acumulam e encontram — ou não — respostas institucionais. O próximo passo é analisar com maior profundidade por que determinados grupos estão mais expostos a esses mecanismos e como desigualdades sociais se transformam em desigualdades de percurso escolar.

CAPÍTULO 3 — DESIGUALDADES SOCIAIS E SEUS EFEITOS SOBRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Duas crianças podem ingressar na mesma etapa de ensino na idade esperada e, ainda assim, chegar à escola carregando condições muito diferentes para transformar matrícula em aprendizagem. Uma pode dispor de espaço adequado para estudar, alimentação regular, acesso estável à internet, tempo protegido para as tarefas, adultos com disponibilidade para acompanhar sua escolarização e uma rotina relativamente previsível. Outra pode compartilhar o quarto com várias pessoas, depender de deslocamentos longos, assumir cuidados domésticos, conviver com insegurança alimentar, trabalhar precocemente ou frequentar uma escola que opera com infraestrutura mais limitada. Nenhuma dessas condições informa, por si só, o que cada estudante será capaz de aprender. Elas informam algo distinto e decisivo: o esforço necessário para sustentar a mesma trajetória não é igualmente distribuído.

Essa constatação permite avançar em relação ao capítulo anterior. Se a evasão é um processo multideterminado, é preciso perguntar por que determinados fatores aparecem com maior frequência em algumas trajetórias do que em outras. A desigualdade social não atua sobre a educação como uma variável externa que, ocasionalmente, invade a escola. Ela organiza a distribuição de renda, tempo, mobilidade, moradia, proteção, acesso a bens culturais, expectativas de futuro e exposição a riscos; ao mesmo tempo, encontra sistemas educacionais cujas condições de oferta, práticas pedagógicas e mecanismos de reconhecimento também não são homogêneos. O resultado dessa interação pode ser a reprodução das diferenças de

origem, sua ampliação ou, em circunstâncias institucionais favoráveis, sua redução.

É importante preservar essa última possibilidade. Explicar desigualdades não significa atribuir destinos antecipados. O nível socioeconômico, a raça/cor, o território, o gênero ou a deficiência são marcadores relevantes porque ajudam a revelar padrões coletivos; eles não funcionam como prognósticos individuais. Quando um sistema constata que estudantes de determinado grupo apresentam, em média, maior risco de reprovação, baixa aprendizagem ou interrupção, a conclusão legítima é que existem mecanismos desigualmente distribuídos que precisam ser compreendidos. A conclusão ilegítima seria transformar a associação estatística em característica do próprio estudante. Essa passagem da desigualdade para o estigma é uma das formas pelas quais políticas criadas para identificar injustiças podem terminar reproduzindo-as.

A tese deste capítulo é, portanto, que trajetórias escolares desiguais são produzidas por uma conversão desigual de condições sociais em oportunidades educacionais. Essa conversão ocorre ao longo do tempo, nas relações entre origem social, características da oferta, experiências escolares e acontecimentos da vida. Por isso, renda, raça, gênero e território não serão apresentados como listas paralelas de "fatores de risco". O objetivo é compreender como se combinam, como assumem sentidos diferentes em contextos distintos e em que pontos a escola e a política pública podem modificar seus efeitos.

3.1 Da origem social à trajetória: desigualdade não é destino, mas também não é acaso

A democratização do acesso à escola deslocou o problema da desigualdade sem eliminá-lo. Quando a matrícula era fortemente seletiva, a exclusão aparecia de maneira mais visível na entrada. À medida que o ensino fundamental se universalizou, diferenças passaram a se expressar com maior intensidade no ritmo de progressão, na conclusão das etapas, na aprendizagem e na qualidade das experiências oferecidas. Essa transformação ajuda a compreender por que indicadores médios podem melhorar ao mesmo tempo em que hiatos entre grupos permanecem ou aumentam. A expansão de um direito modifica o lugar onde a desigualdade se manifesta; não garante, automaticamente, que ela desapareça.

A pesquisa brasileira oferece evidência consistente desse movimento. Soares e Alves (2003), ao analisarem desigualdades raciais no sistema de educação básica, mostraram que diferenças de desempenho entre estudantes brancos, pretos e pardos não podiam ser explicadas apenas por características individuais, pois fatores associados à eficácia escolar também eram distribuídos de modo desigual. Anos depois, Alves, Soares e Xavier (2016) observaram que, entre 2005 e 2013, a aprendizagem no ensino fundamental público melhorou, mas os hiatos entre grupos definidos por nível socioeconômico, raça/cor e sexo se ampliaram em diferentes resultados. O dado mais importante não é simplesmente que existem diferenças. É que crescimento da média e redução da desigualdade são objetivos distintos, capazes de seguir trajetórias diferentes.

Uma análise recente de Ernica, Rodrigues e Soares (2025) aprofunda esse argumento ao propor uma medida que combina nível de aprendizagem e desigualdades entre grupos sociais nos municípios brasileiros. Os autores mostram que os componentes de aprendizagem nos quais mais municípios avançaram também apresentaram forte crescimento de desigualdades em diferentes comparações. A crítica implícita às médias é central para este livro: um sistema pode melhorar seu resultado agregado porque muitos estudantes aprenderam mais e, ainda assim, distribuir esse avanço de maneira injusta. O "aluno médio" sintetiza uma população estatística, mas não existe como sujeito de direito.

O PISA 2022 torna a desigualdade socioeconômica visível por outro ângulo. No Brasil, estudantes pertencentes ao quarto socioeconomicamente mais favorecido superaram os do quarto menos favorecido em 77 pontos na escala de matemática. O nível socioeconômico explicou cerca de 15% da variação do desempenho no país. Ao mesmo tempo, aproximadamente 10% dos estudantes socioeconomicamente desfavorecidos alcançaram o quarto superior da distribuição nacional de desempenho em matemática (OECD, 2023). Os dois resultados precisam ser lidos juntos. O primeiro demonstra que condições socioeconômicas estão fortemente associadas às oportunidades de aprendizagem; o segundo impede transformar essa associação em determinismo.

A ideia de "resiliência acadêmica", utilizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para descrever estudantes desfavorecidos que alcançam resultados elevados, pode ser útil desde que não seja convertida em argumento moral. O desempenho

de alguns estudantes em condições adversas prova que a origem social não fixa limites individuais, mas não autoriza concluir que todos poderiam obter o mesmo resultado apenas com mais esforço. Exceções individuais não anulam padrões estruturais. Ao contrário, ajudam a formular uma pergunta mais produtiva: que experiências escolares, apoios, relações, expectativas e recursos tornam possível interromper a reprodução esperada das desigualdades?

Essa pergunta desloca a análise para a capacidade mediadora da escola. A instituição educacional não cria a pobreza, o racismo, a divisão sexual do cuidado ou a segregação urbana, mas pode interagir com esses processos de maneiras distintas. Uma prática de avaliação que interpreta conhecimentos prévios desiguais como falta de capacidade pode consolidar diferenças iniciais. Um currículo que pressupõe acesso doméstico a recursos que parte dos estudantes não possui pode transformar uma condição material em desvantagem acadêmica. Uma escola que organiza recuperação apenas em horários incompatíveis com estudantes trabalhadores pode oferecer formalmente apoio e, na prática, restringir quem consegue utilizá-lo. Em sentido contrário, ensino de alta qualidade, acompanhamento precoce, altas expectativas acompanhadas de apoio, acesso a recursos e organização flexível podem diminuir o peso que condições externas exercem sobre o percurso.

É por isso que a relação entre origem social e desempenho não deve ser lida como justificativa para expectativas pedagógicas reduzidas. Há uma forma aparentemente benevolente de desigualdade que surge quando se presume que estudantes em situação de pobreza "não conseguirão acompanhar" e, por isso, recebem tarefas menos complexas, menos oportunidades de participação ou currículos

empobrecidos. A medida pode diminuir conflitos imediatos e até melhorar taxas formais de aprovação, mas cobra um preço elevado: converte desigualdade de condições em desigualdade de acesso ao conhecimento. Equidade exige apoio diferenciado quando necessário, não redução silenciosa do direito de aprender.

Raça acrescenta outra camada a essa discussão porque não funciona como simples substituto de renda. As desigualdades raciais brasileiras possuem história e mecanismos próprios, que se articulam às condições socioeconômicas sem se dissolver nelas. Soares e Alves (2003) já mostravam que controlar características socioeconômicas não eliminava os hiatos raciais de desempenho. Estudos posteriores mantiveram raça/cor entre as dimensões relevantes para descrever a distribuição desigual da aprendizagem (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; ERNICA; RODRIGUES; SOARES, 2025). Esse padrão orienta a política para além de uma resposta exclusivamente econômica: redistribuir recursos é indispensável, mas enfrentar desigualdades raciais também demanda observar discriminação, expectativas, reconhecimento, currículo, pertencimento e relações institucionais.

A concentração social dos estudantes entre escolas acrescenta um mecanismo importante. Desigualdade educacional não depende apenas das características individuais de quem frequenta determinada instituição, mas também de como as populações escolares são distribuídas entre redes, territórios e unidades. Alves e Soares (2013) demonstraram que escolas operam em condições contextuais desiguais, o que dificulta comparar resultados sem considerar composição social e características da oferta. Quando estudantes com menos recursos se concentram em escolas que também enfrentam maior rotatividade

docente, infraestrutura limitada ou menor capacidade de oferecer apoios, duas desigualdades deixam de atuar separadamente e passam a se reforçar.

Esse mecanismo ajuda a explicar por que políticas exclusivamente centradas no indivíduo têm alcance limitado. Fornecer material escolar, alimentação ou transferência de renda pode alterar condições decisivas para uma criança e deve ser valorizado; ainda assim, tais ações não substituem uma política capaz de assegurar escolas igualmente fortes nos territórios onde vivem populações com menos recursos. A desigualdade entre estudantes e a desigualdade entre instituições precisam ser enfrentadas simultaneamente. Caso contrário, o sistema tenta compensar desvantagens individuais enquanto preserva uma geografia educacional que continua distribuindo oportunidades de maneira desigual.

Há ainda uma dimensão menos visível: a familiaridade com os códigos institucionais. Famílias diferem não apenas em renda, mas no tempo disponível, na experiência acumulada com o sistema educacional e na facilidade para interpretar regras, prazos, avaliações e percursos. Essas diferenças podem influenciar a capacidade de solicitar apoio, contestar decisões, acompanhar transições ou mobilizar recursos quando surgem dificuldades. Reconhecer esse mecanismo não autoriza responsabilizar famílias por não dominarem a linguagem da instituição; impõe à própria escola o dever de tornar procedimentos compreensíveis, comunicação acessível e apoio navegável para públicos diversos.

A desigualdade educacional é, portanto, cumulativa sem ser linear. Uma criança pode iniciar sua trajetória com menor acesso a determinados recursos e encontrar uma escola capaz de compensar parte

dessa diferença; outra pode começar em situação relativamente protegida e atravessar acontecimentos que desorganizam sua escolarização. O problema da análise por grupos não é sua existência, mas o uso que se faz dela. Grupos revelam regularidades que indivíduos isolados não mostram. A responsabilidade da política é utilizar essas regularidades para localizar barreiras e redistribuir oportunidades, e não para classificar antecipadamente quem será bem-sucedido.

3.2 O território também ensina: oferta educacional, mobilidade, conectividade e exposição à violência

A expressão "desigualdade territorial" pode parecer abstrata até que se observe o que território significa no cotidiano de uma trajetória escolar. Ele define distâncias, disponibilidade de transporte, oferta de etapas e modalidades, acesso a equipamentos culturais, qualidade da conexão digital, presença de serviços públicos e exposição a eventos que interrompem rotinas. Também interfere na capacidade dos sistemas de recrutar profissionais, oferecer componentes curriculares específicos e manter redes de apoio próximas. Duas escolas submetidas às mesmas normas nacionais podem operar em ecossistemas de oportunidades profundamente distintos.

Isso torna inadequado reduzir território à oposição entre rural e urbano. Escolas rurais podem enfrentar longos deslocamentos, oferta mais dispersa e conectividade limitada, mas periferias urbanas densamente povoadas podem combinar proximidade física de unidades escolares com insegurança, mobilidade restrita, segregação e violência. Da mesma forma, redes do interior podem construir arranjos comunitários robustos que favorecem pertencimento e

acompanhamento, enquanto instituições situadas em grandes centros podem experimentar alta rotatividade e relações mais frágeis. O território não é uma variável de distância geográfica; é uma configuração social que organiza possibilidades de acesso, continuidade e participação.

A conectividade ilustra essa desigualdade de oferta. Com base no Censo Escolar 2024, o UNICEF informou que quase 14 mil escolas públicas ainda estavam sem acesso à internet, concentradas sobretudo em áreas rurais, indígenas e quilombolas (UNICEF, 2025d). A existência de conexão, por si só, tampouco assegura uso pedagógico qualificado; velocidade, estabilidade, equipamentos, formação docente e manutenção interferem no que a infraestrutura permite fazer. Ainda assim, a ausência do recurso estabelece uma barreira objetiva num sistema em que plataformas, materiais digitais, comunicação com famílias e atividades de pesquisa passaram a integrar rotinas escolares. Quando tarefas pressupõem conectividade que a escola ou a casa não garantem, uma diferença de infraestrutura pode ser convertida em diferença de participação e aprendizagem.

Infraestrutura e equidade, porém, não mantêm uma relação mecânica. Xavier, Alves e Petrus (2024), ao analisarem qualidade da oferta e desigualdades de aprendizagem em municípios brasileiros, encontraram associações entre indicadores de oferta e qualidade, mas observaram que situações que combinavam alta qualidade e baixa desigualdade eram raras. O achado é valioso justamente porque impede uma solução simplista: melhorar infraestrutura é necessário, mas não basta para assegurar distribuição equitativa da aprendizagem. Recursos

criam condições; a maneira como são organizados, acessados e convertidos em oportunidades pedagógicas continua decisiva.

A violência territorial mostra com ainda mais nitidez como condições externas atravessam o funcionamento pedagógico. Estudo realizado pelo UNICEF, Instituto Fogo Cruzado, GENI-UFF e CERES-IESP em escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro encontrou desempenho inferior entre estudantes de escolas localizadas em áreas sob domínio de grupos armados. Na série histórica analisada, a diferença no Saeb chegou a aproximadamente 10 pontos, estimada pelos autores como equivalente a cerca de seis meses de aprendizagem; o estudo também identificou associação com maiores taxas de abandono em territórios afetados (UNICEF et al., 2025e). O dado não permite generalizar a magnitude do efeito para todo o país, mas demonstra de maneira concreta como o lugar onde a escola funciona pode alterar o tempo disponível para ensinar e aprender.

A violência produz efeitos que não cabem apenas na categoria "segurança". Operações e confrontos podem suspender aulas, impedir deslocamentos, modificar horários, reduzir atividades externas e elevar faltas. A expectativa de conflito também afeta atenção, sensação de proteção e previsibilidade institucional. Professores e gestores precisam reorganizar calendários, acolher experiências traumáticas e reconstruir conteúdos interrompidos. Nesse cenário, comparar resultados entre escolas como se ambas tivessem usufruído da mesma quantidade e qualidade de tempo pedagógico produz uma igualdade apenas aparente.

O mesmo raciocínio vale para eventos climáticos extremos, enchentes, secas prolongadas e outras emergências que atingem territórios de maneira desigual. Mesmo quando o evento físico é amplo,

a capacidade de proteção e recuperação varia conforme infraestrutura, renda familiar, moradia, transporte, conectividade e resposta pública. Uma rede com sistemas de comunicação, materiais alternativos e condições de recomposição consegue restabelecer rotinas mais rapidamente do que outra que precisa reconstruir simultaneamente prédios, transporte e vínculos. A desigualdade territorial aparece, então, não apenas na exposição ao evento, mas na capacidade de absorver a interrupção e recuperar aprendizagem.

Há uma consequência analítica importante. Indicadores educacionais precisam ser comparáveis, mas a comparação não deve apagar as condições de produção dos resultados. Contextualizar não significa relativizar o direito nem aceitar menor aprendizagem em territórios vulnerabilizados. Significa reconhecer que metas iguais podem exigir investimentos, tempos e estratégias diferentes para se tornarem alcançáveis. A equidade territorial não consiste em estabelecer um currículo menos exigente para determinada região; consiste em assegurar condições para que a exigência comum não seja sustentada sobre recursos profundamente desiguais.

Essa distinção também protege a política contra o determinismo geográfico. Escolas situadas em territórios com baixos indicadores socioeconômicos não formam um conjunto homogêneo de instituições condenadas a resultados baixos. Experiências de redes e escolas que conseguem combinar aprendizagem com maior equidade mostram que organização, liderança, estabilidade de equipes, práticas pedagógicas e coordenação de políticas importam. A função do contexto é explicar parte das condições sob as quais o trabalho ocorre, não oferecer uma desculpa permanente para resultados injustos.

3.3 Desigualdades que se cruzam: da categoria de “vulnerável” à responsabilidade pela equidade

Analisar renda, raça, gênero, território ou deficiência separadamente é necessário para produzir indicadores inteligíveis, mas a vida escolar não ocorre em compartimentos. Um adolescente negro, morador de periferia, que trabalha e estuda à noite não alterna entre essas condições ao entrar na escola; elas coexistem e podem modificar reciprocamente seus efeitos. Uma jovem em situação de pobreza que assume responsabilidades de cuidado enfrenta uma relação com tempo e frequência diferente daquela de outro estudante de renda semelhante sem essas responsabilidades. Um estudante com deficiência pode enfrentar barreiras muito distintas conforme a acessibilidade da escola, o transporte disponível, a renda familiar, o território e as atitudes presentes nas relações escolares.

A perspectiva interseccional, formulada originalmente para demonstrar como sistemas de desigualdade podem produzir experiências que não são adequadamente compreendidas quando categorias são tratadas de forma isolada, oferece uma contribuição importante a essa análise (CRENSHAW, 1989). Em educação, seu valor não está em multiplicar rótulos, mas em impedir que a política procure “o efeito da pobreza” ou “o efeito do gênero” como se cada dimensão operasse independentemente. As mesmas condições podem ter consequências distintas dependendo de como se combinam e de quais respostas institucionais encontram.

Dados recentes sobre juventudes brasileiras tornam essa combinação visível. Estudo publicado em 2026 pela Fundação Roberto Marinho, Itaú Educação e Trabalho, IEDE e UNICEF, a partir de

análises de educação e trabalho de grupos historicamente minorizados, mostrou que sete em cada dez jovens que estavam fora da escola sem concluir a educação básica eram negros; entre jovens em extrema pobreza, 31,7% estavam fora da escola sem ter concluído essa etapa (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO et al., 2026). Esses números não significam que raça e pobreza sejam causas individuais de abandono. Eles evidenciam uma concentração social da interrupção que exige investigar como renda, inserção laboral, discriminação, território e condições de oferta se acumulam ao longo das trajetórias.

Gênero apresenta complexidade semelhante. Os resultados do PISA 2022 no Brasil mostram meninos com desempenho médio oito pontos superior ao das meninas em matemática e meninas 17 pontos acima dos meninos em leitura (OECD, 2023). Ao mesmo tempo, como discutido no capítulo anterior a partir da PNAD, os motivos de não frequência e interrupção entre jovens são marcados pela divisão social do trabalho e do cuidado: gravidez, afazeres domésticos e cuidado de outras pessoas possuem peso muito diferente na experiência feminina, enquanto a necessidade de trabalhar aparece fortemente entre os homens. Não existe, portanto, um único “efeito de gênero” na educação. Ele varia conforme o desfecho observado, a idade, a disciplina, a etapa e a organização social das responsabilidades fora da escola.

Esse cuidado conceitual deve alcançar a linguagem institucional. Chamar alguém de “aluno vulnerável” parece uma forma abreviada de indicar necessidade de apoio, mas pode transformar uma situação relacional em atributo pessoal. Vulnerabilidade não reside no estudante como se fosse característica fixa. Ela emerge da interação entre condições de vida, barreiras, recursos disponíveis e capacidade

institucional de resposta. A expressão “estudantes em situação de vulnerabilidade” é mais precisa; em muitos contextos, falar em grupos vulnerabilizados é ainda mais informativo porque evidencia processos sociais que produzem exposição desigual a riscos.

A diferença não é apenas semântica. Quando a vulnerabilidade é atribuída à pessoa, intervenções tendem a buscar correção do indivíduo: aumentar sua motivação, encaminhá-lo a atendimento, ensinar organização do tempo ou desenvolver “resiliência”. Essas estratégias podem ser úteis em situações específicas, mas se tornam inadequadas quando substituem ações sobre a barreira. Não se resolve incompatibilidade entre horário de trabalho e aula oferecendo palestra motivacional; não se corrige inacessibilidade arquitetônica ensinando persistência; não se enfrenta racismo apenas fortalecendo autoestima da vítima. A qualidade da resposta depende de localizar corretamente onde está o problema.

Essa leitura também exige cuidado com sistemas de dados. Desagregar indicadores por raça/cor, nível socioeconômico, sexo, território e outras dimensões é indispensável para tornar desigualdades visíveis. Sem desagregação, a média pode ocultar grupos que sistematicamente apresentam piores resultados. Entretanto, quanto mais detalhada a classificação, maior a responsabilidade ética sobre como a informação será utilizada. Dados de equidade devem orientar redistribuição de recursos, busca ativa, apoio pedagógico e revisão de práticas; não podem legitimar expectativas menores, exposição indevida ou seleção de estudantes considerados “menos promissores”.

A política de equidade começa, assim, por uma mudança na pergunta. Em vez de perguntar apenas quais estudantes apresentam

maiores riscos, é preciso perguntar quais barreiras aparecem com maior frequência em suas trajetórias e quais capacidades o sistema possui para removê-las. Essa formulação mantém o foco na pessoa sem individualizar a causa. Permite, por exemplo, reconhecer que um grupo apresenta frequência menor e investigar transporte, horário, trabalho, segurança, clima escolar e práticas de acompanhamento antes de concluir que existe "baixa valorização dos estudos". A diferença entre diagnosticar uma barreira e atribuir uma deficiência moral ao grupo é decisiva.

Equidade também não significa que toda diferença de resultado deva ser eliminada mecanicamente. O problema central é quando características sociais sobre as quais o estudante não exerce controle passam a prever de maneira persistente sua chance de acessar, permanecer, aprender e concluir. É nesse sentido que o novo debate brasileiro sobre indicadores de aprendizagem e desigualdade representa um avanço: ele desloca o foco da melhora da média para a distribuição do direito. O desafio seguinte é transformar essa mudança de medida em mudança de prática.

É justamente na prática cotidiana que desigualdades estruturais adquirem uma forma vivida. Renda, raça, território e gênero não chegam à escola apenas como variáveis em uma planilha; são experimentados por meio de relações, expectativas, reconhecimento, participação, segurança e possibilidade de ocupar legitimamente os espaços escolares. Uma instituição pode oferecer recursos e, ainda assim, produzir distanciamento se determinados estudantes não se percebem reconhecidos, escutados ou pertencentes. Por isso, depois de compreender como as oportunidades educacionais são distribuídas

desigualmente, o próximo capítulo se volta para o que acontece no interior dos vínculos escolares: acolhimento, pertencimento e a construção cotidiana de uma instituição na qual permanecer faça sentido.

CAPÍTULO 4 — ACOLHIMENTO, PERTENCIMENTO E VÍNCULO DO ESTUDANTE COM A INSTITUIÇÃO

Uma escola pode cumprir calendário, registrar frequência, oferecer currículo e manter o estudante formalmente matriculado sem conseguir produzir nele a sensação de que aquele espaço também lhe pertence. Essa possibilidade ajuda a compreender por que permanência não se esgota em presença física. Nos capítulos anteriores, o problema foi construído a partir das desigualdades que distribuem de maneira distinta as condições de aprender e permanecer. Aqui, a análise se desloca para uma dimensão igualmente concreta, embora menos facilmente capturada por indicadores administrativos: a forma como o estudante experimenta sua posição dentro da instituição. Ser reconhecido, encontrar interlocução, perceber justiça nas regras, acreditar que professores esperam sua aprendizagem, sentir segurança para errar e participar e conseguir construir relações significativas são experiências que podem aproximar ou afastar alguém da vida escolar.

A palavra acolhimento costuma aparecer no vocabulário educacional acompanhada de expressões como escuta, empatia e respeito. Todas são relevantes, mas podem se tornar frágeis quando desvinculadas da organização pedagógica. Uma recepção cordial no início do ano não compensa meses de invisibilidade acadêmica; uma conversa individual não resolve práticas avaliativas que comunicam ao estudante que seu fracasso é esperado; atividades de convivência perdem força quando humilhações, discriminações ou conflitos cotidianos são tratados como parte inevitável da escola. O acolhimento que interessa à permanência é institucional: precisa aparecer nas relações, no currículo, nas expectativas, na disciplina, nos

procedimentos de resposta às dificuldades e nas oportunidades reais de participação.

