

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES  
Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado

**MARTA EMILIA PINTO BOTELHO**

**ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS  
GERAIS: análise das ações de enfrentamento na perspectiva do marketing macrossocial**

Belo Horizonte  
2024

**MARTA EMILIA PINTO BOTELHO**

**ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS  
GERAIS: análise das ações de enfrentamento na perspectiva do marketing macrossocial**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Caissa Veloso e Sousa

**Área de concentração:** Organização e Estratégia

**Linha de pesquisa:** Estratégia, Inovação e Competitividade

**Temática:** Gestão da Inovação

Belo Horizonte  
2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário  
Bruno Tamiatt de Almeida CRB6 3082

Botelho, Marta Emilia Pinto.

B748a

Abandono e evasão escolar em escolas estaduais de Minas Gerais: análise das ações de enfrentamento na perspectiva do marketing macrossocial. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024.

197 p.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Caissa Veloso e Sousa

Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.  
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Marketing macrossocial - Abandono escolar - Evasão escolar -  
Engajamento estudantil - Políticas públicas

I. Marta Emilia Pinto Botelho II. Centro Universitário Unihorizontes  
– Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.8

# ATA DE DEFESA


Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.  
Centro Universitário Unihorizontes  
Mestrado Acadêmico em Administração

---


**ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração** do(a) Senhor(a) **Marta Emília Pinto Botelho** REGISTRO Nº **856**. No dia **18/12/2024** às **09:30** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado **ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: análise das ações de enfrentamento na perspectiva do marketing macrossocial**. Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Caíssa Veloso e Sousa**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.


18/12/2024

Documento assinado digitalmente  
 **CAÍSSA VELOSO E SOUSA**  
Data: 12/02/2025 15:06:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
**Profª. Drª. Caíssa Veloso e Sousa**  
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente  
 **LEONARDO PINHEIRO DEBOÇA**  
Data: 18/12/2024 22:11:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Leonardo Pinheiro Deboça**  
Universidade Federal de Viçosa

Documento assinado digitalmente  
 **RAPHAEL SILVA RODRIGUES**  
Data: 19/12/2024 11:08:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Raphael Silva Rodrigues**  
Centro Universitário Unihorizontes

---

Rua Alvarenga Peixoto, 1270 – Santo Agostinho – CEP: 30.180-121  
Av. Sinfrônio Brochado, nº 1281 - Barreiro de Baixo – CEP: 30640-000  
Telefone: (31)3293-7000 – Site: <http://www.unihorizontes.br>  
Belo Horizonte- MG



## DEDICATÓRIA

*Ao Rafael, ao Fabrício, e a toda minha família.  
Vocês são meu norte, meu amor, minha sorte.*

## AGRADECIMENTO

Aos meus pais Moacir Botelho e Maria Darcy (*in memoriam*), que nos ensinaram o valor da educação e a importância dos estudos.

Ao Rafael Botelho, meu filho amado, e ao Fabrício Galvani, meu sempre companheiro, pela paciência e compreensão. As longas horas dedicadas a este trabalho reduziram nossos momentos de convivência, mas vocês me deram forças para seguir até aqui.

Às minhas irmãs queridas e a todos os meus familiares, que, com muito carinho, nunca deixaram de acreditar em mim. Sou imensamente grata pelo apoio constante e pelo incentivo para seguir em frente.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente Edmara Pereira, Raquel Vidal e Thiene Carneiro, que compartilharam comigo as angústias e as alegrias de construir uma pesquisa. Juntas, crescemos nessa jornada.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, e, em especial, aos professores da banca de qualificação, Dra. Marina Cruz e Dr. Raphael Rodrigues, cujas críticas construtivas possibilitaram aprimoramentos essenciais ao trabalho.

À minha orientadora, Dra. Caissa Veloso e Souza, pela confiança depositada, pelos ensinamentos compartilhados e pela orientação que contribuiu para o meu aprendizado e crescimento acadêmico.

Aos entrevistados, pela disponibilidade em participar da pesquisa e, de coração aberto, dividirem comigo suas experiências pessoais e rotinas de trabalho. Sem vocês, esta pesquisa não teria sido possível.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), pela oportunidade concedida por meio do Projeto Trilhas de Futuro Educadores. Sou grata por integrar este projeto inovador.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta jornada. Cada desafio superado e cada conquista alcançada marcaram uma trajetória rica em aprendizado e crescimento.

A Deus, pela força concedida ao longo do caminho.

## RESUMO

**Aderência à linha de pesquisa:** Este estudo integra-se à linha de pesquisa "Estratégia, Inovação e Competitividade" do Programa de Mestrado em Administração, ao investigar estratégias organizacionais voltadas à promoção do bem-estar social. Sob a perspectiva do marketing macrossocial, analisa como ações de atores sociais nos níveis *upstream*, *midstream* e *downstream* se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar, contribuindo para a compreensão de práticas coordenadas na resolução de problemas sociais complexos. A pesquisa está vinculada ao projeto "Ampliação do Bem-Estar Social na Perspectiva do Marketing Macrossocial", financiado pelo CNPq (bolsa de produtividade – PQ2), sob coordenação da Professora Doutora Caíssa Veloso e Sousa.

**Objetivo:** Analisar como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis do marketing macrossocial se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino do Estado de Minas Gerais.

**Teorias:** O estudo fundamenta-se nas teorias do marketing macrossocial, que aborda intervenções nos níveis *upstream* (gestão), *midstream* (comunidade) e *downstream* (individual). Incorpora também teorias sobre abandono e evasão escolar, engajamento estudantil e políticas públicas educacionais.

**Método:** A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, baseada no método de estudo de caso em três escolas estaduais de Belo Horizonte. Foram realizadas 27 entrevistas semiestruturadas com atores dos três níveis do marketing macrossocial: gestores, comunidade escolar e estudantes. A análise dos dados seguiu o método de análise de conteúdo proposto por Bardin.

**Resultados:** A análise revelou interações complexas entre os níveis, evidenciando avanços e desafios na articulação das ações. A Política de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar apresenta-se como uma base importante para guiar as estratégias adotadas; contudo, fragilidades em sua implementação limitam seu impacto. A sinergia entre os níveis revelou-se insuficiente para gerar mudanças sistêmicas efetivas, destacando a importância de fortalecer os mecanismos de articulação e coordenação.

**Contribuições teóricas ou metodológicas:** O estudo inova ao analisar o abandono e a evasão escolar pela perspectiva do marketing macrossocial, oferecendo uma compreensão mais ampla das ações e interações entre diferentes níveis de atuação social. A abordagem metodológica permitiu uma análise aprofundada das dinâmicas entre políticas públicas, práticas institucionais e experiências individuais.

**Contribuições gerenciais e/ou sociais:** Os resultados fornecem subsídios para o aprimoramento das políticas públicas educacionais e das práticas institucionais de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar.

**Palavras-chave:** Marketing Macrossocial. Abandono Escolar. Evasão Escolar. Engajamento Estudantil. Políticas Públicas.



## ABSTRACT

**Alignment with the Research Field:** This study aligns with the research field "Strategy, Innovation, and Competitiveness" of the Master's Program in Administration by investigating organizational strategies aimed at promoting social well-being. From the perspective of macrosocial marketing, it examines how the actions of actors at the upstream, midstream, and downstream levels are coordinated to address school dropout and absenteeism, contributing to a deeper understanding of collaborative practices in solving complex social issues. The research is part of the project "Enhancing Social Well-Being from the Perspective of Macrosocial Marketing," funded by CNPq (Productivity Scholarship – PQ2) and coordinated by Professor Caíssa Veloso e Sousa, Ph.D.

**Objective:** To analyze how the actions of social actors across the three levels of macrosocial marketing manifest in addressing school dropout and absenteeism in public schools in the State of Minas Gerais.

**Theories:** Grounded in macrosocial marketing theories, the study addresses interventions at the upstream (management), midstream (community), and downstream (individual) levels. It also incorporates concepts related to school dropout and absenteeism, student engagement, and educational public policies.

**Method:** Adopting a qualitative, descriptive approach, the research employs a case study methodology in three public schools in Belo Horizonte. It involved 27 semi-structured interviews with actors at the three levels of macrosocial marketing: managers, the school community, and students. Data analysis followed Bardin's content analysis framework.

**Results:** The analysis identified complex interactions between levels, revealing both progress and challenges in coordinating actions. While the Policy for Addressing School Dropout and Absenteeism provides an essential framework for guiding strategies, implementation weaknesses limit its effectiveness. Current synergy among levels remains insufficient to drive systemic changes, emphasizing the need for stronger articulation mechanisms, such as integrated information systems, clear intersectoral communication protocols, and continuity in interventions.

**Theoretical or Methodological Contributions:** By analyzing school dropout and absenteeism through the lens of macrosocial marketing, this study offers a broader understanding of the interactions between various levels of social action. The methodological approach facilitated a comprehensive analysis of the dynamics between public policies, institutional practices, and individual experiences.

**Managerial and/or Social Contributions:** The findings offer actionable insights to enhance educational public policies and institutional practices aimed at addressing school dropout and absenteeism.

**Keywords:** Macrosocial Marketing. School Dropout. School Absenteeism. Student Engagement. Public Policies.

## RESUMEN

**Adherencia a la línea de investigación:** Este estudio se integra en la línea de investigación "Estrategia, Innovación y Competitividad" del Programa de Maestría en Administración, al investigar estrategias organizacionales orientadas a la promoción del bienestar social. Desde la perspectiva del marketing macrossocial, analiza cómo las acciones de los actores en los niveles upstream, midstream y downstream se articulan para abordar el abandono y la deserción escolar, contribuyendo a la comprensión de prácticas coordinadas en la resolución de problemas sociales complejos. La investigación está vinculada al proyecto "Ampliación del Bienestar Social desde la Perspectiva del Marketing Macrossocial", financiado por el CNPq (bolsa de productividad – PQ2) y coordinado por la Profesora Doctora Caíssa Veloso e Sousa.

**Objetivo:** Analizar cómo las acciones de los actores sociales evidenciadas en los tres niveles del marketing macrossocial se manifiestan en el enfrentamiento al abandono y la deserción escolar en instituciones estatales de enseñanza en el estado de Minas Gerais.

**Teorías:** El estudio se fundamenta en las teorías del marketing macrossocial, que abordan intervenciones en los niveles upstream (gestión), midstream (comunidad) y downstream (individual). También incorpora teorías sobre abandono y deserción escolar, compromiso estudiantil y políticas públicas educativas.

**Método:** La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, basado en el método de estudio de caso en tres escuelas estatales de Belo Horizonte. Se realizaron 27 entrevistas semiestructuradas con actores de los tres niveles del marketing macrossocial: gestores, comunidad escolar y estudiantes. El análisis de los datos siguió el método de análisis de contenido propuesto por Bardin.

**Resultados:** El análisis reveló interacciones complejas entre los niveles, evidenciando avances y desafíos en la articulación de las acciones. La Política de Enfrentamiento al Abandono y la Deserción Escolar se presenta como una base importante para guiar las estrategias adoptadas; sin embargo, las fragilidades en su implementación limitan su impacto. La sinergia entre los niveles resultó insuficiente para generar cambios sistémicos efectivos, destacando la importancia de fortalecer los mecanismos de articulación y coordinación.

**Contribuciones teóricas o metodológicas:** El estudio innova al analizar el abandono y la deserción escolar desde la perspectiva del marketing macrossocial, ofreciendo una comprensión más amplia de las interacciones entre diferentes niveles de actuación social. El enfoque metodológico permitió un análisis profundo de las dinámicas entre políticas públicas, prácticas institucionales y experiencias individuales.

**Contribuciones gerenciales y/o sociales:** Los resultados aportan insumos para el mejoramiento de las políticas públicas educativas y de las prácticas institucionales para enfrentar el abandono y la deserción escolar.

**Palabras clave:** Marketing Macrossocial. Abandono Escolar. Deserción Escolar. Compromiso Estudiantil. Políticas Públicas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Motivos para ter parado de estudar .....	40
Figura 2 Sinergia entre Níveis .....	163

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Perfil dos Entrevistados e Detalhes da entrevista .....	77
Tabela 2 Dimensões Analíticas do Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar .....	80

## LISTA DE ANEXOS

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas .....	185
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	190
APÊNDICE C - Tópico Guia Metodológico .....	192

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	- Atendimento Educacional Especializado
<b>1 MiO</b>	- Um Milhão de Oportunidades para o Futuro
<b>BVJ</b>	- Benefício Variável Jovem
<b>CAPES</b>	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CENPEC</b>	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
<b>CNPq</b>	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CESEC</b>	- Centro Estadual de Educação Continuada
<b>CONASEMS</b>	- Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
<b>CONGEMAS</b>	- Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
<b>CEE-MG</b>	- Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
<b>COVID</b>	- Corona Virus Disease
<b>CRAS</b>	- Centros de Referência da Assistência Social
<b>CREAS</b>	- Centros de Referência Especializado de Assistência Social
<b>DED</b>	- Diário Escolar Digital
<b>EAD</b>	- Educação a Distância
<b>ECA</b>	- Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJA</b>	- Educação de Jovens e Adultos
<b>EMA</b>	- Education Maintenance Allowance
<b>ENEM</b>	- Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FGV</b>	- Fundação Getúlio Vargas
<b>HIV</b>	- Vírus da Imunodeficiência Humana
<b>INEP</b>	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPEC</b>	- Inteligência em Pesquisa e Consultoria
<b>iSMA</b>	- International Social Marketing Association
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação
<b>ODS</b>	- Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
<b>OIT</b>	- Organização Internacional do Trabalho
<b>ONGs</b>	- Organizações não governamentais

<b>ONU</b>	- Organização das Nações Unidas
<b>OSCs</b>	- Organizações da Sociedade Civil
<b>PENOA</b>	- Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem
<b>PNAD</b>	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>SAEB</b>	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SciELO</b>	- Scientific Electronic Library Online
<b>SEE - MG</b>	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
<b>SIMADE</b>	- Sistema Mineiro de Administração Escolar
<b>SPELL</b>	- Scientific Periodicals Electronic Library
<b>SRE</b>	- Superintendência Regional de Ensino
<b>STEM</b>	- Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática
<b>SYEP</b>	- Summer Youth Employment Program (Programas de Emprego para Jovens no Verão)
<b>UNDIME</b>	- União dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNICEF</b>	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>EAD</b>	- Educação a Distância
<b>ECA</b>	- Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJA</b>	- Educação de Jovens e Adultos
<b>EMA</b>	- Education Maintenance Allowance
<b>ENEM</b>	- Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FGV</b>	- Fundação Getúlio Vargas
<b>HIV</b>	- Vírus da Imunodeficiência Humana
<b>INEP</b>	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPEC</b>	- Inteligência em Pesquisa e Consultoria
<b>iSMA</b>	- International Social Marketing Association
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação
<b>ODS</b>	- Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
<b>OIT</b>	- Organização Internacional do Trabalho
<b>ONGs</b>	- Organizações não governamentais

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	18
1.1 Objetivos de Pesquisa .....	21
1.1.1 <i>Objetivo geral</i> .....	21
1.1.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	21
1.2 Justificativa .....	21
1.2.1 <i>Justificativa Acadêmica</i> .....	22
1.2.2 <i>Justificativa Organizacional</i> .....	24
1.3 Aderência à linha de pesquisa .....	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	27
2.1. Marketing Social .....	27
2.2 Marketing Macrossocial .....	30
2.2.1 <i>Abordagens e estratégias em Marketing Macrossocial</i> .....	32
2.3 Abandono e Evasão Escolar na Educação Básica .....	35
2.4 Causas da Evasão Escolar .....	37
2.5 Consequências da Evasão Escolar .....	42
2.6 Mecanismos de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar .....	45
2.6.1 <i>Enfrentamento ao abandono e à evasão na perspectiva do nível upstream</i> .....	46
2.6.2 <i>Enfrentamento ao abandono e à evasão na perspectiva do nível midstream</i> .....	56
2.6.3 <i>Enfrentamento ao abandono e à evasão na perspectiva do nível downstream</i> .....	60
3 PERCURSO METODOLÓGICO .....	66
3.1 Tipo e abordagem da pesquisa .....	66
3.2 Método de pesquisa .....	67
3.3 Unidades de análise e sujeitos de pesquisa .....	68
3.4 Técnica de coleta dos dados .....	71
3.5 Estratégia de análise dos dados .....	73
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	76
4.1 Perfil dos entrevistados .....	76
4.2 Análise dos Dados .....	79



4.3 Políticas e Ações Governamentais .....	81
4.3.1 <i>Percepção Governamental sobre Causas do Abandono e Evasão Escolar</i> .....	81
4.3.2 <i>Intervenções de Apoio e Desenvolvimento das Aprendizagens</i> .....	88
4.3.3 <i>Incentivos ao Retorno e à Permanência Escolar</i> .....	92
4.3.4 <i>Modelos de Referência e Práticas Exitosas</i> .....	106
4.4 Intervenções da Comunidade Escolar .....	110
4.4.1 <i>Intervenções Relacionadas ao Programa Busca Ativa Escolar</i> .....	111
4.4.2 <i>Incentivos à Permanência do Estudante</i> .....	124
4.4.3 <i>Articulação entre Escola, Comunidade e Redes de Proteção</i> .....	136
4.5 Razões para o Abandono Escolar .....	144
4.5.1 <i>Aspectos Individuais</i> .....	144
4.5.2 <i>Fatores Socioeconômicos</i> .....	146
4.5.3 <i>Barreiras de Infraestrutura e Acesso</i> .....	148
4.5.4 <i>Impactos da Pandemia da Covid-19</i> .....	149
4.5.5 <i>Interseção entre fatores</i> .....	150
4.5.6 <i>Ciclo de Abandono e Retorno</i> .....	151
4.6 Fatores de engajamento dos estudantes .....	152
4.6.1 <i>Motivação Intrínseca</i> .....	152
4.6.2 <i>Motivação Extrínseca</i> .....	153
4.6.3 <i>Engajamento Comportamental</i> .....	157
4.6.4 <i>Engajamento Emocional</i> .....	158
4.6.5 <i>Engajamento Cognitivo</i> .....	160
4.7 Análise da Sinergia entre os Níveis no Enfrentamento ao Abandono e à Evasão .....	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	164
REFERÊNCIAS.....	171

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação é um direito subjetivo inalienável da criança e do (a) adolescente, reconhecido como Direito Social<sup>1</sup> na Constituição Federal de 1988<sup>2</sup> e fundamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990<sup>3</sup>, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996<sup>4</sup>. Conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal, a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O acesso e a permanência das crianças e jovens dos 4 aos 17 anos na escola devem ser assegurados pelo poder público em todas as etapas e modalidades da educação básica, devendo ser garantidos também, de forma gratuita, para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (Fonseca et al., 2022). A educação tem impacto positivo na produtividade, na redução da desigualdade social, na melhoria da renda média da população e na saída da pobreza, além de influenciar a longevidade e a qualidade de vida dos indivíduos (Barros et al., 2021).

No entanto, o estudo “Educação Brasileira em 2022 – a voz de adolescentes” realizado pelo Intelligência em Pesquisa e Consultoria (Ipec) para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em agosto de 2022, revelou que dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos que ainda não haviam concluído a educação básica abandonaram a escola no Brasil. A pesquisa, realizada em todas as regiões do país, reflete o cenário da educação brasileira após mais de dois anos de pandemia, e indica que a exclusão escolar afeta principalmente os mais vulneráveis. Entre os entrevistados, 11% não estavam frequentando a escola, sendo que na classe AB, o percentual era de 4%, enquanto na classe DE, a porcentagem chegava a 17% - ou seja, era quatro vezes maior (UNICEF, 2022).

Segundo a pesquisa, quase metade (48%) dos jovens que deixaram os estudos relataram que o motivo foi a necessidade de trabalhar fora. Dificuldades de aprendizado foram mencionadas por 30% dos entrevistados, que disseram não conseguir acompanhar as

---

<sup>1</sup> Rafael de Lazari pontua que os direitos sociais dependem de uma ação positiva do Estado para serem efetivamente implementados. Sem a intervenção estatal, tais direitos ficariam restritos apenas àqueles com recursos financeiros, o que comprometeria a universalidade dos direitos fundamentais.

<sup>2</sup> Artigo 6º, Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jun. 2024.

<sup>3</sup> Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 27 jun. 2024.

<sup>4</sup> Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 jun. 2024.

explicações ou realizar as atividades. Além disso, 29% abandonaram a escola porque esta não tinha retomado as atividades presenciais em função da pandemia da Covid-19, enquanto 28% tiveram que cuidar de familiares. Outros motivos incluem a falta de acesso ao transporte (18%), a falta de estrutura da instituição de ensino (15%), gravidez (14%), conflitos com a lei ou com autoridades (10%), desafios relacionados a deficiências (9%), exposição à violência no ambiente escolar (9%), entre outros (Ipec & UNICEF, 2022).