O pertencimento escolar oferece uma chave analítica para compreender essa diferença. Goodenow (1993), ao desenvolver uma das medidas clássicas de pertencimento psicológico à escola, tratou o construto como a percepção de ser aceito, respeitado, incluído e apoiado no ambiente escolar. A autora encontrou relações importantes entre pertencimento, motivação acadêmica, esforço e desempenho. Décadas depois, a meta-análise de Allen et al. (2018) mostrou que o pertencimento não depende de uma única característica do estudante: é influenciado por fatores pessoais e sociais, incluindo apoio de professores, pares e família, motivação e segurança escolar. Korpershoek, Canrinus e Fokkens-Bruinsma (2020), em revisão meta-analítica sobre estudantes da educação secundária, também encontraram associações entre pertencimento e resultados motivacionais, socioemocionais, comportamentais e acadêmicos. O conjunto dessas evidências permite rejeitar duas simplificações: pertencimento não é um adorno emocional do processo educativo e tampouco pode ser produzido por uma intervenção isolada.

A tese deste capítulo parte justamente daí. Vínculo e pertencimento funcionam como condições relacionais da trajetória escolar: não substituem ensino de qualidade, apoio material ou políticas de equidade, mas interferem na maneira como o estudante acessa, interpreta e utiliza essas oportunidades. A instituição não pode obrigar alguém a sentir que pertence; pode, entretanto, organizar o cotidiano de modo a reduzir experiências sistemáticas de exclusão e ampliar reconhecimento, participação, segurança e confiança pedagógica. Essa

capacidade torna o acolhimento uma dimensão da qualidade institucional e não apenas uma virtude individual de determinados profissionais.

4.1 Pertencer não é apenas gostar da escola: reconhecimento, participação e identidade estudantil

Há uma diferença importante entre satisfação e pertencimento. Um estudante pode gostar de colegas, apreciar determinadas aulas ou avaliar positivamente a escola e, ainda assim, não se perceber como alguém cuja presença tem valor naquele espaço. Pertencer envolve uma relação mais profunda entre identidade e instituição. É reconhecer-se como participante legítimo de uma comunidade de aprendizagem e acreditar que dificuldades, diferenças e necessidades não anulam esse lugar. Por isso, pertencimento também não exige identificação irrestrita com todas as normas escolares. Estudantes podem criticar regras, discordar de professores e reivindicar mudanças enquanto mantêm forte vínculo institucional. Em alguns casos, a possibilidade de discordar sem ser desqualificado é justamente uma evidência de pertencimento.

Essa distinção ajuda a evitar uma leitura conformista. Se pertencer significasse apenas adaptar-se ao que já existe, o conceito poderia servir para responsabilizar estudantes que não se encaixam em expectativas institucionais dominantes. Uma perspectiva de equidade inverte parte do problema: que formas de participação, linguagem, comportamento, aparência, conhecimento ou trajetória a escola reconhece como legítimas? Quem precisa alterar mais de si para ser considerado um “bom aluno”? Quem encontra sua história, seu território e seus repertórios tratados como recursos e quem os encontra como

déficit? O pertencimento torna-se, assim, uma lente para observar fronteiras institucionais que nem sempre aparecem em documentos formais.

A participação é uma dessas fronteiras. O modelo de participação-identificação de Finn (1989), já mobilizado neste livro, propõe uma relação dinâmica entre envolvimento nas atividades escolares e identificação com a instituição. O estudante que participa encontra mais oportunidades de experimentar competência, reconhecimento e conexão; essas experiências podem fortalecer identificação e favorecer nova participação. O processo inverso também é possível. Ausências, baixo envolvimento, conflitos e fracassos podem reduzir oportunidades de reconhecimento, enfraquecer identificação e alimentar um ciclo de afastamento. O valor desse modelo está em impedir que vínculo seja interpretado como traço fixo de personalidade. Ele é construído na interação entre estudante e ambiente.

Os dados brasileiros do PISA 2022 ajudam a dimensionar essa experiência entre adolescentes de 15 anos. No país, 76% declararam sentir que pertenciam à escola, proporção próxima da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. O mesmo conjunto de dados, contudo, mostrou que 27% se sentiam solitários na escola e 19% afirmavam sentir-se como alguém de fora ou excluído das coisas que aconteciam ali (OECD, 2023). Esses indicadores não são contraditórios. Eles mostram que o pertencimento possui gradações e componentes diferentes: uma pessoa pode reconhecer a escola como seu espaço institucional e, simultaneamente, experimentar solidão, baixa integração entre pares ou episódios

específicos de exclusão. Médias positivas, portanto, não autorizam concluir que o problema do vínculo esteja resolvido.

Também é necessário resistir à tentação de transformar pertencimento em uma variável individual a ser "melhorada" no estudante. Programas que ensinam habilidades socioemocionais, técnicas de comunicação ou estratégias de autorregulação podem ser úteis, mas tornam-se insuficientes quando a própria instituição produz experiências recorrentes de desqualificação. Se um jovem é ridicularizado por sua forma de falar, se uma estudante que trabalha recebe sempre a interpretação de "descomprometida" quando chega atrasada, se um aluno com deficiência é mantido fisicamente na sala mas afastado das tarefas centrais ou se estudantes negros encontram baixas expectativas naturalizadas, pedir que desenvolvam resiliência e senso de pertencimento pode deslocar para eles o custo da inclusão.

O reconhecimento pedagógico é central nesse ponto. Reconhecer não significa elogiar indiscriminadamente nem reduzir exigências para evitar frustração. Significa tornar visível que o estudante é considerado capaz de progredir e que seus erros são interpretados como informação para o ensino, não como confirmação de incapacidade. Na revisão e meta-análise de intervenções conduzida por De Boer, Timmermans e Van der Werf (2018), ações destinadas a elevar ou corrigir expectativas docentes produziram efeitos positivos tanto sobre as expectativas quanto, em média, sobre o desempenho estudantil. O achado não autoriza uma versão simplista do efeito Pigmalião, como se pensar positivamente fosse suficiente para produzir aprendizagem; demonstra, porém, que expectativas não são neutras quando se traduzem em comportamentos pedagógicos, oportunidades e níveis de desafio.

Essa tradução aparece em situações pequenas. Perguntar ao mesmo grupo de estudantes as questões mais complexas, oferecer mais tempo de espera para algumas respostas, aceitar tarefas incompletas de quem já foi classificado como “fraco”, orientar determinados alunos para percursos menos ambiciosos ou interpretar dúvidas de maneira diferente conforme quem pergunta são práticas que comunicam expectativas. Muitas vezes, elas não são deliberadas. Justamente por isso, uma política de pertencimento não pode depender apenas de boa intenção. Precisa criar espaços coletivos em que equipes analisem padrões de participação, encaminhamento, avaliação, disciplina e oferta de oportunidades, procurando diferenças que possam revelar expectativas desiguais.

O pertencimento também se constrói quando o estudante percebe que sua voz produz algum efeito. Participação estudantil não deve ser confundida com consulta ritual em que jovens são convidados a opinar sobre temas periféricos enquanto decisões que afetam diretamente sua experiência permanecem fechadas. Há diferentes níveis de decisão e nem todos podem ser transferidos aos estudantes, mas a instituição pode criar mecanismos para ouvir como currículos, regras, transições, espaços, horários e serviços são vividos por quem os utiliza. Quando a escuta é acompanhada de resposta — inclusive para explicar por que determinada sugestão não pode ser adotada — ela ensina que participação é parte da vida institucional. Quando não há retorno, ensina o contrário.

Esse aspecto ganha importância nas transições. Entrada nos anos finais, mudança de escola, passagem para o ensino médio, ingresso na educação profissional, retorno após abandono ou mudança territorial

exigem reconstrução de referências. O estudante precisa aprender não apenas novos conteúdos, mas códigos, rotinas, espaços, expectativas e formas de pedir ajuda. A instituição que trata essas transições como eventos administrativos pode deixar justamente os alunos com menor familiaridade institucional entregues a um processo silencioso de adaptação. Acolher, nesses momentos, significa tornar explícito o que costuma ser presumido: a quem recorrer, como funcionam avaliações, quais apoios existem, como acessar serviços, o que acontece quando surgem faltas ou dificuldades e quais caminhos são possíveis para recuperar aprendizagem.

4.2 Relações pedagógicas, segurança e clima escolar: o cotidiano que aproxima ou expulsa

Se o pertencimento descreve uma experiência do estudante, o clima escolar ajuda a observar o ambiente coletivo em que essa experiência é produzida. Wang e Degol (2016) mostram que o conceito de clima escolar é multidimensional e envolve, entre outros componentes, aspectos acadêmicos, relações de comunidade, segurança e condições institucionais. Essa amplitude é útil porque impede reduzir clima a "boa convivência". Uma escola pode ter poucos conflitos explícitos e, ainda assim, apresentar expectativas acadêmicas baixas, regras percebidas como injustas ou relações distantes. Da mesma forma, uma instituição exigente pode produzir forte vínculo quando combina altas expectativas com apoio, previsibilidade e respeito.

As relações entre professores e estudantes ocupam posição especialmente importante. A meta-análise de Roorda et al. (2011), baseada em 99 estudos, encontrou associações consistentes entre

qualidade afetiva da relação professor-estudante, engajamento e desempenho, com relações particularmente fortes para o engajamento. A atualização meta-analítica de Roorda et al. (2017), reunindo 189 estudos e mais de 249 mil estudantes, indicou que o engajamento funciona como parte do caminho pelo qual relações afetivas positivas ou negativas se conectam ao desempenho. Isso é relevante para a permanência porque o efeito de uma relação pedagógica não precisa aparecer primeiro em uma nota: pode aparecer na disposição para perguntar, persistir, frequentar, realizar atividades e procurar ajuda.

O PISA 2022 oferece uma fotografia interessante desse ponto no Brasil. Entre estudantes de 15 anos, 74% afirmaram que, na maioria das aulas de matemática, o professor demonstrava interesse pela aprendizagem de cada estudante, e 72% disseram receber ajuda extra quando necessitavam (OECD, 2023). Os percentuais são expressivos e impedem uma narrativa generalizante de ausência de apoio docente. Ao mesmo tempo, o mesmo levantamento registra problemas de clima de sala, distração e sensação de insegurança. A coexistência dessas informações reforça que vínculo não depende de um único profissional ou de uma única aula; é produto de experiências repetidas em diferentes espaços e relações da instituição.

Conflito também precisa ser interpretado com cuidado. Uma escola acolhedora não é uma escola sem conflito, sanção ou limite. Regras previsíveis podem fortalecer segurança e pertencimento quando são compreensíveis, proporcionais e aplicadas de maneira consistente. O problema aparece quando disciplina se torna humilhação, exposição pública, ameaça permanente ou resposta seletiva. Nesses casos, a regra deixa de organizar a convivência e passa a comunicar posição: quem é

confiável, quem é problema, quem merece segunda chance, quem está sempre sob suspeita. Para estudantes que já carregam experiências sociais de estigmatização, práticas disciplinares percebidas como arbitrárias podem reforçar a sensação de que sua presença é tolerada, mas não plenamente legitimada.

A segurança física e psicológica integra esse mesmo campo. No PISA 2022, 19% dos estudantes brasileiros de 15 anos disseram não se sentir seguros no trajeto para a escola, 10% não se sentiam seguros na sala de aula e 13% relataram insegurança em outros espaços da instituição. Atos de bullying algumas vezes por mês ou mais foram relatados por 22% das meninas e 26% dos meninos (OECD, 2023). A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019 havia encontrado, em outro desenho amostral, que 23% dos estudantes de 13 a 17 anos se sentiram humilhados por colegas nos 30 dias anteriores à pesquisa e 11,6% deixaram de ir à escola alguma vez por não se sentirem seguros no caminho entre casa e escola (IBGE, 2021). Os levantamentos não são diretamente comparáveis, mas convergem ao mostrar que segurança e convivência não podem ser tratadas como tema paralelo à aprendizagem.

O bullying é um exemplo particularmente claro porque sua ocorrência compromete simultaneamente participação, segurança e reconhecimento. O Programa de Combate à Intimidação Sistemática, instituído pela Lei nº 13.185/2015, estabeleceu no país uma referência normativa para prevenção e enfrentamento do bullying. A Lei nº 14.811/2024 ampliou o marco de proteção de crianças e adolescentes contra violência em estabelecimentos educacionais e similares (BRASIL, 2015; 2024). A existência de normas, entretanto, não produz

por si só uma cultura de proteção. Uma política que se limite a cartazes, palestras anuais ou punição depois do episódio perde a dimensão relacional do problema. Prevenção exige canais confiáveis de relato, proteção contra retaliação, capacidade de investigação, resposta pedagógica e articulação com a rede de proteção quando necessário.

Há ainda uma tensão contemporânea entre segurança e securitização. Episódios de violência extrema justificam protocolos, gestão de risco e coordenação intersetorial, mas uma escola não se torna segura apenas aumentando controle, barreiras físicas e vigilância. Medidas que fazem estudantes se sentir permanentemente suspeitos podem deteriorar confiança e procura por ajuda. O desafio institucional é combinar proteção objetiva com relações capazes de produzir informação precoce, cooperação e confiança. O Programa Escola que Protege, atualmente articulado ao Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas, adota justamente uma formulação que inclui territórios seguros, participativos, inclusivos e promotores de direitos, com participação estudantil, comunicação não violenta e fortalecimento de vínculos como componentes da prevenção (MEC, 2025; MEC; MJSP, 2026).

A procura por ajuda é um indicador especialmente revelador do clima. Sistemas podem oferecer orientação educacional, assistência estudantil, atendimento psicossocial ou canais de denúncia e ainda assim permanecer pouco acessíveis se estudantes não confiam no sigilo, temem punição, acreditam que serão desacreditados ou não sabem como acessar o serviço. A existência formal do apoio precisa ser distinguida de sua acessibilidade relacional. Perguntar quantos atendimentos foram

realizados é importante; perguntar quem não procura, em que momento chega e o que acontece depois é igualmente necessário.

A dimensão digital também atravessa essas relações. Conflitos iniciados na escola podem continuar em redes sociais, grupos de mensagens e plataformas digitais; acontecimentos externos podem retornar à sala de aula no dia seguinte. O cyberbullying torna especialmente porosa a fronteira entre dentro e fora da instituição. A escola não controla toda a vida digital dos estudantes, mas não pode tratar como irrelevante um episódio virtual que afeta frequência, participação ou segurança no espaço escolar. Ao mesmo tempo, intervenções precisam respeitar direitos, limites de competência e proporcionalidade. A ampliação da proteção não deve legitimar vigilância irrestrita sobre comunicações privadas.

Clima escolar, portanto, não é um atributo abstrato que possa ser declarado pela gestão. Ele é percebido de modo diferente por grupos diferentes. Uma instituição pode avaliar suas regras como justas enquanto estudantes relatam seletividade; professores podem perceber grande abertura para diálogo enquanto jovens não sabem a quem recorrer; indicadores gerais podem mostrar baixo número de ocorrências justamente porque há pouca confiança para registrá-las. Monitorar clima exige combinar informações: pesquisas anônimas, registros, escuta de grupos, dados de frequência e participação, observação de espaços e análise desagregada quando possível. O objetivo não é produzir um ranking de “escolas acolhedoras”, mas identificar padrões que ajudem a orientar mudança institucional.

4.3 Do acolhimento episódico à responsabilidade institucional pelo vínculo

Transformar acolhimento em responsabilidade institucional exige abandonar a lógica de ações concentradas no início do ano ou em momentos de crise. O vínculo é produzido em centenas de interações ordinárias: a maneira como alguém é chamado pelo nome, a resposta a uma ausência, o retorno dado a uma atividade, a disponibilidade para explicar novamente, a reação a um erro, a forma de comunicar uma sanção, a abertura para rever uma decisão e a percepção de que pedir ajuda não reduz o valor do estudante. Nenhuma dessas ações isoladas garante pertencimento. Em conjunto, porém, elas constroem uma gramática institucional que comunica quem pode falhar, aprender, contestar e continuar pertencendo.

Essa gramática precisa alcançar a gestão da frequência. Quando uma ausência aparece, a primeira resposta institucional pode assumir formas muito diferentes. É possível tratá-la apenas como dado a ser acumulado até o limite regulamentar; é possível abordá-la como infração moral; ou é possível utilizá-la como sinal que merece contexto. Nem toda falta indica risco de abandono, e uma escola não deve transformar qualquer ausência em investigação invasiva. Mas padrões de faltas, mudanças abruptas e combinação com queda de participação podem justificar contato cuidadoso. A diferença entre controle e cuidado está na finalidade e na resposta: saber por que alguém está faltando só é útil se a instituição consegue construir alternativas quando a barreira é identificada.

O mesmo vale para o retorno. Estudantes que passaram por períodos de infrequência, reprovação, adoecimento, mudança de escola

ou abandono temporário frequentemente regressam carregando lacunas acadêmicas e também uma ruptura relacional. Se o retorno é recebido por uma sequência de cobranças, tarefas acumuladas e lembranças de fracasso, a reinserção formal pode ser curta. Acolher o retorno não significa apagar responsabilidades nem declarar automaticamente conteúdos cumpridos. Significa planejar uma reentrada possível: identificar aprendizagens prioritárias, negociar cronograma, restabelecer referências adultas, reconstruir participação e evitar que a dívida acadêmica se torne matematicamente impossível de quitar.

Uma política de referência adulta pode ter grande valor nesse processo, desde que não seja transformada em tutoria improvisada sem condições de trabalho. Estudantes se beneficiam quando sabem que há pelo menos um profissional que conhece sua trajetória e pode ajudá-los a navegar a instituição. Esse papel pode ser desempenhado por professor, orientador, coordenador, tutor ou outro profissional conforme a organização da rede. O princípio é menos importante que a continuidade: situações complexas não deveriam depender de o estudante contar sua história repetidamente a pessoas que não se comunicam. Ao mesmo tempo, a referência não substitui a responsabilidade coletiva. A existência de um adulto de confiança não autoriza os demais setores a desconsiderar o vínculo.

A participação dos pares também merece atenção. Colegas podem funcionar como rede de apoio, fonte de informação e porta de entrada para atividades, mas podem igualmente operar exclusão, hierarquias e violência. Estratégias de integração entre turmas, acolhimento de ingressantes, projetos colaborativos e apoio entre pares podem ampliar oportunidades de conexão quando não transferem aos

próprios estudantes responsabilidades profissionais. Um aluno não deve ser encarregado de resolver sofrimento psicológico, violência ou dificuldades pedagógicas complexas de outro. O potencial dos pares está em criar pontes de participação, não em substituir serviços e adultos responsáveis.

Há um risco adicional quando a linguagem do pertencimento é apropriada como ferramenta de marketing institucional. Escolas podem declarar que "somos uma família" e, paradoxalmente, dificultar crítica, conflito e autonomia. Comunidades educacionais não são famílias: possuem responsabilidades públicas, regras, funções profissionais e relações de poder que precisam ser transparentes. O pertencimento democrático é mais exigente do que a ideia de harmonia. Ele comporta diferença, dissenso, proteção de direitos e mecanismos para contestar decisões. Um estudante pode sentir-se profundamente pertencente justamente porque sabe que não precisa concordar com tudo para continuar sendo respeitado.

Esse ponto se conecta diretamente à equidade trabalhada no capítulo anterior. Vínculos não se distribuem de maneira uniforme e intervenções universais podem alcançar grupos de forma diferente. Pesquisas de clima e pertencimento precisam, quando ética e metodologicamente possível, examinar padrões por raça/cor, gênero, deficiência, território, etapa, turno e outras características relevantes. Não para produzir novos rótulos, mas para descobrir se determinados grupos relatam menor segurança, menor confiança nos adultos, menos participação ou expectativas acadêmicas mais baixas. Um bom resultado médio pode esconder experiências muito distintas dentro da mesma instituição.

O monitoramento também precisa evitar a transformação de pertencimento em meta performática. Se escolas forem pressionadas a apresentar um único índice de "sentimento de pertencimento", pode surgir incentivo para simplificar um fenômeno complexo ou tratar respostas negativas como problema reputacional. Dados de clima só têm valor quando estudantes podem responder sem medo e quando resultados desconfortáveis são utilizados para aprender. A instituição madura não é aquela em que ninguém relata exclusão; é aquela que possui mecanismos para identificar, discutir e responder quando a exclusão aparece.

A partir dessa perspectiva, acolhimento deixa de ser um conjunto de gestos adicionais e passa a descrever a qualidade das relações que sustentam o trabalho pedagógico. Ele aparece quando altas expectativas vêm acompanhadas de apoio; quando regras protegem sem humilhar; quando a diferença não reduz a legitimidade da participação; quando a instituição reage cedo a sinais de afastamento; quando segurança inclui confiança; e quando o estudante encontra caminhos claros para pedir ajuda e retornar depois de uma ruptura. Pertencimento, por sua vez, não é produzido diretamente pela escola, mas pode ser favorecido ou corroído por essa arquitetura cotidiana.

Essa formulação prepara o problema do capítulo seguinte. Relações de confiança podem aumentar a probabilidade de que uma dificuldade de aprendizagem seja revelada cedo, mas não a resolvem sozinhas. Um estudante pode sentir-se acolhido e continuar sem compreender conteúdos essenciais; pode ter vínculo forte e acumular defasagens; pode participar intensamente e ainda necessitar de intervenções pedagógicas específicas. Se pertencimento cria condições

para permanecer em relação com a escola, o acompanhamento pedagógico precisa transformar essa permanência em oportunidade efetiva de aprender. É nesse encontro entre vínculo e intervenção educacional que a próxima etapa da análise se inicia.

CAPÍTULO 5 — DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Uma dificuldade de aprendizagem raramente chega à escola com um significado pronto. Ela pode aparecer como leitura lenta, baixa compreensão, escrita pouco convencional, dificuldade para operar conceitos matemáticos, desempenho irregular, esquecimento frequente do que foi trabalhado, recusa diante de determinadas tarefas, notas persistentemente baixas ou aparente desatenção. O mesmo sinal, porém, pode resultar de processos muito diferentes. Há estudantes que não tiveram oportunidades suficientes de aprender determinados conteúdos; outros acumulam defasagens produzidas por ausências, mudanças de escola, interrupções de calendário ou progressões sem apoio adequado; alguns encontram barreiras linguísticas, sensoriais, comunicacionais ou curriculares; outros apresentam necessidades específicas que demandam avaliação especializada. Tratar todas essas situações como se expressassem uma única causa empobrece o diagnóstico pedagógico e pode produzir respostas inadequadas justamente para quem mais precisa de acompanhamento.

Essa distinção é decisiva para a permanência. Quando a dificuldade é interpretada apenas como incapacidade pessoal, o estudante passa a conviver não só com aquilo que ainda não aprendeu, mas com expectativas rebaixadas, repetição de experiências de fracasso e uma identidade escolar progressivamente organizada em torno do que não consegue fazer. Quando, no extremo oposto, toda dificuldade é atribuída exclusivamente às condições sociais ou ao ensino, necessidades individuais relevantes podem ser invisibilizadas. O problema pedagógico não se resolve escolhendo entre o indivíduo e o

contexto. Ele exige compreender como características do estudante, história escolar, qualidade das oportunidades de aprendizagem, condições de vida e respostas institucionais se articulam em uma trajetória concreta.

A tradição crítica brasileira sobre fracasso escolar oferece um alerta importante. Patto (2022) e o levantamento de Angelucci et al. (2004) mostram como, historicamente, explicações para o baixo desempenho frequentemente deslocaram para a criança e sua família problemas que também eram produzidos nas relações e nas condições de escolarização. A contribuição dessa perspectiva continua atual porque impede que expressões como "não acompanha a turma", "não tem base" ou "não se interessa" sejam usadas como diagnósticos autoexplicativos. Nenhuma dessas frases informa, por si só, o que o estudante já sabe, quais obstáculos encontra, que tipo de ensino recebeu, como respondeu às intervenções anteriores ou de que apoio precisa para avançar.

Ao mesmo tempo, uma leitura não medicalizante não pode ser confundida com negação de condições clínicas ou transtornos que repercutem na aprendizagem. A Lei nº 14.254/2021 explicita essa fronteira ao prever acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem. A norma articula identificação precoce de sinais, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional na rede de ensino e, quando necessário, apoio terapêutico especializado na saúde (BRASIL, 2021). A escola participa da identificação de dificuldades e deve oferecer respostas pedagógicas, mas isso não transforma professor em diagnosticador clínico. Da mesma forma, o encaminhamento à saúde

não suspende a responsabilidade pedagógica enquanto uma avaliação especializada é aguardada.