Ainda nesse contexto, os índices de abandono e evasão escolar foram significativamente agravados com a pandemia da Covid-19. O fechamento das escolas e a implantação emergencial do ensino remoto ampliou ainda mais a disparidade educacional, visto que muitos estudantes não possuíam em suas residências os recursos físicos adequados, materiais didáticos, acesso à internet e tecnologias necessárias para estudar. Soma-se a isto o fato de muitos pais ou responsáveis por esses estudantes serem analfabetos, dificultando ainda mais o acompanhamento das tarefas escolares (Novais & Mendonça, 2021). Considerando as dificuldades econômicas, sociais e emocionais enfrentadas pelos estudantes, para muitos deles a escola acabou sendo negligenciada nesse contexto, especialmente diante da necessidade de busca por emprego e renda (Machado et al., 2021).

Os termos abandono e evasão escolar, embora comumente utilizados como sinônimos, expressam definições distintas. De acordo com a lei que institui a Política Estadual de Prevenção e Combate ao Abandono e à Evasão Escolar nos Estabelecimentos de Educação Básica da Rede Pública Estadual (Minas Gerais, 2023), considera-se como abandono escolar a situação do estudante que deixou de frequentar a escola em que estava matriculado, com interrupção dos estudos, por infrequência no ano letivo. Por outro lado, é definida como evasão escolar a condição em que um estudante, tendo sido aprovado ou reprovado no ano anterior, não realiza a matrícula para dar continuidade aos estudos no ano subsequente.

A interrupção do processo de aprendizagem do estudante compromete seu direito à educação e seu futuro social e profissional. A complexidade do processo de evasão demanda soluções complexas, de difícil execução e que envolvem a participação de diversos agentes sociais. A maior parte dos estudos propõe a prevenção, identificação precoce do problema e o acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco de evasão (Lüscher & Dore, 2011).

Considerando que o abandono e a evasão escolar são fenômenos complexos e multifacetados, para garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes em uma instituição de ensino é necessário mobilizar uma ampla gama de políticas, atores sociais, órgãos e instituições de diferentes setores, incluindo saúde, assistência social, justiça e sociedade civil

(Busca Ativa Escolar e o Trabalho em Rede, 2022). Essa estratégia de atuação intersetorial com o engajamento de uma rede de proteção integral, caracteriza a Busca Ativa Escolar.

No âmbito do Governo de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação vem consolidando, ao longo dos anos, estratégias próprias de Busca Ativa na rede pública estadual. A iniciativa, que teve início em 2019, tem como objetivo principal a mobilização e articulação de diferentes atores para identificar crianças e adolescentes em situação de infrequência, abandono ou evasão escolar, atuando de forma sistêmica com o objetivo de garantir que os alunos não percam o vínculo com a unidade de ensino e com o aprendizado.

As estratégias de Busca Ativa utilizadas no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar estão ancoradas em uma perspectiva mais ampla, com a articulação intersetorial e mobilização de diversos atores. Contudo, as experiências de enfrentamento demonstram que a evasão escolar é um problema complexo e de difícil solução, que demanda a criação de estratégias em nível macro, estruturadas com o envolvimento dos principais níveis de atuação social. A articulação e atuação entre os diferentes níveis deve funcionar de maneira sistêmica, realizando as intervenções necessárias de forma integrada, o que compreende o campo de estudo do marketing macrossocial (Hastings, 2007; May & Previte, 2016).

A perspectiva do marketing macrossocial não implica o abandono das ações individuais, mas pretende ir além. Em vez de se concentrarem exclusivamente nos indivíduos, os profissionais de marketing social são incentivados a abordar o contexto social mais amplo de uma questão, aplicando o pensamento sistêmico (Stokols, 1994). Isso se deve ao fato de que os indivíduos nem sempre têm a capacidade de alterar os fatores que perpetuam problemas como obesidade, dependência, entre outros (Hastings et al., 2000), o que pode levar à estigmatização e à culpabilização das vítimas (Kennedy, 2019). Brennan et al., (2016) sugerem que os profissionais de marketing social devem estabelecer parcerias com múltiplas organizações em vários níveis do sistema social para garantir mudanças a longo prazo.

Portanto, a perspectiva do marketing macrossocial inicia-se no marketing social (nível individual) e avança com a implementação de políticas públicas para promover mudanças sociais (nível macro). Esse processo envolve intervenções conjuntas nos três níveis sociais: *downstream* (individual), *midstream* (grupos de referência) e *upstream* (atividades políticas e governamentais) (Kennedy & Parsons, 2012; Nguyen et al., 2014; Huff et al., 2017), buscando envolver as partes interessadas no problema para que a mudança seja efetivamente alcançada.

É neste aspecto que reside o ponto central deste estudo. As estratégias de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar nas instituições de ensino demandam ações conjuntas em distintos níveis do sistema, passando pela análise das razões que levaram os estudantes a

abandonar os estudos, bem como dos fatores que promovem o engajamento dos alunos em relação ao ensino e ao ambiente escolar (nível *downstream*), pela atuação dos diversos atores sociais envolvidos no processo educacional, como pais, familiares, comunidade escolar, redes de apoio e sociedade, nas ações de conscientização e enfrentamento à evasão escolar nas escolas (nível *midstream*) e pelo governo (nível *upstream*), com a inclusão de instrumentos normativos, leis e políticas públicas para se alcançar as mudanças esperadas.

Diante da necessidade de abordar o problema por meio de uma perspectiva mais ampla e sistêmica, emerge o seguinte problema de pesquisa: como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis do marketing macrossocial se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino?

## **1.1 Objetivos de Pesquisa**

### ***1.1.1 Objetivo geral***

Analisar como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis do marketing macrossocial se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino do Estado de Minas Gerais.

### ***1.1.2 Objetivos específicos***

- a) Identificar as estratégias e ações do Governo de Minas Gerais voltadas ao enfrentamento ao abandono e à evasão escolar nas instituições estaduais de ensino.
- b) Analisar como as ações de gestores, especialistas, docentes, psicólogos e assistentes sociais se manifestam no combate ao abandono e à evasão escolar nas escolas da rede estadual.
- c) Investigar as razões que levaram os estudantes a abandonar os estudos.
- d) Identificar os fatores que promovem o engajamento dos alunos em relação ao ensino e ao ambiente escolar.

## **1.2 Justificativa**

A justificativa para a realização desta pesquisa fundamenta-se em duas perspectivas, uma de natureza acadêmica e outra organizacional.

### ***1.2.1 Justificativa Acadêmica***

Do ponto de vista acadêmico, com o objetivo de identificar o estado da arte no campo científico do marketing macrossocial, foi realizada uma revisão de literatura nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para realizar uma busca abrangente, utilizou-se o termo "macro-social marketing" (com hífen), incluindo também suas variações: "macro social marketing" (escrito separadamente) e "macrosocial marketing" (escrito junto e com apenas um "s"). Efetuou-se também a busca pelo termo "marketing macrossocial" (tradução em português), que, vale ressaltar, não retornou resultados em nenhuma das três bases de dados pesquisadas. A busca abrangeu os títulos, resumos e/ou os corpos dos textos, sem restrições quanto ao período de publicação. Os resultados alcançados apresentaram-se da seguinte maneira: 111 registros no Portal de Periódicos da CAPES, 6 registros na SciELO e 5 ocorrências na SPELL, totalizando 122 publicações.

Em seguida, foi realizado um refinamento da busca, filtrando-se as publicações nos idiomas português, inglês e espanhol e excluindo-se os recursos que não fossem artigos, retornando 84 resultados. Após esta etapa procedeu-se à triagem por meio da leitura dos títulos e resumos das publicações retornadas e, quando necessário para o amplo entendimento dos aspectos tratados, realizou-se a leitura do texto completo para determinar sua inclusão ou exclusão. Ainda nesta fase, foram descartados os artigos duplicados.

Após a aplicação dos parâmetros estabelecidos, foram selecionados 35 artigos dentro do escopo delineado para a revisão. Embora outras publicações tenham sido recuperadas na busca pelos termos pesquisados, verificou-se que estes registros não apresentavam aderência à temática de pesquisa.

Considerando as publicações selecionadas, observou-se que o primeiro artigo, intitulado "*Macro-social marketing and social engineering: a systems approach*" (Marketing macro-social e engenharia social: uma abordagem sistêmica) foi publicado em 2012, por Ann Marie Kennedy e Andrew Grant Parsons. A contribuição de Kennedy para o campo é evidente, tanto por seu pioneirismo, como pela frequência e quantidade de publicações: dos 35 artigos selecionados, 10 são de sua autoria ou co-autoria.

A partir do ano de 2017, observa-se um notável crescimento no número de publicações na área. Em relação às temáticas, os artigos abordam questões diversas, como conceitos e

fundamentos teóricos e metodológicos do marketing macrossocial, prevenção à violência armada, estigma social associado às questões de saúde mental, cessação do tabagismo, promoção do bem-estar, uso de capacete, prevenção da condução sob efeito do álcool, comercialização de preservativos no contexto vietnamita, baixo número de mulheres trabalhando em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), obesidade, nutrição, combustíveis limpos, comportamento sustentável, entre outras.

A publicação mais recente selecionada nas bases de dados, intitulada “*Alleviating help-seeking stigma among depressed college students through shadow social marketing: a meso-level intervention to a wicked problem*” (Aliviando o estigma de busca de ajuda entre estudantes universitários deprimidos por meio do marketing social paralelo: uma intervenção de nível meso para um problema grave), dos autores Paromita Goswami e Jaideep Ghosh é de janeiro de 2024, o que reforça a constante expansão e desenvolvimento contínuo do campo.

Entre as publicações analisadas, merece destaque o artigo “*Leveraging macro-social marketing to achieve sustainable development goals: a city-wide intervention addressing obesity in Brazil*” (Aproveitando o marketing macrossocial para alcançar metas de desenvolvimento sustentável: uma intervenção em toda a cidade para abordar a obesidade no Brasil), de Bastos et al. (2022), que aborda o problema da obesidade no contexto brasileiro. Resultado da colaboração entre pesquisadores do Reino Unido e do Brasil, o estudo apresenta um caso específico - o Projeto Vida de Saúde. Os autores atribuem o êxito dessa iniciativa à aplicação de abordagens de marketing macrossocial e do modelo de planejamento total de processos (FGV, 2022).

Contudo, apesar do contínuo crescimento no campo do marketing macrossocial, a revisão de literatura revelou, nas bases investigadas, a ausência de trabalhos que integrem essa perspectiva à problemática do abandono e evasão escolar. Para expandir a busca, também foi utilizado, nas mesmas bases de dados, o termo "marketing social" associado a "abandono escolar" e "evasão escolar", porém essa busca não retornou resultados. Em seguida, pesquisou-se os termos na língua inglesa: "social marketing" associado a "school dropout", resultando em cinco artigos em inglês no Portal de Periódicos da CAPES e nenhuma ocorrência nas bases de dados SciELO e SPELL. Após a leitura dos títulos, resumos e, quando necessário para melhor entendimento, do conteúdo completo das publicações, foram selecionados dois artigos relacionados à temática pesquisada, conforme descrição a seguir.

O artigo de Schmidtke et al. (2021), "*Co-designing social marketing programs with 'bottom of the pyramid' citizens*" (Co-projetar programas de marketing social com cidadãos da 'base da pirâmide'), investiga o *co-design* em comunidades sul-africanas com alta taxa de

evasão escolar. A pesquisa demonstra que a empatia contribui para superar barreiras no *co-design*, facilitando a criação conjunta de programas de marketing social com a participação de cidadãos e especialistas. Essa abordagem propõe uma solução escalável para o problema do abandono escolar.

No estudo “*Key Factors that Influence School Dropouts Amongst Adolescents in Marginalized Urban Areas of Mexico*” (Fatores-chave que influenciam o abandono escolar entre adolescentes em áreas urbanas marginalizadas do México), Fernandez-Haddad e Gonzalez (2021) utilizam métodos qualitativos e a Teoria Social Cognitiva para identificar fatores individuais, sociais e ambientais que levam adolescentes de baixo nível socioeconômico a abandonar a escola na Cidade do México, e propõem diretrizes para programas de marketing social destinados a mitigar esse problema.

Os dois artigos selecionados estabelecem uma relação entre o marketing social e o abandono e evasão escolar. No entanto, a principal contribuição das publicações reside na exploração das motivações que levam os estudantes a abandonar os estudos, bem como nas estratégias para enfrentar esses fenômenos adotando uma perspectiva micro, centrada no indivíduo. De modo semelhante, as investigações sobre abandono e evasão escolar conduzidas nas áreas de educação e políticas públicas tendem a se concentrar nos fatores causais e nas iniciativas para mitigar esses problemas, refletindo uma abordagem que, embora necessária, muitas vezes se limita ao contexto imediato.

Transcendendo as limitações das abordagens tradicionais, este projeto adotou a perspectiva do marketing macrossocial com o objetivo de ampliar a análise do fenômeno do abandono e da evasão escolar. Por meio dessa lente teórica, foram investigadas as ações dos atores sociais nos três níveis do marketing macrossocial e avaliada a existência de sinergia entre esses níveis de análise, considerada essencial para uma compreensão abrangente do problema. Essa abordagem sistêmica buscou expandir o campo de estudo em relação às metodologias aplicadas em políticas públicas e educação. Sob essa perspectiva, o estudo oferece uma contribuição ao conhecimento na área, ao explorar uma perspectiva inovadora sobre o tema.

### ***1.2.2 Justificativa Organizacional***

No âmbito organizacional, este estudo contribuiu para as iniciativas governamentais, especialmente no contexto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ao propor a integração do marketing macrossocial na esfera educacional, o estudo buscou estimular uma reflexão sobre novas possibilidades de perspectivas e abordagens, ampliando o repertório de



estratégias e ações concretas voltadas à prevenção e ao enfrentamento do abandono e da evasão escolar nas instituições de ensino do estado.

Com a identificação de possíveis áreas de contribuição para além da esfera governamental, o estudo procurou fortalecer a coletividade de esforços em prol do acesso, da permanência e da conclusão da educação básica por adolescentes e jovens. A pesquisa também ampliou a compreensão de aspectos individuais, ao investigar as razões que levam os estudantes a abandonar os estudos, bem como os fatores que promovem o engajamento dos alunos em relação ao ensino e ao ambiente escolar.

Em resumo, este estudo ofereceu ao governo de Minas Gerais uma visão holística sobre o abandono e a evasão escolar. Essa compreensão contribui para uma atuação mais integrada com os demais atores sociais envolvidos na causa e para a adoção de estratégias mais eficazes no enfrentamento ao problema.

### ***1.3 Aderência à linha de pesquisa***

A presente investigação foi conduzida no âmbito da linha de pesquisa “Estratégia, Inovação e Competitividade”, do Programa de Mestrado em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Alinhada aos objetivos do programa, a pesquisa desenvolveu um estudo voltado à área de estratégia e sua relação com a promoção do bem-estar social.

A base teórica que fundamentou a pesquisa foi o marketing macrossocial, uma abordagem que considera a tríade composta pelo governo, sociedade e indivíduo, reconhecendo-os como agentes ativos que podem contribuir na resolução de desafios sociais. Essa abordagem auxilia na compreensão dos papéis desempenhados pelos diferentes atores e sua influência no enfrentamento a um problema de relevância social. Dentro do escopo específico desta pesquisa, o foco de análise foi o enfrentamento ao abandono e à evasão escolar nas instituições estaduais de ensino do Estado de Minas Gerais.

A dissertação está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Ampliação do Bem-Estar Social na Perspectiva do Marketing Macrossocial”, coordenado pela Professora Doutora Caíssa Veloso e Sousa e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, na modalidade de bolsa de produtividade em pesquisa (PQ2).

Este projeto de dissertação está organizado em cinco seções, iniciando-se com esta introdução, que contextualiza o tema proposto, aborda o problema de pesquisa, delinea os objetivos e apresenta a justificativa. Na segunda seção, desenvolve-se a fundamentação teórica, contemplando os conceitos de marketing social e de marketing macrossocial, as abordagens e

estratégias em marketing macrossocial, a definição de abandono e evasão escolar, e as causas, consequências e os mecanismos de enfrentamento a essa problemática. Na terceira seção, detalha-se o percurso metodológico adotado na condução desta pesquisa. Na quarta seção são apresentados e discutidos os dados coletados. Na quinta seção são apresentadas as considerações finais. Por fim, incluem-se as referências e os apêndices, que contêm o instrumento de coleta de dados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Tópico Guia Metodológico.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta a abordagem teórica que suporta as discussões ora propostas. O arcabouço conceitual contempla a definição de marketing social, as abordagens e aplicações do marketing macrossocial, a definição, causas e consequências do abandono e evasão escolar, bem como os mecanismos de enfrentamento a esses problemas.

### 2.1. Marketing Social

Na década de 1960, a área de marketing começou a voltar o interesse para estudos relacionados ao bem-estar social. Testemunhou-se o início de intervenções pioneiras de marketing social, sobretudo nos países desenvolvidos. Iniciativas apoiadas pela Organização Mundial de Saúde e pelo Banco Mundial foram colocadas em prática em projetos de planejamento familiar no Sri Lanka e de promoção da reidratação oral na África. Paralelamente, nos países desenvolvidos, foram implementadas as primeiras iniciativas relacionadas à conscientização da pressão arterial e saúde cardíaca (Regalado, 2013).

Em 1969, Kotler e Levy publicaram o artigo “*Broadening the concept of marketing*” (Ampliando o conceito de marketing), no qual os autores argumentaram que as ferramentas do marketing, além de vender produtos e serviços, poderiam também promover ideias que possuíssem como foco o bem-estar da sociedade (Andreasen, 2002). No entanto, o termo marketing social foi utilizado pela primeira vez em 1971, no artigo pioneiro de Philip Kotler e Gerald Zaltman, intitulado “*Social Marketing: An Approach to Planned Social Change*”, (Marketing Social: Uma Abordagem para Mudança Social Planejada), publicado no *Journal of Marketing*. No artigo, os autores descreviam a utilização de princípios e técnicas de marketing para a promoção de uma causa, ideia ou comportamento social (Kotler & Zaltman, 1971).

O ponto central do marketing social é a promoção de influência comportamental positiva para indivíduos ou grupos de uma sociedade, buscando gerar mudanças em prol do bem-estar social (Andreasen, 2006). Corroborando essa ideia, a Internacional Social Marketing Association - iSMA dispõe que o marketing social busca desenvolver e integrar conceitos de marketing com outras abordagens, a fim de influenciar comportamentos que beneficiem indivíduos e comunidades, para um maior benefício social (iSMA, 2013).

O marketing social emprega amplamente a combinação de elementos de marketing conhecida como os "4P" (produto, preço, praça e promoção), juntamente com pesquisa direcionada ao público-alvo, segmentação de mercado e a análise da concorrência, e, de

preferência, embora nem sempre, incorpora significativamente a teoria da troca (Collins et al., 2010; Luca & Suggs, 2013). Embora o marketing social faça uso de conceitos, ferramentas e técnicas do marketing comercial, cada um desses campos requer habilidades e conhecimentos específicos para ser eficazmente executado (Bloom & Novelli, 1981). Enquanto o objetivo do marketing comercial é maximizar o lucro, concentrando-se na compreensão das necessidades e motivações dos consumidores em relação a um produto ou serviço, o marketing social concentra-se em facilitar e promover a adesão a uma ideia ou causa social, sem esperar qualquer benefício financeiro em troca (Perfeito, 2004).

Outra diferença fundamental entre o marketing comercial e o marketing social reside no fato de que no primeiro, a concorrência é representada pelas empresas que oferecem produtos ou serviços similares, enquanto no marketing social a concorrência é representada pelo comportamento atual do público-alvo e os benefícios associados a tal comportamento, ou ainda pelas organizações que promovem ou vendem comportamentos concorrentes (Kotler & Lee, 2015).

Os princípios e técnicas do marketing social são amplamente empregados na promoção de mudanças comportamentais voltadas à melhoria dos níveis de saúde, à prevenção de acidentes, à proteção ao meio ambiente, ao desenvolvimento comunitário e à melhoria do bem-estar financeiro. Como exemplos de comportamentos suscetíveis a essas intervenções, destacam-se a redução do consumo de tabaco e álcool, a diminuição da mortalidade infantil, a prevenção da transmissão do HIV (AIDS), a conscientização sobre distúrbios alimentares, o estímulo ao uso de capacetes por ciclistas, a proibição do uso de celulares ao volante, a prevenção de afogamentos, o incentivo à reciclagem e à economia de água e energia, a redução das emissões de carbono, a doação de sangue e órgãos, a adoção responsável de animais, entre outras ações (Kotler & Lee, 2015).