A tese deste capítulo parte dessa dupla recusa: nem individualizar o fracasso, nem dissolver todas as diferenças individuais no contexto. Dificuldades de aprendizagem precisam ser tratadas como problemas de acompanhamento: situações que exigem evidências sobre o que o estudante consegue fazer, hipóteses pedagógicas verificáveis, intervenções proporcionais à necessidade e observação sistemática da resposta ao apoio. A pergunta central deixa de ser "o que há de errado com este aluno?" e passa a ser "o que este estudante já aprendeu, onde está a ruptura de progressão, que barreiras estão presentes e que mudança no ensino ou no apoio produz avanço?". Essa mudança parece simples, mas reorganiza avaliação, currículo, gestão e relação entre escola, família e serviços especializados.

5.1 Dificuldade, defasagem e necessidade específica: distinguir para não rotular

Dificuldade de aprendizagem é uma expressão ampla e, no cotidiano escolar, frequentemente descritiva. Ela pode indicar que determinado estudante não alcançou uma expectativa de aprendizagem ou encontra obstáculos persistentes em um campo específico. Defasagem, por sua vez, sugere distância entre aquilo que se espera em determinado momento da escolarização e o repertório efetivamente demonstrado. Nenhum dos dois termos, isoladamente, constitui diagnóstico clínico. Essa precisão importa porque o modo como a escola nomeia um problema interfere no tipo de resposta que produz. Se "dificuldade" vira sinônimo imediato de transtorno, aumenta o risco de

encaminhamentos prematuros e de redução de problemas complexos a uma característica do estudante. Se toda defasagem é tratada como atraso passageiro que desaparecerá espontaneamente, perde-se tempo pedagógico valioso.

Também é necessário observar a natureza da tarefa. Um estudante pode apresentar desempenho baixo porque não domina conhecimentos prévios indispensáveis; porque compreende o conceito, mas encontra barreira na forma como a atividade exige leitura, escrita ou memória de trabalho; porque recebeu pouco tempo de instrução efetiva; porque a linguagem utilizada não lhe é acessível; ou porque a sequência curricular pressupõe aprendizagens que não foram consolidadas. O erro, portanto, não é apenas um resultado a ser contado. Ele contém informação sobre o percurso. Dois estudantes com a mesma nota podem precisar de intervenções completamente diferentes, e uma avaliação que produz apenas classificação não oferece elementos suficientes para decidir o que fazer em seguida.

É aqui que a noção de fracasso escolar precisa ser separada da ideia de fracasso do estudante. Angelucci et al. (2004) identificaram, na produção brasileira, diferentes maneiras de explicar o fracasso, incluindo perspectivas que o situam em características individuais e outras que interrogam a própria instituição escolar e as políticas educacionais. A permanência dessa controvérsia mostra que o problema não é apenas terminológico. Quando uma rede registra grande concentração de estudantes com baixo desempenho em determinadas escolas, territórios, etapas ou grupos sociais, atribuir o fenômeno à soma de dificuldades individuais se torna analiticamente insuficiente. Há padrões coletivos que exigem respostas de sistema.

O movimento nacional de recomposição das aprendizagens reforça essa leitura. O Decreto nº 12.391/2025 define recomposição como um conjunto de práticas pedagógicas e de gestão educacional voltadas à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e estabelece a avaliação diagnóstica de caráter formativo como estratégia para identificar insuficiências e defasagens e acompanhar a progressão (BRASIL, 2025). A formulação é importante porque trata a defasagem como objeto de política educacional, não como desvio individual. Ao mesmo tempo, o decreto determina que as ações considerem desigualdades de oferta, diversidade, singularidade dos estudantes e vulnerabilidade social. A recomposição, portanto, não pode ser reduzida a aplicar uma prova e separar alunos entre "fortes" e "fracos".

Há um risco concreto quando o diagnóstico pedagógico produz agrupamentos rígidos. Organizar apoio temporário por necessidade pode ser útil; cristalizar estudantes em níveis fixos pode reduzir acesso ao currículo e reforçar expectativas de baixa aprendizagem. Um aluno que precisa recuperar fundamentos de leitura, por exemplo, não deixa de ter direito a participar de discussões intelectualmente desafiadoras, experiências científicas, produção artística ou situações de resolução de problemas. Se a intervenção se limita indefinidamente ao treino de habilidades elementares, a própria tentativa de apoiar pode estreitar o currículo. A recomposição precisa reconstruir pré-requisitos sem transformar a defasagem em destino curricular.

Essa mesma cautela vale para laudos. Em algumas situações, uma avaliação especializada oferece informação indispensável para compreender necessidades específicas e organizar apoio. Entretanto, o documento clínico não substitui o conhecimento pedagógico sobre como

aquele estudante aprende em sala, quais estratégias funcionam, quais barreiras aparecem e que progressos já ocorreram. A Lei nº 14.254/2021 é particularmente clara ao prever que o acompanhamento específico seja assegurado o mais precocemente possível pelos educadores e que a escola conte com apoio e orientação de outras políticas quando necessário (BRASIL, 2021). Esperar um diagnóstico para iniciar ajustes pedagógicos pertinentes pode transformar o tempo burocrático em tempo perdido de aprendizagem.

A distinção mais produtiva, portanto, não é entre estudantes "com" e "sem" dificuldade, mas entre necessidades de apoio de naturezas e intensidades diferentes. Alguns problemas podem ser respondidos com mudanças na instrução para toda a turma; outros exigem pequenos grupos, tempo adicional, materiais específicos ou tutoria mais frequente; uma parcela demanda acompanhamento individualizado e articulação com serviços especializados. Essa lógica desloca o foco do rótulo para a responsividade da intervenção. O estudante deixa de precisar provar que "tem um problema suficiente" para merecer apoio e passa a ser acompanhado a partir da evidência de que determinado suporte é necessário para sua progressão.

5.2 Avaliar para intervir: diagnóstico pedagógico, feedback e monitoramento da progressão

Avaliação diagnóstica só adquire valor educacional quando modifica alguma decisão posterior. Descobrir que um estudante lê abaixo do esperado, não compreende frações ou produz textos com baixa coesão é apenas o início. A informação precisa ser suficientemente específica para orientar o ensino: quais habilidades

estão consolidadas, em que ponto a execução se rompe, que tipos de erro se repetem, quais conhecimentos prévios faltam e que apoio permite resolver uma tarefa que antes não era realizada. Sem essa tradução, a escola acumula dados sobre dificuldades sem construir capacidade para enfrentá-las.

Black e Wiliam (2009) situam a avaliação formativa dentro do próprio processo pedagógico: evidências sobre a aprendizagem são produzidas e interpretadas para ajustar o ensino e aproximar o estudante dos objetivos de aprendizagem. Essa concepção ajuda a distinguir avaliação formativa de frequência avaliativa. Aplicar muitos testes não torna um sistema mais formativo se os resultados chegam tarde, são usados apenas para nota ou não alteram o planejamento. Da mesma forma, feedback não é sinônimo de comentário. Informações como "precisa estudar mais" ou "preste atenção" atribuem ao aluno a tarefa de corrigir um problema sem indicar como fazê-lo.

A evidência mais recente reforça a utilidade da avaliação formativa, mas também recomenda evitar promessas excessivas. A meta-análise de Yao et al. (2024), com 258 tamanhos de efeito provenientes de 118 estudos em educação básica, encontrou efeito positivo médio sobre desempenho acadêmico, com g de Hedges de 0,25. O resultado é relevante, porém não autoriza concluir que qualquer prática classificada como formativa produzirá o mesmo efeito. A qualidade da informação, a rapidez do retorno, a possibilidade de o estudante agir sobre o feedback e a capacidade do professor de adaptar a instrução continuam sendo condições centrais. Avaliação não produz aprendizagem por si só; ela produz informação que pode ou não ser pedagogicamente utilizada.

O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens incorpora essa lógica ao prever ciclos de avaliação diagnóstica de caráter formativo, mapas de progressão e mediações pedagógicas articuladas (BRASIL, 2025). O Guia de Avaliação e Mediações Pedagógicas do Ministério da Educação também enfatiza a conexão entre diagnóstico, análise dos resultados, planejamento e intervenção (MEC, 2025). Há uma diferença importante entre essa arquitetura e um modelo de prova remediativa. No primeiro caso, a avaliação integra um ciclo contínuo: observar, interpretar, intervir, acompanhar e reajustar. No segundo, o estudante é submetido repetidamente ao mesmo tipo de verificação enquanto as condições de ensino permanecem quase inalteradas.

Monitorar progressão significa acompanhar mudança no tempo, não apenas comparar o estudante a uma média. Isso permite reconhecer avanços pequenos, mas pedagogicamente significativos, e identificar cedo quando uma intervenção não está funcionando. Se um apoio intensivo de leitura é oferecido durante semanas e o estudante não progride, a resposta responsável não é simplesmente prolongar a mesma estratégia. É necessário revisar a hipótese: a habilidade-alvo foi identificada corretamente? A intervenção tem intensidade suficiente? A frequência é adequada? Houve faltas que comprometeram a continuidade? Existem barreiras linguísticas, sensoriais ou emocionais? Há sinais que justificam avaliação especializada? O monitoramento transforma a intervenção em processo testável, não em receita.

Essa lógica aproxima-se dos modelos de resposta à intervenção, discutidos por Fletcher e Vaughn (2009), nos quais triagem, monitoramento de progresso e apoios de intensidade crescente são

articulados para prevenir e remediar dificuldades acadêmicas. A contribuição desses modelos não está em importar mecanicamente uma estrutura estrangeira de níveis, mas em afirmar um princípio útil: o sistema deve oferecer apoio antes que o fracasso se consolide e usar a resposta do estudante à intervenção como informação para decidir os passos seguintes. O desafio de implementação é considerável, porque depende de tempo, formação, instrumentos adequados, coordenação e capacidade de oferecer intervenções reais, não apenas classificações de risco.

Um sistema de dados pode, nesse ponto, ser simultaneamente recurso e ameaça. Quando professores conseguem visualizar frequência, desempenho por habilidade, intervenções já realizadas e progressão ao longo do tempo, torna-se possível reconhecer padrões que uma nota bimestral esconderia. Entretanto, dashboards e plataformas também podem produzir uma falsa sensação de precisão. Um estudante marcado em vermelho continua exigindo interpretação pedagógica. O indicador não explica se a dificuldade decorre de ausência, ensino insuficiente, barreira de acessibilidade, mudança recente de escola, sofrimento, idioma, necessidade específica ou combinação desses fatores. Quanto mais sofisticado o sistema de dados, maior deve ser o cuidado para que números apoiem julgamento profissional em vez de substituí-lo.

A participação do estudante também precisa entrar nesse ciclo. Perguntar o que ele percebe como difícil, em que situações compreende melhor, que estratégias já utiliza e o que considera útil não significa transferir para ele a responsabilidade pelo diagnóstico. Significa reconhecer que a experiência de aprender contém informação inacessível apenas pela observação externa. Em estudantes mais velhos,

essa participação também pode aumentar capacidade de autorregulação: compreender objetivos, identificar erros recorrentes, monitorar estratégias e pedir ajuda de maneira mais específica. O acompanhamento deixa de ser algo feito sobre o estudante e passa, progressivamente, a ser construído com ele.

5.3 Apoios graduados, recomposição e articulação: quando acompanhar significa mudar a resposta institucional

Se avaliação só faz sentido quando orienta ação, o problema seguinte é organizar respostas proporcionais às necessidades identificadas. A experiência internacional com sistemas de apoio em camadas, sistematizada recentemente pela OECD (2026), combina prevenção universal, identificação precoce, apoios focalizados e intervenções mais intensivas. Os desenhos variam entre países e não constituem uma receita única, mas compartilham uma ideia relevante para a equidade: estudantes não deveriam precisar fracassar repetidamente até se tornarem elegíveis para ajuda. O apoio pode aumentar de intensidade conforme a necessidade e ser revisto à luz da progressão observada.

Na prática escolar, uma primeira camada de resposta é a qualidade do ensino oferecido a todos. Explicações claras, modelagem, exemplos variados, prática guiada, oportunidades de recuperação durante o processo, materiais acessíveis e verificação frequente de compreensão reduzem a quantidade de estudantes que dependerá de intervenções posteriores. Esse ponto é importante porque sistemas de apoio podem ser mal utilizados para compensar permanentemente fragilidades do ensino comum. Se grande parte de uma turma não

compreendeu um conceito, a primeira hipótese não deveria ser a presença simultânea de dezenas de dificuldades individuais. O currículo, o ritmo, a instrução e as oportunidades de prática precisam entrar na análise.

Uma segunda camada pode envolver intervenções focalizadas: pequenos grupos temporários, tutoria, reorganização de tempo, sequências específicas para habilidades estruturantes, apoio à leitura ou matemática, mediações adicionais e acompanhamento mais frequente. O objetivo não é criar uma escola paralela para quem "ficou para trás", mas reconstruir condições de acesso ao currículo comum. O Guia de Reorganização Curricular para Recomposição das Aprendizagens orienta a identificação de habilidades prioritárias e sua organização em progressão lógica, preservando a intencionalidade pedagógica (MEC, 2025). Priorizar, nesse sentido, não equivale a empobrecer indefinidamente o currículo; significa decidir quais aprendizagens estruturantes precisam ser retomadas para sustentar avanços posteriores.

Para um grupo menor, apoios mais intensivos e individualizados podem ser necessários. Nessa etapa, frequência da intervenção, especialização do profissional, recursos específicos, acessibilidade e articulação com outros serviços ganham maior peso. A Lei nº 14.254/2021 determina atuação conjunta entre educação e saúde quando necessidades específicas assim exigirem, mas a colaboração só funciona se responsabilidades permanecerem claras. A saúde pode avaliar e tratar condições clínicas; a escola continua responsável por ensinar. Um relatório terapêutico pode orientar cuidados, mas decisões curriculares, estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem pertencem ao campo educacional e precisam considerar o cotidiano concreto da sala de aula.

Essa fronteira protege o estudante de duas formas. De um lado, evita a medicalização, pela qual uma dificuldade escolar é convertida prematuramente em problema clínico. De outro, evita a pedagogização indevida de situações que exigem cuidado em saúde. Uma criança com alteração visual não precisa de "mais esforço" para enxergar a lousa; um adolescente em sofrimento intenso não deve ter sua condição reduzida a falta de organização; um estudante com transtorno de aprendizagem não se beneficia de explicações que neguem a possibilidade de uma condição persistente. A resposta ética consiste em não usar uma área para eliminar a responsabilidade da outra.

Famílias também ocupam posição delicada nesse processo. Elas podem fornecer informações sobre desenvolvimento, mudanças recentes, rotina, histórico escolar e estratégias que funcionam fora da escola, além de participar de decisões de encaminhamento e acompanhamento. Entretanto, a comunicação institucional precisa evitar transformar reuniões em momentos de transferência de responsabilidade. Dizer à família que "ele não aprende" sem apresentar evidências, intervenções realizadas e próximos passos produz angústia e pouco conhecimento. Uma comunicação qualificada descreve o que foi observado, mostra o que já foi tentado, registra progressos e dificuldades, combina ações e define quando a situação será reavaliada.

Também é necessário proteger o tempo do estudante. Apoios adicionais frequentemente são organizados retirando-o de experiências curriculares valorizadas, recreação, artes, educação física ou atividades coletivas. Em algumas situações, reorganizações temporárias são justificáveis, mas a repetição desse padrão pode fazer com que o aluno pague pelo apoio com redução de pertencimento e de acesso ao

currículo. A intervenção precisa ser avaliada não apenas pelo que acrescenta, mas pelo que substitui. Uma política de recomposição coerente com equidade procura aumentar oportunidades de aprendizagem sem construir para os estudantes com maior defasagem uma experiência escolar mais estreita e menos rica.

Gestão e coordenação pedagógica são fundamentais para evitar que acompanhamento dependa exclusivamente da iniciativa individual de um professor. É preciso registrar intervenções, combinar critérios para intensificação de apoio, organizar horários, garantir continuidade nas transições de ano e turma e criar espaços em que docentes possam analisar evidências conjuntamente. Sem essa infraestrutura, cada mudança de professor reinicia o diagnóstico, estratégias eficazes se perdem e estudantes com dificuldades persistentes passam anos repetindo avaliações iniciais sem continuidade de resposta. A permanência é afetada porque a instituição parece sempre descobrir novamente um problema que o estudante já carrega há muito tempo.

O novo Plano Nacional de Educação reforça essa direção ao colocar aprendizagem, equidade e inclusão entre as diretrizes nacionais e ao tratar qualidade considerando conjuntamente processos educativos, permanência e resultados de aprendizagem (BRASIL, 2026). A consequência prática é relevante: assegurar aprendizagem não pode ser tarefa acessória executada depois que matrícula, frequência e aprovação foram garantidas. O acompanhamento pedagógico é uma das formas pelas quais o direito à permanência ganha conteúdo. Permanecer sem aprender produz uma trajetória formalmente contínua, mas educacionalmente frágil; aprender de maneira sustentável requer tempo,

vínculo e respostas que cheguem antes de a dificuldade se converter em fracasso acumulado.

Esse ponto também impede que recomposição seja tratada como campanha temporária associada apenas às perdas da pandemia. Emergências podem aprofundar defasagens, mas sistemas educacionais sempre produzirão transições, interrupções e necessidades distintas de apoio. O legado mais importante de uma política de recomposição talvez seja institucionalizar capacidade de observar trajetórias de aprendizagem e responder a elas continuamente. Uma escola que sabe identificar cedo, intervir, monitorar e reajustar reduz a distância entre dificuldade inicial e fracasso consolidado.

A relação com a permanência torna-se, então, direta. O estudante que recebe apoio antes de acumular repetidas experiências de incompreensão encontra mais possibilidades de participar, desenvolver competência e sustentar expectativas de continuidade. Isso não significa que intervenção pedagógica elimine pobreza, trabalho precoce, violência ou outras barreiras discutidas nos capítulos anteriores. Significa que a escola deixa de acrescentar a essas barreiras uma dificuldade que poderia ter sido enfrentada dentro de sua própria esfera de responsabilidade. Quando o acompanhamento funciona, ele não apenas melhora desempenho: reduz uma fonte institucional de afastamento.

Mas nem toda barreira à permanência pode ser resolvida dentro da sala de aula. Há estudantes cuja continuidade depende de alimentação, transporte, moradia, renda, acessibilidade, apoio psicossocial ou condições mínimas para conciliar estudo e vida cotidiana. Depois de examinar como a escola pode responder pedagogicamente às dificuldades de aprendizagem, torna-se necessário

ampliar novamente o campo de análise: quais políticas sustentam materialmente a possibilidade de permanecer? É nessa passagem entre apoio pedagógico e condições concretas de continuidade que se situa a discussão sobre assistência estudantil e políticas de apoio à permanência.

CAPÍTULO 6 — ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E POLÍTICAS DE APOIO À PERMANÊNCIA

O capítulo anterior mostrou que dificuldades de aprendizagem precisam ser identificadas cedo e respondidas por meio de acompanhamento pedagógico capaz de modificar o ensino. Há, porém, um limite evidente para qualquer intervenção centrada apenas na sala de aula. Um estudante pode receber explicações de qualidade, feedback frequente e apoio individualizado e ainda assim faltar porque não dispõe de transporte, reduzir a carga de disciplinas porque precisa trabalhar, chegar às atividades sem alimentação adequada, interromper o curso diante de uma mudança de moradia ou perder oportunidades acadêmicas porque não consegue conciliar parentalidade, cuidado familiar e tempo de estudo. A permanência possui uma dimensão pedagógica incontornável, mas ela também depende das condições materiais que tornam possível ocupar o lugar de estudante de forma continuada.

É nesse ponto que a assistência estudantil precisa ser compreendida como política educacional, e não como favor destinado a quem não conseguiu sustentar sozinho sua trajetória. A distinção não é apenas semântica. Quando a assistência é tratada como concessão excepcional, o estudante aparece como beneficiário periférico de uma instituição que teria cumprido sua função ao oferecer vaga e aula. Quando é tratada como parte da democratização educacional, alimentação, moradia, transporte, acessibilidade, cuidado, apoio psicossocial e condições de estudo passam a integrar a pergunta sobre quem consegue efetivamente participar da formação oferecida. O problema deixa de ser a incapacidade individual de permanecer e passa a incluir o desenho institucional das condições de permanência.

No Brasil, essa compreensão ganhou novo peso jurídico com a Lei nº 14.914/2024, que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito do Ministério da Educação. A lei substituiu a condição anterior de um programa apoiado sobretudo no Decreto nº 7.234/2010 por uma política estabelecida em lei e explicitou como finalidade ampliar e garantir condições de permanência e conclusão na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal. Também determinou que sua implementação seja articulada às atividades de ensino, pesquisa e extensão. O desenho normativo, portanto, recusa a ideia de uma assistência separada da experiência educacional e a vincula à trajetória acadêmica como um todo (BRASIL, 2024).

Essa mudança é particularmente relevante em um sistema educacional que ampliou o acesso de grupos historicamente sub-representados sem eliminar as desigualdades econômicas, territoriais e sociais que atravessam suas trajetórias. A democratização da entrada pode produzir uma contradição quando a instituição se torna socialmente mais diversa, mas continua organizada como se todos os estudantes dispusessem de renda, tempo, moradia, transporte, equipamentos, redes familiares e disponibilidade semelhantes. Nesse cenário, abrir a porta sem revisar as condições de permanência transfere para os indivíduos o custo de uma inclusão que permanece incompleta.

A tese deste capítulo é que assistência estudantil de qualidade não se mede apenas pelo número de auxílios pagos. Ela precisa ser avaliada por sua capacidade de reduzir barreiras que interferem na participação, na aprendizagem e na conclusão, sem estigmatizar estudantes, produzir labirintos burocráticos ou substituir políticas

pedagógicas por transferências financeiras. Isso exige combinar proteção material, serviços institucionais, critérios de equidade, acompanhamento das trajetórias e avaliação de resultados. A assistência é indispensável quando responde a barreiras reais; torna-se insuficiente quando opera isoladamente das demais dimensões da experiência educacional.

6.1 Permanecer custa: condições materiais, tempo e a desigual distribuição da vida estudantil

A expressão 'permanência estudantil' pode sugerir, equivocadamente, que o problema se resume à decisão de continuar matriculado. Na prática, permanecer envolve sustentar uma rotina que possui custos diretos e indiretos. Transporte, alimentação, moradia, internet, materiais, equipamentos e deslocamentos são os componentes mais visíveis. Há também custos de oportunidade: horas que deixam de ser destinadas ao trabalho remunerado, disponibilidade para atividades que ocorrem fora do horário regular, estágios, práticas de laboratório, visitas técnicas, pesquisa, extensão e estudo autônomo. Quanto menor a margem econômica de uma família, maior a probabilidade de que uma alteração pequena - aumento de aluguel, perda de emprego, doença de um familiar ou mudança no transporte - produza efeitos grandes sobre a continuidade dos estudos.

Esse mecanismo ajuda a compreender por que auxílio financeiro pode ter efeitos educacionais. Saccaro, França e Jacinto (2020), analisando estudantes cotistas de instituições federais, encontraram menor evasão entre aqueles que receberam Bolsa Permanência do PNAES em comparação com estudantes cotistas que não receberam o

benefício. O resultado não permite afirmar que dinheiro resolve todos os fatores de evasão, mas oferece evidência importante contra a ideia de que condições econômicas seriam externas ao processo educacional. Quando a insuficiência de renda interfere na possibilidade de comparecer, alimentar-se, morar próximo, adquirir materiais ou reduzir jornadas de trabalho, a transferência de recursos altera condições concretas de participação.

Estudo realizado na Universidade Federal de São Paulo chegou a uma conclusão convergente por outro desenho analítico. Cespedes et al. (2021) compararam estudantes atendidos e não atendidos por um programa de auxílio com perfil de renda semelhante e observaram menor percentual de evasão entre participantes do programa, além de coeficiente de rendimento mais elevado e menos disperso. Os autores interpretam esses resultados como evidência de que políticas de permanência podem produzir efeitos que ultrapassam o simples vínculo administrativo. A assistência pode aumentar a possibilidade de permanecer e, ao mesmo tempo, melhorar condições para que o estudante se envolva com as exigências acadêmicas.

Esses achados, entretanto, não justificam transformar a assistência em uma equação simples entre renda e evasão. A revisão sistemática de Silva e Sampaio (2022) mostra que políticas de permanência são avaliadas por diferentes resultados, incluindo evasão, desempenho e tempo até a diplomação, e que os efeitos dependem do tipo de política, do público e do contexto institucional. Calbino e Brito (2023), ao revisar 127 trabalhos sobre o PNAES, identificaram predominância de resultados favoráveis à permanência, mas também destacaram limitações metodológicas e baixa comparabilidade entre

instituições. A evidência disponível sustenta a relevância da assistência, não a existência de uma intervenção uniforme capaz de produzir os mesmos efeitos em qualquer contexto.