Alguns autores apontam fragilidades nas campanhas de marketing social, como o foco exclusivo no comportamento individualizado. Smith et al. (2010), em uma discussão sobre a miopia do cliente, argumentaram que os profissionais de marketing social se concentram nas pessoas como clientes, ignorando a influência do contexto social em seus comportamentos, e recomendam que estes profissionais estabeleçam parcerias com diversas organizações em vários níveis do sistema social, a fim de garantir mudanças duradouras (Kennedy, 2020).

Debates realizados na Conferência Mundial de Marketing Social (WSM) 2015 basearam-se no pressuposto de que uma abordagem mais holística leva em consideração todas as questões relevantes para uma mudança efetiva (Domegan et al., 2016). Para possibilitar uma mudança comportamental duradoura, as intervenções de marketing social devem ser

posicionadas dentro de um sistema que abrange os ambientes político, cultural e social, de forma a impactar a infraestrutura, as estruturas organizacionais e as preferências individuais (French & Gordon, 2015; Jacobson et al., 2015; Layton & Domegan, 2015).

O desenvolvimento do pensamento sistêmico no campo do marketing social surgiu como resposta às críticas e preocupações relacionadas ao marketing social em nível individual. As dificuldades apontadas sobre o marketing social em uma abordagem micro sugerem que as intervenções destinadas a estabelecer conexões com foco em determinados indivíduos desconsideram a complexidade, ou natureza complicada, de certos problemas sociais (Brennan & Parker, 2014). Esses são considerados problemas graves pela sua dificuldade de definição e identificação da intrincada rede de poder e influência exercida por múltiplos atores e partes interessadas, o que dificulta o alcance de resultados positivos de mudança social (Hastings & Domegan, 2017).

Por conseguinte, o marketing social tem evoluído, afastando-se de uma abordagem individualista de mudança comportamental. Inicialmente, supunha-se que o indivíduo tinha controle total sobre o seu comportamento e, portanto, a ênfase era na persuasão e na troca direta. No entanto, devido à falta de mudanças duradouras, efeitos indesejados, culpabilização das vítimas e criação de estigmas, percebeu-se que, em questões complexas, as pessoas podem não ter controle absoluto sobre seu próprio comportamento (Kennedy, 2019).

A capacidade das pessoas em optar por escolhas saudáveis é comprometida quando o ambiente em que estão inseridas promove alternativas menos “saudáveis” (Wymer, 2010). Considerando-se que os contextos do marketing social frequentemente abrangem questões sociais relacionadas a problemas complexos, Lefebvre (2012) defende o marketing social transformador, aberto a múltiplas visões e direcionado não apenas à modificação do comportamento individual, mas também à promoção de transformações em questões que impactam o bem-estar da sociedade.

Considerando o posicionamento de Lefebvre (2012), os autores French e Russell-Bennett (2015) acrescentam que o marketing social não deve se restringir ao comportamento dos indivíduos, mas deve englobar igualmente as iniciativas de outros atores envolvidos em questões sociais específicas, como políticos, formuladores de políticas públicas, prestadores de serviços sociais e demais partes interessadas.

Quando se ampliam as estratégias de marketing social do foco individual para o coletivo, há um engajamento maior na adesão da mudança comportamental proposta. A abordagem do marketing social em um contexto mais amplo, que transcende a perspectiva individual, caracteriza o marketing macrossocial, objeto de estudo da próxima seção.

## 2.2 Marketing Macrossocial

Os debates relacionados à ampliação do campo de atuação do marketing social iniciaram-se em 1975. Estudos conduzidos por Levy e Zaltman (1975), indicaram que a aplicação do marketing social poderia ultrapassar a esfera individual. Essa perspectiva mais abrangente de promoção de mudança incluiria três níveis sociais: micro, grupal e macro (Kotler et al., 2002). Nesse contexto, emerge a discussão sobre o marketing macrossocial, que consiste no uso do marketing social para incentivar mudanças em uma escala social mais ampla, diferenciando-se do enfoque exclusivo no indivíduo (Domegan, 2008; Kennedy & Parsons, 2012).

O marketing macrossocial leva em conta o âmbito social em três níveis de influência - *upstream*, *midstream* e *downstream* - e requer a colaboração de diversas partes interessadas em cada um desses níveis, para oferecer variadas intervenções. O nível *upstream* relaciona-se ao ambiente estrutural que pode afetar o comportamento dos indivíduos. Já a abordagem *midstream* se refere ao ambiente social mais próximo, que é influenciado por políticas públicas maiores, tendo um poder de influência menor em comparação com o primeiro nível. O nível *downstream* está relacionado às influências sobre o comportamento a nível individual, e sofre interferências dos demais níveis (Gordon, 2012).

Na abordagem do marketing macrossocial, a atuação dos níveis sociais ocorre em um *continuum*, com intervenções integradas em todos eles (May & Previte, 2016). Isso significa que o nível individual (*downstream*) é influenciado pelo nível intermediário (*midstream*), que inclui grupos de líderes sociais, empresas, escolas e amigos, que por sua vez é influenciado pelo nível mais amplo (*upstream*), que envolve atividades políticas e governamentais. (Hastings, 2007).

No marketing macrossocial, uma abordagem holística é aplicada em relação ao meio ambiente, que pode ser dividido em níveis micro, meso e macro. O microambiente se refere ao contexto imediato em que uma pessoa vive, incluindo seu ambiente doméstico, vida familiar, rotinas e hábitos, entre outros aspectos. O mesoambiente ocorre em um nível mais amplo, na comunidade em que a pessoa está inserida, como o ambiente de trabalho, escola, bairro, cidade, etc. Já o macroambiente se refere à sociedade como um todo, incluindo cultura e políticas públicas. Ao investigar as causas de um problema social, é fundamental considerar os contribuintes ambientais em todos os níveis (Brennan et al., 2016; Gordon et al., 2018).

Em relação ao nível *upstream*, a estratégia mais comum do marketing macrossocial consiste em estabelecer normas e regulamentos, limitando comportamentos indesejados e

promovendo mudanças no sistema legislativo, a fim de alcançar mudanças específicas no comportamento individual (Carvalho & Mazzon, 2015). No nível *midstream*, podem ser aplicadas intervenções por meio de programas, atividades e atitudes que ajudam as pessoas a perceberem que seus comportamentos não estão alinhados com o bem-estar da sociedade. Finalmente, as intervenções utilizadas no nível *downstream* visam conscientizar os indivíduos de que suas ações são incompatíveis com o bem-estar social (Huff et al., 2017).

Para realizar intervenções em comportamentos complexos ou problemas holísticos, as estratégias do marketing social devem atuar nos três níveis sociais: *upstream*, *midstream* e *downstream*, configurando-se, então, como manifestações de marketing macrossocial (Huff et al., 2017). Essa atuação macro deve compreender estratégias que envolvam não só os indivíduos, mas também os agentes públicos e reguladores, as ações comunitárias e os líderes sociais. Mudanças globais requerem a avaliação dos três níveis sociais e a aplicação de campanhas direcionadas a cada um deles, para que possam, juntos, promover a mudança holística (Kennedy, 2016). Esse processo envolve o exame das múltiplas perspectivas para o alcance dos objetivos finais e uma ampla compreensão do problema (Gordon et al., 2011).

O marketing macrossocial lida com desafios complexos em um mundo igualmente complexo. O termo “complexidade” é definido como o “estado de ter muitas partes e ser difícil de compreender ou encontrar uma resposta” (Cambridge Dictionary, 2019). Dentro da perspectiva da complexidade, percebe-se que as ações individuais não podem ser vistas como independentes ou isoladas de seu ambiente, contexto e relações circundantes, uma vez que o comportamento de um indivíduo é influenciado por sua vida cotidiana, a maneira como vive e suas relações.

Para lidar com tal complexidade, o profissional de marketing macrossocial deve reconhecer a complexidade do mundo e a interconexão de redes multiníveis e múltiplas partes interessadas, o que requer a adoção de uma perspectiva holística e sistêmica, na qual os interesses individuais, comunitários e sociais estejam interconectados e sejam adaptáveis (Layton, 2015).

Portanto, para se alcançar a mudança social planejada, é determinante a adoção de uma abordagem mais abrangente e interconectada para a mudança de comportamento, utilizando-se de estratégias e intervenções que envolvam a cooperação dos três níveis sociais. No caso específico desta pesquisa, pretende-se analisar, a partir da perspectiva do marketing macrossocial, como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis sociais (*upstream*, *midstream* e *downstream*) se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar, em instituições estaduais de ensino de Minas Gerais.

### ***2.2.1 Abordagens e estratégias em Marketing Macrossocial***

Nesta subseção são apresentadas sínteses de estudos empíricos ou conceituais baseados em abordagens e intervenções orientadas à mudança comportamental, utilizando o marketing macrossocial como campo de estudo. Os artigos revisados consideram uma estrutura multinível de partes interessadas em larga escala diante de problemas graves ou desafios complexos e identificam soluções potenciais para as mudanças comportamentais.

O estudo de Nguyen et al. (2014) abordou a relevância do marketing social nos níveis *upstream* e *downstream*, em relação ao cenário da comercialização de preservativos no contexto vietnamita. Foram realizadas auditorias de cliente oculto e entrevistas em profundidade com varejistas de preservativos, a fim de se compreender as barreiras e facilitadores na compra desses produtos. Os resultados indicaram que o acesso efetivo aos produtos pode ser prejudicado por estratégias de *merchandising* e decisões dos varejistas. Como a sexualidade é um tema tabu no Vietnã, a abordagem dessa questão é fundamental para o marketing social na área de saúde sexual e reprodutiva, exigindo estratégias abrangentes. No nível *upstream*, governo e autoridades de saúde têm a responsabilidade de garantir que os preservativos estejam disponíveis em locais de fácil acesso e sem obstáculos. No nível meso, os varejistas devem aprimorar a exposição e a acessibilidade a esses produtos. No nível *downstream* é necessário promover a normalização do uso de preservativos pelos jovens e conscientizá-los sobre a importância de adquirir produtos que tenham sido adequadamente armazenados e com a data de validade visível.

Hall (2015) propõe o uso da abordagem do marketing social para analisar as capacidades dos investigadores acadêmicos da área do turismo a contribuírem para uma mudança comportamental sustentável do turista. O autor considera sistemas sociotécnicos, sistemas de crenças e o papel do marketing social na promoção da mudança de comportamento. Para isso, sugere que, além de ações de marketing social no nível *downstream*, centradas nos consumidores, é importante considerar estratégias no nível *upstream*, a fim de impactar as formulações políticas e promover alterações nos sistemas e instituições, com o objetivo de transformar práticas sociais profundamente arraigadas e modificar o sistema e regime sociotécnico, nos quais essas práticas estão inseridas. Hall destaca a importância de se conduzir estudos longitudinais para examinar se os comportamentos são alterados e sustentados ao longo do tempo, e sugere a ampliação da base teórica que sustenta o estudo sobre a mudança de comportamento no setor turístico.



May e Previte (2016) apresentam orientações sobre as formas de utilização do marketing social *midstream* na compreensão e resolução do problema da superpopulação de gatos, por meio da utilização de uma abordagem colaborativa de integração de sistemas, fundamentada em uma perspectiva de macromarketing. A estrutura de Motivação, Oportunidade e Habilidade (MOA) de Rothschild foi aplicada para entender o papel dos veterinários enquanto micro atores intermediários no macrossistema de questões perversas de bem-estar animal. Por meio de grupos focais e entrevistas individuais com veterinários, foram identificados aspectos ligados à motivação, oportunidade e habilidade desses profissionais na persuasão dos proprietários de gatos para que realizem a castração desses animais, a fim de controlar sua superpopulação. A abordagem MOA facilitou a compreensão da complexa rede de conexões entre os atores micro ao longo de um *continuum* de sistemas de mudança social, que envolve desde os proprietários de gatos (*downstream*), os atores intermediários, como veterinários, proprietários de empresas veterinárias e serviços de bem-estar animal (*midstream*) até os decisores políticos (*upstream*).

Hamby et al. (2016) examinam a convergência entre empreendedorismo social, pesquisa-ação comunitária e marketing social para fornecer perspectivas sobre como os profissionais de marketing macrossocial podem otimizar suas práticas para promover mudanças sociais a nível do sistema. Os autores realizaram um estudo de caso estendido para descrever como diferentes intervenientes contribuíram para resolver o grave problema social do acesso à educação de qualidade para jovens quenianos de baixa renda. O foco do estudo foi uma parceria que envolveu uma grande universidade americana com concessões de terras e uma pequena instituição sem fins lucrativos, sediada na costa do Quênia. A ONG local desenvolveu, com a universidade parceira, um empreendimento de acampamento de verão e um programa ISL, que possibilitaram a geração de receita para investir em infraestrutura e contratar professores qualificados. Por meio de uma abordagem que incorporou a ação comunitária com a adesão das partes interessadas nos níveis *upstream* e *downstream*, a geração de um fluxo duradouro de recursos e o emprego de princípios de marketing social, facilitou-se o acesso a uma educação de qualidade para os jovens quenianos de baixa renda.

Kemper e Ballantine (2017) adotam a perspectiva das transições sociotécnicas multinível (MLP) para analisar o uso do marketing macrossocial na resolução de problemas complexos, como a obesidade. Propõem uma abordagem holística que leve em consideração fatores sociais, culturais, econômicos e tecnológicos, enfatizando a importância de identificar os atores e suas perspectivas para a abordagem de problemas sociais complexos relacionados ao consumo e produção, como a obesidade. Ressaltam a necessidade de compreensão das intrincadas relações entre tecnologias, comportamentos sociais, políticas públicas e estruturas

institucionais que influenciam o problema. Os autores argumentam que a abordagem de marketing macrossocial tem o potencial de impactar os processos de produção, distribuição e consumo por meio da educação, marketing, inovações, mobilização e contribuição com movimentos sociais, auxílio da mídia e modificação nas políticas públicas através do marketing social *downstream*, *midstream* e *upstream*, promovendo mudanças comportamentais sustentáveis relacionadas à obesidade.

Em outro estudo, Kemper e Ballantine (2019) abordam a relação entre mudanças climáticas e o consumo de carne vermelha, evidenciando o considerável impacto da indústria alimentar nas emissões de gases de efeito estufa. Ressaltam a necessidade de mudanças na cadeia de abastecimentos e nos padrões alimentares como forma de mitigar essas emissões, enfatizando a importância de campanhas de marketing social que abordem o impacto ambiental associado ao consumo de alimentos. Os autores propõem um modelo socioecológico misto para orientar iniciativas macrossociais de marketing e abordam questões de sustentabilidade no sistema alimentar. As conclusões têm implicações substanciais para formuladores de políticas, profissionais de saúde pública e especialistas em marketing interessados em promover hábitos alimentares sustentáveis face aos desafios das mudanças climáticas. A adoção de uma abordagem de marketing macrossocial para enfrentar problemas perversos, como as mudanças climáticas e a obesidade é recomendada para superar barreiras individuais, econômicas, sociais e estruturais por meio de iniciativas em vários níveis.

Domegan (2021) examina o uso do marketing social para promover mudanças comportamentais sustentáveis em relação às inovações verdes. Destaca a importância de compreender as interações dinâmicas entre comportamentos individuais e estruturas sociais, adotando uma abordagem de pensamento de sistema dinâmico e engajamento de diversas partes interessadas na mudança comportamental. Na abordagem da mudança comportamental liderada por sistemas para inovações verdes, a incorporação de elementos dos "sistemas sociais" e "mecanismos sociais" destaca-se nos desafios ambientais e de saúde. Esta perspectiva abrange atores em diferentes níveis: micro (nível individual), meso (comunidades e redes) e macro (governos, políticas e sociedades). A dinâmica necessária para mudanças comportamentais em inovações verdes depende de interações entre pequenos grupos e partes interessadas mais amplas. Nessa concepção, a mudança de comportamento em todo o sistema é um processo "macro-micro cocriado", no qual a alteração comportamental é "co-descoberta", "co-diagnosticada" e "co-projetada", envolvendo o cidadão conjuntamente com os *stakeholders*, a sociedade e o planeta.

Bastos et al. (2021) destacam a importância do marketing macrossocial na promoção de estilos de vida saudáveis e no combate à obesidade. O projeto "Vida de Saúde" conduzido na cidade de Jaguariúna, Brasil, teve como objetivo promover mudanças sistêmicas e engajar uma ampla variedade de segmentos e públicos, por meio da adoção de uma abordagem holística que combinou o marketing macrossocial com o modelo de planejamento de processo total (TPP). Os resultados da intervenção demonstraram sucesso na implementação de mudanças sistêmicas, direcionando-se a públicos multiníveis para estimular a participação ativa e a interação de diferentes atores nos níveis macro, *meso* e micro. A iniciativa foi eficaz em promover comportamentos positivos relacionados à prática de atividades físicas e à adoção de uma alimentação saudável, por meio da utilização de uma gama complementar de ferramentas de intervenção, que incluíram eventos, meios de comunicação social e redes sociais digitais. O estudo contribuiu significativamente ao evidenciar a eficácia do marketing macrossocial na promoção da saúde pública e no avanço dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Goswami e Ghosh (2024) abordam o estigma social que permeia as questões de saúde mental entre estudantes universitários, evidenciando como esse estigma pode dificultar a busca por ajuda por parte destes estudantes. Com o propósito de promover uma mudança de comportamento entre os estudantes com depressão e normalizar a busca por auxílio, uma intervenção intermediária de nível meso foi planejada, utilizando-se teorias e pesquisas para esse fim. Foram realizados testes de campo para comparar a eficácia dessa intervenção com outras intervenções de nível micro na redução do estigma social. O estudo contribuiu para o entendimento de como a intervenção meso pode normalizar o comportamento de busca por ajuda, resultando potencialmente em mudanças tanto institucionais, quanto sociais. Os autores destacam a importância das intervenções de nível meso para abordar o estigma associado às questões de saúde mental e apontam que mudanças nas normas sociais comunitárias têm o potencial de provocar mudanças sociais em nível macro, influenciando comportamentos individuais de busca por ajuda.

A seguir, constrói-se o conhecimento acerca do fenômeno do abandono e da evasão escolar na Educação Básica, suas causas, consequências e os mecanismos de enfrentamento.

### **2.3 Abandono e Evasão Escolar na Educação Básica**

De acordo com o estudo “Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes” realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipec) para o Fundo das Nações

Unidas para a Infância (UNICEF) em agosto de 2022, cerca de dois milhões de crianças e adolescentes estavam fora da escola no Brasil. Esse enorme contingente de estudantes fora da Educação Básica demonstra a necessidade de um esforço coordenado no combate ao abandono e à evasão escolar no país.

O Dicionário de Indicadores Educacionais do INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004) estabelece que o abandono, juntamente com a aprovação e a reprovação, compõe a taxa de rendimento escolar, e ocorre quando o estudante deixa a escola dentro de um mesmo ano, mas retorna no ano seguinte. Já a evasão, em conjunto com a promoção e a repetência, integra os indicadores de transição ou fluxo escolar, e ocorre quando os estudantes deixam a escola e não retornam mais, considerando o próximo ano (Machado et al., 2021).

Além dos conceitos de abandono e evasão escolar, é fundamental a compreensão dos termos “infrequência” e “exclusão escolar”, também relacionados à temática em questão. A ausência do estudante às aulas, de forma recorrente e sem justificativa adequada, caracteriza a infrequência escolar, situação que pode afetar negativamente o desempenho e comprometer o processo de aprendizagem do aluno, além de indicar possível caso de evasão. A exclusão escolar, por sua vez, ocorre quando não há uma inclusão efetiva do estudante no ambiente escolar, acarretando em seu isolamento social. Fatores como discriminação, falta de recursos de acessibilidade, distância considerável entre a escola e a moradia do estudante ou a ausência de uma rede de apoio são alguns dos elementos motivadores da situação de exclusão educacional (Secretaria de Estado de Educação, 2023).

Embora cada um dos problemas mencionados se diferencie dos demais, demandando estratégias e intervenções específicas na busca por soluções, eles apresentam conexões entre si, uma vez que influenciam nas condições de permanência do aluno na instituição de ensino. A interrupção do processo de aprendizagem do estudante compromete seu direito à educação e seu futuro social e profissional. A saída provisória do aluno da escola (abandono) ou sua saída definitiva (evasão), são fenômenos complexos, multifacetados e multicausais, atrelados a fatores pessoais, sociais e institucionais. Tais questões devem ser analisadas por perspectivas diversas, incluindo a visão da escola, do sistema educacional e do próprio indivíduo (Dore et al., 2014).