O tempo é uma das dimensões menos visíveis dessa discussão. Dois estudantes com a mesma renda per capita podem experimentar condições muito diferentes se um deles dispõe de tempo protegido para estudar e o outro combina curso integral com trabalho, deslocamento prolongado ou cuidado de crianças e familiares. A política de permanência precisa enxergar essa diferença. Em alguns casos, um valor financeiro reduz a necessidade de trabalho; em outros, a barreira é o horário inflexível do transporte, a ausência de acolhimento para filhos pequenos, a impossibilidade de acessar biblioteca à noite ou a oferta institucional que concentra atividades obrigatórias em períodos incompatíveis com a vida do estudante.

A Lei nº 14.914/2024 reconhece essa multidimensionalidade ao incluir, na arquitetura da PNAES, programas voltados à alimentação, moradia, transporte, acessibilidade, permanência parental, bibliotecas, saúde mental e Bolsa Permanência, além de ações de apoio pedagógico, inclusão digital, cultura, esporte e atendimento pré-escolar a dependentes. A amplitude é significativa porque transforma em objeto de política educacional situações anteriormente tratadas como problemas particulares da vida privada. A parentalidade é um exemplo claro: ao criar o Programa de Permanência Parental na Educação para estudantes mães e pais de crianças menores de seis anos, a lei reconhece que cuidado e formação disputam tempo e infraestrutura e que a instituição pode intervir nessa relação (BRASIL, 2024).

O mesmo raciocínio vale para alimentação. A insegurança alimentar não precisa produzir abandono imediato para prejudicar a trajetória. Ela pode reduzir concentração, aumentar faltas, limitar permanência no campus e obrigar o estudante a escolher entre gastos igualmente necessários. Restaurantes universitários, refeições subsidiadas e políticas de segurança alimentar não são apenas serviços de bem-estar; podem ampliar a quantidade de tempo em que o estudante consegue permanecer no espaço educacional e participar de atividades que vão além da aula. O efeito educacional da alimentação não decorre de uma relação mecânica com notas, mas da redução de uma barreira básica à participação.

Moradia e transporte mostram outra característica importante: a mesma política pode ter valores diferentes conforme o território. Um auxílio fixo que cobre parte relevante do aluguel em uma cidade pode ser insuficiente em outra; transporte gratuito pode resolver a barreira em áreas atendidas por rotas institucionais e ser inviável para estudantes dispersos em zonas rurais. Equidade, nesse campo, não significa oferecer exatamente o mesmo arranjo a todos, mas reconhecer que custos de permanência variam e que desenhos aparentemente uniformes podem produzir coberturas desiguais.

Essa leitura também ajuda a evitar uma oposição artificial entre mérito acadêmico e assistência. Quando políticas de apoio são descritas como vantagens que diminuiriam exigências, confunde-se condição de participação com resultado pedagógico. Subsidiar transporte não substitui aprendizagem; garantir alimentação não reduz objetivos curriculares; oferecer moradia não produz aprovação automática. O que essas políticas fazem é diminuir diferenças nas condições sob as quais

os estudantes tentam atingir as mesmas exigências formativas. A equidade não elimina o trabalho acadêmico; procura impedir que carências evitáveis definam antecipadamente quem terá condições de realizá-lo.

6.2 Do benefício isolado à rede de permanência: assistência, serviços e integração com a experiência educacional

A assistência perde potência quando é organizada como um setor paralelo que recebe o estudante apenas depois que a crise já se tornou grave. Permanência é um processo, e as barreiras costumam aparecer combinadas. Uma dificuldade financeira pode produzir faltas; as faltas podem gerar perda de conteúdo; o desempenho reduzido pode aumentar ansiedade; a ansiedade pode dificultar procura por ajuda; a repetição desses episódios pode culminar em trancamento ou abandono. Se cada componente for tratado por um setor sem comunicação com os demais, a instituição enxerga partes de uma trajetória que o estudante vive como uma experiência única.

A própria Lei nº 14.914/2024 contém uma indicação importante ao estabelecer que a PNAES seja articulada às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa disposição pode ser interpretada de forma mais exigente do que a simples coexistência de serviços. Significa que assistência precisa dialogar com informações sobre frequência, progressão, atividades acadêmicas, acessibilidade, participação e demandas de grupos específicos, respeitados os limites éticos e de proteção de dados. Um estudante que recebe auxílio de transporte e continua acumulando faltas talvez enfrente outro problema; um estudante com alimentação garantida que reprova repetidamente pode

precisar de acompanhamento pedagógico; uma estudante com filho pequeno pode ter sua permanência comprometida não pela renda, mas pela incompatibilidade entre horários e responsabilidades de cuidado.

Integração, contudo, não significa transformar assistência social, psicologia ou saúde em mecanismos de vigilância acadêmica. Há uma diferença entre compartilhar informações necessárias para construir apoio e subordinar todos os serviços ao controle de desempenho. A procura por atendimento psicológico, por exemplo, não deveria gerar estigma ou produzir presunção de incapacidade acadêmica. A arquitetura institucional precisa permitir cooperação sem violar confidencialidade, autonomia profissional ou direitos dos estudantes. Permanência não pode ser comprada ao preço da exposição indevida de vulnerabilidades.

Esse cuidado é especialmente importante na seleção de beneficiários. Políticas focalizadas precisam estabelecer critérios para distribuir recursos escassos, mas todo critério produz fronteiras. Renda per capita é relevante, porém não captura sozinha custo de moradia, endividamento, composição familiar, deficiência, dependência de transporte, violência doméstica, migração, trabalho informal ou responsabilidade de cuidado. Quanto mais a seleção tenta representar a complexidade social por um único número, maior o risco de excluir estudantes cuja vulnerabilidade não se encaixa na métrica escolhida.

Por outro lado, multiplicar documentos e provas de vulnerabilidade também pode afastar quem mais precisa do benefício. Editais longos, prazos curtos, exigência de documentos difíceis de obter, sistemas digitais pouco acessíveis e linguagem burocrática funcionam como filtros invisíveis. O direito pode existir formalmente e ainda assim

ser difícil de acessar. Essa dimensão aparece em estudos institucionais que relatam obstáculos de compreensão de editais, insuficiência de vagas e burocracia no acesso aos auxílios (VIEIRA; CASTRO, 2019). A eficácia da política começa, portanto, antes da concessão: depende de informação clara, busca ativa, apoio à inscrição e procedimentos proporcionais à finalidade do programa.

Há também uma dimensão simbólica. Estudantes podem deixar de solicitar apoio porque não se reconhecem como destinatários, temem julgamento, não querem expor dificuldades ou associam assistência a fracasso pessoal. Quanto mais a política é apresentada como socorro aos 'necessitados', maior a possibilidade de produzir hierarquias morais entre quem recebe e quem supostamente permanece por mérito próprio. Uma abordagem baseada em direitos muda esse enquadramento: necessidades diferenciadas são esperadas em instituições socialmente diversas, e solicitar apoio não reduz pertencimento acadêmico.

A relação com o apoio pedagógico é particularmente importante. A PNAES inclui apoio pedagógico entre suas áreas de ação e prevê atenção ao acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e beneficiários de ações afirmativas (BRASIL, 2024). Essa previsão aproxima assistência e ensino, mas exige cautela. Estudantes de baixa renda ou ingressantes por ação afirmativa não devem ser presumidos como academicamente deficitários. Apoio pedagógico precisa responder a necessidades observadas e estar disponível sem transformar origem social em diagnóstico de dificuldade.

O inverso também é verdadeiro: assistência financeira não deve ser usada para explicar qualquer problema acadêmico. Doriguetto e

Barbosa (2023), ao estudarem um curso técnico integrado do IF Sudeste MG, identificaram a assistência como aliada da permanência, mas observaram que a evasão também se relacionava a fatores como desinteresse pelo curso, jubilamento e saudade da família. O resultado é valioso porque mostra a limitação de leituras monocausais. Mesmo quando a condição socioeconômica é importante, estudantes podem sair por incompatibilidade com o curso, questões familiares, trajetória pedagógica, pertencimento ou outros fatores que demandam respostas diferentes.

A melhor política de permanência é, por isso, aquela capaz de combinar camadas de apoio. Parte das ações deve ser universal: informação acessível, bibliotecas, espaços de estudo, acessibilidade, alimentação a preços compatíveis e serviços institucionais disponíveis. Outra parte precisa ser focalizada, como bolsas, auxílios de moradia ou transporte para estudantes em maior vulnerabilidade. E uma terceira camada pode exigir resposta individualizada diante de situações complexas. Essa combinação evita dois extremos: distribuir recursos escassos sem prioridade e restringir toda a política a benefícios seletivos que deixam intocadas barreiras institucionais compartilhadas por muitos estudantes.

O novo Plano Nacional de Educação reforça uma leitura sistêmica ao colocar permanência, inclusão, infraestrutura, processos educativos e resultados de aprendizagem dentro da própria definição de qualidade educacional e ao estabelecer a intersetorialidade como diretriz para enfrentar problemas educacionais nos territórios (BRASIL, 2026). Essa formulação importa porque assistência estudantil não funciona no vazio. Em muitas situações, a instituição precisa articular-se com saúde,

assistência social, transporte público, políticas de renda, habitação e proteção social. Articular não significa transferir responsabilidade, mas reconhecer que trajetórias educacionais dependem de políticas que se cruzam na vida concreta do estudante.

6.3 Cobertura, acesso e avaliação: quando oferecer a política não significa garantir a permanência

Uma política pode ser conceitualmente adequada e ainda falhar por não alcançar quem precisa, chegar tarde ou operar com recursos insuficientes. Esse problema aparece com força na assistência estudantil porque a demanda costuma ser maior que a capacidade de atendimento. A seleção transforma a insuficiência orçamentária em decisões individuais: quem receberá auxílio, por quanto tempo e com qual valor. Quando a instituição não acompanha a demanda reprimida, o grupo excluído desaparece das estatísticas de beneficiários e a política corre o risco de parecer suficiente justamente porque não mede quem ficou de fora.

A auditoria operacional realizada pelo Tribunal de Contas da União em 69 universidades federais tornou essa fragilidade visível. O TCU identificou problemas de gestão, distribuição de recursos e monitoramento, além de inconsistências nos critérios de elegibilidade e ausência de sistema padronizado de controle. O relatório também estimou déficit orçamentário de R$ 470 milhões com base, principalmente, em solicitações de auxílio não atendidas e registrou perda de capacidade orçamentária em relação a 2016. As recomendações incluíram aprimorar a matriz de distribuição, padronizar dados, aperfeiçoar seleção e ampliar transparência (TCU, 2024).

Esses achados mostram que cobertura não pode ser medida apenas pelo montante executado. É necessário conhecer quantos estudantes eram potencialmente elegíveis, quantos solicitaram apoio, quantos desistiram durante o processo, quantos foram indeferidos, quanto tempo esperaram, qual proporção da necessidade foi coberta e como os valores concedidos se relacionaram com custos locais. Sem esse denominador, uma instituição pode informar crescimento do número de benefícios e, ainda assim, atender parcela menor da demanda real.

Avaliar resultados exige outra cautela. Comparar diretamente a evasão de beneficiários e não beneficiários pode produzir interpretações enganosas porque os grupos não são necessariamente equivalentes. Quem recebe assistência costuma apresentar maior vulnerabilidade inicial e, portanto, maior risco de evasão mesmo antes do benefício. Estudos como o de Saccaro, França e Jacinto (2020) e o de Cespedes et al. (2021) ganham importância justamente por tentarem construir comparações mais adequadas. A política pública precisa aprender com essa preocupação metodológica: indicadores simples são úteis para gestão, mas não devem ser tratados automaticamente como prova causal de sucesso ou fracasso.

Também é insuficiente avaliar permanência apenas pela ausência de evasão. Um estudante pode continuar matriculado com reprovações sucessivas, carga horária mínima, atraso crescente, pouca participação e aprendizagem limitada. Silva e Sampaio (2022) mostram que a literatura internacional e nacional utiliza resultados variados, incluindo desempenho e tempo até a diplomação. Uma matriz madura de avaliação deveria, portanto, acompanhar não apenas vínculo, mas

progressão, conclusão, aprendizagem, participação e condições de uso dos serviços, sempre desagregando resultados por grupos sociais quando isso for necessário para identificar desigualdades.

A avaliação quantitativa precisa ser acompanhada de informação qualitativa. Duas instituições podem apresentar taxas semelhantes de permanência e produzir experiências muito diferentes. Entrevistas, grupos focais, canais de participação, ouvidorias e acompanhamento de casos ajudam a revelar barreiras que números agregados escondem: horários incompatíveis, receio de estigma, problemas de comunicação, insegurança em residências estudantis, alimentação inadequada a necessidades específicas, falhas de acessibilidade ou valores que não acompanham custos locais. Escutar estudantes não substitui análise de dados; melhora a capacidade de interpretar o que os indicadores significam.

A participação estudantil também atua como mecanismo de governança. O TCU recomendou a criação ou o fortalecimento de instâncias deliberativas com participação dos estudantes na assistência. Essa recomendação é coerente com uma política orientada por direitos: quem utiliza os serviços possui conhecimento situado sobre obstáculos de acesso e efeitos não previstos. Participação, contudo, não deve ser decorativa. Consultas sem retorno, conselhos sem poder de incidência ou formulários que nunca alteram procedimentos podem aprofundar desconfiança em vez de democratizar a política.

Há uma tensão inevitável entre padronização e autonomia institucional. Critérios nacionais favorecem comparabilidade, transparência e alguma igualdade de tratamento; instituições localizadas em contextos muito distintos precisam, ao mesmo tempo, adaptar ações

ao território e ao perfil dos estudantes. A solução não está em escolher um dos polos. Uma política nacional pode definir princípios, indicadores mínimos, direitos e parâmetros de avaliação, preservando espaço para que instituições componham respostas específicas. O problema surge quando 'autonomia' se converte em critérios opacos ou quando 'padronização' ignora diferenças de custo, oferta e vulnerabilidade.

A Lei nº 14.914/2024 cria uma oportunidade para avançar nessa direção porque reúne, em uma mesma política, programas antes dispersos e determina mecanismos de acompanhamento e avaliação. Sua efetividade, porém, dependerá de implementação, financiamento e capacidade institucional. Transformar o PNAES em lei foi mudança relevante, mas a existência normativa não produz por si mesma restaurante, residência, transporte, equipe multiprofissional, acessibilidade ou bolsa em valor suficiente. Entre o direito escrito e a experiência do estudante permanece um campo de decisões orçamentárias, administrativas e pedagógicas que precisa ser permanentemente monitorado.

Esse ponto recupera a tese mais ampla do livro. Equidade não consiste em identificar estudantes vulneráveis e criar uma política periférica para que se adaptem a uma instituição inalterada. Ela exige observar quais custos, horários, exigências, espaços, fluxos e serviços produzem barreiras evitáveis e decidir o que deve ser universalizado, focalizado ou reorganizado. Assistência estudantil é uma parte dessa arquitetura porque atua sobre condições sem as quais aprendizagem e pertencimento podem se tornar promessas abstratas.

A educação profissional e tecnológica torna essa discussão ainda mais complexa. Cursos integrados e técnicos podem exigir jornada

extensa, laboratórios, equipamentos, práticas profissionais, deslocamentos específicos e articulação entre formação geral e profissional; parte de seus estudantes é adolescente e depende da organização familiar e territorial de modo diferente de estudantes adultos do ensino superior. A própria Lei nº 14.914/2024 inclui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no escopo da PNAES, e o Plano Nacional de Educação de 2026 estabelece como objetivo ampliar acesso, permanência e conclusão nessa modalidade com redução de desigualdades (BRASIL, 2024; BRASIL, 2026). A questão seguinte, portanto, não é apenas se a assistência funciona, mas como permanência e êxito precisam ser pensados diante das características específicas da educação profissional e tecnológica.

CAPÍTULO 7 — PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O capítulo anterior mostrou que a permanência depende de uma arquitetura de condições materiais, pedagógicas e institucionais que permita ao estudante sustentar sua trajetória. Na educação profissional e tecnológica, essa arquitetura ganha uma configuração própria. O estudante não precisa apenas acompanhar componentes curriculares gerais: pode ter de articular formação científica e técnica, permanecer por longos períodos na instituição, participar de laboratórios, oficinas, projetos e visitas técnicas, cumprir práticas profissionais ou estágio, deslocar-se para atividades específicas e construir conhecimentos vinculados a um campo de trabalho que frequentemente lhe é novo. Dependendo da forma de oferta, essas exigências recaem sobre adolescentes que ainda estão concluindo a educação básica, jovens que conciliam estudo e emprego ou adultos que retornam à escola depois de trajetórias educacionais interrompidas. Falar em permanência nesse campo exige, portanto, compreender a diversidade das experiências reunidas sob a expressão educação profissional e tecnológica.

Essa diversidade se ampliou junto com a expansão da oferta. O Censo Escolar da Educação Básica de 2025 registrou 3.167.976 matrículas na educação profissional, frente a 2.576.293 em 2024. Dentro desse total, 1.233.135 matrículas estavam em formas articuladas ao ensino médio, enquanto cursos concomitantes ou classificados como técnicos do itinerário de formação técnica e profissional exclusivo reuniam 368.032 matrículas; os cursos subsequentes somavam 832.032. Os dados indicam crescimento expressivo do segmento, embora comparações entre subcategorias precisem considerar mudanças de

classificação introduzidas no próprio Censo de 2025, especialmente nas formas associadas ao itinerário de formação técnica e profissional e à educação de jovens e adultos (INEP, 2026). A expansão quantitativa é relevante, mas torna ainda mais urgente saber o que acontece depois da matrícula.

O novo Plano Nacional de Educação tornou essa questão explícita. A Lei nº 15.388/2026 dedica o Objetivo 12 ao acesso, à permanência e à conclusão na educação profissional e tecnológica, vinculando a expansão de matrículas à qualidade da oferta e à redução de desigualdades. O Objetivo 13 acrescenta uma exigência decisiva: qualidade não será medida apenas pela quantidade de vagas ou diplomas, mas também pela aprendizagem e pela relação da formação com as demandas da sociedade, do mundo do trabalho e dos territórios (BRASIL, 2026). Essa arquitetura normativa impede separar expansão, permanência e qualidade como agendas independentes.

A Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pelo Decreto nº 12.603/2025, avança na mesma direção. Entre suas diretrizes estão o desenvolvimento de políticas de acesso, permanência e êxito, a construção de itinerários formativos que reconheçam as trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos e a articulação com políticas de inclusão social, trabalho, ciência, tecnologia e desenvolvimento. O decreto também instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, criando condições para que a qualidade do segmento seja acompanhada de forma mais sistemática, inclusive por meio de informações sobre aprendizagem e egressos (BRASIL, 2025). A permanência deixa, assim, de aparecer apenas como problema administrativo de instituições com taxas

elevadas de evasão e passa a integrar o próprio desenho da política nacional.

Há uma razão substantiva para essa mudança. Em educação profissional, concluir um curso sem dominar conhecimentos científicos, técnicos e profissionais necessários à atuação ou à continuidade dos estudos seria uma forma limitada de êxito. Da mesma maneira, dominar conteúdos específicos, mas interromper a formação porque horários, currículo, condições econômicas ou barreiras institucionais tornaram a trajetória inviável revela uma qualidade incompleta. A tese deste capítulo é que permanência e êxito precisam ser analisados conjuntamente, mas não confundidos: permanecer significa sustentar participação e progressão; êxito exige que essa trajetória produza aprendizagem, desenvolvimento, conclusão e possibilidades reais de continuidade educacional e inserção socioprofissional. Essa distinção altera tanto a maneira de diagnosticar a evasão quanto os critérios pelos quais instituições avaliam seus resultados.

7.1 Uma modalidade, muitas trajetórias: por que permanência e êxito exigem leitura própria

A educação profissional e tecnológica reúne ofertas com temporalidades, públicos e finalidades distintas. No ensino médio integrado, formação geral e profissional compõem uma única trajetória escolar; na forma concomitante, o estudante pode cursar ensino médio e formação técnica em organizações ou turnos diferentes; no subsequente, a formação profissional ocorre depois da conclusão do ensino médio; a educação de jovens e adultos pode ser articulada à qualificação ou à formação técnica; cursos de formação inicial e continuada possuem

duração, certificação e perfil de público próprios. Tratar todas essas experiências como se produzissem os mesmos riscos de evasão reduz a capacidade explicativa dos indicadores.

A literatura brasileira já apontava essa dificuldade há mais de uma década. Dore e Lüscher (2011), ao analisarem permanência e evasão na educação técnica de nível médio, chamaram atenção para a diversidade de fatores associados à interrupção das trajetórias e para a escassez, naquele momento, de informações sistemáticas que permitissem acompanhar o fenômeno. O problema não desapareceu com a expansão da Rede Federal. A revisão sistemática publicada por Souza, Cardoso e Sousa (2025), que examinou 24 estudos nacionais sobre permanência e êxito na educação profissional e tecnológica, encontrou fatores sociais, econômicos, individuais, culturais e institucionais e concluiu que a área ainda apresenta lacunas de investigação. A heterogeneidade não é ruído metodológico: ela é parte do próprio objeto.

No ensino médio integrado, por exemplo, a permanência ocorre durante uma etapa em que o estudante simultaneamente conclui a educação básica e inicia uma formação profissional. A Lei nº 11.892/2008, ao criar os Institutos Federais, estabeleceu como objetivo prioritário a oferta de educação profissional técnica de nível médio, especialmente na forma integrada, e definiu a integração e a verticalização entre educação básica, profissional e superior como características da institucionalidade federal (BRASIL, 2008). Isso confere ao currículo integrado uma ambição maior do que acrescentar disciplinas técnicas ao ensino médio. A proposta envolve aproximar ciência, cultura, tecnologia e trabalho, de modo que a formação profissional não se converta em treinamento estreito para uma ocupação.

Essa ambição, entretanto, pode ser vivida pelo estudante como sobrecarga quando a integração permanece apenas no projeto pedagógico e o cotidiano se organiza como soma de componentes independentes. Uma grade extensa, múltiplas avaliações concentradas nos mesmos períodos, ausência de comunicação entre docentes e elevado volume de atividades extraclasse podem transformar a riqueza curricular em fragmentação. Nesse cenário, atribuir a evasão à 'falta de adaptação' do adolescente encobre uma pergunta institucional: a organização do curso permite que as exigências façam sentido como percurso formativo ou obriga o estudante a administrar sozinho uma coleção de demandas desconectadas? Permanência não depende de reduzir a complexidade da formação, mas de organizar essa complexidade pedagogicamente.

Nos cursos concomitantes, outra tensão aparece. Um estudante pode frequentar o ensino médio em uma escola e a formação técnica em outra, enfrentar deslocamentos entre instituições, calendários não sincronizados e critérios de avaliação distintos. A dificuldade não está necessariamente no conteúdo de nenhuma das duas ofertas, mas na coordenação temporal entre elas. O mesmo vale para estudantes trabalhadores dos cursos subsequentes: horários fixos, práticas obrigatórias diurnas, mudanças de turno no emprego e transporte insuficiente podem produzir interrupções mesmo quando existe interesse profissional elevado. Um diagnóstico de evasão que registra apenas 'trabalho' como motivo final perde a oportunidade de investigar se o desenho da oferta poderia ser mais compatível com a população a que se destina.

A escolha profissional também precisa ser tratada com cautela. Parte dos estudantes ingressa em cursos técnicos sem conhecimento preciso sobre o campo profissional, as atividades práticas ou as possibilidades de continuidade. Descobrir, durante o curso, que determinada área não corresponde às próprias expectativas não deve ser automaticamente interpretado como fracasso individual. Orientação educacional e profissional antes e durante a trajetória pode reduzir decisões baseadas em imagens superficiais da ocupação, mas também precisa admitir mudanças legítimas de projeto. A política de permanência se torna inadequada quando transforma qualquer saída em evento a ser impedido, mesmo quando a transição para outra formação constitui decisão informada e coerente.

É por isso que o conceito de êxito precisa ser mais exigente e, ao mesmo tempo, menos burocrático. Um indicador de conclusão informa quantos estudantes chegaram ao final, mas não revela se aprenderam, quanto tempo levaram, quais barreiras enfrentaram, se precisaram reduzir participação, se conseguiram realizar práticas com autonomia ou se a formação abriu possibilidades posteriores. O contrário também é verdadeiro: uma taxa de evasão agregada não distingue abandono precoce, transferência, mudança de curso, desligamento depois de reprovações sucessivas ou saída motivada por inserção laboral incompatível com o horário. A gestão precisa conhecer o evento sem perder a trajetória que o produziu.

Essa leitura ajuda a superar a oposição simplista entre 'reter a qualquer custo' e aceitar a evasão como inevitável. Políticas de permanência não existem para imobilizar estudantes em escolhas que deixaram de fazer sentido. Elas existem para reduzir saídas produzidas

por barreiras evitáveis, oferecer informação suficiente para decisões educacionais conscientes e garantir que mudanças de percurso não sejam impostas por fome, transporte, discriminação, defasagem acumulada, ausência de apoio ou organização institucional inadequada. A diferença entre uma saída escolhida e uma saída constrangida é central para avaliar equidade na educação profissional.

7.2 Currículo, práticas profissionais e acompanhamento: quando a instituição interfere na trajetória

As especificidades da educação profissional tornam especialmente visível a relação entre condições de ensino e permanência. Aprender um procedimento técnico, interpretar normas, operar equipamentos, realizar medições, elaborar projetos, atuar em equipe ou tomar decisões seguras exige mais do que presença em sala. Laboratórios, oficinas, softwares, materiais, bibliotecas, acesso digital e ambientes de prática formam parte do currículo real. Quando esses recursos são insuficientes, inacessíveis ou pouco integrados às atividades, a qualidade da formação diminui e a relação do estudante com o curso pode se fragilizar.

A infraestrutura, entretanto, não funciona de forma independente da mediação pedagógica. Um laboratório bem equipado não produz aprendizagem se a atividade prática estiver dissociada dos conceitos que a sustentam, se os estudantes apenas repetirem procedimentos ou se as regras de segurança forem apresentadas sem compreensão de sua finalidade. A mesma crítica vale para estágios e práticas profissionais. Colocar o estudante em um ambiente de trabalho sem objetivos formativos claros pode convertê-lo em mão de obra de baixa autonomia;

por outro lado, impedir contato com situações reais limita a construção de julgamento profissional. Permanência com êxito exige que teoria e prática não sejam polos concorrentes, mas dimensões de uma formação capaz de explicar por que se faz, como se faz e com quais consequências.

A organização curricular também pode criar gargalos silenciosos. Componentes com alta reprovação, pré-requisitos encadeados, oferta anual de determinadas disciplinas e impossibilidade de recuperação em tempo oportuno podem transformar uma dificuldade localizada em atraso de um ano ou mais. Em cursos longos, esse atraso aumenta custo, cansaço e incompatibilidade com trabalho ou projetos familiares. A instituição que acompanha apenas a evasão final descobrirá o problema tarde; aquela que observa padrões de retenção por componente, turma, período e perfil de estudante pode investigar se existe dificuldade conceitual recorrente, inadequação de sequência curricular, problema de avaliação, insuficiência de apoio ou combinação desses fatores.

Essa perspectiva aproxima a discussão deste capítulo do acompanhamento pedagógico desenvolvido anteriormente. Na educação profissional, porém, o acompanhamento precisa circular entre diferentes núcleos. Professores da formação geral e técnica, coordenação de curso, equipe pedagógica, assistência estudantil, setores de inclusão e responsáveis por estágio ou práticas profissionais observam partes diferentes da trajetória. Se cada setor registra problemas sem construir uma leitura comum, o estudante pode receber encaminhamentos sucessivos e nenhuma resposta integrada. A coordenação da informação é tão importante quanto sua coleta.

O estudo recente de Cunha e Assumpção (2026), ao analisar a política de acompanhamento pedagógico do Instituto Federal do Pará, oferece um exemplo institucional dessa articulação. A política examinada concebe acompanhamento como processo contínuo e preventivo que reúne acolhimento, diagnóstico, recuperação da aprendizagem, orientação educacional, assistência estudantil e participação familiar. Os autores destacam o acompanhamento pedagógico como núcleo articulador, mas reconhecem que permanência é multifatorial e depende de políticas complementares. A importância do estudo não está em apresentar um modelo que deva ser copiado por toda a Rede Federal; está em mostrar como uma instituição pode transformar permanência de preocupação difusa em fluxo explícito de observação e intervenção.

O mesmo princípio orienta a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica de 2025. O decreto que a instituiu prevê ações de acesso, permanência e êxito, fortalecimento da assistência estudantil, itinerários formativos, avaliação nacional e acompanhamento de egressos. Ao colocar essas dimensões na mesma política, o marco federal reconhece que qualidade não pode ser produzida por um único setor. Para que essa integração exista no campus ou na escola, contudo, é necessário traduzir princípios em rotinas: quem identifica sinais de dificuldade, que informação é registrada, em quanto tempo ocorre contato, que apoio pode ser acionado, quem acompanha o efeito da intervenção e quando o plano precisa ser revisto.

Há um risco importante nesse processo: transformar acompanhamento em vigilância. Dados sobre faltas, notas e acesso a ambientes virtuais podem ajudar a perceber mudanças, mas não devem

converter o estudante em perfil de risco presumido. Um sistema que classifica automaticamente determinados grupos como propensos à evasão pode reproduzir estigmas e reduzir expectativas. A informação precisa disparar perguntas, não sentenças. Se um estudante passou a faltar às aulas práticas, a resposta adequada não é concluir que está desengajado, mas descobrir o que mudou em sua trajetória e se existe uma barreira sobre a qual a instituição pode atuar.

A recuperação da aprendizagem também assume contornos específicos. Em disciplinas técnicas, simplesmente repetir uma prova pode não ser suficiente quando a dificuldade envolve habilidade prática, interpretação de desenho, raciocínio aplicado, domínio de equipamento ou integração de conhecimentos de diferentes áreas. Recuperar significa oferecer nova oportunidade de aprender, eventualmente por outra estratégia, e verificar novamente o desempenho. Em cursos que habilitam para atividades com riscos à saúde, à segurança ou ao patrimônio, reduzir expectativas para melhorar índices de aprovação seria particularmente problemático. Equidade não exige certificação sem domínio; exige apoio suficiente para que diferentes estudantes possam alcançar padrões formativos necessários.

Essa distinção é essencial porque políticas de permanência podem ser pressionadas por metas quantitativas. Quando a instituição é cobrada simultaneamente por ocupação de vagas, conclusão e redução de evasão, existe o risco de transformar o indicador em objetivo isolado. Aprovação automática, flexibilização indiscriminada de critérios ou certificação baseada apenas em presença podem melhorar estatísticas e empobrecer a formação. O caminho oposto, baseado em reprovação como prova de rigor, tampouco garante qualidade. Rigor acadêmico não

é produzir obstáculos; é definir o que precisa ser aprendido, ensinar de modo consistente, oferecer apoio diante das dificuldades e avaliar com critérios coerentes com a formação prometida.

A expansão recente torna essa questão ainda mais relevante. Mais matrículas significam maior diversidade de experiências escolares anteriores, condições econômicas, idades, territórios e necessidades de apoio. Se a instituição responde à diversidade apenas selecionando quem consegue acompanhar uma organização previamente estabelecida, a expansão do acesso pode coexistir com exclusão durante o percurso. Permanência e êxito exigem que crescimento quantitativo seja acompanhado por capacidade pedagógica, infraestrutura, assistência e gestão de trajetórias.

7.3 Êxito para além do diploma: aprendizagem, continuidade e relação com o mundo do trabalho

A palavra êxito tende a produzir uma associação imediata com conclusão. Essa relação é compreensível, mas insuficiente. Um diploma técnico possui valor porque atesta uma formação e amplia possibilidades de inserção profissional ou continuidade educacional; se não houver correspondência razoável entre certificação e aprendizagem, o indicador de conclusão perde parte de seu significado. O novo Plano Nacional de Educação explicita essa tensão ao separar, sem dissociar, os objetivos de acesso, permanência e conclusão da educação profissional e tecnológica e os objetivos de qualidade. A Meta 13.b determina que, até o quinto ano do plano, ao menos 60% dos concluintes alcancem padrões adequados de aprendizagem, com ampliação progressiva desse percentual até a totalidade ao final do decênio (BRASIL, 2026).

Essa meta desloca a discussão para uma pergunta que durante muito tempo foi difícil de responder nacionalmente: o que os concluintes efetivamente aprenderam? O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, instituído em 2025, cria a possibilidade de desenvolver referenciais e processos de avaliação capazes de produzir informação mais comparável sobre instituições, cursos e resultados. Como todo sistema avaliativo, ele precisará evitar reduzir qualidade ao que é facilmente mensurável. Competência profissional envolve conhecimentos, procedimentos, julgamento, comunicação, responsabilidade ética e capacidade de continuar aprendendo; nenhum indicador isolado consegue representar essa complexidade.

O mundo do trabalho constitui outra dimensão importante, mas também não pode ser transformado em medida única de sucesso. A inserção profissional de um egresso depende da qualidade da formação, porém também da estrutura econômica regional, do ciclo de emprego, da disponibilidade de postos, de redes de contato, de discriminações e de escolhas pessoais. Um curso não pode ser considerado fracassado automaticamente porque parte de seus egressos prossegue para a graduação, muda de área ou demora a encontrar emprego; tampouco deve ignorar sistematicamente que seus titulados não conseguem atuar no campo para o qual foram formados. A informação sobre egressos ganha valor quando é interpretada junto com aprendizagem, características territoriais e projetos de vida.

A própria Lei nº 11.892/2008 oferece uma chave importante ao definir que os Institutos Federais devem orientar sua oferta em benefício dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e promover integração

e verticalização entre educação básica, profissional e superior (BRASIL, 2008). A relação com o território, portanto, não se limita a atender demandas imediatas de empresas. Ela envolve compreender transformações econômicas, tecnologias emergentes, necessidades sociais, atividades culturais e possibilidades de desenvolvimento regional. Formar apenas para uma ocupação tal como ela existe hoje pode produzir obsolescência rápida; formar sem qualquer diálogo com o mundo do trabalho pode produzir currículos socialmente desconectados.

Verticalização amplia a noção de trajetória. Um estudante pode ingressar em formação técnica e depois seguir para graduação tecnológica, bacharelado, licenciatura ou outra área; pode trabalhar e retornar à instituição para nova qualificação; pode combinar experiências profissionais e estudos ao longo da vida. Êxito não precisa significar uma linha única da matrícula ao emprego. Quanto mais permeáveis forem os percursos, maior a possibilidade de que mudanças de projeto não exijam recomeçar do zero. Reconhecimento de saberes, aproveitamento de estudos e itinerários articulados podem reduzir desperdício de experiência educacional, desde que preservem critérios de qualidade.

Acompanhamento de egressos ajuda a tornar essas trajetórias visíveis. O Decreto nº 12.603/2025 prevê instrumentos de monitoramento do impacto social da educação profissional e tecnológica, incluindo inserção no mundo do trabalho e continuidade dos estudos. A informação pode retroalimentar currículo, orientação profissional e planejamento da oferta. Se muitos egressos relatam uma mesma lacuna técnica, se determinado curso possui baixa aderência às oportunidades territoriais ou se a maioria prossegue estudos em campos

específicos, esses dados oferecem pistas para revisão. O erro seria usar o acompanhamento apenas como vitrine de empregabilidade, selecionando histórias de sucesso e ignorando trajetórias menos lineares.

A expansão prevista pelo Plano Nacional de Educação também exige atenção à distribuição das oportunidades. O Objetivo 12 não determina apenas crescimento de matrículas; associa expansão a inclusão e redução de desigualdades. Isso significa perguntar quem entra nos cursos mais disputados, quem consegue cumprir práticas profissionais, quem conclui no tempo previsto, quem acessa estágio de qualidade e quem transforma certificação em novas possibilidades. Um sistema pode ampliar vagas e ainda conservar desigualdades se os melhores recursos, redes profissionais e percursos de continuidade permanecerem concentrados em determinados grupos ou territórios.

É nesse ponto que permanência, êxito e equidade voltam a se encontrar. A formação profissional amplia possibilidades quando o estudante consegue participar de todo o currículo necessário para desenvolver autonomia no campo técnico e social. Se determinados alunos permanecem matriculados, mas são sistematicamente afastados de laboratórios, práticas, estágios, projetos ou experiências de maior complexidade, a conclusão formal pode ocultar uma trajetória de participação reduzida. Essa questão se torna particularmente sensível quando as barreiras decorrem de deficiência, comunicação, acessibilidade física, tecnológica ou atitudinal.

O problema seguinte do livro nasce exatamente dessa exigência. Uma política de permanência pode oferecer transporte, alimentação e acompanhamento; um curso pode dispor de currículo consistente, práticas bem organizadas e critérios claros de êxito. Ainda assim, se

ambientes, materiais, comunicação, avaliações e atividades profissionais não forem acessíveis, parte dos estudantes terá acesso apenas parcial à formação. A educação profissional torna essa contradição especialmente concreta porque inclusão precisa alcançar não somente a sala de aula, mas também equipamentos, segurança, linguagem técnica, estágio e certificação de competências. É nesse terreno que a discussão sobre permanência encontra, no capítulo seguinte, a inclusão e a acessibilidade de estudantes com deficiência.

CAPÍTULO 8 — Inclusão, acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência

A ampliação da matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns constitui uma das transformações mais visíveis da educação brasileira nas últimas décadas. O movimento é relevante porque rompe, ainda que de forma incompleta e desigual, com uma história marcada pela separação entre quem poderia frequentar a escola comum e quem era encaminhado a espaços paralelos de escolarização. O Censo Escolar de 2025 registrou 2,5 milhões de matrículas na educação especial e mostrou que, entre estudantes de 4 a 17 anos, 96% estavam incluídos em classes comuns. No mesmo recorte, 45,8% frequentavam classes comuns com registro de atendimento educacional especializado e 50,2% estavam em classes comuns sem esse atendimento, enquanto 3,9% permaneciam em classes especiais. O dado confirma a expansão da presença em ambientes comuns, mas também lembra que localização da matrícula e qualidade da experiência escolar são indicadores diferentes (INEP, 2026).

Essa distinção é central para o argumento deste livro. Uma política educacional pode alcançar elevada proporção de estudantes em classes comuns e ainda produzir participação restrita, aprendizagem insuficiente, isolamento, dependência excessiva de apoios, ausência em atividades práticas ou permanência sustentada por expectativas pedagógicas muito reduzidas. A inclusão deixa de ser analisada adequadamente quando se pergunta apenas onde o estudante está matriculado. É preciso perguntar o que ele consegue acessar, de quais atividades participa, que conhecimentos lhe são efetivamente ensinados,

quais apoios estão disponíveis e que barreiras continuam organizando sua trajetória.

O marco jurídico brasileiro já contém essa exigência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, reconhece o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, tornou a formulação ainda mais concreta ao atribuir ao poder público o dever de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem mediante serviços e recursos de acessibilidade capazes de eliminar barreiras. A legislação, portanto, não autoriza reduzir inclusão à abertura da porta da escola. O direito se realiza no percurso e no acesso efetivo ao currículo.

Em 2025 e 2026, essa arquitetura normativa foi atualizada. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e vinculou a organização do sistema educacional geral à participação, à permanência e à aprendizagem dos estudantes público da educação especial. A Portaria MEC nº 421/2026, que regulamentou a política e estruturou a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, definiu que o padrão de qualidade deve ser expresso pelo conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. O Plano Nacional de Educação aprovado em abril de 2026 avançou na mesma direção: seu Objetivo 10 reúne, na mesma agenda, acesso, permanência, atendimento educacional especializado e qualidade da aprendizagem, além de prever monitoramento da acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva,

participação em avaliações e apoio à formação profissional (BRASIL, 2026).

A convergência entre esses marcos não elimina as dificuldades de implementação. Ao contrário, torna mais visível a distância entre reconhecer um direito e construir uma escola capaz de realizá-lo cotidianamente. Rampas não resolvem barreiras de comunicação; intérpretes não substituem planejamento curricular; tecnologia assistiva sem integração às atividades pode permanecer guardada; atendimento especializado desconectado da sala comum pode produzir dois percursos paralelos; e adaptações feitas apenas depois do fracasso obrigam o estudante a demonstrar repetidamente que o currículo não foi pensado para sua participação. A qualidade da inclusão depende de como esses elementos se articulam.

A literatura internacional sobre inclusão insiste nesse deslocamento do foco individual para a transformação dos contextos. Ainscow (2020) argumenta que inclusão e equidade exigem identificar e remover barreiras que limitam presença, participação e realização educacional, com atenção especial aos grupos mais expostos à marginalização. O Relatório Global de Monitoramento da Educação da UNESCO (2020) também alerta que sistemas podem ampliar acesso e manter mecanismos cotidianos de exclusão. No contexto brasileiro, essa discussão encontra ainda o desafio do capacitismo, entendido como estrutura de valores e práticas que toma determinados corpos, formas de comunicação, ritmos e modos de aprender como referência de normalidade e converte diferenças em suposta incapacidade (MELLO, 2016).

O problema deste capítulo não é, portanto, decidir se a inclusão é desejável. O desafio analítico é compreender o que precisa mudar para que a inclusão produza permanência com aprendizagem, sem transformar o estudante em responsável por se adaptar sozinho a uma organização que continua inacessível. Essa pergunta exige examinar barreiras, currículo, avaliação, atendimento educacional especializado, tecnologias, apoios humanos e expectativas. Exige também reconhecer que soluções universais e apoios individualizados não são alternativas concorrentes: uma escola inclusiva precisa planejar ambientes mais acessíveis para todos e, ao mesmo tempo, responder a necessidades específicas que não desaparecem com um bom desenho geral.

8.1 Da matrícula à participação: barreiras, acessibilidade e direito de pertencer ao cotidiano escolar

A ideia de barreira oferece uma mudança importante de perspectiva. Em vez de localizar toda a dificuldade no corpo ou na condição do estudante, ela dirige atenção para a interação entre características individuais e contextos que podem ampliar ou restringir possibilidades. Um estudante com mobilidade reduzida encontra uma barreira quando o laboratório só é acessível por escadas; um aluno cego encontra barreira quando textos, gráficos ou plataformas não possuem formato acessível; uma estudante surda pode ser excluída quando a comunicação necessária à atividade não é garantida; um aluno com deficiência intelectual pode estar fisicamente presente e permanecer alheio à aula quando tarefas são oferecidas sem mediação suficiente ou quando se presume, antecipadamente, que determinados conceitos estão além de sua capacidade.

A Lei Brasileira de Inclusão classifica barreiras em diferentes dimensões, incluindo as urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. No contexto educacional, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva acrescenta à análise pedagógica a identificação de barreiras presentes na escola e a definição de estratégias e recursos de acessibilidade. Essa amplitude é importante porque impede que acessibilidade seja confundida com obra física. A escola pode possuir entrada acessível e continuar inacessível em suas formas de ensinar, avaliar, comunicar e organizar a participação.

A barreira atitudinal é particularmente difícil de observar porque pode coexistir com discursos favoráveis à inclusão. Expectativas reduzidas, infantilização, superproteção, exclusão de atividades consideradas complexas, ausência de escuta do estudante e decisões tomadas sempre por terceiros podem ser justificadas como cuidado. O efeito, porém, pode ser a restrição da autonomia. Mello (2016), ao discutir o capacitismo, mostra como concepções de incapacidade podem ser produzidas socialmente por uma norma corporal e cognitiva tomada como referência. Na escola, essa lógica aparece quando a deficiência passa a explicar qualquer dificuldade e quando o currículo é empobrecido antes mesmo de se investigar o que o estudante aprende com apoio adequado.

Expectativa pedagógica não significa negar limites ou necessidades de suporte. Significa não transformar diagnóstico em previsão automática de desempenho. Dois estudantes com a mesma categoria diagnóstica podem apresentar repertórios, formas de comunicação, interesses, condições familiares e necessidades de apoio

muito diferentes. A própria política atual reforça essa compreensão ao colocar o estudo de caso pedagógico no centro da identificação de barreiras e das estratégias de acessibilidade. Em orientação atualizada do Censo Escolar, o Inep esclarece que esse estudo é pedagógico e colaborativo, não diagnóstico, e deve documentar potencialidades, demandas de apoio, barreiras do contexto e recursos necessários. O deslocamento é relevante porque a escola deixa de esperar que um documento clínico diga como ensinar.

Isso não significa desconsiderar conhecimentos produzidos pela saúde ou por outras áreas. Avaliações clínicas podem ser importantes para diagnóstico, tratamento, comunicação entre serviços ou compreensão de determinadas condições. O problema surge quando o laudo se torna condição para a escola iniciar aquilo que já é de sua responsabilidade pedagógica. Se um material digital é incompatível com leitor de tela, a barreira existe independentemente de uma nova avaliação médica. Se um estudante não consegue acompanhar instruções exclusivamente orais, cabe investigar formas acessíveis de comunicação. Se uma atividade exige destreza manual que não é objetivo curricular, a forma de participação pode ser revista sem que a instituição espere meses por um documento externo.

A acessibilidade também precisa alcançar tempos e transições. Mudanças de sala, deslocamento entre blocos, intervalos curtos, filas, transporte, entrada em plataformas, atividades no contraturno e eventos fora da escola compõem o cotidiano educacional. Uma instituição pode considerar-se inclusiva porque a aula principal é acessível e, ainda assim, excluir o estudante da biblioteca, do recreio, do laboratório, da visita técnica, do esporte, da feira de ciências ou da atividade cultural.

Permanência ganha densidade quando o estudante consegue participar da vida escolar como um todo, e não apenas permanecer em um lugar determinado durante o horário formal de aula.

Essa participação tem dimensão relacional. A revisão sistemática de Hunt et al. (2024), sobre percepções de clima escolar por estudantes com deficiência, mostra que a experiência desses alunos precisa ser considerada na avaliação de ambientes escolares, em vez de ser inferida apenas por adultos. Essa ideia se conecta ao capítulo anterior sobre pertencimento: a escola pode oferecer recursos tecnicamente adequados e ainda produzir isolamento se o estudante for constantemente retirado das interações comuns, se colegas não forem envolvidos em práticas colaborativas ou se a presença do profissional de apoio criar uma fronteira permanente entre ele e o restante da turma.

Pertencer não exige fazer tudo da mesma maneira. Inclusão não é uniformização. Em determinadas situações, recursos específicos, tempos diferenciados, apoio individual, comunicação alternativa, Libras, Braille, tecnologia assistiva ou outras medidas são indispensáveis. O critério não deve ser a aparência de igualdade, mas o acesso ao propósito educacional da atividade. Uma adaptação é inclusiva quando remove barreiras sem retirar, de forma injustificada, o conhecimento, a participação ou a possibilidade de escolha que estão disponíveis aos demais estudantes.

8.2 Currículo acessível, atendimento educacional especializado e apoios que ampliam aprendizagem

A discussão se torna mais exigente quando passa da presença para o currículo. O estudante não frequenta a escola apenas para

compartilhar um espaço social; ele tem direito a aprender. Esse direito cria uma tensão importante: flexibilizar meios de acesso sem reduzir automaticamente os objetivos de aprendizagem. Uma adaptação pode ser necessária para que o estudante demonstre o que sabe, mas torna-se problemática quando substitui sistematicamente experiências intelectuais por tarefas mais simples apenas porque existe deficiência.

Esse risco aparece de formas aparentemente pequenas. Enquanto a turma interpreta um texto, o estudante recebe uma atividade de colorir; enquanto colegas resolvem problemas, ele apenas copia números; enquanto a classe realiza experimento, observa à distância por falta de equipamento acessível; enquanto o grupo produz um projeto, sua participação fica restrita a uma tarefa periférica. Essas situações podem manter tranquilidade e presença, mas não necessariamente produzem aprendizagem. A inclusão se fragiliza quando a redução de conflito pedagógico é confundida com êxito.

O Desenho Universal para Aprendizagem oferece uma contribuição importante justamente porque propõe antecipar a diversidade no planejamento. Revisões brasileiras destacam princípios relacionados a múltiplas formas de engajamento, representação e ação ou expressão, buscando reduzir barreiras antes que elas obriguem adaptações sucessivas para estudantes específicos (OLIVEIRA; MUNSTER; GONÇALVES, 2019; COSTA-RENDERS, 2025). Em pesquisa colaborativa sobre formação docente, Zerbato e Mendes (2021) mostraram o potencial dessa abordagem para ampliar práticas inclusivas em classes comuns. O valor do desenho universal está em deslocar a pergunta de “como adaptar depois para este aluno?” para “como planejar

desde o início diferentes possibilidades de acesso ao mesmo campo de aprendizagem?".

Esse deslocamento não autoriza transformar o Desenho Universal para Aprendizagem em receita. A própria revisão de Costa-Renders (2025) chama atenção para dificuldades de implementação, formação docente e riscos de interpretações universalizantes. Planejar múltiplos meios de participação pode reduzir barreiras comuns, mas não elimina necessidades individualizadas. Um documento disponibilizado em formato digital acessível beneficia muitos estudantes, mas pode não substituir o Braille para quem o utiliza como sistema de leitura e escrita; legenda melhora acesso a vídeos, mas não equivale automaticamente à oferta de Libras para estudantes cuja primeira língua é a língua de sinais; permitir diferentes formas de resposta pode ampliar participação, mas determinados objetivos curriculares exigem habilidades específicas que precisam ser ensinadas e avaliadas.

A relação entre planejamento universal e adaptações razoáveis deve, portanto, ser complementar. Quanto mais o currículo é concebido com diversidade de meios, menos a escola depende de correções tardias. Quando uma necessidade específica permanece, a adaptação individual precisa ser feita sem constranger o estudante a aceitar uma versão empobrecida do currículo. A Lei Brasileira de Inclusão e o Plano Nacional de Educação de 2026 sustentam essa dupla obrigação ao articular desenho universal, adaptações razoáveis, tecnologia assistiva, acessibilidade curricular e participação.