Em situações de crises e emergências, como no caso da Pandemia da Covid 19, aumentam-se os riscos de violação e desrespeito aos direitos sociais de crianças e adolescentes. Na área educacional, esse cenário se reflete em um aumento preocupante nos indicadores de abandono, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem e evasão escolar (Unicef, 2022).

Entre os fatores relacionados ao abandono e à evasão escolar, podem estar incluídas barreiras socioculturais e econômicas vinculadas à oferta educacional, questões políticas, financeiras e técnicas, entre outros aspectos (Fonseca et al., 2022).

A intrincada natureza do fenômeno da evasão escolar requer soluções complexas, de difícil implementação e que demandam a colaboração de diversos atores sociais. A maioria das pesquisas sugere ações de prevenção, identificação precoce do problema e o acompanhamento individualizado daqueles que se encontram em risco de evasão (Lüscher & Dore, 2011).

## **2.4 Causas da Evasão Escolar**

A evasão escolar está relacionada a múltiplas causas e fatores que devem ser compreendidos tanto dentro do contexto educacional e da instituição de ensino, quanto no contexto socioeconômico, cultural e das políticas educacionais (Fritsch, 2017). O problema não decorre da falta de conexão com políticas públicas, problemas familiares ou dificuldades do estudante relacionadas à aprendizagem, mas sim da combinação de vários elementos (Silva et al., 2017).

Dentre os fatores que dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola destacam-se, além de dificuldades de aprendizado, as barreiras socioculturais, que envolvem questões como a discriminação racial, o preconceito, o *bullying*, a homofobia, a transfobia, a exposição à violência, a gravidez na adolescência, entre outras, e as barreiras econômicas, relacionadas à pobreza e que incluem, por exemplo, o trabalho infantil. Sendo assim, para garantir que os alunos permaneçam em uma instituição de ensino e tenham acesso a um aprendizado de qualidade, é necessário implementar políticas públicas que não se restrinjam apenas às políticas educacionais (Fonseca et al., 2022).

As causas subjacentes à evasão escolar podem ser categorizadas de acordo com seus fatores determinantes, que incluem diversos âmbitos: problemas relacionados à escola, como falta de atratividade, autoritarismo, professores despreparados, falta de recursos e falta de motivação; questões relacionados ao aluno, como desinteresse, indisciplina, problemas de saúde e gravidez; fatores relacionados aos pais ou responsáveis, como falta de cumprimento do poder parental e desinteresse pelo destino dos filhos; e fatores sociais, como trabalho incompatível com horários escolares, agressão entre os alunos, violência relacionada a gangues, entre outros (Ferreira, 2013).

Rumberger e Lim (2008), após ampla revisão de literatura sobre o tema, agruparam os fatores que influenciam na probabilidade de um aluno abandonar ou concluir o ensino médio

em duas perspectivas distintas: uma relacionada às características individuais dos estudantes, e outra relacionada aos aspectos institucionais de suas famílias, escolas e comunidades. Considerando a perspectiva individual do aluno, foram identificados os seguintes elementos: desempenho educacional, comportamentos, atitudes e antecedentes do estudante na vida escolar. Os autores abordam de que maneira esses elementos podem influenciar a decisão dos estudantes em abandonar a escola. Mais precisamente, discutem como a falta de engajamento acadêmico ou no processo de aprendizagem, assim como o desengajamento social ou desinteresse nas dimensões escolares, podem influenciar a decisão do aluno de se retirar da instituição de ensino. Embora os aspectos individuais influenciem na decisão de um estudante em prosseguir ou interromper os estudos, tais fatores não podem ser considerados de forma isolada, devendo-se observá-los conjuntamente aos fatores institucionais.

No que se refere à dimensão institucional, os vários aspectos relacionados ao contexto social da vida do estudante, como família, escola e comunidade exercem uma influência direta na permanência ou abandono escolar. Esses elementos incluem não apenas o acesso a recursos materiais, mas também a recursos sociais sob a forma de relações de apoio nas esferas familiar, escolar e comunitária (Rumberger & Lim, 2008).

Uma série de estudos identificou as características preponderantes das famílias, escolas e comunidades na influência do desempenho educacional dos alunos (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000; Pomerantz et al., 2007; Rumberger & Palardy, 2004). Tais aspectos incluem elementos como a composição, que abarca as características das pessoas no ambiente ou contexto; a estrutura, compreendendo fatores como tamanho e localização; os recursos, englobando aspectos físicos, financeiros e humanos; e as práticas, envolvendo práticas parentais nas famílias e práticas instrucionais nas escolas.

Levando-se em consideração o ambiente escolar, entre os elementos relacionados à evasão ou à permanência do estudante destacam-se a constituição do corpo discente, os recursos e as características estruturais da instituição de ensino, bem como seus processos e práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores desdobra-se em aspectos mais específicos, compondo, em conjunto, o contexto escolar que pode propiciar a evasão ou a permanência do estudante. Adicionalmente, estudos indicam que a comunidade e os grupos de amigos também exercem grande influência nos processos relacionados à evasão (Dore & Luscher, 2011).

Baker et. al (2001) reforçam que as diferentes vivências pessoais e familiares, assim como as variadas características e aptidões acadêmicas exercem influência significativa no comprometimento e engajamento do estudante em seu processo educacional. Quando os estudantes conseguem partilhar ideias de maneira efetiva com seus colegas e professores e se

sentem conectados com suas atividades pedagógicas e a escola, aumentam-se as probabilidades de sucesso acadêmico e social, ao mesmo tempo que as chances de abandono são atenuadas. Por outro lado, percebe-se que as experiências negativas tendem a alimentar o desejo de se desconectar e abandonar os estudos. Nessa lógica, os estudantes que se confrontam com mais de um dos fatores de risco associados à evasão escolar apresentam maior probabilidade de não concluírem os estudos.

Considerando o contexto do Ensino Médio, em uma pesquisa de abrangência nacional que envolveu mais de 50 mil estudantes e 7 mil professores, foi constatado que a principal problemática nesse nível de ensino reside no desinteresse dos alunos em relação às atividades escolares. De acordo com este estudo, a partir da perspectiva dos estudantes, o desinteresse foi apontado por 6 em cada 10 alunos. Quanto aos professores, essa questão ficou ainda mais evidenciada, uma vez que três quartos dos docentes consideram a falta de interesse dos alunos como o principal problema no Ensino Médio (Abramovay & Castro, 2003).

Fritsch et al. (2019) encontraram evidências que sugerem que fatores como distorção idade-série (dois anos ou mais de atraso escolar) e a ocorrência de reprovações estão fortemente associados ao abandono escolar. Condições como estudar no período noturno, trabalhar ou estagiar, ter interrompido temporariamente os estudos ou ter cursado a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ter sido reprovado anteriormente, possuir responsabilidade parental, ter origem em famílias com baixo grau de instrução, ausência de livros em casa, escolher a escola sem considerar a qualidade e a proximidade da residência e não se dedicar aos estudos fora do horário escolar são fatores associados a maiores índices de reprovação e abandono escolar.

Além de reconhecer a relação entre a repetência e o abandono escolar, Fritsch et al. (2019) observaram que estudantes que estavam trabalhando acabaram por abandonar os estudos, ao contrário dos estudantes que concluíram o Ensino Médio sem enfrentar reprovações. Nesta última situação, a maioria dos estudantes não trabalhava, apenas se dedicava aos estudos. O emprego, possivelmente mantido para assegurar as condições básicas de sobrevivência e permitir um padrão de consumo almejado, apresenta-se como prioridade em detrimento aos estudos. A situação se agrava pois, com o ensino médio incompleto, esses jovens se veem inseridos em ocupações precárias, que não incentivam o retorno ao ambiente escolar ou a continuidade dos estudos, o que perpetua o ciclo de dificuldades enfrentado pelos jovens.

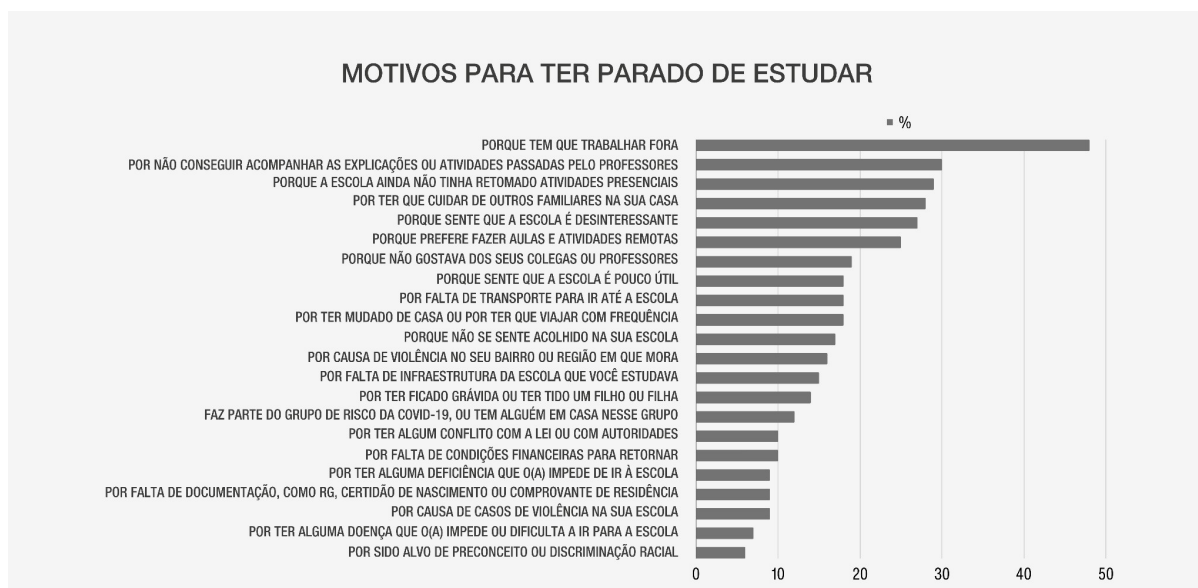
As pesquisas que abordam as causas do abandono e evasão escolar convergem continuamente para a necessidade de trabalhar como um dos principais fatores que contribuem para a falta de engajamento dos jovens nas atividades escolares. A necessidade de trabalhar pode afetar a frequência e aumentar o risco de abandono escolar pelas dificuldades dos

estudantes na administração do seu tempo e responsabilidades entre o trabalho e a escola. Esse conflito, particularmente evidente no Ensino Médio, intensifica-se consideravelmente com o avançar da idade, assumindo contornos críticos entre jovens de 18 anos (Barros, 2017).

A opinião dos jovens na pesquisa “Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes” respalda a afirmativa acima. Conduzida pelo Ipec em parceria com o UNICEF em agosto de 2022, a pesquisa ouviu 2.000 crianças e adolescentes com idades entre 11 e 19 anos, de todo o Brasil, a fim de entender a opinião dos jovens sobre a educação brasileira e os motivos que os levaram a abandonar os estudos. A pesquisa revelou que praticamente metade (48%) dos jovens que abandonaram a escola o fizeram pela necessidade de trabalhar fora. Dificuldades de aprendizado foram mencionadas por 30% dos entrevistados, que disseram não conseguir acompanhar as explicações ou atividades. A não retomada das atividades presenciais em virtude da Pandemia da Covid - 19 foi relatada por 29% dos entrevistados, enquanto 28% afirmaram ter que cuidar de familiares. Outros motivos incluem a falta de transporte, a falta de estrutura da escola, gravidez, conflitos com a lei ou com autoridades, desafios relacionados a deficiências, violência na escola, entre outros (Ipec, UNICEF, 2022).

## Figura 1

### *Motivos para ter parado de estudar*



Fonte: Ipec, UNICEF, 2022. Adaptado pela autora.

Outro fator que concorre de forma significativa para o aumento das taxas de abandono e evasão escolar é a gravidez na adolescência. Os desafios emocionais e sociais associados à



gravidez nessa fase, como o estigma, a pressão dos colegas e a dificuldade em conciliar múltiplos papéis podem levar a sentimentos de isolamento e inadequação, o que pode fazer com que a decisão de abandonar a escola pareça a única opção viável. A dificuldade dos jovens em equilibrar as suas atividades educativas com as suas responsabilidades enquanto pais pode levar ao abandono escolar (Cimene et al., 2023).

Castro et al. (2004) complementam que, em tais circunstâncias, várias adolescentes têm suas trajetórias de escolarização prejudicadas, visto que, além de cuidarem dos filhos, algumas jovens são compelidas a ingressar no mercado de trabalho por dificuldades financeiras (Dias & Teixeira, 2010). Nesse mesmo sentido, o estudo conduzido por Costa et al. (2021) evidenciou que as jovens que vivenciaram gravidez não planejada na adolescência demonstraram vínculos mais frágeis com o seu desenvolvimento educacional, especialmente aquelas de baixa renda, que enfrentam dificuldades financeiras para conciliar a maternidade com os estudos. O aumento das responsabilidades domésticas e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar tendem a prejudicar a trajetória escolar das adolescentes, o que contribui para o abandono escolar.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, conduzida com adolescentes na faixa etária de 15 a 19 anos, com filhos nascidos vivos no período de 2010 a 2019, revelaram que mais de 95% dessas jovens não concluíram a educação básica, sinalizando um desafio significativo no contexto das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes (Cenpec Educação & UNICEF, 2021).

Considerando a pluralidade de elementos que contribuem para o abandono e a evasão escolar e a complexidade que os envolve, é necessário adotar uma abordagem criteriosa na análise de cada situação, com atenção às particularidades de cada caso. Reconhecer as possíveis conexões entre o indivíduo, família, escola e comunidade e suas relações com os fatores ligados ao abandono escolar é um desafio que se apresenta aos governos e instituições de ensino na busca por soluções (Carvalho & Castanho, 2022). Contudo, a dificuldade não consiste apenas em compreender as complexas causas da evasão escolar, mas sobretudo em desenvolver estratégias significativas para a permanência dos estudantes.

É importante salientar que os fatores de risco que podem levar um aluno a abandonar os estudos não devem ser utilizados como indicadores determinantes de que o estudante deixará a escola, em todas as situações. De maneira mais apropriada, os fatores de risco podem ser utilizados como sinais de alerta por gestores escolares, pais e outros grupos interessados, reconhecendo-os como reveladores da necessidade de implementação de serviços preventivos ou corretivos, a fim de abordar as deficiências pessoais e/ou educacionais evidenciadas pelos

estudantes, adotando uma perspectiva proativa para a permanência do estudante na escola (Jerald, 2006).

## **2.5 Consequências da Evasão Escolar**

“Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”, conforme preconiza a meta 4.1 do 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, pode parecer uma realidade distante para o Brasil e os brasileiros. As consequências para os jovens, a sociedade e o país são vastas, e impactam diretamente a empregabilidade, a remuneração, a geração de riqueza, o bem-estar social, a longevidade e a qualidade de vida de todos (Educação em Pauta, 2022). Para alcançar a meta 4.1 do ODS e garantir o acesso a uma educação de qualidade e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola, é necessário reduzir os fatores que levam ao abandono e à evasão escolar.

A responsabilidade pelo desengajamento de um estudante e a consequente evasão do sistema de ensino é compartilhada de maneira complexa entre estado, sociedade, comunidade, família e o próprio indivíduo, e os custos associados a esta evasão são partilhados de forma semelhante. Embora a maior parte dos prejuízos recaiam sobre o jovem, os efeitos são sentidos em diferentes setores. Na economia, reflete-se em declínios na produtividade, inovação e competitividade. Na esfera política, observa-se uma participação menos ativa e informada da população nas decisões públicas, enquanto no contexto social percebe-se menor participação em atividades comunitárias, menos respeito à diversidade e normas consensuais, bem como dificuldade na resolução de conflitos, aumentando a propensão de envolvimento em práticas ilegais e violentas (Barros, 2017).

Conforme mencionado, dentre as graves consequências resultantes da evasão escolar encontra-se o risco de envolvimento em atividades infracionais. Em estudo realizado com adolescentes em Curitiba, Tuoto (2020) constatou que a maioria dos jovens envolvidos com a prática infracional grave havia abandonado a escola ou enfrentava sérias dificuldades de acesso e permanência na instituição de ensino. A falta de escolaridade pode ser apontada como fator de risco para esse tipo de comportamento, ou seja, o fato de o adolescente estar em situação de abandono ou evasão, ou ainda a ausência de engajamento escolar pode torná-lo mais vulnerável às práticas infracionais, assim como a não conclusão da educação básica pode contribuir para o envolvimento em atividades criminais após a maioridade (Monteiro, 2021). Zhang et al. (2010)

acrescentam que os indivíduos que evadem da escola são mais propensos ao uso de substâncias químicas, envolvimento em gangues e práticas criminosas na vida adulta.

A saída antecipada de um jovem do sistema de ensino limita de maneira significativa seu campo de possibilidades, traduzindo-se frequentemente em um menor engajamento na comunidade, em virtude de deficiências nas habilidades de interpretação, expressão, organização do discurso e pensamento crítico, que podem restringir sua capacidade de interação (Álvares & Estevão, 2012). Em contrapartida, o prolongamento da educação de um jovem no ensino médio favorece o aprimoramento de diversas habilidades socioemocionais que auxiliam no fortalecimento de seu autocontrole e na capacidade de tomada de decisões na vida adulta (Fudenberg & Levine, 2006).

Estudos empíricos identificaram que os jovens que evadem do ensino médio possuem maior risco de gravidez na adolescência, uma maior propensão ao consumo de tabaco e álcool, maiores probabilidades de envolvimento em atividades criminosas e encarceramento, bem como taxas mais elevadas de mortalidade na vida adulta. Além disso, pesquisas demonstram que cada ano adicional de estudo impacta na redução de dependência de assistência social, na diminuição da probabilidade de envolvimento criminal e no aumento da expectativa de vida. A escolaridade adicional contribui ainda para a formação de redes de interação mais sólidas, que impactam na qualidade de vida do indivíduo (Pereira, 2022).

O abandono escolar precoce aumenta de maneira significativa o risco de desemprego, pobreza e exclusão (Solga, 2002), perpetuando as desigualdades sociais. Lourenço (2013) observa que o impacto da evasão escolar se estende para além do indivíduo, influenciando negativamente a participação democrática e a inovação, fatores intrínsecos ao progresso econômico de um país. Além de representar uma perda significativa para a superação de desafios sociais, a evasão escolar gera desperdício de recursos públicos; escassez de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho; prejuízos econômicos; aumento da violência e da criminalidade; aumento do tráfico e consumo de drogas e elevação dos custos com saúde pública (Branco et al., 2020).

É amplamente reconhecido que os jovens que abandonam a educação básica enfrentam consideráveis desafios e encargos econômicos, decorrentes da dificuldade em encontrar oportunidades de emprego adequadas. Esta realidade se agravou em comparação às três últimas décadas, nas quais mesmo os indivíduos que não haviam completado os estudos, ainda conseguiam encontrar empregos que lhes garantiam renda suficiente para sustentar suas famílias. Conforme sinalizado pelo estudo "*Postsecondary Education Opportunity*" (2006), ao

longo dos últimos trinta anos, a renda média das famílias chefiadas por pessoas que abandonaram o ensino médio foi reduzida em mais de um terço (Lockett & Cornelious, 2015).

Em consonância com esse raciocínio, pode-se observar que um indivíduo que não acessa seu direito à educação está sujeito a viver predominantemente na condição involuntária de desocupado e, quando ocupado, frequentemente se vê limitado a trabalhos informais. Mesmo quando empregado, a tendência é a de receber uma remuneração inferior àquela que obteria caso tivesse acesso à educação. Em média, a conclusão do ensino fundamental resulta em um acréscimo de 38% ao rendimento por hora do trabalhador; o ensino médio proporciona um aumento de 66%, enquanto a educação superior adiciona 243% aos rendimentos em comparação com um trabalhador sem acesso à educação (Educação em Pauta, 2022).

Oreopoulos (2007) obteve resultados significativos ao examinar o impacto das leis de escolaridade compulsória nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido sobre indivíduos que, na ausência dessas leis, teriam abandonado o ensino médio. O autor chegou à conclusão de que a extensão de um ano de escolaridade obrigatória resulta em um acréscimo de 15% na renda permanente. Neste estudo, foi verificado ainda que estudantes com escolaridade adicional obrigatória são menos propensos a desenvolverem problemas de saúde, depressão, desemprego e a exercerem ocupações manuais de baixa qualificação.