O atendimento educacional especializado ocupa posição estratégica nessa organização, mas seu papel precisa ser compreendido com precisão. A política nacional atual o define como complementar e

suplementar ao processo de escolarização. Isso significa que o AEE não substitui a sala comum, não funciona como local para retirar do professor regente a responsabilidade pelo ensino e não deveria formar um currículo paralelo. Seu valor está em identificar, organizar e disponibilizar recursos, estratégias e serviços que ampliem acesso, participação e aprendizagem, em articulação com aquilo que acontece no cotidiano da classe.

Essa articulação exige comunicação entre profissionais. Se o professor do AEE conhece barreiras que o docente da classe comum não considera no planejamento, o estudante pode viver dois mundos pedagógicos desconectados. O mesmo ocorre quando o profissional de apoio é transformado no único adulto responsável por um aluno específico. Apoio humano deve ampliar autonomia e participação, não produzir dependência ou isolamento. A responsabilidade pelo ensino permanece institucional e precisa ser compartilhada entre professores, gestão, profissionais especializados e demais setores, de acordo com suas competências.

O dado do Censo Escolar de 2025 ajuda a perceber a importância de não confundir presença em classe comum com acesso aos apoios. Entre estudantes de 4 a 17 anos da educação especial, 45,8% estavam em classes comuns com AEE registrado e 50,2% em classes comuns sem esse atendimento (INEP, 2026). Esse percentual não permite concluir que todos os estudantes sem AEE registrado necessitavam exatamente do mesmo serviço ou intensidade de apoio. Permite, porém, afirmar que inserção em classe comum e acesso ao atendimento especializado são dimensões distintas e precisam ser monitoradas separadamente.

A nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva torna esse monitoramento mais explícito. A Portaria MEC nº 421/2026 estabelece que o AEE deve observar objetivos curriculares, projetos político-pedagógicos e organização dos tempos e espaços escolares. O Plano Nacional de Educação, por sua vez, fixou como Meta 10.b ampliar a oferta de AEE para pelo menos 80% do público até o quinto ano do plano e universalizá-la até o final do decênio, além de prever recursos de tecnologia assistiva, núcleos de acessibilidade, participação em avaliações e instrumentos individualizados de acessibilização curricular. O desenho da política aponta para uma passagem importante: apoio deixa de ser elemento periférico e passa a compor o próprio padrão de qualidade.

Avaliação é um teste decisivo dessa qualidade. Uma prova pode medir menos conhecimento e mais barreira quando exige leitura visual de um gráfico inacessível, velocidade motora irrelevante para o objetivo, compreensão de instruções em formato não acessível ou produção escrita sem considerar recursos de comunicação utilizados pelo estudante. Ao mesmo tempo, acessibilizar avaliação não significa retirar o que se pretende avaliar. Se o objetivo é compreender relações matemáticas, formas alternativas de acesso e resposta podem ser legítimas; se o objetivo é dominar determinado procedimento profissional, é preciso garantir ensino e condições para que a habilidade seja desenvolvida com segurança. A pergunta correta não é se a avaliação deve ser “mais fácil”, mas se mede o conhecimento pretendido sem acrescentar barreiras que não fazem parte dele.

Esse princípio também vale para avaliações em larga escala. O Plano Nacional de Educação de 2026 determina o monitoramento da

participação do público da educação especial nas avaliações nacionais, com medidas de acessibilidade. Tornar esses estudantes visíveis nos indicadores é importante porque exclusão estatística pode produzir exclusão política. Se redes conhecem matrícula, mas não conseguem acompanhar aprendizagem, progressão, reprovação, participação e conclusão de forma desagregada, torna-se difícil saber se a expansão da inclusão está produzindo resultados educacionais equivalentes ou apenas maior presença.

8.3 Permanência com aprendizagem: expectativas, autonomia e continuidade das trajetórias

A permanência de estudantes com deficiência precisa ser observada com um cuidado adicional: a trajetória pode parecer estável nos registros administrativos e, ainda assim, acumular exclusões silenciosas. Aprovação baseada em expectativas reduzidas, ausência reiterada de atividades complexas, pouca participação em decisões, dependência de um adulto específico e transições mal planejadas podem manter a matrícula enquanto enfraquecem autonomia e aprendizagem. O problema não aparece necessariamente como evasão; às vezes aparece como uma escolarização longa que oferece poucas possibilidades de continuidade.

É nesse ponto que o capacitismo se conecta diretamente à permanência. Quando a escola pressupõe que o estudante “não vai conseguir”, ela pode reduzir antecipadamente os desafios oferecidos, interpretar qualquer dificuldade como confirmação do diagnóstico e deixar de investir em estratégias de ensino. A expectativa baixa passa a produzir a evidência que parecia justificá-la. Combater capacitismo no

ambiente educacional, como prevê a política nacional de 2025, exige rever não apenas linguagem ofensiva ou discriminação explícita, mas decisões pedagógicas que limitam participação sob aparência de proteção.

O movimento contrário também precisa ser evitado. Inclusão não significa negar fadiga, dor, necessidades de comunicação, crises sensoriais, limites funcionais ou necessidade de apoio. Exigir desempenho idêntico por meios idênticos pode converter o discurso de altas expectativas em nova forma de exclusão. Equidade exige distinguir o objetivo educacional das condições para alcançá-lo. A escola pode manter expectativa de aprendizagem e, simultaneamente, ajustar tempo, recurso, ambiente, mediação ou forma de expressão. O desafio é não confundir apoio com redução de horizonte.

Autonomia oferece um critério útil para avaliar essa diferença. Um apoio bem organizado tende a aumentar, ao longo do tempo, a possibilidade de o estudante tomar decisões, comunicar necessidades, acessar recursos e participar de atividades com menor dependência desnecessária. Nem todo apoio poderá ser retirado, e autonomia não deve ser definida como independência absoluta. Algumas pessoas precisarão de assistência contínua. Ainda assim, é possível perguntar se o arranjo amplia poder de escolha ou concentra decisões em adultos; se favorece interação com colegas ou cria isolamento; se ensina o estudante a utilizar tecnologia assistiva ou apenas coloca alguém para fazer por ele; se prepara para transições ou mantém a escola funcionando como ambiente protegido desconectado da vida posterior.

As transições entre etapas tornam essas perguntas mais concretas. Passar da educação infantil para o ensino fundamental, dos

anos iniciais para os finais, do ensino fundamental para o médio, da educação básica para a formação profissional ou superior envolve mudanças de professores, espaços, rotinas, exigências, autonomia e sistemas de apoio. Para estudantes com deficiência, a perda de informação entre etapas pode obrigar famílias e alunos a reconstruir repetidamente toda a história de necessidades e estratégias que já funcionavam. Planejar transição significa transferir conhecimento institucional sem reduzir o estudante a um dossiê.

Na educação profissional, discutida no capítulo anterior, a transição inclui ainda laboratórios, estágio, segurança e relação com ambientes de trabalho. O Plano Nacional de Educação de 2026 prevê políticas de educação profissional e tecnológica voltadas ao público da educação especial, com redução de desigualdades no acesso e na permanência, além do fortalecimento de núcleos de acessibilidade. A medida é relevante porque a inclusão perde consistência quando funciona na sala teórica e desaparece na atividade prática. Equipamentos, procedimentos, comunicação de risco e experiências profissionais precisam ser analisados a partir de seus objetivos reais, buscando remover barreiras sem comprometer requisitos essenciais de segurança e formação.

Monitorar essas trajetórias requer indicadores que ultrapassem matrícula. Frequência, progressão, participação no AEE quando indicado, acesso a recursos, aprendizagem, reprovação, conclusão, participação em avaliações e continuidade dos estudos formam um quadro mais informativo. O novo PNE prevê a criação de indicadores institucionais considerando perfil dos estudantes, infraestrutura, recursos pedagógicos, profissionais e gestão. Essa abordagem é promissora

porque permite avaliar a inclusão como propriedade do sistema, e não como capacidade individual de determinados estudantes de sobreviver a ele.

A escola também precisa escutar quem utiliza os apoios. Acessibilidade definida exclusivamente por profissionais corre o risco de resolver a barreira imaginada e ignorar a barreira vivida. Estudantes podem indicar que determinado recurso os ajuda, atrapalha ou os expõe; que preferem receber apoio de outra forma; que um ambiente teoricamente acessível continua difícil de usar; ou que a presença constante de um adulto limita interações. Participação do estudante na construção de estratégias não elimina responsabilidade técnica, mas melhora a qualidade das decisões e reconhece sua condição de sujeito do processo educacional.

Esse reconhecimento alcança inevitavelmente a relação com as famílias. Em muitos contextos, familiares acumulam funções de transporte, mediação, cobrança de direitos, comunicação entre profissionais e produção de soluções que a instituição ainda não organizou. A colaboração familiar pode ser decisiva, mas a inclusão se torna frágil quando depende da capacidade privada de cada família de compensar falhas do sistema. Uma escola que só consegue garantir participação quando há um responsável disponível durante todo o turno, por exemplo, transfere para o âmbito doméstico uma responsabilidade institucional.

É justamente aí que a discussão deixa de caber apenas dentro dos muros da escola. Necessidades de saúde, assistência social, transporte, proteção, comunicação, benefícios e apoio familiar podem interferir na permanência sem pertencer exclusivamente à competência educacional.

A resposta não é transformar a família em coordenadora informal de serviços nem exigir que a escola resolva sozinha tudo o que atravessa a vida do estudante. O desafio passa a ser construir relações e redes nas quais responsabilidades sejam claras, a informação circule com respeito e o estudante não desapareça nos intervalos entre instituições. É a partir dessa fronteira, entre a capacidade da escola e a necessidade de articulação com quem acompanha a trajetória fora dela, que se abre o problema do próximo capítulo: família, escola e redes de apoio no enfrentamento da evasão.

CAPÍTULO 9 — Família, escola e redes de apoio no enfrentamento da evasão

Quando uma trajetória escolar começa a se fragilizar, a família costuma aparecer rapidamente no discurso institucional. Ela é convocada quando as faltas aumentam, quando o rendimento cai, quando surgem conflitos ou quando o estudante deixa de responder às rotinas da escola. Essa presença, porém, nem sempre significa parceria. Em muitos contextos, a aproximação ocorre apenas depois que o problema se tornou visível e assume a forma de cobrança: a escola comunica o que o estudante não fez, pergunta por que a família não acompanhou e espera que o ambiente doméstico corrija uma dificuldade produzida por fatores que podem ser pedagógicos, econômicos, relacionais, territoriais ou de proteção. O risco dessa lógica é transformar a família em explicação automática para fenômenos que o próprio percurso deste livro mostrou serem multideterminados.

A relação entre família e escola precisa ser situada em outro lugar. A família conhece dimensões da vida do estudante que a instituição frequentemente não consegue observar: mudanças de rotina, responsabilidades de cuidado, trabalho, deslocamentos, sofrimento, conflitos, expectativas de futuro e acontecimentos que interferem na frequência e na disponibilidade para aprender. A escola, por sua vez, dispõe de informações específicas sobre participação, desempenho, vínculos, necessidades pedagógicas e mudanças que podem sinalizar uma ruptura em formação. Nenhum desses pontos de vista é suficiente isoladamente. A qualidade da parceria depende da possibilidade de compartilhar informações sem que uma parte seja convertida em fiscal da outra.

Essa concepção também impede que se fale em 'a família' como se existisse um único arranjo doméstico legítimo. Estudantes podem viver com mãe e pai, apenas um dos genitores, avós, tios, irmãos adultos, famílias recompostas, famílias extensas, responsáveis legais, famílias acolhedoras ou outras configurações de cuidado. Adolescentes e jovens, por sua vez, podem assumir responsabilidades econômicas e familiares significativas e, em algumas situações, gerir a própria rotina com autonomia crescente. As transformações contemporâneas nas relações família-escola exigem que a instituição reconheça essa diversidade e evite interpretar como desinteresse aquilo que, por vezes, é incompatibilidade entre a forma de participação esperada pela escola e as condições reais de vida dos responsáveis (NOGUEIRA; COUTINHO, 2025).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribui aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de articular-se com as famílias e a comunidade, informar responsáveis sobre frequência e rendimento e criar processos de integração entre sociedade e escola (BRASIL, 1996). Esse desenho jurídico é importante porque não formula a relação apenas em termos de dever familiar: também impõe à instituição responsabilidades de comunicação e articulação. No enfrentamento da evasão, portanto, a pergunta não é simplesmente se a família compareceu quando chamada, mas se a escola construiu canais que permitam compreender a trajetória antes que a ausência se transforme em desligamento.

As evidências disponíveis ajudam a qualificar essa discussão. Uma síntese de cinquenta anos de pesquisas sobre envolvimento parental, reunindo 23 meta-análises e mais de mil estudos primários,

encontrou associação positiva, embora de magnitude modesta, entre envolvimento familiar e desempenho acadêmico. Os resultados mais consistentes apareceram nas expectativas e aspirações educacionais dos responsáveis, enquanto a ajuda direta nas tarefas de casa apresentou resultados mistos (KIM, 2022). Meta-análise anterior, baseada em 37 estudos, também identificou associação favorável e destacou expectativas acadêmicas, comunicação sobre a vida escolar e estímulo a hábitos de leitura entre as formas de envolvimento mais relacionadas ao desempenho (CASTRO et al., 2015). Esses achados são valiosos justamente porque afastam uma conclusão simplista: participação familiar não equivale a presença constante na escola nem a controle permanente das tarefas.

A diferença é decisiva para a equidade. Famílias com jornadas extensas de trabalho, pouca flexibilidade de horário, dificuldades de transporte, experiências escolares anteriores marcadas por exclusão ou menor domínio da linguagem burocrática da instituição podem manter expectativas elevadas para os filhos e acompanhar sua trajetória de formas pouco visíveis para a escola. Ao mesmo tempo, responsáveis com maior capital cultural tendem a dominar melhor os códigos institucionais, interpretar regras, formular demandas, solicitar reuniões e negociar decisões. Se a escola utiliza apenas a frequência a eventos presenciais como medida de compromisso familiar, corre o risco de confundir disponibilidade de recursos com interesse educacional e de reproduzir as desigualdades discutidas nos capítulos anteriores.

9.1 Parceria sem culpabilização: reconhecer diferenças e reconstruir a comunicação

A relação família-escola frequentemente se intensifica diante de problemas. Revisão brasileira já havia observado que essa relação tende a ser acionada quando há dificuldades, acompanhada muitas vezes pela tentativa da escola de orientar os responsáveis sobre como devem educar seus filhos; a participação também tende a diminuir à medida que os estudantes avançam nas etapas escolares (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). O problema não está em orientar ou compartilhar preocupações, mas na assimetria que se forma quando a instituição assume que possui a leitura correta da situação e procura na família a origem do que não está funcionando. Nessa configuração, a reunião deixa de produzir conhecimento sobre a trajetória e passa a distribuir culpa.

O fenômeno permanece atual. Estudo publicado em 2024, com familiares e professores de escolas públicas, encontrou diferenças relevantes entre a maneira como os dois grupos avaliavam sua própria participação e a participação do outro. Os docentes tendiam a avaliar mais positivamente seu envolvimento em diversos domínios, enquanto as respostas familiares mostravam outra percepção da rotina compartilhada (ROSA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2024). O resultado não deve ser universalizado para todas as escolas, mas ilustra uma questão institucional importante: quando cada lado acredita que oferece mais informação e apoio do que recebe, a relação pode se deteriorar mesmo sem existir desinteresse de nenhuma das partes.

Comunicação de qualidade, nesse contexto, não é aumentar indiscriminadamente o número de mensagens. Uma escola pode enviar

dezenas de avisos e ainda comunicar pouco sobre a trajetória do estudante. Informações sobre faltas, notas e prazos são necessárias, mas tornam-se mais úteis quando vêm acompanhadas de interpretação e possibilidade de diálogo. Dizer que um aluno acumulou ausências descreve uma situação; compreender se essas ausências decorrem de trabalho, transporte, cuidado familiar, medo, conflito, violência, dificuldade de aprendizagem ou perda de sentido exige escuta. A informação que serve à permanência é aquela que ajuda a localizar a barreira e a construir uma resposta possível.

Essa mudança também altera o momento da aproximação. Se a família só é contatada depois que a reprovação é provável ou o abandono já ocorreu, sua participação fica restrita à administração de uma crise. O acompanhamento precisa começar quando aparecem alterações de frequência, participação, rendimento ou comportamento que, consideradas em conjunto, sugerem mudança de trajetória. Isso não significa transformar cada oscilação em alerta grave nem vigiar famílias. Significa estabelecer rotinas proporcionais de contato que permitam distinguir situações transitórias de processos que exigem intervenção.

A própria linguagem utilizada interfere na possibilidade de parceria. Expressões como 'família ausente', 'pais desestruturados' ou 'não acompanha o filho' podem condensar julgamentos sem descrever comportamentos concretos. Uma formulação mais útil registra o que ocorreu: não foi possível contato após determinadas tentativas; o responsável informou impossibilidade de comparecer no horário oferecido; o estudante permanece sem apoio para transporte; houve mudança recente de residência; a família relata conflito ou sofrimento que exige encaminhamento. A passagem do rótulo para a descrição não

é mero cuidado semântico. Ela melhora a qualidade da informação sobre a qual decisões serão tomadas.

Há ainda uma tensão importante entre participação familiar e autonomia do estudante. À medida que crianças avançam para a adolescência e juventude, acompanhar não pode significar retirar sua voz ou transformar responsáveis em intermediários obrigatórios de toda decisão. Em situações de risco e proteção, adultos têm responsabilidades legais incontornáveis; porém, em questões pedagógicas e de planejamento da trajetória, ouvir o próprio estudante é essencial. Uma parceria família-escola que fala continuamente sobre ele sem falar com ele pode produzir controle, mas não necessariamente pertencimento ou compromisso.

Esse ponto ajuda a reinterpretar a evidência de que expectativas familiares se associam de forma consistente ao desempenho. Expectativa não deve ser confundida com pressão para alcançar resultados previamente definidos. Há diferença entre transmitir a ideia de que aprender e concluir os estudos são possibilidades reais e impor uma trajetória que desconsidera interesses, dificuldades e escolhas do jovem. A primeira forma pode ampliar horizontes; a segunda pode gerar conflito e afastamento. A escola tem papel relevante em mediar essa relação, especialmente quando o estudante precisa construir projetos de continuidade, educação profissional, ensino superior ou inserção no trabalho.

Também é necessário reconhecer que famílias podem ter motivos legítimos para desconfiar da instituição. Experiências de racismo, capacitismo, humilhação, baixa expectativa pedagógica ou tratamento desigual não desaparecem quando a escola convoca uma reunião sobre

frequência. Famílias de estudantes com deficiência, por exemplo, muitas vezes chegam ao diálogo depois de anos de disputa por acessibilidade; famílias negras ou periféricas podem ter acumulado experiências em que sua presença foi lida mais como problema do que como fonte de conhecimento. Reconstruir parceria, nesses casos, exige que a escola esteja disposta a examinar sua própria atuação, e não apenas solicitar maior colaboração doméstica.

9.2 Acompanhamento da trajetória: responsabilidades compartilhadas sem transferência de deveres

O acompanhamento ganha densidade quando família e escola conseguem reunir informações diferentes sobre a mesma trajetória. Uma queda de rendimento pode ser percebida pela instituição antes que a família saiba que existe dificuldade acadêmica; uma mudança de rotina ou condição de saúde pode ser conhecida em casa antes de produzir efeitos visíveis na escola. Quando esses dados são compartilhados de maneira tempestiva, aumentam as possibilidades de intervenção precoce. Quando permanecem fragmentados, cada lado tende a interpretar o comportamento do estudante apenas a partir do que consegue observar.

Isso não significa que toda dificuldade deva ser resolvida pela família. A escola é responsável pelo ensino, pela avaliação, pelos apoios pedagógicos e pela organização de condições educacionais adequadas. Solicitar que responsáveis 'estudem com o aluno' como resposta principal a uma dificuldade persistente pode transferir para o ambiente doméstico uma função que exige intervenção profissional. Além de pedagogicamente limitado, esse deslocamento é desigual: famílias

dispõem de tempos, escolaridades, recursos e conhecimentos distintos. O apoio doméstico pode fortalecer a aprendizagem, mas não deve funcionar como pré-requisito para que o estudante tenha acesso ao currículo.

O mesmo princípio vale no sentido inverso. A escola não substitui responsabilidades familiares relacionadas ao cuidado, à matrícula, à comunicação de informações relevantes e ao acompanhamento possível da vida escolar. Corresponsabilidade não significa fusão de funções, e sim clareza sobre o que cada parte pode e deve fazer. Quando papéis ficam indefinidos, aumenta a chance de que estudantes atravessem lacunas institucionais: a escola espera uma providência familiar que não foi explicitada, a família imagina que a escola está acompanhando uma situação e nenhuma das partes verifica se a resposta ocorreu.

A legislação educacional brasileira procura reduzir algumas dessas lacunas. O art. 12 da LDB determina que as escolas informem responsáveis sobre frequência e rendimento e, após a alteração promovida pela Lei nº 15.231/2025, estabelece a notificação ao Conselho Tutelar quando a quantidade de faltas ultrapassa 30% do percentual permitido em lei, além de prever a comunicação de ocorrências de violência envolvendo estudantes (BRASIL, 1996; BRASIL, 2025). A norma fortalece um mecanismo de proteção, mas sua aplicação exige interpretação cuidadosa. A notificação não substitui o trabalho anterior de compreender causas, contatar a família e mobilizar apoios, nem deve converter a infrequência em suspeita automática de negligência.

Esse cuidado é especialmente necessário porque faltas podem traduzir violações sofridas pelo próprio estudante ou por sua família. Trabalho infantil, violência doméstica, insegurança no território, ausência de transporte, doença, sofrimento psíquico, gravidez, cuidado de irmãos ou familiares, discriminação e conflitos escolares podem produzir infrequência. Em algumas situações, a família possui capacidade limitada para modificar a barreira sem apoio público. Tratar todos esses casos apenas como descumprimento de obrigação familiar reduz um problema de proteção social a uma falha moral individual e pode afastar justamente quem precisa da rede.

O Conselho Tutelar ocupa lugar importante nessa arquitetura, mas não deve ser acionado como instrumento disciplinar da escola. Sua função está vinculada à garantia de direitos de crianças e adolescentes. Quando a comunicação ocorre apenas para pressionar responsáveis, perde-se a possibilidade de articular respostas mais amplas. Em situações de risco de abandono, o valor da rede está em identificar qual direito está comprometido e qual serviço possui competência para atuar: educação, assistência social, saúde, proteção contra violência, transporte, segurança alimentar ou outra política.

Para estudantes maiores de idade, a configuração muda novamente. A educação de jovens e adultos, a educação profissional e o ensino superior incluem estudantes cuja permanência depende de trabalho, cuidado de filhos, renda e decisões tomadas sem mediação parental. Nesses contextos, a ideia de rede de apoio precisa ultrapassar a família de origem e considerar parceiros, amigos, serviços institucionais, assistência estudantil, equipamentos públicos e vínculos comunitários. O

princípio permanece o mesmo: trajetórias são sustentadas por relações e recursos que não se concentram em um único ator.

A comunicação com famílias também precisa respeitar privacidade e finalidade. Compartilhar informações não autoriza exposição indiscriminada de diagnósticos, situações de violência, conflitos ou dados pessoais a qualquer integrante da comunidade escolar. Quanto mais complexa a rede, maior a necessidade de definir quem precisa saber o quê para executar determinada providência. Uma articulação eficiente não é aquela em que todos recebem todos os dados, mas aquela em que a informação necessária chega ao profissional competente e produz uma ação rastreável.

Esse princípio é particularmente relevante quando saúde e educação se encontram. O Programa Saúde na Escola, instituído em 2007, foi construído justamente sobre a articulação entre redes de saúde e educação, com ações de promoção, prevenção e atenção voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2007). A intersetorialidade, nesse caso, não significa transformar a escola em unidade de saúde nem a equipe de saúde em instância responsável pelo desempenho escolar. Significa utilizar competências complementares quando condições de saúde interferem na frequência, na participação ou na aprendizagem, preservando atribuições profissionais e continuidade do cuidado.

9.3 Da busca ativa ao trabalho em rede: quando permanecer exige respostas que a escola não produz sozinha

A evasão torna visível o limite de respostas isoladas. Uma escola pode identificar que um estudante deixou de frequentar as aulas, mas

não controla sozinha a disponibilidade de transporte, o acesso a benefícios sociais, a segurança do território, a ocorrência de violência doméstica ou a capacidade de atendimento de saúde. Reconhecer esse limite não diminui a responsabilidade educacional. Ao contrário, torna mais precisa a tarefa da escola: identificar sinais, manter vínculo, produzir informação confiável, acionar a rede quando necessário e acompanhar se a barreira que ameaça a trajetória está sendo efetivamente enfrentada.