Além do aumento da empregabilidade e produtividade, a conclusão da educação básica influencia em vários outros aspectos, como a longevidade e a qualidade de vida. Ao dispor de maior renda e melhor poder aquisitivo, proporcionados pelo aumento na escolaridade, o indivíduo consegue acessar uma proteção mais eficaz da saúde por meio de serviços médicos adequados e de condições habitacionais, de trabalho e de vida mais saudáveis. A educação exerce ainda um impacto direto sobre a longevidade e a saúde, na medida em que mobiliza o uso eficaz de recursos para a defesa e promoção da saúde. Mesmo entre indivíduos com poder aquisitivo semelhante, aqueles com níveis educacionais mais elevados tendem a desfrutar de maior longevidade e qualidade de vida (Barros et al., 2021).

Rumberger (2011) destacou que os jovens que concluem o ensino médio apresentam melhores condições de saúde e incorrem em custos de cuidados de saúde inferiores em comparação àqueles que abandonam precocemente a escola. Conforme evidenciado por Belfield e Levin (2007), os indivíduos com nível educacional mais baixo apresentam maior probabilidade de ter uma saúde física e mental mais precária, com índices mais elevados de doenças crônicas, tais como problemas cardíacos, diabetes e obesidade. A educação básica incompleta também pode estar associada a taxas mais elevadas de comportamentos de risco à

saúde, incluindo tabagismo, abuso de substâncias e estilos de vida sedentários, impactando o bem-estar geral e a qualidade de vida a longo prazo.

## **2.6 Mecanismos de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar**

Compreender as causas do abandono e da evasão escolar e identificar mecanismos eficazes para preveni-los e combatê-los é essencial para promover a equidade e a justiça social, uma vez que o acesso e a permanência na escola permitem às crianças e adolescentes exercerem outros direitos fundamentais, como saúde e proteção. Os formuladores de políticas públicas, as instituições de ensino e as comunidades devem colaborar de maneira sinérgica no desenvolvimento de estratégias que superem não apenas as problemáticas imediatas, mas que, sobretudo, promovam um ambiente educacional acolhedor, inclusivo e estimulante (Cimene, 2023).

Entre as abordagens eficazes para combater o abandono e a evasão escolar, ressaltam-se a prevenção, a adoção de procedimentos para identificar estudantes em risco de abandonar os estudos e a coordenação de esforços para evitar que essa situação se concretize. A eficácia na prevenção do abandono escolar está intimamente relacionada com os recursos direcionados para manter o estudante no sistema educacional, considerando que, após a saída do aluno da escola, seu retorno é um processo significativamente mais difícil (Dore et al., 2014).

O abandono e a evasão escolar não devem ser abordados exclusivamente como questões individuais, passíveis de intervenções restritas no âmbito escolar, mas sim como fenômenos fortemente influenciados por diversas características a nível macro. Por essa razão, a implementação de políticas públicas educacionais são complementares às intervenções adotadas a nível escolar no enfrentamento desses problemas (Lee & Burkam, 2003). Lavrijsen e Nicaise (2015) ampliam esse entendimento, ao argumentar que as desigualdades sociais no nível de escolaridade não resultam apenas das dinâmicas internas do sistema educativo, mas sobretudo das desigualdades socioeconômicas que transcendem o escopo das escolas.

Considerando que o abandono e a evasão escolar são problemas complexos, sua abordagem demanda uma perspectiva holística e sistêmica, com estratégias conjuntas em distintos níveis simultaneamente (micro, meso e macro), e não apenas em nível individual (Kennedy, 2016). Nesse sentido, é necessário abordar tanto os comportamentos individuais quanto os aspectos estruturais, bem como os fatores ambientais que contribuem para essa problemática (Cherrier & Gurrieri, 2014).

A seguir, serão apresentados, com base na literatura sobre o tema, mecanismos de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar. Inicialmente, no nível *upstream*, serão

consideradas as ações governamentais e a implementação de políticas públicas direcionadas ao combate a esses fenômenos, bem como à promoção da permanência do estudante na instituição de ensino. No nível *midstream*, serão discutidas as intervenções realizadas por uma variedade de atores, incluindo familiares, comunidade escolar, redes de apoio e a sociedade. Por fim, no nível *downstream*, serão identificados fatores que podem influenciar na decisão dos estudantes de permanecerem na escola ou abandonarem os estudos.

### **2.6.1 Enfrentamento ao abandono e à evasão na perspectiva do nível *upstream***

O marketing social *upstream* é utilizado na abordagem de problemas que resultam em um custo significativo para a sociedade. Essa perspectiva busca moldar o contexto ambiental do comportamento por meio da influência na política e regulamentação (Kennedy et al., 2018), atuando no sentido de modificar as estruturas, instituições, sistemas e outros aspectos da sociedade e da comunidade que colaboram para impor ou perpetuar comportamentos individuais prejudiciais (Raphael, 2003). Nesse contexto, a presente subseção aborda as estratégias, políticas públicas, legislações e programas direcionados ao combate ao abandono e à evasão escolar, considerando o nível *upstream* em tal análise.

A interrupção da trajetória educacional por parte do estudante demonstra que não basta apenas incluí-lo no sistema de ensino. É necessário ir além da universalização do acesso e assegurar, por meio da implementação de políticas públicas, sua permanência na escola, de forma a promover a continuidade dos estudos e a conclusão de cada etapa da educação básica (Fritsch et al., 2014). Corroborando esse ponto de vista, Engstrom e Tinto (2008) mencionam que proporcionar o acesso sem o suporte necessário não se constitui em oportunidade, sobretudo para os estudantes que se encontram em contextos econômicos desfavoráveis.

As políticas públicas implementadas para assegurar o acesso efetivo à educação para todos os jovens em idade escolar devem abranger quatro eixos principais: planejamento e racionalização da oferta de vagas, construção ou ampliação de escolas, definição do papel da educação a distância no atendimento à população jovem e aprimoramento da mobilidade juvenil, especialmente por meio do sistema de transporte escolar (Barros, 2017).

No contexto da educação a distância é fundamental investir em políticas de conectividade para as escolas e proporcionar acesso à internet tanto para estudantes quanto para professores. Pesquisa conduzida pela Undime durante a pandemia da Covid-19 revelou que 48,7% das redes municipais de ensino registraram dificuldade considerável para o acesso dos

estudantes à internet, enquanto 24,1% dos professores relataram dificuldades semelhantes, situação que agravou a exclusão escolar naquele período (UNICEF, 2021).

Com base na teoria e para facilitar a organização e sistematização das informações, optou-se, neste estudo, por uma categorização das áreas potenciais de intervenção pelo nível *upstream* em três dos cinco eixos temáticos propostos na pesquisa da Firjan SESI/PNUD (2023): Apoio às aprendizagens; Incentivos à permanência e ao retorno do aluno; e Apoio à transição para o mundo do trabalho.

Considerando o primeiro eixo temático, as intervenções com o intuito de apoiar as aprendizagens incluem a implementação de programas de reforço escolar, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, programas de mentoria personalizada, desenvolvimento das habilidades socioemocionais, mediação de conflitos e acompanhamento psicológico dos estudantes (Firjan SESI/PNUD, 2023).

Um dos principais indicadores para a evasão escolar no ensino médio é a distorção idade-série dos estudantes. Por este motivo, é fundamental assegurar o aprendizado no tempo adequado, reduzindo ao máximo a ocorrência de reprovação (Almeida & Alves, 2021). A importância das intervenções de apoio às aprendizagens está fundamentada na compreensão de que resultados parciais de aprendizado desfavoráveis, caso não sejam prontamente recuperados, podem provocar uma sensação de fracasso no estudante e acarretar consequências perversas, como a repetência, o abandono e a evasão escolar (Godoy, 2015).

A Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica tem como propósito estabelecer programas e ações destinados à recuperação das aprendizagens e ao enfrentamento ao abandono e à evasão escolar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Regulamentada por meio do Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022, a Política tem como objetivos: aumentar a frequência escolar e reduzir os índices de evasão e abandono escolar; desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para a melhoria do desempenho e avanço na escolaridade; diminuir a distorção idade-série por meio do monitoramento da trajetória educacional; promover a coordenação de ações para o enfrentamento ao abandono escolar e a recuperação das aprendizagens; fortalecer a formação dos educadores para identificar lacunas nos processos de ensino e aprendizagem; implementar estratégias de acompanhamento individualizado da aprendizagem dos alunos; incentivar a capacitação para o uso pedagógico de conteúdos digitais; entre outros (Brasil, 2022).

Nesse contexto, diversas estratégias têm sido desenvolvidas para superar as dificuldades na aprendizagem dos estudantes. Como exemplo, destaca-se o Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA), implementado pela Secretaria de Estado da

Educação de Santa Catarina para oferecer novas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção textual e cálculo aos estudantes da educação básica. O PENOA Ensino Médio destina-se aos estudantes matriculados na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries deste nível de ensino, que tenham sofrido reprovação e apresentem resultados negativos nas diferentes disciplinas (Barros, 2017).

No âmbito do estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação implementou ações de reforço, recomposição das aprendizagens e correção do fluxo escolar, alinhadas às estratégias de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar. O Programa de Reforço Escolar adota uma metodologia pedagógica individualizada, especificamente voltada para superar as dificuldades específicas de cada estudante nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização. Por meio de aulas adicionais, os alunos têm a oportunidade de receber um acompanhamento mais próximo por parte dos professores para sanar as dúvidas sobre os conteúdos. Já o Plano de Recomposição das Aprendizagens é composto por um conjunto de ações com o objetivo de reduzir a defasagem educacional e assegurar o desenvolvimento das habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes no período de ensino remoto ocorrido durante a pandemia. Outra estratégia de intervenção pedagógica para o fortalecimento das aprendizagens é o Agrupamento Temporário, que se divide em produtivo e intermitente. O Agrupamento Temporário Produtivo acontece dentro da própria sala de aula, onde o professor regente trabalha com grupos de estudantes que apresentem dificuldades em qualquer componente curricular, identificadas por meio de avaliações. O Agrupamento Temporário Intermitente, por sua vez, reúne até cinco alunos fora da sala de aula, com foco em habilidades específicas de Matemática e Língua Portuguesa, e é conduzido por outro professor, diferente do regente da turma. (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

Ainda no contexto das políticas públicas direcionadas ao apoio e desenvolvimento das aprendizagens, redução das desigualdades educacionais e enriquecimento das experiências curriculares dos estudantes, destacam-se os programas de ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, como o tempo integral. A extensão do tempo dedicado ao aprendizado e a criação de um ambiente potencialmente mais atrativo, com maior variedade de conteúdos e materiais, podem contribuir com a redução das taxas de reprovação e fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola, refletindo de forma positiva nas taxas de abandono e evasão escolar, especialmente entre os alunos em situação de maior vulnerabilidade social (Firjan SESI/PNUD, 2023).

Estudo conduzido por Rosa et al. (2019) examinou a ampliação iniciada em 2008, do Programa de Educação Integral para toda a rede de ensino de Pernambuco, com a conversão



gradual das escolas regulares (com carga horária de 4,5 horas por dia letivo) para escolas de tempo integral (com carga horária de 8 horas por dia letivo), combinando jornadas escolares mais extensas com recursos adicionais. Durante e após a implementação do programa houve melhoria nas classificações dos exames nacionais em Pernambuco, o que despertou o interesse de autoridades estaduais e federais e culminou no lançamento, pelo Governo Federal, de um programa nacional de ensino de período integral. Os resultados, baseados na avaliação de mais de 103 mil estudantes, indicam efeitos de 0,2 desvio-padrão nas notas de linguagem e matemática, além de outros impactos.

Recentemente, o Governo Federal instituiu, por meio da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, o Programa Escola em Tempo Integral, que prevê suporte técnico e financeiro às secretarias de educação estaduais e municipais para a expansão do número de matrículas de estudantes em tempo integral nas diferentes etapas da Educação Básica, abrangendo todas as redes de ensino. As matrículas em tempo integral são definidas como aquelas em que o estudante permanece na escola ou envolvido em atividades escolares por um período igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas por semana, distribuídas em dois turnos, durante todo o período letivo. O Programa Escola em Tempo Integral objetiva melhorar os indicadores de aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Básica, além de proporcionar maior proteção e inclusão social, principalmente aos estudantes mais vulnerabilizados (Brasil, 2023).

Pereira (2022) argumenta que as políticas públicas que visam diminuir o abandono e a evasão escolar através da ampliação da carga horária diária de aulas podem ter um efeito ambíguo. Por um lado, a modalidade de tempo integral tem o potencial de elevar o retorno da educação, tornando a permanência na escola mais vantajosa e retirando jovens vulneráveis de situações de risco nas ruas durante o período em que permanecem na instituição de ensino. Em contrapartida, é importante considerar que a modalidade de tempo integral pode dificultar a continuidade dos estudos para alunos que necessitam trabalhar, uma vez que reduz o tempo disponível para o trabalho. Nesse contexto, há a possibilidade de que o tempo integral expulse da escola os alunos mais vulneráveis, especialmente se não existir a opção de continuidade dos estudos em escolas de tempo parcial.

As intervenções de nível *upstream* voltadas para incentivar a permanência e o retorno dos alunos ao ambiente escolar envolvem políticas públicas focadas na implementação e monitoramento de programas de Busca Ativa, além de iniciativas com incentivos financeiros. Para que esses programas sejam eficazes, é essencial a elaboração de um diagnóstico detalhado sobre o abandono e a evasão escolar, considerando as especificidades de cada região, município

e escola. A compreensão dessas variáveis permite a formulação de estratégias mais direcionadas para enfrentar o problema. Além disso, os programas de alerta preventivo desempenham um papel fundamental ao permitir que os gestores identifiquem precocemente os alunos com maior risco de evasão. Fatores como histórico de abandono, distorção idade-série, baixo desempenho no primeiro bimestre e faltas consecutivas são indicadores claros de risco. Esses alunos devem ser monitorados de forma contínua para evitar que abandonem os estudos (Firjan SESI/PNUD, 2023).

A Busca Ativa, como mecanismo central, tem o objetivo de identificar crianças e adolescentes que estão fora da escola, seja porque nunca foram inseridos no sistema de ensino, seja porque perderam o vínculo em algum momento. Além disso, busca monitorar e atuar preventivamente em casos de risco de abandono ou evasão. Esse processo exige uma postura proativa do Estado, que deve agir de forma antecipada, em vez de aguardar passivamente que os cidadãos mais vulneráveis busquem ajuda por conta própria (Instituto Rui Barbosa, Fundo das Nações Unidas para a Infância, & União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021).

Nesse contexto, o segundo eixo da Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens, implementada pelo Ministério da Educação (MEC), reforça a importância dessas estratégias, ao promover iniciativas destinadas a assegurar o acesso à educação e o combate ao abandono e à evasão escolar. Dentre as principais iniciativas, destacam-se a articulação de estratégias de Busca Ativa escolar e o estabelecimento de um mecanismo de monitoramento contínuo por meio da cooperação entre os diversos entes e instituições. Adicionalmente, a política pública em questão delinea as diretrizes para o desenvolvimento de um sistema de alerta preventivo para risco de abandono escolar, bem como de um sistema de gestão para a oferta de vagas nas escolas (Ministério da Educação, 2023).

De maneira análoga foi instituída em Minas Gerais, por meio da Lei nº 24.482, de 04/10/2023, a Política Estadual de Prevenção e Combate ao Abandono e à Evasão Escolar nos Estabelecimentos de Educação Básica da Rede Pública Estadual. A lei possui como diretrizes a identificação das condições geradoras do abandono e da evasão escolar, o levantamento e consolidação de dados estatísticos sobre o problema, a consideração das necessidades dos alunos em função de suas circunstâncias sociais e familiares, e o reconhecimento da responsabilidade do Estado em assegurar os meios necessários para facilitar o acesso, a permanência, o sucesso escolar e a plena integração do aluno à escola. A legislação prevê ainda a manutenção de programas e ações suplementares de apoio ao aluno em situação de vulnerabilidade social, a realização de Busca Ativa de estudantes que abandonaram a escola, a

oferta de aulas de reforço para estudantes com dificuldades de aprendizagem, a adoção de estratégias de prevenção e enfrentamento das diversas formas de violência no ambiente escolar, entre outras ações (Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2023).

Em atendimento às diretrizes da Política Estadual de Prevenção e Combate ao Abandono e à Evasão Escolar, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais elaborou o Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar nas Instituições Estaduais de Ensino. O documento estabelece a identificação, o mapeamento e a mobilização da rede com o objetivo de localizar os estudantes infrequentes ou que tenham abandonado os estudos, com a finalidade de reintegrar esses jovens ao ambiente educacional. O Plano foi organizado em três áreas de atuação: a Busca Ativa Escolar, o Diário Escolar Digital (DED) e a garantia dos direitos de aprendizagem (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

O Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar nas Instituições Estaduais de Ensino de Minas Gerais reúne um conjunto de estratégias interinstitucionais voltadas ao combate ao abandono e à evasão escolar, e propõe a mobilização e cooperação de diferentes atores, instituições, organizações e órgãos públicos, dada a complexidade do problema. Além da Secretaria de Estado de Educação e unidades escolares, estão envolvidas diversas instituições, como o Conselho Tutelar, o Ministério Público, os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), outras instâncias que compõem a rede de assistência em diversas regiões do estado, juntamente com o núcleo familiar do estudante (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

Ainda no contexto das políticas públicas desenvolvidas para garantir o retorno ou a permanência dos estudantes e combater o abandono e a evasão escolar, destacam-se os programas de transferência de renda e de ajuda financeira aos estudantes. O Programa Bolsa Família (PBF) foi um dos pioneiros nesse sentido. Baseado na Transferência Condicional de Renda em larga escala, o Programa foi implementado em 2004, com o objetivo de promover a mitigação imediata da pobreza e reduzir sua transmissão intergeracional. Em 2007, o Programa Bolsa Família passou a incluir o Benefício Variável Jovem (BVJ), que implica na concessão de transferências monetárias condicionadas à regularidade na frequência escolar. As famílias elegíveis são aquelas que possuem filhos com 16 ou 17 anos de idade. A introdução do BVJ teve como principal objetivo incentivar os jovens dessa faixa etária a permanecerem por mais tempo na escola. Observou-se que o programa teve impacto positivo e significativo nas decisões de matrícula e trabalho dos jovens. Contudo, é relevante destacar que os resultados estão

concentrados nas áreas rurais, observando-se a ausência de impacto no contexto urbano (Chitolina et al., 2016).

Em 2021, o Governo Federal implementou o Programa Auxílio Brasil (Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021), em substituição ao anterior Bolsa Família. Entretanto, em 2023, por meio da Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023, o Programa Bolsa Família foi restabelecido. De acordo com a nova legislação, para que as famílias participantes possam assegurar o recebimento dos benefícios, é exigida a frequência escolar mínima de 60% (sessenta por cento) pelas crianças de quatro a seis anos de idade incompletos. Os beneficiários com idade entre seis a dezoito anos incompletos que não tenham concluído a Educação Básica, devem cumprir uma frequência escolar de 75% (setenta e cinco por cento) (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2023).

Na mesma perspectiva, o Governo Federal instituiu o Programa Pé-de-Meia, um incentivo financeiro-educacional destinado a estudantes do ensino médio público inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). O objetivo é promover a permanência escolar e a conclusão do ensino médio, além de reduzir as desigualdades sociais e estimular a mobilidade social. O programa funciona na modalidade de poupança, com incentivos financeiros vinculados à matrícula, frequência escolar e conclusão do ensino médio. Os alunos que comprovarem uma frequência mínima de 80% recebem R\$200 por mês, pagos em 10 parcelas anuais. Ao final de cada ano letivo, os estudantes aprovados recebem um depósito adicional de R\$1.000, que pode ser sacado apenas após a conclusão do ensino médio. No total, os estudantes podem acumular até R\$9.200 ao longo de toda a etapa escolar, incluindo um bônus pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O programa também contempla estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde que tenham entre 19 e 24 anos e façam parte de famílias inscritas no CadÚnico com renda per capita de até meio salário mínimo. Esses alunos recebem R\$200 pela matrícula e um adicional de R\$225 mensais com base na frequência. O Pé-de-Meia oferece quatro tipos de incentivo: Incentivo-Matrícula, pago uma vez ao ano pela matrícula; Incentivo-Frequência, distribuído em nove parcelas anuais; Incentivo-Enem, pago pela participação no Enem; e Incentivo-Conclusão, concedido após a conclusão do ensino médio. As redes de ensino público (federais, estaduais, distritais e municipais) são responsáveis por fornecer os dados dos estudantes ao Ministério da Educação (MEC), que define os contemplados e verifica o cumprimento dos requisitos para o pagamento dos incentivos (Ministério da Educação, 2023).

Como exemplo de programa de transferência de renda para a conclusão do ensino médio, pode-se destacar o Poupança Jovem do Estado do Piauí, implementado a partir de 2015

para combater a evasão escolar naquele Estado. Os estudantes são premiados por cada ano de aprovação no ensino médio, com benefícios que podem chegar a R\$1.500,00 ao final desse período. Os jovens podem sacar até 40% do valor da premiação referente à série concluída, e o montante total pode ser sacado apenas ao final do ensino médio, com o saldo corrigido pelos juros. O monitoramento da frequência do aluno é realizado por meio do sistema iSEDUC e por atas e relatórios preenchidos pelos técnicos em visitas às instituições de ensino. Foi registrado um acréscimo de 2,7% na taxa de aprovação e uma redução de 13% na taxa de abandono no primeiro ano de implementação do programa. No segundo ano de vigência do Poupança Jovem houve uma queda de 34% na taxa de abandono escolar. Os impactos observados foram maiores em escolas com uma proporção mais elevada de alunos pretos e pardos, onde foi verificada uma redução de 16% na taxa de abandono durante o primeiro ano de implementação do programa, a redução de 57% no segundo ano e de 54% no terceiro ano de vigência do programa (Pereira, 2019).

Os programas de assistência financeira voltados a estudantes provenientes de famílias de baixa renda, condicionados a critérios específicos de elegibilidade, são implementados com o intuito de garantir a permanência de jovens no ensino médio, inclusive em âmbito internacional. No Reino Unido, após a implementação do *Education Maintenance Allowance* (EMA), um projeto piloto que envolve transferências monetárias condicionadas a estudantes com idades entre 16 a 18 anos que permanecem na Educação em Tempo Integral, foi evidenciado um aumento de 4,5% na taxa geral de permanência desses jovens. Identificou-se ainda que os estudantes que receberam o montante total da transferência financeira apresentaram o maior aumento nas taxas de permanência, sinalizando que o suporte financeiro para famílias em situação de vulnerabilidade social pode exercer um efeito indireto nas taxas de evasão, especialmente para estudantes com dificuldade de concluir os estudos devido às restrições financeiras. Destaca-se que o EMA não é apenas um subsídio monetário, uma vez que estabelece um "Acordo de Aprendizado" entre a escola, o jovem e sua família (Lyche, 2010).

Em 2008 e 2009 foi implementado o Programa Zomba de Transferências Condicionais de Renda para Adolescentes e Jovens Adultas no Malawi, região sudeste da África. A iniciativa foi direcionada a jovens do sexo feminino com idades entre 13 e 22 anos, que ainda não haviam se casado. O componente central do programa eram as transferências mensais de cerca de 10 dólares americanos (considerando os valores de 2009), concedidas a todas as participantes que mantivessem uma frequência escolar superior a 80% no mês em questão. O valor pago representava, em média, entre 10% e 15% dos gastos domiciliares mensais *per capita* dos lares

beneficiados. Um ano após a implementação do programa, observou-se aumentos significativos nas taxas de matrícula escolar, ao mesmo tempo em que ocorreram reduções nos índices de casamento precoce, gravidez na adolescência, atividade sexual autodeclarada e comportamento de risco sexual. Adicionalmente, constatou-se que a incidência do início da atividade sexual foi 38% menor entre todas as beneficiárias do programa em comparação com o grupo de controle. Os resultados sugerem que os programas de Transferência Condicionada de Renda não apenas desempenham um papel fundamental na melhoria da frequência escolar, mas também podem reduzir a atividade sexual, a gravidez na adolescência e o casamento precoce (Baird et al., 2010).

Conforme abordado em diversos estudos, a concessão de apoio financeiro a famílias vulneráveis pode ser uma estratégia eficaz para manter os jovens na escola, impedindo a interrupção do ensino em razão de dificuldades financeiras. Na visão desses jovens, o tempo dedicado aos estudos poderia ser destinado ao trabalho, proporcionando-lhes a oportunidade de colaborar com as despesas domésticas. Para mitigar essa questão, as iniciativas que auxiliam na transição da escola para o mundo do trabalho constituem-se em instrumentos eficazes contra o abandono e a evasão escolar. Nesse sentido, os programas de estágio ou de aprendizagem concomitante ao ensino médio, as oportunidades de qualificação profissional e a promoção de capacitação técnica alinhada às demandas do mercado de trabalho emergem como iniciativas com potencial para diminuir o custo de oportunidade associado à permanência do jovem na instituição de ensino (Scorzafave et al., 2023).

A inserção do jovem no mundo do trabalho deve ocorrer sem que haja prejuízo em seu engajamento escolar. De acordo com o disposto na Lei 10.097/2000, conhecida como Lei de Aprendizagem, é proibido o exercício de qualquer tipo de trabalho por menores de dezesseis anos de idade, exceto na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos, desde que o contrato de aprendizagem esteja associado à matrícula e à frequência do jovem em suas atividades escolares (Barros, 2017).

É fundamental assegurar que a necessidade de trabalhar não seja um obstáculo para o aumento da escolaridade e da qualificação profissional entre os jovens de baixa renda, ao mesmo tempo que não resulte em condições laborais precárias. A universalização efetiva da escolaridade obrigatória e a implementação de políticas de combate ao abandono e à evasão escolar são medidas que estabelecem padrões mínimos de qualificação, com impactos positivos no acesso dos jovens a trabalhos não precários. As políticas públicas devem gerar oportunidades para que os jovens inseridos no mundo do trabalho possam ocupar postos de trabalho decentes, com proteção social, e que contribuam para o seu desenvolvimento profissional, respeitando

suas opções e considerando suas particularidades e dificuldades. A conciliação eficaz entre estudo e trabalho emerge como um tema fundamental nas políticas voltadas para a juventude (Costanzi, 2009).

Nesse contexto, é relevante ressaltar o “Pacto Nacional pela Inclusão Produtiva das Juventudes: um chamado para a ação”, uma iniciativa conjunta do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), por meio do projeto Um Milhão de Oportunidades para o Futuro (1 MiO). O Pacto tem como objetivo promover a inclusão produtiva das juventudes em situação de vulnerabilidade até 2030. As estratégias da iniciativa voltadas ao combate ao abandono e à evasão escolar incluem políticas de flexibilização de horários de trabalho e de apoio à conciliação entre estudos e trabalho; prevenção à gravidez precoce e suporte a mães e pais jovens; promoção da qualidade e alcance da educação básica; estímulo e aprimoramento de oportunidades de estágio remunerado, programas de primeiro emprego e de aprendizagem profissional; criação de mecanismos de incentivo ao empreendedorismo juvenil; implementação de políticas de formação e qualificação em habilidades essenciais para o mercado de trabalho; entre outras (Pacto Nacional pela Inclusão Produtiva das Juventudes: um chamado para a ação, 2023).

Com o propósito de gerar oportunidades e garantir, aos adolescentes e jovens, uma transição positiva da escola para o mundo trabalho, o Governo do Estado de Minas Gerais, em colaboração com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) aderiu à iniciativa “Um Milhão de Oportunidades para o Futuro - Minas Gerais” (1 MiO). A parceria tem como objetivo principal estimular a cooperação com o setor privado para criar oportunidades de educação de qualidade, conectividade, desenvolvimento de competências digitais, participação cidadã, capacitação profissional e acesso ao mundo do trabalho, abrangendo as modalidades de estágio, aprendiz e emprego formal para adolescentes e jovens de 14 a 29 anos, em situação de vulnerabilidade. A iniciativa beneficia os estudantes matriculados e egressos do Trilhas de Futuro, um programa do Governo do Estado de Minas Gerais que oferece, de forma gratuita, cursos técnicos aos estudantes e egressos do ensino médio no estado (UNICEF e Governo do Estado de Minas Gerais, 2023).

Considerando o âmbito internacional, os programas de experiência de trabalho durante o período de férias escolares podem ser destacados como forma de mitigar o abandono e a evasão escolar no ensino médio. Nos Estados Unidos, os “*Summer Youth Employment Program*” (Programas de Emprego para Jovens no Verão), conhecidos como SYEP, são executados em várias localidades, mantendo a estrutura comum de ofertarem uma oportunidade

de emprego durante as férias de verão, remunerando os jovens com o salário-mínimo local e proporcionando orientação ou mentoria. A gestão dos programas ocorre em nível municipal, por meio de financiamento proveniente dos setores público e privado (Pereira, 2022).

Como exemplo desse tipo de iniciativa, destaca-se o Programa de Emprego de Verão para Jovens de Boston, voltado a estudantes de 15 a 18 anos, matriculados em escolas públicas ou privadas. O Programa prioriza jovens de baixa renda que enfrentam desafios como a falta de acesso a oportunidades de emprego, baixo desempenho acadêmico e risco de evasão escolar. Uma pesquisa conduzida por Stern e Modestino (2019) constatou que os participantes desta iniciativa têm menor probabilidade de abandonar o ensino médio, apresentando melhorias nas taxas de frequência e redução do absenteísmo crônico. Além disso, os dados indicam que o SYEP de Boston contribui para impulsionar as aspirações educacionais dos participantes, desenvolver habilidades básicas de trabalho e aprimorar as competências sociais, refletindo em resultados acadêmicos mais positivos.

### ***2.6.2 Enfrentamento ao abandono e à evasão na perspectiva do nível midstream***

Os problemas graves, como o abandono e a evasão escolar, demandam uma abordagem multinível, multidirecional e coordenada em todo o espectro do *continuum downstream, midstream e upstream*. No ambiente *meso* observa-se a interação entre os níveis *upstream* e *downstream*, ou seja, o nível *midstream* atua como um facilitador na transição de informações e recursos entre os dois grupos, contribuindo para a criação de uma abordagem coordenada e integrada para a mudança social. Os atores sociais do nível *midstream* estão mais próximos para interagir diretamente com o público-alvo, exercendo influência sobre seu comportamento para a promoção de mudanças positivas (May & Previte, 2016).

O nível meso abrange as empresas, as entidades sem fins lucrativos, as organizações comunitárias e os grupos de apoio que podem estabelecer conexões diretas ou indiretas com o público-alvo para influenciar a adoção de comportamentos desejados (Wood, 2016) ou a mudança de comportamentos indesejados nos indivíduos, por meio da atuação de agentes próximos e capazes de influenciá-los positivamente (Huff et al., 2017). No caso específico dos estudantes em situação de abandono ou evasão escolar, compõem esse nível de influência os familiares, vizinhos, colegas, membros da comunidade escolar como professores, diretores, psicólogos e assistentes sociais, instituições como Conselho Tutelar, dentre outros.

Considerando as ações de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar no nível *midstream*, destaca-se a Busca Ativa Escolar. Concebida pelo Fundo das Nações Unidas para a



Infância (UNICEF) em 2017, a estratégia consiste em uma metodologia social e uma plataforma tecnológica, disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Seu objetivo principal é auxiliar os governos na identificação, registro, monitoramento e acompanhamento de crianças e jovens que estejam em risco de abandono ou evasão escolar, ou que estejam fora do ambiente escolar (Busca Ativa Escolar, s.d.).

A iniciativa, colaboração entre a UNICEF e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), conta com o apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). Ancorada em uma abordagem intersetorial, a Busca Ativa Escolar propõe um esforço coordenado por meio da mobilização de uma série de políticas, atores sociais, órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude. Cada um dos atores do Sistema de Garantia de Direitos desempenha um papel específico de acordo com suas atribuições e responsabilidades, contribuindo para o fortalecimento da rede de proteção, a fim de assegurar o acesso e a permanência das crianças e adolescentes nas instituições de ensino (Rosa et al., 2021).

No âmbito educacional, os profissionais desempenham um papel fundamental ao identificar de forma precoce os sinais de abandono e evasão escolar, elaborar estratégias pedagógicas inclusivas e proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos. Os profissionais da saúde contribuem para identificar questões de saúde que afetam a frequência escolar, oferecendo apoio físico e emocional, e promovem iniciativas de saúde no ambiente escolar. Na assistência social, é responsabilidade dos profissionais reconhecer e intervir em situações de vulnerabilidade social, oferecendo suporte socioassistencial às famílias e aos alunos, estabelecendo conexões com outros serviços e políticas públicas. Por fim, os profissionais da justiça devem assegurar os direitos das crianças e adolescentes, especialmente em face de violações que possam comprometer a participação escolar, colaborando com outras instâncias para garantir uma proteção integral (Fonseca et al., 2022).

As instituições *midstream*, como as Organizações não Governamentais (ONGs), podem atuar como intermediárias em um ecossistema, pois estão próximas dos beneficiários diretos, aumentando a eficácia das intervenções governamentais. O enfoque nas interconexões e *feedback* entre diversos atores, como governos, organizações da sociedade civil, comunidades e outras partes interessadas dentro dos sistemas promove a cocriação de valor, fortalecendo, assim, a eficácia das mudanças em nível macro (Bastos et al., 2021).

No contexto abordado, as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) desempenham um papel significativo ao fortalecer a rede de proteção social para crianças e adolescentes, unindo

esforços para otimizar os resultados das ações. Diversas entidades civis, como associações de moradores, entidades educacionais, culturais, esportivas, igrejas, coletivos, mídias comunitárias, movimentos sociais, cooperativas, institutos e fundações educacionais, culturais e socioambientais, têm potencial de atuação contra o abandono e a evasão escolar. As principais estratégias adotadas pelas OSCs no enfrentamento a esses problemas, incluem: diagnóstico inicial; localização/identificação de casos por meio de visitas a residências e instituições; articulação com a rede de proteção; colaboração com as escolas públicas; mobilização social por meio de campanhas de conscientização na comunidade; e implementação de monitoramento e avaliação, para garantir a eficácia das intervenções. A integração entre OSCs e políticas públicas representa uma perspectiva promissora de ampliação da esfera pública, fortalecendo o papel ativo da sociedade civil na redução do abandono e da evasão escolar [Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), 2022].

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais desenvolve, desde o ano de 2019, estratégias próprias de Busca Ativa, que consistem em um conjunto de ações de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar que têm como foco trazer de volta os estudantes que abandonaram os estudos ou que estavam em vias de abandono (SEE/MG, 2022). O programa Busca Ativa Escolar integra o Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar nas Instituições Estaduais de Ensino, estratégia que se organiza em três frentes de atuação: a Busca Ativa, o Diário Escolar Digital (DED) e a Garantia dos Direitos de Aprendizagem (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

O Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar organiza o fluxo de Busca Ativa, determinando a responsabilidade de cada um dos atores envolvidos no processo. O fluxo inicia com o "Acolhimento Preventivo" dos estudantes, que consiste em garantir que o aluno esteja adaptado à rotina da escola e sinta-se pertencente à comunidade escolar. Paralelamente, são realizadas, por meio de ferramentas como o Diário Escolar Digital, o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) - plataforma de gestão de planejamento da rede estadual - e o Sistema Monitora Busca Ativa, ações de identificação dos estudantes infrequentes, que são aqueles que possuem faltas consecutivas ou alternadas, ou que não alcançaram a frequência mínima exigida por lei. A escola deve registrar a situação em seu controle de frequência e contactar os pais ou responsáveis. Se o aluno não retornar à instituição de ensino, é acionada a rede de Busca Ativa, com o encaminhamento do caso ao Conselho Tutelar e a mobilização de órgãos de assistência como CRAS e CREAS e demais órgãos públicos. No caso de retorno do estudante à escola, é promovido o "Acolhimento de Retorno", com o monitoramento pela

equipe gestora e a implementação de medidas pedagógicas para incentivar a permanência e a integração do aluno ao ambiente escolar (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

O processo de acolhimento proporciona segurança ao estudante e representa o ponto inicial para o cultivo do senso de pertencimento, fundamental para sua permanência na instituição de ensino (Feitosa, 2019). O sentimento de pertencimento é desenvolvido por meio das interações cotidianas dos alunos com seus pares, professores, servidores e equipe gestora da escola. Esses vínculos estreitam a relação do estudante com o ambiente educacional, configurando-o como um espaço de formação social. Nesse contexto, o sentimento de pertencimento contribui para a sua permanência, facilita o diálogo, a compreensão da realidade e estimula a sua participação (Dias et al., 2022).

Tinto (2006) destaca que as instituições de ensino não apenas devem compreender as razões pelas quais os estudantes abandonam a escola, mas também devem estar cientes das medidas que podem adotar para auxiliar os alunos a permanecerem e alcançarem sucesso educacional. Segundo o autor, a escola deve se esforçar para evitar que o acesso dos estudantes funcione como uma espécie de “porta giratória”, ou seja, acesso sem permanência. Ele argumenta que o sentimento de pertencimento não se limita à percepção do estudante sobre seu lugar no ambiente social, mas também reflete sua percepção quanto ao seu pertencimento acadêmico (Tinto, 2015). O processo de permanência do estudante no sistema de ensino também apresenta estreita relação com diversos aspectos contextuais da escola. Fatores como recursos disponíveis, organização institucional, estrutura física e as práticas internas adotadas desempenham um papel fundamental nesse processo (Dore et al., 2014).

O Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar nas Instituições Estaduais de Ensino de Minas Gerais propõe um conjunto de diretrizes com o objetivo de criar um ambiente acolhedor e inclusivo, tendo em vista a reintegração e a permanência dos alunos na escola. As medidas incluem a conscientização dos servidores sobre a importância das atividades de Busca Ativa, a recepção diária dos estudantes na porta da escola para identificar os infrequentes, a mobilização dos servidores para ações de acolhimento, a promoção de eleições de representantes de turma, garantindo a escolha dos estudantes, o acompanhamento de dificuldades relacionadas ao transporte escolar, a facilidade de acesso a itens de higiene e praticidade, o acompanhamento próximo dos estudantes infrequentes em situação de amparo legal, o incentivo à flexibilidade da escola no tratamento dos estudantes infrequentes ou em situação de abandono escolar, e o convite aos pais e familiares para conhecerem a escola, entre outras ações (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

O desenvolvimento de uma relação construtiva entre a escola e a família emerge como uma intervenção significativa no nível *midstream*, com potencial de contribuir com o sucesso escolar e melhorar a permanência dos alunos, evitando o abandono e a evasão (Duval et al., 2014). Pesquisas conduzidas por Jeynes (2012) apontam para uma relação forte entre os programas de envolvimento parental e o desempenho acadêmico dos alunos. O autor salienta que a influência ocorre de maneira mais pronunciada nos programas implementados no ensino fundamental, tais como as iniciativas dedicadas a envolver pais e filhos na leitura conjunta, a estimular os pais a verificar os trabalhos de casa dos filhos e aquelas que incentivam a comunicação e colaboração entre pais e professores.

Em um estudo realizado no estado da Virgínia, nos EUA, pesquisadores conduziram um experimento no qual os pais de estudantes dos ensinos fundamental e médio foram sorteados para receber comunicações semanais referentes a faltas, tarefas de casa incompletas e notas baixas de seus filhos. Os resultados revelaram que os alunos cujos pais receberam tais mensagens apresentaram uma redução de 27% nas chances de repetição de cursos, um aumento de 12% na frequência escolar, e maior probabilidade de continuarem seus estudos nos anos subsequentes (Bergman & Chan, 2021).

Ainda considerando as intervenções a nível *midstream*, o desenvolvimento de contextos propícios para a aprendizagem, como o clima e o ambiente escolar constituem-se em importantes mecanismos de combate ao abandono e à evasão. O indicador de clima escolar capta aspectos relacionados ao ambiente da escola no que diz respeito à interação entre seus atores (estudantes, professores e diretores), à segurança, à implementação e observância de regras, ao enfrentamento ao *bullying*, à realização de atividades coletivas na escola, entre outros fatores. Quando o clima escolar é considerado bom ou saudável, esse aspecto atua de forma a contribuir na redução das taxas de abandono e evasão escolar. Desse modo, iniciativas voltadas para a melhoria do clima e ambiente escolar contribuem para a redução das taxas de abandono e evasão (Queiroz, 2021).

### ***2.6.3 Enfrentamento ao abandono e à evasão na perspectiva do nível downstream***

As intervenções em nível *downstream* têm como foco modificar comportamentos específicos de indivíduos, com o objetivo de melhorar o bem-estar pessoal ou social (Huff et al., 2017). Nesta perspectiva, é necessário compreender que os indivíduos são influenciados não apenas pelas suas motivações internas em um nível micro, mas também pelos sistemas

multiníveis nos quais estão inseridos, o que implica considerar as políticas e o ambiente que cercam esses indivíduos (Wood, 2019).