A Busca Ativa Escolar oferece uma experiência brasileira relevante dessa lógica. Desenvolvida pelo UNICEF e pela Undime com participação de organizações das áreas de assistência social e saúde, a estratégia combina metodologia social e plataforma tecnológica para localizar crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de abandono e organizar respostas intersetoriais. A avaliação nacional realizada entre 2024 e 2025 apontou fortalecimento da colaboração entre setores e capacidade de alcançar grupos historicamente mais vulneráveis à exclusão; a estratégia já havia colaborado para a rematrícula de centenas de milhares de crianças e adolescentes e alcançado ampla adesão de municípios e estados (UNICEF, 2025c).

Esses resultados não autorizam tratar uma plataforma como solução autossuficiente. O componente decisivo é a capacidade de converter identificação em resposta. Registrar que um estudante está fora da escola pouco muda sua trajetória se a causa for falta de transporte e não houver interlocução com quem pode resolvê-la; reconhecer trabalho infantil exige articulação com a rede de proteção; identificar violência demanda fluxo seguro e profissionais preparados; descobrir que o estudante retornou à matrícula não basta se ele continuar

sem condições de aprender. A busca ativa é mais potente quando não termina na busca.

A experiência também ajuda a compreender o que significa intersetorialidade em termos concretos. Não se trata de reunir representantes de diferentes secretarias apenas para compartilhar casos. Uma rede funcional precisa definir portas de entrada, critérios de acionamento, responsabilidades, prazos, formas de devolutiva e mecanismos para situações em que o serviço inicialmente acionado não consegue resolver a demanda. Sem esse desenho, o estudante pode circular entre encaminhamentos, repetir sua história para diferentes profissionais e permanecer sem resposta, enquanto cada setor registra que realizou sua parte.

A atuação em rede torna-se ainda mais importante quando a exclusão escolar está ligada à violência. Materiais recentes da Busca Ativa Escolar orientam municípios a articular respostas para situações de violência no território, violência intrafamiliar e doméstica e trabalho infantil, reconhecendo que esses fenômenos podem produzir ausência, medo, deslocamento e abandono (UNICEF; UNDIME; AVANTE, 2024). A escola, nesses casos, precisa evitar tanto a omissão quanto a investigação improvisada. Seu papel é reconhecer sinais, proteger o estudante dentro de suas atribuições, registrar de forma responsável e acionar os fluxos previstos no sistema de garantia de direitos.

Famílias participam dessa rede em posição peculiar. Elas podem ser fonte central de proteção, informação e continuidade, mas também podem estar vivendo a mesma vulnerabilidade que atinge o estudante ou, em situações específicas, integrar o contexto de violação. Por isso, a máxima 'é preciso chamar a família' não pode ser aplicada

mecanicamente. A decisão sobre como envolver responsáveis depende da natureza do caso, da idade do estudante, dos riscos existentes e das orientações de proteção. A construção de parceria precisa caminhar junto com a análise de segurança.

A rede comunitária também pode ampliar possibilidades, desde que não seja utilizada para substituir o Estado. Organizações sociais, associações, coletivos, equipamentos culturais e esportivos, universidades e lideranças comunitárias podem fortalecer vínculos, divulgar direitos, apoiar busca ativa e produzir espaços de participação. Entretanto, permanência escolar não pode depender da sorte de existir uma organização voluntária capaz de compensar a ausência de política pública. A contribuição comunitária é mais sustentável quando se integra a uma arquitetura pública clara, com responsabilidades institucionais definidas.

Há ainda um desafio de continuidade. Reintegrar um estudante à escola não significa ter restabelecido sua trajetória. O retorno pode ocorrer depois de meses de ausência, com defasagens de aprendizagem, constrangimento diante dos colegas, mudança de turma, perda de vínculos e persistência da barreira que produziu o afastamento. Se a rede encerra o caso no momento da rematrícula, confunde retorno administrativo com permanência. Acompanhamento pós-retorno precisa verificar frequência, aprendizagem, pertencimento e acesso aos apoios necessários, exatamente as dimensões que este livro vem articulando desde a introdução.

Esse acompanhamento também protege contra um efeito perverso: medir o sucesso da política apenas pelo número de estudantes localizados ou rematriculados. Indicadores de atividade são importantes,

mas não respondem se o direito foi efetivamente restabelecido. Uma rede pode aumentar o volume de contatos e encaminhamentos sem reduzir abandono; pode recuperar matrículas sem melhorar aprendizagem; pode produzir muitos registros sem identificar quais barreiras permanecem recorrentes no território. A avaliação precisa acompanhar a trajetória depois da intervenção e usar os resultados para corrigir a própria política.

É nesse ponto que a discussão sobre família e rede encontra a gestão educacional. Parceria não se sustenta apenas em boa vontade de professores, responsáveis, assistentes sociais, profissionais de saúde ou conselheiros tutelares. Alguém precisa organizar fluxos, garantir registro, definir responsabilidades, proteger informações, observar padrões, acompanhar devolutivas e transformar casos recorrentes em decisão institucional. Quando vários estudantes faltam pelo mesmo problema de transporte, quando repetidos encaminhamentos revelam barreiras semelhantes ou quando determinadas escolas concentram rupturas de trajetória, o problema deixa de ser apenas individual e passa a exigir leitura de gestão.

A força de uma rede, portanto, não aparece apenas na quantidade de atores envolvidos, mas na capacidade de produzir continuidade entre identificação, resposta e acompanhamento. Famílias podem alertar, escolas podem reconhecer sinais, serviços podem remover barreiras e órgãos de proteção podem garantir direitos; ainda assim, essa engrenagem permanece frágil se ninguém consegue enxergar o percurso completo. A pergunta que se impõe, então, já não é apenas quem deve participar do enfrentamento da evasão, mas como sistemas educacionais podem organizar dados, responsabilidades e decisões para perceber cedo

as desigualdades e agir antes que elas se convertam em ruptura. É a essa arquitetura de gestão, monitoramento e equidade que o próximo capítulo se dedica.

CAPÍTULO 10 — Gestão educacional, monitoramento e estratégias institucionais para equidade

Ao longo deste livro, a permanência escolar foi apresentada como uma trajetória sustentada por condições que se acumulam no tempo. Dificuldades de aprendizagem, faltas, barreiras materiais, experiências de não pertencimento, deficiência sem apoio adequado, conflitos, trabalho, responsabilidades familiares e desigualdades territoriais raramente produzem seus efeitos de uma só vez. Elas aparecem em sinais dispersos, registrados por pessoas e sistemas diferentes, muitas vezes sem que ninguém consiga observar o conjunto. O desafio da gestão educacional começa justamente nesse intervalo entre possuir informações e conseguir transformá-las em compreensão suficientemente precoce para orientar uma resposta.

Essa distinção é importante porque sistemas educacionais produzem grande quantidade de dados. Matrícula, frequência, notas, avaliações diagnósticas, resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série, atendimentos, benefícios, registros de busca ativa e informações sobre infraestrutura formam um acervo crescente. A existência desses registros, contudo, não garante que a trajetória do estudante esteja sendo acompanhada. Um sistema pode conhecer detalhadamente o que aconteceu ao final do ano e continuar incapaz de perceber, em tempo útil, que uma ruptura estava sendo construída durante o semestre.

Gestão orientada por evidências exige, portanto, mais do que a produção de indicadores. Exige formular perguntas adequadas, combinar fontes, desagregar resultados, interpretar contextos, definir

responsabilidades, agir e verificar o que ocorreu depois da intervenção. O dado não substitui julgamento profissional nem participação da comunidade; tampouco deve ser tratado como opinião entre outras. Sua função é ampliar a capacidade institucional de enxergar padrões e testar interpretações, inclusive quando os resultados contrariam convicções já estabelecidas. Datnow e Park (2018) mostram que o uso de dados pode abrir ou fechar oportunidades educacionais, dependendo de como informações são interpretadas e convertidas em agrupamentos, expectativas e decisões. A equidade, nesse sentido, não está no indicador por si só, mas na prática que se constrói a partir dele.

O marco brasileiro recente torna essa discussão especialmente atual. O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 15.388/2026 prevê acompanhamento pedagógico individualizado, monitoramento das trajetórias nas transições entre etapas, apropriação dos resultados educacionais pelas escolas, avaliações diagnósticas e formativas, redução das desigualdades de aprendizagem e desenvolvimento de um índice de qualidade com equidade (BRASIL, 2026). O plano desloca o monitoramento de uma função meramente administrativa para o centro da política educacional: acompanhar deixa de significar apenas contabilizar matrículas e passa a envolver aprendizagem, permanência, conclusão e diferenças entre grupos sociais.

O Fundeb também introduziu mecanismos que aproximam financiamento, gestão e redução de desigualdades. Na metodologia do Valor Aluno Ano Resultado para o exercício financeiro de 2027, o indicador de atendimento considera a permanência do estudante durante o ano letivo, enquanto o indicador de aprendizagem combina resultados do Saeb com participação, aprovação e uma medida de equidade que

incorpora componentes socioeconômicos e raciais (INEP, 2026b). A metodologia da Condicionalidade III, por sua vez, acompanha especificamente a evolução da proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade que alcançam nível de proficiência considerado adequado (INEP, 2026e). Esses mecanismos não resolvem, por si mesmos, as desigualdades, mas expressam uma mudança relevante: a melhora média já não é suficiente quando determinados grupos permanecem sistematicamente atrás.

Essa mudança impõe uma exigência adicional às redes e às escolas. Se a equidade passa a fazer parte do que se entende por qualidade, a gestão precisa deixar de perguntar apenas se o indicador geral melhorou e começar a examinar quem melhorou, quem permaneceu estagnado, quem não participou da avaliação, quem abandonou antes de ser medido e quais condições de oferta diferenciam essas trajetórias. Uma média pode subir ao mesmo tempo em que um grupo se afasta do restante; uma taxa de aprovação pode melhorar enquanto parte dos estudantes conclui sem aprendizagem suficiente; uma escola pode reduzir abandono e ainda manter barreiras de participação para estudantes com deficiência. Monitorar com equidade significa tornar essas contradições visíveis antes de transformá-las em explicações confortáveis sobre sucesso institucional.

10.1 Do indicador ao estudante: monitorar trajetórias sem reduzir pessoas a números

O primeiro cuidado é distinguir identificação de classificação. Indicadores de frequência, desempenho ou participação podem sinalizar que uma trajetória mudou, mas não explicam automaticamente por quê.

Duas estudantes com o mesmo número de faltas podem enfrentar situações completamente diferentes: uma pode estar trabalhando, outra pode evitar a escola por bullying; um aluno com queda de rendimento pode estar acumulando lacunas conceituais, enquanto outro atravessa uma mudança familiar ou uma barreira de acessibilidade. Quando a gestão transforma o sinal em diagnóstico antes de investigar o contexto, o dado deixa de orientar a escuta e passa a substituí-la.

Sistemas de alerta precoce foram desenvolvidos justamente para reduzir a distância entre o aparecimento dos sinais e a intervenção. Na América Latina, experiências recentes articulam bases administrativas, frequência, rendimento e outros marcadores para reconhecer riscos de abandono antes do desligamento formal. Montes e Luna (2024) observam que esses sistemas podem apoiar trajetórias inclusivas quando permitem identificar risco, dificuldades de aprendizagem e ações específicas; a utilidade depende, porém, da capacidade de associar alerta a resposta. Um sistema que produz listas de estudantes 'em risco' sem equipe, fluxo e recurso para intervir apenas antecipa a informação sobre um problema que continuará sem solução.

A experiência brasileira oferece uma contribuição particularmente interessante. Vasconcelos e colaboradores (2023), ao desenvolverem o modelo IAFREE com 15.924 estudantes, propuseram incorporar dimensões relacionais ao risco de evasão: relação do estudante com a escola, com profissionais, família, comunidade e pares. O estudo é relevante porque expõe um limite dos modelos baseados apenas em registros administrativos. Frequência e notas informam muito, mas podem reconhecer o processo depois que o vínculo já se deteriorou. Escutar como o estudante experimenta pertencimento, apoio,

relação com professores e convivência pode revelar aspectos que ainda não apareceram em uma planilha.

Isso não significa que toda escola precise adotar uma plataforma preditiva ou um algoritmo. O princípio é mais simples e mais exigente: acompanhar trajetórias demanda integrar informação quantitativa e conhecimento relacional. Uma reunião de acompanhamento pode combinar frequência, resultados de avaliações, registros de participação e a observação de professores; pode incluir informação trazida pelo próprio estudante e, quando pertinente, pela família ou por outros serviços. O ganho não está em produzir um escore mais sofisticado, mas em aumentar a chance de perceber mudanças relevantes e formular hipóteses que possam ser verificadas.

A temporalidade é decisiva. Dados anuais são valiosos para planejamento e avaliação de políticas, mas chegam tarde para algumas decisões individuais. Se a gestão espera o fechamento do bimestre, do semestre ou do ano para reconhecer que uma trajetória se deteriorou, perde oportunidades de intervenção. Ao mesmo tempo, acompanhamento frequente não deve produzir uma cultura de vigilância permanente. O desafio é definir sinais suficientemente sensíveis para indicar mudança, mas suficientemente contextualizados para não transformar qualquer oscilação em suspeita. Monitoramento de qualidade procura responder a uma necessidade educacional; não busca tornar cada comportamento estudantil mensurável.

Essa distinção ganha importância com o crescimento das tecnologias de análise educacional. Quanto maior a capacidade de combinar registros, maior também o risco de confundir precisão estatística com verdade sobre o estudante. Um modelo pode estimar

probabilidade de abandono e ainda errar justamente nos casos que exigem mais cuidado; pode reproduzir padrões históricos de desigualdade se utilizar variáveis que funcionam como proxies de raça, renda ou território; pode induzir expectativas mais baixas para quem recebe um rótulo de alto risco. Datnow e Park (2018) mostram que dados utilizados para confirmar crenças podem fechar oportunidades, enquanto o uso orientado à investigação pode desafiar suposições e ampliar possibilidades.

Por isso, alertas devem iniciar uma pergunta, não encerrar uma decisão. O estudante identificado precisa encontrar uma instituição interessada em compreender o que está acontecendo, e não uma sequência automática de consequências. A diferença é especialmente importante para grupos que já enfrentam baixa expectativa pedagógica. Se um histórico de reprovação, pobreza ou pertencimento a determinado território passa a justificar currículo reduzido, exclusão de atividades exigentes ou aconselhamento para trajetórias menos ambiciosas, o sistema criado para proteger a permanência começa a reproduzir a desigualdade que pretendia enfrentar.

A proteção de dados também faz parte dessa responsabilidade. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais estabelece princípios e requisitos para o tratamento de informações e determina que dados de crianças e adolescentes sejam tratados em seu melhor interesse (BRASIL, 2018). No contexto escolar, isso exige refletir sobre finalidade, necessidade, acesso, segurança e compartilhamento. Uma informação pode ser relevante para a equipe que acompanha a trajetória sem precisar circular entre todos os profissionais; um relatório para planejamento pode utilizar dados agregados sem expor situações

individuais; registros sobre saúde, violência ou deficiência demandam cautela ainda maior. A capacidade de monitorar não elimina o dever de limitar o que é coletado e quem precisa conhecer cada dado.

Privacidade e equidade se encontram nesse ponto. Estudantes em situação de vulnerabilidade tendem a gerar mais registros em políticas de assistência, saúde, proteção ou acompanhamento, o que pode ampliar a quantidade de informações sensíveis associadas justamente a quem possui menos poder para controlar sua circulação. A gestão precisa evitar que a busca por integração produza um prontuário total da vida do estudante. Integração útil é aquela que permite coordenar respostas necessárias, com regras claras de acesso e finalidade; não aquela que elimina fronteiras entre setores e transforma vulnerabilidade em exposição permanente.

O monitoramento da trajetória precisa incluir ainda quem não aparece nos dados mais valorizados. Resultados de avaliações externas, por exemplo, dizem pouco sobre estudantes que não participaram ou que deixaram a escola antes da aplicação. A própria metodologia recente do VAAR incorpora taxa de participação para reduzir incentivos à seleção de quem realiza o Saeb (INEP, 2026b). O princípio é mais amplo: toda medida de qualidade precisa observar sua população efetivamente representada. Quando os estudantes com trajetória mais frágil desaparecem da base antes da medição, um indicador pode melhorar justamente porque perdeu aqueles que mais necessitavam da política.

Desagregar resultados ajuda a enfrentar esse problema, desde que a análise não transforme grupos em essências. Raça/cor, sexo, nível socioeconômico, deficiência, localização e outras características permitem identificar desigualdades persistentes; elas não explicam

individualmente por que um estudante aprende ou abandona. A função da desagregação é localizar padrões institucionais: perguntar se determinados grupos recebem menos oportunidades, enfrentam mais reprovação, faltam mais por barreiras específicas ou têm menor acesso aos apoios. O movimento analítico vai do padrão para a investigação das condições, e não do pertencimento a um grupo para uma conclusão sobre capacidade ou comportamento.

Quando essa lógica é respeitada, o indicador deixa de ser uma fotografia administrativa e passa a funcionar como porta de entrada para a trajetória. Frequência pode acionar uma conversa; resultados diagnósticos podem orientar apoio pedagógico; padrões de abandono podem revelar problema de transporte ou oferta; diferenças de aprendizagem podem exigir redistribuição de recursos. O valor do monitoramento aparece no que a instituição consegue enxergar e modificar. A informação ganha sentido quando produz uma ação proporcional, registrada e posteriormente revisitada para saber se a barreira que motivou o alerta foi realmente reduzida.

10.2 Dados que produzem decisão: ciclos de acompanhamento, responsabilidades e capacidade institucional

Transformar dados em decisão exige organização do trabalho. Muitas escolas conhecem seus problemas, mas não dispõem de rotina que conecte diagnóstico, responsabilidade e acompanhamento. Um professor identifica uma dificuldade, a coordenação registra, a família é contatada, um serviço recebe encaminhamento, mas ninguém acompanha o percurso inteiro. A fragmentação pode ocorrer mesmo quando cada profissional cumpre sua tarefa. Gestão de trajetória precisa

construir continuidade: quem recebe o sinal, quem analisa, quem decide, quem executa, quando o caso será revisto e que evidência indicará se a resposta funcionou.

Esse ciclo evita um erro frequente: confundir atividade com resultado. Realizar reunião, enviar mensagem, encaminhar estudante ou oferecer reforço são ações; sua existência não demonstra que a barreira foi superada. Uma intervenção pedagógica precisa ser acompanhada pela evolução da aprendizagem; uma ação de busca ativa precisa observar retorno e permanência posterior; um auxílio de transporte deve ser analisado em relação à frequência; uma medida de acessibilidade precisa verificar participação efetiva. Sem essa segunda etapa, a gestão contabiliza o que fez e sabe pouco sobre o que mudou.

A literatura sobre uso de dados em liderança educacional reforça essa diferença. Lee, Camburn e Sebastian (2025), ao analisarem 1.381 líderes de 269 escolas, encontraram que nem todo uso de dados se associava ao desempenho dos estudantes. O uso de avaliações de ciclo mais curto foi a prática ligada a melhores resultados, e sua ocorrência estava relacionada a ambientes profissionais com relações de confiança. O achado não autoriza transportar diretamente o contexto norte-americano para o Brasil, mas oferece uma advertência importante: possuir dados e declarar que se decide com base neles não produz automaticamente melhoria. O tipo de informação, o momento de uso e a cultura organizacional importam.

Confiança é particularmente relevante porque dados podem ser utilizados de duas maneiras opostas. Em uma cultura punitiva, resultados alimentam busca por culpados, ocultação de dificuldades e estratégias para proteger indicadores. Em uma cultura de melhoria, o

mesmo resultado pode abrir investigação coletiva sobre currículo, práticas, condições de oferta e grupos que não estão sendo alcançados. A diferença não está em abandonar responsabilização. Está em distinguir responsabilidade por agir de culpa por apresentar um resultado. Uma escola precisa responder por suas decisões sem transformar cada dado desfavorável em ameaça individual a professores ou estudantes.

Reuniões de acompanhamento podem ser um dispositivo importante quando possuem foco claro. Em vez de percorrer turmas lendo notas ou listar estudantes considerados 'problemáticos', a equipe pode selecionar questões concretas: quais estudantes mudaram de padrão de frequência? Em quais habilidades a turma estagnou? Que grupos apresentam diferenças persistentes? Quais apoios foram ofertados e com que resultado? Que casos aguardam resposta de outro setor? Que barreiras aparecem repetidamente? Perguntas desse tipo deslocam o encontro da descrição para a decisão e tornam mais difícil que o caso se perca entre registros.

Também é necessário definir níveis de análise. Algumas respostas pertencem à sala de aula; outras exigem coordenação pedagógica; outras dependem da direção, da secretaria de educação ou de políticas intersetoriais. Um professor pode adaptar uma sequência didática, mas não reorganizar sozinho a rota do transporte escolar. Uma escola pode identificar concentração de abandono em determinada região, mas a solução pode depender de planejamento territorial da rede. Quando a gestão não distingue escala do problema, tende a cobrar do nível mais próximo do estudante respostas para barreiras que ele não tem poder de remover.

Essa leitura por níveis permite transformar casos recorrentes em informação de política. Se vários estudantes relatam incompatibilidade entre horário escolar e transporte, a repetição indica problema de oferta; se a reprovação se concentra em um componente curricular ou em uma transição específica, é preciso examinar organização pedagógica; se estudantes com deficiência acumulam ausência em dias de atividades práticas, a hipótese de acessibilidade precisa ser investigada; se a busca ativa encontra repetidamente trabalho infantil ou responsabilidades de cuidado, a rede precisa articular respostas para além da escola. Gestão baseada em evidências reconhece quando a soma de casos individuais revela uma causa sistêmica.

Indicadores precisam, portanto, ser construídos em camadas. Taxas agregadas permitem comparação e acompanhamento de metas; informações de escola mostram diferenças internas à rede; dados de turma e estudante orientam respostas pedagógicas e de permanência. Nenhuma camada substitui a outra. Um município pode melhorar seu Ideb e ainda conter escolas com trajetória oposta; uma escola pode atingir boa média e esconder diferenças grandes entre grupos; um estudante pode apresentar resultado adequado em uma avaliação e estar prestes a abandonar por uma barreira material. A decisão melhora quando a escala da informação corresponde à escala da intervenção.

A participação da comunidade escolar também amplia a qualidade interpretativa. Conselhos, estudantes, famílias e profissionais podem ajudar a compreender por que um indicador mudou e quais respostas são viáveis. Isso é particularmente importante quando o dado mede fenômenos relacionais, como pertencimento, segurança ou participação. Uma queda na frequência pode ter uma explicação que

nenhum registro administrativo contém. Escutar não significa substituir análise por percepção, mas reconhecer que certas informações só existem na experiência das pessoas envolvidas.

Gestão democrática e gestão orientada por dados não são agendas incompatíveis. Dados podem qualificar a participação quando tornam problemas visíveis e permitem acompanhar compromissos; participação pode qualificar os dados quando questiona categorias, interpretações e prioridades. A tensão aparece quando o indicador é apresentado como decisão pronta, tecnicamente inevitável. Nesse caso, a informação fecha o debate em vez de sustentá-lo. Uma cultura pública de monitoramento precisa ser capaz de explicar o que mede, o que não mede, quais escolhas metodológicas foram feitas e como os resultados influenciarão recursos e ações.

A avaliação das próprias intervenções é parte desse ciclo. Nem toda estratégia bem-intencionada funciona, e alguns efeitos só aparecem depois de determinado tempo. A gestão precisa definir desde o início que mudança espera observar, em qual prazo e com quais sinais. Isso não exige transformar toda ação escolar em experimento. Exige abandonar a ideia de que implementar é suficiente. Se um programa de tutoria não alcança os estudantes que mais precisam, se um auxílio possui barreiras burocráticas, se uma ação de acolhimento não altera pertencimento ou se um sistema de alerta aumenta registros sem reduzir abandono, os dados devem servir para redesenhar a resposta.

Essa postura também protege contra a multiplicação de projetos desconectados. Redes educacionais frequentemente acumulam programas, plataformas, avaliações e protocolos que disputam o tempo dos mesmos profissionais. A pergunta de gestão não é quantas

iniciativas existem, mas como elas se relacionam com problemas prioritários e se produzem informação utilizável. Uma estratégia de permanência que exige preencher formulários sem devolver análise à escola pode aumentar carga burocrática e reduzir capacidade de ação. Informação útil circula de volta para quem precisa decidir.

Capacidade institucional, portanto, não se resume a infraestrutura tecnológica. Ela envolve pessoas com tempo e formação para analisar, canais de comunicação, regras de decisão, possibilidade de mobilizar recursos e cultura que permita reconhecer problemas sem esconder fracassos. Tecnologia pode acelerar cruzamentos, emitir alertas e apresentar painéis; não decide sozinha qual barreira é prioritária, qual intervenção é justa ou como equilibrar riscos. O sistema de informação se torna parte da gestão apenas quando está conectado a um sistema de responsabilidades e respostas.