Brennan et al. (2016) destacam a interconexão dos comportamentos individuais em um sistema ecológico abrangente, no qual as pessoas realizam suas ações imersas em contextos históricos, sociais, culturais, físicos e ambientais. Neste sentido, a compreensão dos fatores individuais associados ao abandono e à evasão escolar assume relevância fundamental para embasar, nos níveis *upstream* e *midstream*, intervenções que visem assegurar ao estudante as condições necessárias para sua permanência na escola. Destaca-se a importância de compreender os fatores individuais que podem influenciar na decisão dos estudantes de permanecerem na escola ou abandonarem os estudos.

Pereira (2022) ressalta a importância de intervenções fundamentadas em teorias de mudança atualizadas, que incorporem novos entendimentos sobre o comportamento adolescente e as transformações cerebrais durante essa fase. O autor destaca a necessidade de intervenções que considerem uma janela de oportunidades específica, não necessariamente ligada à aprendizagem dos conteúdos escolares, mas ao desenvolvimento das funções executivas, associadas ao processo de maturação do córtex pré-frontal. As abordagens que envolvem competências como autocontrole, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva são apontadas como estratégias potenciais para auxiliar os jovens na tomada de decisões mais conscientes e na habilidade de enfrentar situações desafiadoras. Armstrong (2016) acrescenta que as práticas educativas focadas em competências como planejamento, organização, avaliação das consequências e controle de impulsos exercitam a autonomia de escolha, o autoconhecimento, a aprendizagem por meio da interação com os colegas, a reflexão e a tomada de decisão em contextos emocionalmente complexos.

As inter-relações entre mudanças físicas, cerebrais e sociais têm um impacto significativo na vida dos estudantes. Ao implementar programas de apoio aos alunos que estão iniciando ou cursando o ensino médio, é necessário considerar os aspectos inerentes ao desenvolvimento e ao contexto singular que estão vivenciando (Yeager et al., 2018). Durante o período de maturação biológica, é comum observar nos jovens uma valorização excessiva por benefícios imediatos, uma subestimação dos riscos ligados às decisões e uma supervalorização das opiniões dos pares (Nurmi, 2004).

Para lidar com essas questões, iniciativas que promovam o apoio a estudantes para esclarecer os benefícios de continuarem na escola podem ter efeitos positivos. Programas de orientação profissional podem ser efetivos para promover e esclarecer os benefícios de longo prazo da educação e levar a escolhas educacionais diferentes (Falk et al., 2020), uma vez que

os estudantes podem subestimar os benefícios de prosseguir com os estudos e superestimar os custos associados a essa decisão (PNUD e Firjan SESI, 2023).

Nesse contexto, a teoria dos *nudges*, desenvolvida por Thaler e Sunstein (2008), apresenta-se como uma abordagem promissora. Fundamentada em intervenções sutis e não coercitivas, a teoria defende estratégias que influenciem escolhas positivas, preservando a autonomia dos indivíduos. No ambiente educacional, os *nudges*, como mensagens de lembrete, destacam-se por sua adaptabilidade a diferentes realidades e pelo baixo custo de implementação. Essas "cutucadas" sutis têm se mostrado eficazes para reforçar o vínculo entre estudantes e escolas, promovendo maior engajamento e contribuindo para a redução da evasão escolar (Senna, Souza & Vogel, 2021; Weijers, Koning & Paas, 2020).

Diversas pesquisas sobre motivação têm identificado padrões que influenciam a decisão dos alunos de permanecerem na escola ou abandonarem os estudos. A teoria da autodeterminação, formulada por Deci et al. (1991) e Deci e Ryan (2000), postula que as razões que levam os alunos a se envolverem em comportamentos como o abandono escolar podem ser agrupadas em três categorias de motivações: intrínseca, extrínseca e amotivação. Os processos motivacionais estão fundamentados na percepção do que o estudante acredita ser capaz de alcançar, em seus objetivos e aspirações, assim como na conformidade do ambiente com essas crenças e objetivos (Covington, 2000). Esses processos podem ser classificados como intrínsecos, quando uma pessoa percebe uma tarefa como inerentemente interessante ou agradável, ou extrínsecos, indicando que a pessoa executa a tarefa para alcançar um resultado desejado adicional (Ryan & Deci, 2000).

Um estudo sobre motivação conduzido por Abar et al. (2012) nos Estados Unidos, investigou as razões pelas quais os alunos frequentavam a escola, adotando uma abordagem centrada na pessoa. O objetivo era analisar as razões auto-relatadas pelos alunos e sua relação com o abandono escolar no ensino médio, a fim de identificar potenciais focos motivacionais para intervenções de prevenção ao abandono escolar. A pesquisa identificou duas categorias de motivos para frequentar a escola: motivos identificados/introjetados, baseados em valores e crenças pessoais, e motivos externos, relacionados a fatores externos como pressão dos pais ou a necessidade de cumprir os requisitos para se formar. Os dois tipos de motivações influenciaram a frequência escolar e o desempenho acadêmico, mas a combinação entre os motivos identificados/introjetados e os externos foi associada a uma maior permanência escolar e a melhores pontuações em matemática no 12º ano. Estes resultados sustentam a ideia de que a implementação de iniciativas voltadas para as motivações ligadas à frequência escolar pode ser benéfica para os estudantes do ensino médio.

Dynarksi et al. (2002) acrescentaram que as iniciativas de prevenção ao abandono e à evasão escolar, ao incorporarem componentes de aconselhamento aos alunos, têm o potencial de promover um perfil motivacional mais abrangente em relação à frequência escolar, incluindo, além do prazer intrínseco pelas aulas, a compreensão dos incentivos extrínsecos tangíveis associados à conclusão dos estudos, o que pode auxiliar a reduzir o risco de abandono e evasão escolar. Desta forma, torna-se necessário complementar a motivação intrínseca com a motivação extrínseca, uma vez que não se pode garantir que os alunos se engajem em atividades, exclusivamente motivados por fatores intrínsecos (Paiva & Boruchovitch, 2010; Ryan & Deci, 2000).

Outro fator individual que pode influenciar na decisão dos estudantes de permanecerem na escola ou abandonarem os estudos é o engajamento escolar. O engajamento pode ser definido como o comprometimento e a participação de um indivíduo em um contexto ou atividade específica (Appleton et al., 2008) e tem sido relacionado positivamente à promoção da aprendizagem e ao desempenho acadêmico (Ladd & Dinella, 2009).

As pesquisas sobre engajamento evoluíram a partir de duas perspectivas: a interventiva, que busca melhorar o desenvolvimento dos estudantes no ambiente educacional para alcançar resultados mais expressivos (Estell & Perdue, 2013); e a preventiva, que procura evitar a ocorrência de fatores desmotivadores, como a deterioração das instalações escolares, baixos níveis de desempenho acadêmico, envolvimento com substâncias e práticas de violência física e verbal. Ao adotar uma abordagem preventiva, escolas e comunidades podem, de forma proativa, criar um ambiente escolar propício ao sucesso acadêmico e ao bem-estar dos alunos, reduzindo a probabilidade de comportamentos delinquentes e mitigando o abandono e a evasão escolar (Hirschfield & Gasper, 2011).

O engajamento escolar abrange três dimensões: comportamental, emocional e cognitiva. A dimensão comportamental está relacionada às ações dos alunos na escola, como assistir às aulas e completar tarefas. A dimensão emocional está relacionada ao vínculo afetivo e à identificação dos alunos com a instituição de ensino. Já a dimensão cognitiva diz respeito às estratégias de aprendizagem e autorregulação adotadas pelos alunos. Essas três dimensões estão inter-relacionadas, por exemplo: um aluno que se identifica emocionalmente com a escola e se sente conectado a ela pode estar mais motivado a participar ativamente das aulas e tarefas acadêmicas, o que reflete o engajamento comportamental. Da mesma forma, um aluno que usa estratégias de autorregulação para gerenciar seu próprio processo de aprendizagem pode se sentir mais confiante e satisfeito com seu desempenho acadêmico, o que pode aumentar sua identificação emocional com a escola (Wang & Holcombe, 2010). Os estudantes que

demonstram níveis elevados nas três dimensões do engajamento escolar apresentam uma probabilidade menor de abandonar os estudos e maior probabilidade de alcançar o sucesso acadêmico (Wang & Eccles, 2012).

A pesquisa de Archambault et al. (2019) realizada em Quebec, Canadá, analisou diversas dimensões do engajamento escolar, como frequência, disciplina, comportamento em sala de aula, apreço pela escola, conexão emocional, interesse acadêmico e disposição para aprender. Esses elementos foram agrupados em três dimensões: comportamental, afetiva e cognitiva. O estudo identificou que o engajamento comportamental foi o fator mais significativo na previsão do abandono escolar, destacando a influência do comportamento dos alunos na decisão de abandonar os estudos. Os resultados ressaltam a necessidade de abordagens holísticas e multidimensionais para prevenir o abandono e a evasão escolar, com foco no comportamento dos alunos e na promoção de um ambiente escolar que estimule o engajamento afetivo e cognitivo dos estudantes (Archambault et al., 2019).

Entre os indicadores relacionados ao engajamento comportamental, a assiduidade é um dos principais sinais de alerta, especialmente quando avaliada através do nível de absenteísmo. Diversas pesquisas têm evidenciado que o absenteísmo exerce influência no abandono e na evasão escolar em todos os níveis de ensino. Um estudo realizado em Baltimore, nos Estados Unidos, revelou que as ausências no primeiro ano do ensino médio estavam fortemente associadas ao abandono escolar. Independentemente de outras características pessoais, cada dia adicional de ausência durante o ano letivo aumentava a probabilidade de um aluno abandonar os estudos em 5 por cento (Hammond & Smink, 2007).

A dimensão emocional do engajamento estudantil, conforme discutida por Archambault et al. (2019), está relacionada aos sentimentos, interesses, percepções e atitudes dos alunos em relação ao ambiente educacional. De acordo com Fredricks et al. (2004), para avaliar o engajamento emocional, geralmente são utilizadas medidas de autorrelato, nas quais pode-se abordar a percepção de pertencimento, a identificação com a escola, os valores e emoções associados ao contexto escolar, além do envolvimento em atividades escolares e expressão de emoções positivas ou negativas. Quanto ao engajamento cognitivo, avalia-se a flexibilidade na resolução de problemas, preferência por trabalho, estilo de trabalho independente, motivação intrínseca e inclinação por atividades desafiadoras. No entanto, Fredricks et al. (2004) salientam que essas medidas podem ser limitadas para mensurar o engajamento cognitivo, uma vez que a cognição não é diretamente observável e deve ser inferida por meio de comportamentos ou medidas de autorrelato.



As barreiras individuais que podem influenciar a permanência do estudante na instituição de ensino são variadas, especialmente para aqueles em situação de risco de abandono ou evasão escolar. Conforme observado por Barros (2017), fatores como fome, falta de transporte, ausência de vestuário apropriado ou ausência de apoio familiar têm o potencial de prejudicar a permanência dos jovens no ambiente escolar. Adicionalmente, a percepção dos jovens em relação à qualidade dos serviços educacionais oferecidos pode resultar em desinteresse, caso percebam baixa qualidade, contribuindo para o abandono e a evasão.

Rumberger e Lim (2008) identificaram diversas categorias de barreiras que podem contribuir para o abandono e a evasão escolar. No âmbito acadêmico, fatores como desempenho insatisfatório do estudante, baixas expectativas pessoais em relação ao desempenho escolar, baixa autoestima, atitudes negativas em relação à escola, ansiedade em testes, mentalidade de desistência e autoconsciência excessiva foram identificados como elementos que podem contribuir para o abandono escolar. Outras questões, como saúde mental, gravidez na adolescência, uso de drogas e álcool, falta de habilidades sociais e emocionais, assim como a ausência de suporte familiar, também são barreiras individuais que podem levar ao abandono escolar.

Cimene et al. (2023) acrescentam que a necessidade de trabalhar para ajudar a família, dificuldade em conciliar estudos e trabalho, dificuldade em lidar com as demandas escolares, falta de competências básicas de aprendizagem, ausência de motivação, atração excessiva por jogos *online* e redes sociais, incidência de *bullying*, assédio ou intimidação, presença de gangues, influência dos pais e necessidade de cuidar de familiares são obstáculos que contribuem para o abandono e a evasão escolar.

As barreiras abrangem uma ampla diversidade de desafios pessoais e obstáculos circunstanciais, que podem impactar significativamente a capacidade dos alunos de se manterem engajados e permanecerem na escola. É importante destacar que as barreiras individuais muitas vezes estão relacionadas a questões estruturais e sociais, como a ausência de políticas públicas adequadas, desigualdades sociais e discriminação. Para combater o abandono e a evasão escolar é necessário considerar esses fatores mais amplos e buscar soluções integradas e efetivas (UNICEF, 2021).

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos empregados na realização desta pesquisa. Serão detalhados a abordagem, o tipo e o método de pesquisa adotados. Em seguida, apresenta-se as unidades de análise e os sujeitos de pesquisa, bem como as técnicas adotadas para a coleta de dados e as estratégias aplicadas na análise desses dados.

#### 3.1 Tipo e abordagem da pesquisa

Para alcançar os objetivos estabelecidos, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, configurada para a análise detalhada de fenômenos sociais em seu contexto natural. A abordagem qualitativa é amplamente reconhecida por sua capacidade de explorar problemas sociais e humanos, com foco na interpretação dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências e nas complexidades inerentes a esses fenômenos (Creswell, 2014). No campo do marketing macrossocial, que trata de questões multifacetadas, essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de captar percepções e experiências individuais, possibilitando uma análise aprofundada da subjetividade (Chizzotti, 2006).

Esse delineamento metodológico privilegia investigações empíricas realizadas dentro de seu ambiente natural, permitindo uma visão aprofundada dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (Godoy, 1995). Além disso, a abordagem qualitativa promove a integração de múltiplas fontes de evidência, enriquecendo a análise e mitigando limitações derivadas de perspectivas unidimensionais. Essa característica é fundamental para revelar conceitos existentes ou emergentes e esclarecer comportamentos sociais em contextos complexos (Yin, 2016).

Esse delineamento metodológico privilegiou investigações empíricas realizadas em seus ambientes naturais, possibilitando uma compreensão aprofundada dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (Godoy, 1995). Além disso, a abordagem qualitativa favoreceu a integração de múltiplas fontes de evidência, enriquecendo a análise e superando limitações associadas a perspectivas unidimensionais. Essa característica mostrou-se fundamental para revelar conceitos existentes ou emergentes e esclarecer comportamentos sociais em contextos complexos (Yin, 2016).

Nesse contexto, a abordagem qualitativa revelou-se particularmente eficaz para investigar as dinâmicas do abandono e da evasão escolar, proporcionando uma visão detalhada das perspectivas dos atores envolvidos e da articulação entre os três níveis do marketing macrossocial. Essa escolha metodológica fundamentou-se na necessidade de compreender

como as ações de gestores, especialistas, docentes, psicólogos e assistentes sociais se manifestam no enfrentamento desses problemas.

O caráter descritivo da pesquisa foi estruturado para registrar, classificar e analisar os fenômenos investigados com intervenção mínima do pesquisador, contribuindo para a identificação das práticas institucionais e sociais relacionadas ao tema (Andrade, 2008). Essa abordagem é amplamente utilizada em estudos educacionais destacou-se pela capacidade de detalhar opiniões, atitudes, crenças e particularidades dos sujeitos envolvidos, enriquecendo a compreensão das interações sociais e institucionais (Gil, 2017).

Por sua abrangência e flexibilidade, a abordagem qualitativa de caráter descritivo alinou-se aos objetivos da pesquisa, fornecendo um suporte sistemático para captar as nuances do problema investigado. Ao integrar as dimensões institucionais e sociais do abandono e da evasão escolar, essa perspectiva metodológica aprofundou a compreensão das estratégias e intervenções voltadas à mitigação desses fenômenos, contribuindo para uma análise mais ampla e fundamentada.

### **3.2 Método de pesquisa**

A adoção do estudo de caso como método de pesquisa fundamentou-se na necessidade de compreender a complexidade do fenômeno investigado em seu contexto real. Conforme argumenta Yin (2010), o estudo de caso é especialmente eficaz para examinar fenômenos contemporâneos em situações nas quais as fronteiras entre o fenômeno e o contexto são indefinidas, característica evidente no estudo do abandono e da evasão escolar.

A análise do estudo de caso incluiu a identificação de padrões, temas e aspectos relevantes que emergiram dos dados coletados, contribuindo para a compreensão detalhada do fenômeno investigado. A abordagem holística e integrada foi fundamental para garantir a validade e a consistência dos resultados obtidos por meio desse método (Creswell, 2007). O mapeamento das ações realizadas por gestores, especialistas, docentes, psicólogos e assistentes sociais forneceu evidências concretas sobre as estratégias empregadas para enfrentar o abandono e a evasão escolar, além de aprofundar a compreensão dos fatores que influenciam diretamente esse problema.

Como destacado por Gil (2017), o estudo de caso é uma abordagem apropriada para identificar relações causais em contextos complexos, oferecendo uma análise detalhada das dinâmicas institucionais e individuais. Essa metodologia demonstrou sua eficácia ao preservar a complexidade do fenômeno, permitindo captar interações e relações entre os níveis *upstream*,

*midstream* e *downstream*. Também evidenciou conexões entre estratégias governamentais, práticas institucionais e ações individuais, destacando seu impacto direto no fenômeno. Além disso, possibilitou explorar a sinergia entre esses níveis, elucidando como as interações sociais e institucionais se articulam para mitigar o abandono escolar.

### **3.3 Unidades de análise e sujeitos de pesquisa**

A determinação da unidade de observação, ou seja, do caso de estudo, relaciona-se com a definição do problema de pesquisa (Yin, 2018). A unidade de análise ou unidade de coleta de dados constitui-se em um elemento unitário ou coletivizado, que proporciona a coleta dos dados almejados no âmbito da pesquisa (Cohen & Franco, 2000).

Neste contexto, a presente pesquisa determinou como unidades de observação três escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizadas em Belo Horizonte e pertencentes à jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana A. O primeiro critério de seleção foi que as instituições oferecessem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio, pois, no âmbito *downstream*, a pesquisa foi direcionada aos estudantes que já estiveram em situação de evasão escolar, mas retornaram aos estudos, cursando atualmente o Ensino Médio nessa modalidade de ensino.

Optou-se por entrevistar alunos matriculados na EJA - Ensino Médio, considerando que essa modalidade exige que os estudantes tenham mais de 18 anos de idade. Essa condição facilitou o acesso aos sujeitos entrevistados no nível *downstream*.

A Educação de Jovens e Adultos é direcionada aos indivíduos que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos no ensino Fundamental e Médio, na idade regular. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem garantir, de forma gratuita, oportunidades educacionais adequadas a esses jovens e adultos, levando-se em consideração as características individuais do estudante, seus interesses, assim como suas condições de vida e de trabalho, por meio da oferta de cursos e exames (Brasil, 1996).

A idade mínima para a matrícula em cursos da EJA é de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos completos, para o Ensino Médio. O atendimento pode ser presencial ou por meio da Educação a Distância (EaD), para aqueles que não têm a disponibilidade de frequentar as aulas numa instituição presencial. Os cursos de EJA para o Ensino Médio têm a duração de um ano e meio, e são organizados em três períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.200 horas. No âmbito do estado de Minas Gerais, a modalidade é ofertada

em escolas regulares, nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs), e no atendimento ao Sistema Prisional (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2016).

Em comparação ao Ensino Regular, a Educação de Jovens e Adultos possibilita a conclusão da Educação Básica em um período mais curto, o que contribui para mitigar os casos de abandono e evasão escolar entre os estudantes dessa modalidade. Recentemente, no ano de 2021, a Secretaria de Estado de Educação implementou reestruturações pedagógicas na EJA - Ensino Médio. Um dos objetivos foi propor uma metodologia contextualizada à realidade do aluno e que leve em consideração suas experiências prévias e faixa etária, além de valorizar os saberes e as trajetórias desses estudantes (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021).

O segundo critério adotado foi a seleção de instituições de ensino que funcionassem como polos do Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE). De acordo com a Resolução SEE Nº 4.701/2022, os NAEs são estabelecidos prioritariamente em municípios nos quais as escolas e a Superintendência Regional de Ensino (SRE) apresentem um maior número de ocorrências relacionadas à violação dos direitos dos estudantes na rede estadual. Eles se estabelecem em escolas polo e acompanham outras instituições de ensino próximas ao endereço principal.

Os NAEs são compostos por psicólogos e assistentes sociais, cuja atuação é voltada ao desenvolvimento de ações que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Eles também auxiliam as instituições no aprimoramento do processo pedagógico, com foco na prevenção e redução de problemas educacionais, e assessoram a equipe gestora na mediação de conflitos, contribuindo para os encaminhamentos necessários à construção de um ambiente propício para a aprendizagem.