10.3 Equidade como critério de gestão: metas, financiamento e melhoria contínua

A equidade altera o modo como uma rede define sucesso. Se o objetivo fosse apenas elevar a média, seria racional concentrar esforços onde o ganho é mais fácil. Quando a política também precisa reduzir desigualdades, a distribuição de atenção e recursos muda: torna-se necessário identificar grupos, escolas e territórios com barreiras maiores e garantir condições diferenciadas para que possam avançar. Essa é uma das mudanças mais importantes do atual desenho normativo brasileiro. O PNE de 2026 não trata a redução das desigualdades como efeito desejável secundário; estabelece metas próprias e determina que os resultados sejam acompanhados por raça/cor, sexo, nível

socioeconômico, região e localização, entre outras dimensões (BRASIL, 2026).

O mesmo princípio aparece no Fundeb. A complementação-VAAR relaciona parte dos recursos à evolução em atendimento e aprendizagem com redução de desigualdades, e a metodologia para 2027 busca incorporar permanência, participação nas avaliações, aprovação e equidade socioeconômica e racial (INEP, 2026b). A Condicionalidade III acompanha especificamente diferenças que atingem estudantes pretos, pardos, indígenas e em maior vulnerabilidade socioeconômica (INEP, 2026e). Essa arquitetura cria um incentivo relevante para que redes não observem apenas o resultado médio. Ao mesmo tempo, qualquer política de responsabilização precisa ser examinada pelos comportamentos que pode induzir.

Indicadores associados a recursos podem produzir efeitos desejados e indesejados. Quando a fórmula valoriza permanência, a rede tem incentivo para reduzir abandono; quando pondera participação, reduz o benefício potencial de selecionar quem faz a avaliação; quando incorpora equidade, sinaliza que melhorar apenas os grupos já favorecidos não basta. Ainda assim, nenhuma fórmula consegue antecipar todos os comportamentos. Pressões excessivas podem estimular aprovação sem aprendizagem, foco estreito nas habilidades avaliadas ou deslocamento de atenção para indicadores mais fáceis de mover. Por isso, desenho de incentivo e monitoramento precisam caminhar juntos.

A própria noção de qualidade precisa permanecer multidimensional. Aprendizagem é central, mas depende de condições de oferta, permanência, participação, segurança, acessibilidade, recursos

e trabalho profissional. Um sistema que mede apenas resultados finais pode identificar desigualdade sem revelar os mecanismos que a produzem. Incluir indicadores de contexto não significa relativizar expectativas de aprendizagem; significa ampliar a capacidade de agir sobre suas condições. Se duas escolas apresentam resultados semelhantes, mas uma atende população com barreiras muito maiores e recursos muito menores, a política de apoio não pode tratá-las como situações equivalentes.

A alocação equitativa de recursos nasce dessa leitura. Distribuir igualmente pode reproduzir desigualdade quando necessidades são diferentes. Transporte, alimentação, conectividade, acessibilidade, profissionais de apoio, formação docente, tempo de coordenação pedagógica e programas de recomposição possuem custos e relevância distintos conforme o território e o público atendido. O PNE de 2026 vincula financiamento, padrões de qualidade e redução de desigualdades, além de prever monitoramento contínuo da relação entre recursos e melhoria da oferta e da aprendizagem (BRASIL, 2026). A pergunta deixa de ser apenas quanto se investe e passa a incluir onde, para quem e com que resultado.

Esse princípio também vale dentro da escola. Apoio pedagógico não precisa ser distribuído na mesma intensidade para todos; acompanhamento de frequência pode ser mais próximo em momentos de transição; recursos de acessibilidade devem responder às barreiras encontradas; estratégias de acolhimento podem priorizar grupos que relatam menor pertencimento. Equidade não significa criar expectativas menores para quem enfrenta mais obstáculos. Significa oferecer

condições adicionais para que expectativas educacionais altas se tornem realizáveis.

O risco de estigmatização, contudo, permanece. Quanto mais a política direciona recursos por critérios de vulnerabilidade, mais precisa evitar transformar esses critérios em identidades fixas. Uma escola pode receber apoio porque concentra estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis sem que isso autorize descrevê-los como menos capazes. Um território com maior abandono demanda investimento, não uma narrativa de fracasso. A linguagem da gestão importa porque indicadores circulam em reuniões, relatórios e decisões e podem consolidar expectativas sobre estudantes e comunidades.

Melhoria contínua oferece uma alternativa à lógica de metas como evento anual. Em vez de esperar o resultado final para julgar se uma política funcionou, a gestão acompanha processos intermediários, testa respostas e corrige rumos. Esse movimento aproxima avaliação da ação: frequência de estudantes acompanhados, adesão a apoios, progressão em habilidades específicas, retorno após busca ativa, tempo de resposta a encaminhamentos e acesso a recursos podem funcionar como sinais de implementação, desde que conectados aos resultados que se pretende alcançar. Indicadores intermediários não substituem desfechos; ajudam a entender por que eles mudaram ou permaneceram iguais.

A transparência fortalece esse processo quando não se limita à publicação de rankings. Tornar dados públicos pode ampliar controle social, mas a exposição de resultados sem contexto pode induzir competição simplificadora entre escolas e reforçar estigmas territoriais. Transparência de qualidade explica metodologia, limitações,

composição da população, tendências e ações associadas. Também permite que a comunidade acompanhe compromissos: quais desigualdades foram priorizadas, que recursos foram direcionados, que mudanças foram observadas e o que será revisto.

A gestão precisa ainda proteger a comparabilidade sem apagar singularidades. Indicadores comuns permitem acompanhar o sistema e verificar se direitos estão sendo garantidos de forma desigual; contextos locais ajudam a interpretar mecanismos e escolher respostas. A oposição entre padrão nacional e autonomia local é falsa quando cada nível cumpre função diferente. O padrão estabelece referências de direito e qualidade; a análise local identifica como chegar até elas diante das condições concretas de cada território.

Há, por fim, uma dimensão de responsabilidade temporal. Algumas desigualdades exigem respostas imediatas, como ausência prolongada, violência ou falta de acessibilidade; outras demandam mudança curricular, reorganização de oferta, formação ou investimento de longo prazo. Uma gestão madura consegue atuar nos dois tempos sem usar a complexidade estrutural como justificativa para não intervir no presente. Pode garantir transporte para um estudante agora e, simultaneamente, redesenhar a política territorial; oferecer recomposição de aprendizagem e rever práticas que produzem defasagem; resolver uma barreira individual de acessibilidade e modificar critérios de planejamento para que ela não se repita.

É nesse ponto que os dez capítulos deste livro se encontram dentro da gestão. Permanência, aprendizagem, pertencimento, assistência, acessibilidade, relações familiares e redes intersetoriais deixam de ser programas paralelos quando a instituição consegue

acompanhar a mesma trajetória por diferentes dimensões. O estudante que falta não é apenas um número de frequência; pode precisar de transporte, apoio pedagógico, proteção, acolhimento ou mudança na organização escolar. O dado que identifica a ausência é apenas o início de uma sequência que precisa chegar à compreensão da barreira, à resposta e à verificação de seus efeitos.

Uma arquitetura educacional orientada pela equidade não é aquela que consegue prever perfeitamente quem terá dificuldades. É aquela que constrói capacidade para perceber mudanças, escutar explicações, mobilizar apoios, revisar decisões e aprender com os próprios resultados. Quanto mais cedo essa capacidade opera, menos a política depende de reparar rupturas já consolidadas. E quanto mais consegue relacionar os casos individuais aos padrões de rede, menos transforma desigualdades produzidas por sistemas em características atribuídas aos estudantes. Nesse deslocamento, monitorar deixa de significar controlar trajetórias e passa a significar assumir responsabilidade por torná-las educacionalmente possíveis.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.

ALEXANDER, Karl L.; ENTWISLE, Doris R.; KABBANI, Nader S. The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. Teachers College Record, v. 103, n. 5, p. 760-822, 2001. DOI: 10.1177/016146810110300502.

ALLEN, Kelly-Ann; KERN, Margaret L.; VELLA-BRODRICK, Dianne; HATTIE, John; WATERS, Lea. What schools need to know about fostering school belonging: a meta-analysis. Educational Psychology Review, v. 30, n. 1, p. 1-34, 2018. DOI: 10.1007/s10648-016-9389-8.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100012.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. Revista Brasileira de Sociologia, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016. DOI: 10.20336/rbs.150.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000100004.

BALFANZ, Robert; HERZOG, Liza; MAC IVER, Douglas J. Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: early identification and effective interventions. Educational Psychologist, v. 42, n. 4, p. 223-235, 2007. DOI: 10.1080/00461520701621079.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, v. 21, p. 5-31, 2009. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12391.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaept). Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12603.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709compilado.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou

similares e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14914.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.231, de 6 de outubro de 2025. Altera as Leis nº 13.819, de 26 de abril de 2019, e nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a notificação ao Conselho Tutelar, pelos estabelecimentos de ensino, dos casos de violência neles ocorridos, especialmente automutilação e suicídio. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15231.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CALBINO, Daniel; BRITO, Eugenio. Programa Nacional de Assistência Estudantil: tendências e lacunas a partir da análise integrativa. Educação, Santa Maria, v. 48, e126, p. 1-36, 2023. DOI: 10.5902/1984644468745.

CASTRO, María; EXPÓSITO-CASAS, Eva; LÓPEZ-MARTÍN, Esther; LIZASOAIN, Luis; NAVARRO-ASENCIO, Enrique; GAVIRIA, José Luis. Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. Educational Research Review, v. 14, p. 33-46, 2015. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.01.002.

CESPEDES, Juliana Garcia; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; OLIVEIRA, Suzana Cristina Pereira de; ROSA, Anderson da Silva. Avaliação de impacto do Programa de Permanência Estudantil da Universidade Federal de São Paulo. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 113, p. 1067-1091, 2021. DOI: 10.1590/S0104-403620210002902418.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, e0018, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0018.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, art. 8, p. 139-167, 1989.

CUNHA, André Felipe da Costa; ASSUMPÇÃO, Douglas Junio Fernandes. Permanência estudantil na Educação Profissional e Tecnológica: análise da Política de Acompanhamento Pedagógico do IFPA. Educação, Santa Maria, v. 51, 2026. DOI: 10.5902/1984644493587.

DATNOW, Amanda; PARK, Vicki. Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. Journal of Educational Change, v. 19, n. 2, p. 131-152, 2018. DOI: 10.1007/s10833-018-9323-6.

DE BOER, Hester; TIMMERMANS, Anneke C.; VAN DER WERF, Margaretha P. C. The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. Educational Research and Evaluation, v. 24, n. 3-5, p. 180-200, 2018. DOI: 10.1080/13803611.2018.1550834.

DE WITTE, Kristof; CABUS, Sofie; THYSSEN, Geert; GROOT, Wim; MAASSEN VAN DEN BRINK, Henriëtte. A critical review of the literature on school dropout. Educational Research Review, v. 10, p. 13-28, 2013. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.002.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011.

DORIGUETTO, Giani Neves Santiago; BARBOSA, Leonardo da Fonseca. A assistência estudantil no ensino médio integrado: uma análise sobre a evasão no curso técnico em agropecuária do IF Sudeste MG - campus Rio Pomba. Educação, Santa Maria, v. 48, e125, p. 1-17, 2023. DOI: 10.5902/1984644468714.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho; SOARES, José Francisco. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados. Dados - Revista de Ciências Sociais, v. 68, n. 1, 2025. DOI: 10.1590/dados.2025.68.1.345.

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

FLETCHER, Jack M.; VAUGHN, Sharon. Response to Intervention: preventing and remediating academic difficulties. Child Development Perspectives, v. 3, n. 1, p. 30-37, 2009. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO; IEDE - INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL; UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Juventudes Brasileiras Minorizadas: análises de educação e trabalho para incidência em políticas públicas. Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/juventudes-brasileiras-minorizadas. Acesso em: 27 ago. 2026.

GOODENOW, Carol. The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. Psychology in the

Schools, v. 30, n. 1, p. 79-90, 1993. DOI: 10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X.

HUNT, Steven M.; RADLIFF, Kisha M.; ACTON, Christopher; BIBLE, Alenna; JOSEPH, Laurice M. Students with disabilities' perceptions of school climate: a systematic review. School Psychology International, v. 45, n. 2, p. 115-132, 2024. DOI: 10.1177/01430343231194732.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=47159. Acesso em: 27 ago. 2026.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2ª etapa da coleta: Situação do Aluno. Brasília, DF: Inep, 2026d. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/situacao-do-aluno. Acesso em: 27 ago. 2026.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 27 ago. 2026.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ideb avança em todas as etapas da educação básica. Brasília, DF: Inep, 5 ago. 2026a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/ideb/ideb-avanca-em-todas-as-etapas-da-educacao-basica. Acesso em: 27 ago. 2026.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Metodologia de aferição da Condicionalidade III do VAAR para o exercício financeiro de 2027: Nota Técnica nº 2/2026. Brasília, DF: Inep, 2026e. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/financiamento-da-educacao/metodologia-de-afericao-da-condicionalidade-iii-do-vaar-para-o-exercicio-financeiro-de-2027-nota-tecnica-no-2-2026. Acesso em: 27 ago. 2026.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Metodologias de aferição dos indicadores VAAR-Atendimento e VAAR-Aprendizagem para o exercício financeiro de 2027: Nota Técnica nº 3/2026. Brasília, DF: Inep, 2026b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-

editorial/publicacoes-diversas/financiamento-da-educacao/metodologias-de-afericao-dos-indicadores-vaar-atendimento-e-vaar-aprendizagem-para-o-exercicio-financeiro-de-2027-nota-tecnica-no-3-2026/. Acesso em: 27 ago. 2026.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Pernambuco acompanha avanço do ensino médio público. Brasília, DF: Inep, 26 jun. 2026c. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/pernambuco-acompanha-avanco-do-ensino-medio-publico. Acesso em: 27 ago. 2026.

KIM, Sungwon. Fifty years of parental involvement and achievement research: a second-order meta-analysis. Educational Research Review, v. 37, 100463, 2022. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100463.

KORPERSHOEK, Hanke; CANRINUS, Esther T.; FOKKENS-BRUINSMA, Marjon. The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. Research Papers in Education, v. 35, n. 6, p. 641-680, 2020. DOI: 10.1080/02671522.2019.1615116.

LEE, Changhee; CAMBURN, Eric M.; SEBASTIAN, James. School context, school leaders' data-informed decision making, and student achievement: evidence from Florida. School Effectiveness and School Improvement, v. 36, n. 1, p. 45-70, 2025. DOI: 10.1080/09243453.2024.2436889.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Como funciona: Programa Escola que Protege. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/como-funciona. Acesso em: 27 ago. 2026.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de Avaliação e Mediações Pedagógicas para Recomposição das Aprendizagens: versão executiva. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/GuiaExecutivo_AvaliaoeMediaesPedag.pdf. Acesso em: 27 ago. 2026.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de Reorganização Curricular para Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/GuiaReorganizaoCurricularparaRecomposi.pdf. Acesso em: 27 ago. 2026.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 27 ago. 2026.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MJSP - MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Portaria Interministerial MEC/MJSP nº 3, de 27 de março de 2026. Altera a Portaria Interministerial MEC/MJSP nº 1, de 21 de março de 2025, que institui o Programa Escola que Protege - ProEP, no âmbito do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas - Snave. Brasília, DF, 2026.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. DOI: 10.1590/1413-812320152110.07792016.

MONTES, Nancy; LUNA, Fernanda. Early warning systems: how to support inclusive educational pathways. Buenos Aires: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2024. Disponível em: https://www.iiep.unesco.org/en/publication/early-warning-systems-how-support-inclusive-educational-pathways. Acesso em: 27 ago. 2026.

NOGUEIRA, Maria Alice; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Relações família-escola na contemporaneidade: novas configurações sociais e os desafios dos contextos educacionais em transformação. Educar em Revista, v. 41, e98626, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.98626.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Brazil. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html. Acesso em: 27 ago. 2026.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Tiered systems of support in education: a focus on MTSS. OECD Education Working Papers, n. 346. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: 10.1787/158128c5-en.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 4, p. 675-690, 2019. DOI: 10.1590/s1413-65382519000400009.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. DOI: 10.1590/S0103-166X2010000100012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 5-23, 2005. DOI: 10.1590/S1413-24782005000100002.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. DOI: 10.11606/9786587596334.

ROORDA, Debora L.; JAK, Suzanne; ZEE, Marjolein; OORT, Frans J.; KOOMEN, Helma M. Y. Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: a meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. School Psychology Review, v. 46, n. 3, p. 239-261, 2017. DOI: 10.17105/SPR-2017-0035.V46-3.

ROORDA, Debora L.; KOOMEN, Helma M. Y.; SPILT, Jantine L.; OORT, Frans J. The influence of affective teacher-student relationships on students' school

engagement and achievement: a meta-analytic approach. Review of Educational Research, v. 81, n. 4, p. 493-529, 2011. DOI: 10.3102/0034654311421793.

ROSA, Tatiana da; MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na educação básica. Psicologia Escolar e Educacional, v. 28, e262230, 2024. DOI: 10.1590/2175-35392024-262230.

RUMBERGER, Russell W. Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.

SACCARO, Alice; FRANÇA, Marco Tulio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Dropout in tertiary education in Brazil: an analysis of the effects of the PNAES Bolsa Permanência. EconomiA, v. 21, n. 3, p. 407-421, 2020. DOI: 10.1016/j.econ.2020.08.001.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas e; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. Revista de Administração Pública, v. 56, n. 5, p. 603-631, 2022. DOI: 10.1590/0034-761220220034.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100011.

SOUZA, Heloisia Carneiro de; CARDOSO, Flávio Manoel Coelho Borges; SOUSA, Marcos de Moraes. Permanência e Êxito na Educação Profissional: revisão sistemática. Educação & Realidade, v. 50, 2025. DOI: 10.1590/2175-6236134672vs01.

TCU - TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Auditoria identifica fragilidades no Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: TCU, 23 out. 2024. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/auditoria-identifica-fragilidades-no-programa-nacional-de-assistencia-estudantil. Acesso em: 27 ago. 2026.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Global Education Monitoring Report 2020: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020. DOI: 10.54676/JJNK6989.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Avaliação da Busca Ativa Escolar: estratégia de apoio ao poder público para uma ação intersetorial no enfrentamento à exclusão e ao risco de abandono escolar. Brasília, DF: UNICEF, 2025c. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/avaliacao-da-busca-ativa-escolar. Acesso em: 27 ago. 2026.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Brasil reduz atraso escolar, mas 4,2 milhões de estudantes ainda estão em distorção idade-série no País. Brasília, DF, 25 set. 2025b. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/brasil-reduz-atraso-escolar-mas-42-milhoes-de-estudantes-ainda-estao-em-em%20distorcao-idade-serie-no-Pais. Acesso em: 27 ago. 2026.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Com ajuda da Busca Ativa Escolar, 300 mil crianças e adolescentes voltaram à escola no Brasil. Brasília, DF, 28 jul. 2025a. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/com-ajuda-da-busca-ativa-escolar-300-mil-criancas-e-adolescentes-voltaram-a-escola-no-brasil. Acesso em: 27 ago. 2026.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Territórios Conectados: educação digital para conectar saberes e transformar aprendizagens. Brasília, DF: UNICEF, 2025d. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/territorios-conectados-educacao-digital-para-conectar-saberes-e-transformar-aprendizagens. Acesso em: 27 ago. 2026.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; INSTITUTO FOGO CRUZADO; GENI-UFF - GRUPO DE ESTUDOS DOS NOVOS ILEGALISMOS; CERES-IESP - CENTRO PARA O ESTUDO DA RIQUEZA E DA ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL. Educação sob cerco: efeitos da violência armada no aprendizado e abandono escolar nas escolas do Grande Rio. Brasília, DF: UNICEF, 2025e. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-sob-cerco-aprendizagem-abandono-escolar-2025. Acesso em: 27 ago. 2026.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; UNDIME - UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL. Busca Ativa Escolar e a proteção contra as violências. Brasília, DF: UNICEF, 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/busca-ativa-escolar-e-protecao-contra-violencias. Acesso em: 27 ago. 2026.

VASCONCELOS, Angelina Nunes de; FREIRES, Leogildo Alves; LOURETO, Gleidson Diego Lopes; FORTES, Gabriel; COSTA, Júlio Cezar Albuquerque da; TORRES, Luan Filipy Freire; BITTENCOURT, Ig Ibert; CORDEIRO, Thiago Damasceno; ISOTANI, Seiji. Advancing school dropout early warning systems: the IAFREE relational model for identifying at-risk students. Frontiers in Psychology, v. 14, 1189283, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1189283.

VIEIRA, Pricila Lysik; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. Permanência e êxito acadêmico: contribuição da Política de assistência estudantil na UFPA, Campus de Altamira. Revista Exitus, v. 9, n. 3, p. 87-115, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n3ID931.

WANG, Ming-Te; DEGOL, Jessica L. School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. Educational Psychology Review, v. 28, n. 2, p. 315-352, 2016. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.

XAVIER, Flavia Pereira; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; PETRUS, Joyce Soares Rodrigues. Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no ensino fundamental brasileiro. Educação em Revista, v. 40, 2024. DOI: 10.1590/0102-469847486t.

YAO, Yuankun; AMOS, Michelle; SNIDER, Karrie; BROWN, Terrell. The impact of formative assessment on K-12 learning: a meta-analysis. Educational Research

and Evaluation, v. 29, n. 7-8, p. 452-475, 2024. DOI: 10.1080/13803611.2024.2363831.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

SOBRE OS AUTORES

Esdra C.C. Pena

Esdra Cainne Costa Pena é pedagoga e graduanda do 9º semestre de Enfermagem. Atua como Coordenadora da Educação Especial na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Monte Dourado, com experiência em Atendimento Educacional Especializado (AEE), inclusão escolar, neurodesenvolvimento e suporte pedagógico adaptado. Possui especializações em Neuropsicopedagogia Institucional, Docência do Ensino Superior, Gestão de Equipes e Liderança e Saúde Pública com Ênfase em Saúde da Família e Comunidade. Seus interesses abrangem neuroeducação, saúde coletiva, formação docente, liderança e práticas educacionais inclusivas.

Ana Carla do Espírito Santo

Ana Carla do Espírito Santo é enfermeira graduada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com especializações em áreas da prática de enfermagem, incluindo Enfermagem Clínica e Enfermagem em Dermatologia. Atua na Atenção Primária à Saúde e em saúde da família e comunidade no Distrito Federal. Desenvolve interesse em saúde da mulher, planejamento reprodutivo, educação em saúde e educação permanente, com participação em atividades científicas e de atualização profissional voltadas à qualificação do cuidado.

Ana Luiza Fernandes Machado

Ana Luiza Fernandes Machado é graduanda em Psicologia pela Universidade Evangélica de Goiás (UNIEVANGÉLICA). Sua formação acadêmica concentra-se no estudo do comportamento humano, da saúde mental e das relações sociais, com participação em produção científica interdisciplinar. Seus interesses dialogam com temas relacionados à Psicologia, educação, desenvolvimento humano e processos de inclusão e permanência nos diferentes contextos de aprendizagem.

Deivid Pereira Martins

Deivid Pereira Martins é licenciado em Ciências Biológicas, Pedagogia e Educação Especial, com especializações em Gestão e Estratégia Educacional, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). É mestrando em Ciências da Educação e servidor público da Secretaria de Estado da Educação, atuando como Coordenador Pedagógico/Supervisor na Escola Estadual Ulisses Guimarães, em Porto Velho. Sua trajetória reúne gestão educacional, formação docente, inclusão escolar, educação especial, AEE e práticas pedagógicas interdisciplinares.

PERMANÊNCIA, APRENDIZAGEM E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Ampliar matrículas não é suficiente quando trajetórias seguem marcadas por abandono, reprovação, atraso escolar e desigualdades persistentes de aprendizagem. Esta obra aproxima permanência, aprendizagem e equidade para examinar o que acontece depois do ingresso e quais condições permitem que estudantes permaneçam, aprendam e concluam seus percursos com qualidade.

Os capítulos percorrem fatores associados à evasão, desigualdades sociais e territoriais, pertencimento e vínculo institucional, acompanhamento pedagógico, assistência estudantil, educação profissional e tecnológica, inclusão, relações entre família, escola e redes de apoio e gestão orientada por monitoramento e equidade.

O percurso evita explicações monocausais e desloca o foco da culpabilização individual para as condições institucionais e sociais que sustentam ou interrompem trajetórias. Aprender dá sentido à permanência; permanecer cria condições para aprender.

AUTORIA

Esdra C.C. Pena
Ana Carla do Espírito Santo
Ana Luiza Fernandes Machado
Deivid Pereira Martins

ORGANIZAÇÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL

ISBN: 978-6-58312-127-1

9 786583 121271