Além dessas atribuições, os NAEs atuam de forma a apoiar, auxiliar e orientar a escola no diálogo com a rede de proteção da criança e do adolescente para o atendimento às demandas relacionadas à infrequência e ao abandono escolar (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023). No nível *midstream*, foram entrevistados os psicólogos ou assistentes sociais que atuam nesse núcleo.

Com base nas diretrizes estabelecidas para os critérios de seleção, as instituições pesquisadas foram a Escola Estadual Professor Pedro Aleixo, a Escola Estadual Engenheiro Prado Lopes e a Escola Estadual Professor José Mesquita de Carvalho.

A Escola Estadual Professor Pedro Aleixo localiza-se na Avenida Bandeirantes, nº 2300, bairro Mangabeiras, em Belo Horizonte. Segundo dados do QEdu (2024), a instituição possui 472 estudantes matriculados: 354 no Ensino Médio, 104 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 14 no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola oferece

Educação em Tempo Integral, com carga horária igual ou superior a 7 horas diárias, incluindo atividades complementares, atendendo 178 estudantes. A instituição conta com 28 docentes.

O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) dos estudantes da escola é classificado como NSE 4, médio-baixo. Nesse estrato, os responsáveis pelos estudantes têm, em sua maioria, ensino fundamental ou médio completo. Quanto às condições de moradia, os estudantes possuem, em geral, geladeira, um ou dois quartos, banheiro, wi-fi, máquina de lavar e freezer, mas poucos têm aspirador de pó. Alguns relataram possuir computador, carro, mesa de estudos, garagem, micro-ondas e uma ou duas televisões (Inse, 2023). No Indicador de Rendimento Escolar ou Fluxo para o ensino médio em 2022, a escola registrou 9,0% de reprovação, 17,2% de abandono escolar e 73,8% de aprovação. Em relação à distorção idade-série, 34% dos estudantes apresentavam atraso escolar de 2 anos ou mais (Inep, 2023).

A Escola Estadual Engenheiro Prado Lopes, localizada na rua Itaguá, nº 320, bairro Alto Vera Cruz, em Belo Horizonte, possui 661 matrículas: 81 nos anos finais do Ensino Fundamental, 323 no Ensino Médio, 236 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 21 na Educação Especial. A escola também oferece Educação em Tempo Integral, com 65 matrículas no Ensino Fundamental e 123 no Ensino Médio. A instituição conta com 45 professores (Qedu, 2024).

O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) da escola é igualmente NSE 4, médio-baixo (Inse, 2023). No Indicador de Rendimento Escolar ou Fluxo para o ensino médio em 2022, registrou 16,1% de reprovação, 12,5% de abandono e 71,4% de aprovação. Quanto à distorção idade-série, 35% dos estudantes estavam atrasados em 2 anos ou mais (Inep, 2023).

A Escola Estadual Professor José Mesquita de Carvalho, situada na rua Iraí, nº 154, bairro Vila Paris, em Belo Horizonte, possui 1285 estudantes: 186 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 497 nos Anos Finais, 436 no Ensino Médio, 127 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 39 na Educação Especial. A escola conta com 81 professores (Qedu, 2024).

O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) também é NSE 4, médio-baixo (Inse, 2023). No Indicador de Rendimento Escolar ou Fluxo para o ensino médio em 2022, a escola apresentou 11,5% de reprovação, 22,2% de abandono escolar e 63,3% de aprovação. Quanto à distorção idade-série, 42% dos estudantes estavam com atraso de 2 anos ou mais (Inep, 2023).

A pesquisa de campo possibilitou uma compreensão aprofundada do contexto e das dinâmicas que caracterizam as três escolas em relação ao fenômeno estudado, permitindo analisar como as ações dos atores sociais nos níveis macro, meso e micro se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar nessas instituições de ensino.

Os sujeitos de pesquisa, isto é, os indivíduos que forneceram os dados necessários para concretizá-la (Vergara, 2015) foram, conforme a abordagem do marketing macrossocial, os atores evidenciados nos três níveis sociais (governo, sociedade e indivíduo), com o intuito de compreender as percepções e influências das ações dos vários participantes envolvidos no processo.

No nível *upstream* (governo), realizou-se uma entrevista com os gestores responsáveis, dentro da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, pela coordenação das ações do Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar no Estado de Minas Gerais.

No nível *midstream* foram entrevistados os diretores ou vice-diretores das instituições de ensino pesquisadas, bem como os especialistas, docentes, psicólogos ou assistentes sociais que atuam nessas instituições, com o propósito de examinar como as estratégias e práticas desempenhadas por esses profissionais se manifestam no combate ao abandono e à evasão escolar nessas escolas.

As entrevistas realizadas com os atores do nível *downstream* foram realizadas com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio que estudam nas três escolas analisadas, com o intuito de investigar as razões que levaram esses estudantes a abandonarem os estudos, além de identificar fatores que promovem o engajamento em relação ao ensino e ao ambiente escolar. Analisou-se, também, as percepções desses estudantes acerca da influência exercida por outros atores em suas decisões, sobretudo no que concerne à mudança comportamental relacionada ao abandono e à evasão escolar.

Foram entrevistados estudantes matriculados na EJA - Ensino Médio, considerando que essa modalidade exige que o estudante tenha idade superior a 18 anos, condição que facilitou o acesso aos sujeitos entrevistados no nível micro.

### **3.4 Técnica de coleta dos dados**

Para coletar os dados, realizou-se uma pesquisa de campo que incluiu entrevistas semiestruturadas. Este instrumento metodológico, baseado em teorias e pressupostos definidos pelo pesquisador, permite coletar respostas a partir da experiência subjetiva de fontes selecionadas por seu conhecimento específico sobre o tema. Os dados obtidos não se limitam à coleta de informações, mas são interpretados e reconstruídos pelo investigador, em diálogo crítico e reflexivo com a realidade estudada (Duarte, 2009).

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas para os gestores que lidam diretamente com a Política de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar (nível

*upstream*), para os membros da comunidade escolar (nível *midstream*) e para os estudantes de Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (nível *downstream*) foram compostos por um conjunto de questões elaboradas com base no referencial teórico. Levando-se em consideração os três níveis sociais, foram entrevistados um total de 27 (vinte e sete) atores, de acordo com a seguinte divisão:

- Nível *Upstream*: Foram entrevistados 2 (dois) gestores do Órgão Central diretamente envolvidos com a Política de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar nas instituições estaduais de ensino.
- Nível *Midstream*: Ao todo, 16 (dezesesseis) atores das três escolas pesquisadas contribuíram para a pesquisa, incluindo 2 (dois) diretores, 3 (três) vice-diretores, 4 (quatro) especialistas, 4 (quatro) docentes, 2 (dois) assistentes sociais e 1 (um) psicólogo.
- Nível *Downstream*: Foram entrevistados 9 (nove) estudantes da EJA - Ensino Médio, sendo 3 (três) de cada uma das três escolas analisadas. Todos os participantes haviam vivenciado situações de evasão escolar. As entrevistas tiveram como objetivo investigar as razões que levaram esses estudantes a abandonar os estudos em determinado momento, além de identificar os fatores que promovem seu engajamento com o ensino e o ambiente escolar.

Antes do início da coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Unihorizontes, obtendo parecer favorável (Parecer nº 3.442.284, de 06 de julho de 2019). Posteriormente, foi necessária a obtenção do Termo de Anuência expedido pela SEE-MG, que autorizou o início das entrevistas. Essa etapa inicial foi essencial para garantir o apoio institucional e facilitar o acesso aos participantes da pesquisa. Conforme destaca Vergara (2005), um planejamento bem estruturado assegura um ambiente propício à coleta de dados e promove a contribuição efetiva dos participantes.

Com o Termo de Anuência expedido pela SEE-MG, deu-se início à etapa de coleta de dados. Foram agendadas entrevistas com os dois gestores do Órgão Central e com os gestores das escolas selecionadas. Cada gestor foi formalmente convidado a participar após uma apresentação detalhada do tema da pesquisa e das condições da entrevista. Para entrevistar os demais profissionais e estudantes das escolas, o diretor de cada instituição facilitou o acesso, promovendo o contato inicial com os participantes, em conformidade com os critérios previamente estabelecidos sobre quais sujeitos deveriam ser entrevistados.



Todas as entrevistas foram realizadas após o consentimento prévio e livre dos participantes, que também autorizaram sua gravação. O anonimato dos entrevistados foi assegurado, respeitando os princípios éticos da pesquisa. As entrevistas foram registradas com o auxílio de equipamento apropriado, garantindo a captura completa das informações fornecidas pelos participantes. Os registros em áudio foram posteriormente transcritos com o uso da ferramenta *Transkriptor*, possibilitando a transformação fiel das informações verbais em texto. Os roteiros das entrevistas conduzidas com os atores sociais dos níveis *upstream*, *midstream* e *downstream* estão disponíveis para consulta no Apêndice A, na página 185 desta pesquisa.

### **3.5 Estratégia de análise dos dados**

Para estruturar o processo de análise de dados, é fundamental seguir etapas bem delineadas, desde a preparação e organização inicial até a codificação detalhada e a interpretação. Esse procedimento fornece uma base sólida para uma investigação rigorosa e sistemática. Segundo Creswell (2010), a análise demanda uma reflexão contínua sobre os dados coletados, permitindo ajustes nas interpretações e análises preliminares. Yin (2010) complementa ao destacar que a análise de dados envolve examinar, categorizar, classificar ou recombina evidências, sempre de forma alinhada aos objetivos iniciais do estudo. Essa abordagem fortalece a validade e a consistência dos resultados.

Nesta pesquisa, a análise foi conduzida com base na estratégia de análise de conteúdo descrita por Bardin (2016), escolhida por sua robustez na organização e descrição de informações em conteúdos significativos. O processo seguiu três etapas principais: pré-análise; exploração do material; e tratamento, inferência e interpretação, o que possibilitou uma abordagem detalhada e contextualizada do fenômeno estudado.

Na etapa de pré-análise, o primeiro passo foi organizar o material coletado, assegurando a integridade da base de dados e a precisão no registro das entrevistas (Alberti, 2013). O processo de transcrição foi realizado com o auxílio do *software Transkriptor* e, em seguida, os registros foram revisados por meio de escuta atenta dos áudios para corrigir eventuais imprecisões. As falas dos participantes foram preservadas em sua forma original, mantendo sua autenticidade e o contexto de suas vivências. Seguiu-se à leitura flutuante do material, etapa que permitiu a familiarização inicial e a identificação preliminar de temas relevantes.

Concluída a pré-análise, iniciou-se a exploração do material transcrito, etapa que aprofundou o trabalho anterior por meio de uma leitura sistemática e detalhada. Esse processo possibilitou a análise dedutiva da estrutura dos dados e a elaboração de uma lista de códigos

descritivos fundamentados em aspectos previamente identificados na literatura. Durante o processo de codificação, também emergiram novos códigos descritivos a partir dos resultados, enriquecendo e complementando as categorias iniciais. Em seguida, o material foi segmentado em unidades de análise, como trechos ou parágrafos, e categorizado com base nos critérios de exclusão mútua e homogeneidade. O critério de exclusão mútua assegura que cada unidade de análise pertença a apenas uma categoria, evitando sobreposições. Já a homogeneidade garante que as unidades dentro de uma mesma categoria sejam consistentes e compartilhem características semelhantes, assegurando a coesão interna das categorias, conforme as orientações metodológicas de Bardin (2016).

A categorização dos dados foi desenvolvida com base em uma estrutura analítica detalhada e metodologicamente consistente, alinhada aos objetivos específicos da pesquisa e fundamentada no referencial teórico adotado. Essa organização contemplou os níveis *upstream*, *midstream* e *downstream*, resultando na definição de quatro dimensões principais: Políticas e Ações Governamentais, Intervenções da Comunidade Escolar, Razões para o Abandono Escolar e Fatores de Engajamento dos Estudantes, que serviram como eixos estruturantes para a análise de dados.

Com base nessas dimensões, foram identificadas 18 categorias que representam grupos amplos de estratégias e ações voltadas ao enfrentamento do abandono e da evasão escolar, além dos fatores que influenciam esses fenômenos. Essas categorias foram definidas de maneira coerente com os objetivos da pesquisa e fundamentadas no referencial teórico sobre o tema, proporcionando uma visão geral e estruturada do fenômeno investigado.

Para aprofundar a análise, as categorias foram subdivididas em 45 subcategorias, que detalham elementos mais específicos das estratégias e ações identificadas. Essas subcategorias permitiram explorar de forma sistemática as iniciativas governamentais e das instituições de ensino, bem como as razões associadas ao abandono e os fatores que promovem o engajamento dos estudantes. Esse desdobramento hierárquico assegurou que tanto os aspectos gerais quanto as particularidades do fenômeno fossem capturados de maneira articulada, promovendo uma compreensão detalhada e contextualizada.

Essa hierarquia analítica conectou os dados aos objetivos da pesquisa, proporcionando flexibilidade para revisões e refinamentos ao longo do processo. As dimensões permaneceram inalteradas ao longo da análise, enquanto as categorias e subcategorias foram refinadas progressivamente à medida que novos elementos emergiram dos dados. Durante a avaliação e o agrupamento dos conteúdos, levando em conta suas semelhanças e diferenças, essas categorias e subcategorias foram revisadas e reorganizadas continuamente. Esse processo de

revisão contínua, orientado pelas semelhanças e diferenças dos conteúdos, garantiu a adaptação da análise às informações coletadas, fortalecendo a profundidade e a qualidade do trabalho, em conformidade com as diretrizes de Bardin (2016).

A estrutura hierárquica adotada consolidou o processo de análise ao estabelecer uma relação coerente entre os dados levantados no campo e os objetivos da pesquisa. Essa organização permitiu identificar padrões e aprofundar a compreensão do fenômeno investigado. A sistematização das dimensões e categorias resultantes do processo analítico está detalhada no Apêndice C - Tópico Guia Metodológico, na página 192 deste trabalho.

Com a estrutura analítica delineada, foi realizada a etapa de tratamento, inferência e interpretação dos dados empíricos coletados junto aos atores dos três níveis sociais: gestão, comunidade escolar e estudantes. Esses dados foram articulados às dimensões e categorias de análise e relacionados à literatura revisada. No decorrer do processo, foram considerados tanto os conteúdos manifestos, ou seja, as informações explícitas e diretamente observáveis, quanto os conteúdos latentes, que englobam significados implícitos inferidos a partir do contexto das falas dos participantes (Bardin, 2016). Essa abordagem metodológica permitiu uma análise mais abrangente, ampliando as possibilidades interpretativas.

A partir desse tratamento analítico, as ações dos diferentes atores sociais foram examinadas sob as perspectivas *upstream*, *midstream* e *downstream*, com o objetivo de compreender como as contribuições de cada nível se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados, de maneira analítica, os resultados da pesquisa de campo, estabelecendo uma conexão entre os dados obtidos e as teorias e conceitos que norteiam o estudo. A demonstração da relação entre resultados empíricos e conceitos teóricos é um aspecto fundamental na pesquisa científica, e seu objetivo é reforçar ou refutar as proposições formuladas. Desta forma, tanto a análise quanto a discussão dos resultados devem ser realizadas com base nos dados encontrados, tendo em vista os objetivos propostos (Vergara, 2015).

No caso específico desta pesquisa, os achados buscam alcançar os objetivos: (1) Identificar as estratégias e ações do Governo de Minas Gerais voltadas ao enfrentamento ao abandono e à evasão escolar nas instituições estaduais de ensino; (2) Analisar como as ações de gestores, especialistas, docentes, psicólogos e assistentes sociais se manifestam no combate ao abandono e à evasão escolar nas escolas da rede estadual; (3) Investigar as razões que levaram os estudantes a abandonar os estudos; e (4) Identificar os fatores que promovem o engajamento dos alunos em relação ao ensino e ao ambiente escolar.

Os subcapítulos a seguir descrevem o perfil dos entrevistados e apresentam a análise e a discussão dos resultados desta pesquisa.

### 4.1 Perfil dos entrevistados

Neste capítulo, apresenta-se o perfil dos entrevistados com o objetivo de contextualizar o ambiente investigado e possibilitar uma análise preliminar do impacto desse perfil nos resultados da pesquisa. As entrevistas foram conduzidas entre os dias 1º de agosto e 12 de setembro de 2024. Os atores dos níveis *midstream* (diretores e vice-diretores, especialistas, assistentes sociais, psicólogos e docentes), bem como os do nível *downstream* (estudantes), foram entrevistados presencialmente nas escolas onde atuam ou estudam. Já as entrevistas com os atores do nível *upstream* (gestão) da Política de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar foram realizadas virtualmente, utilizando o *Google Meet*.

Ao todo, foram entrevistados 27 participantes, distribuídos entre os três níveis de análise. Dois entrevistados pertencem ao nível *upstream* (Gestão), e atuam no Órgão Central com as políticas públicas de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar. No nível *midstream* (escolas), foram entrevistados dois Diretores, três Vice-Diretores, quatro Especialistas e quatro Docentes. Ainda nesse mesmo nível, foram entrevistados dois Assistentes Sociais e um

Psicólogo que atuam no Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE). No nível *downstream*, foram entrevistados nove estudantes.

Todas as entrevistas foram registradas com o auxílio de equipamentos adequados e conduzidas no formato semiestruturado, caracterizado por conversas guiadas, fluidas e não rígidas (Yin, 2010), o que permitiu respostas mais espontâneas por parte dos participantes. No total, foram gravados aproximadamente 696 minutos de entrevistas, resultando em 400 páginas de transcrição.

A Tabela 1, intitulada "Perfil dos Entrevistados e Detalhes da Entrevista", apresenta o perfil detalhado de 27 participantes da pesquisa, organizada em seis colunas que contemplam: identificação do entrevistado, gênero, idade, função, local de atuação, data e meio de realização da entrevista. Essa organização permite identificar as características e os contextos de atuação dos participantes, fornecendo dados importantes para a análise das informações coletadas.

**Tabela 1**

*Perfil dos Entrevistados e Detalhes da entrevista*

Entrevistado	PERFIL				DETALHES DA ENTREVISTA	
	Gênero	Idade (anos)	Função	Local de atuação	Data da entrevista	Meio da entrevista
E1	Feminino	56	Gestor	Órgão Central	02/09	Virtual (Meet)
E2	Feminino	59	Gestor	Órgão Central	02/09	Virtual (Meet)
E3	Feminino	53	Diretor	Escola A	13/08	Presencial
E4	Feminino	54	Diretor	Escola B	05/08	Presencial
E5	Feminino	34	Vice-Diretor	Escola B	12/09	Presencial
E6	Feminino	47	Vice-Diretor	Escola C	01/08	Presencial
E7	Feminino	43	Vice-Diretor	Escola C	06/08	Presencial
E8	Feminino	66	Especialista	Escola A	13/08	Presencial
E9	Feminino	60	Especialista	Escola B	05/08	Presencial
E10	Masculino	39	Especialista	Escola B	12/08	Presencial
E11	Feminino	48	Especialista	Escola C	06/08	Presencial
E12	Feminino	32	Docente	Escola A	13/08	Presencial
E13	Masculino	58	Docente	Escola B	12/08	Presencial
E14	Feminino	51	Docente	Escola C	06/08	Presencial
E15	Masculino	32	Docente	Escola C	06/08	Presencial
E16	Feminino	38	Assist. Social	Escola A	13/08	Presencial
E17	Feminino	38	Assist. Social	Escola B	12/09	Presencial
E18	Feminino	32	Psicólogo	Escola C	13/09	Presencial
E19	Masculino	21	Estudante	Escola A	13/08	Presencial
E20	Masculino	37	Estudante	Escola A	13/08	Presencial
E21	Masculino	18	Estudante	Escola A	13/08	Presencial
E22	Feminino	48	Estudante	Escola B	12/08	Presencial
E23	Feminino	19	Estudante	Escola B	12/08	Presencial
E24	Feminino	36	Estudante	Escola B	12/08	Presencial
E25	Masculino	19	Estudante	Escola C	07/08	Presencial
E26	Masculino	23	Estudante	Escola C	07/08	Presencial
E27	Feminino	19	Estudante	Escola C	07/08	Presencial

É relevante ressaltar que, por questões éticas, os nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo. Dessa forma, para garantir a confidencialidade dos participantes, estes foram identificados, no decorrer da análise, pelos códigos E1, E2, ..., E25. Destaca-se também que as citações utilizadas na análise e discussão dos dados foram transcritas de forma literal, preservando eventuais desvios ortográficos e gramaticais, com a finalidade de aproximar o leitor do contexto em que os dados foram coletados.

Em relação ao perfil dos entrevistados, 19 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades variando entre 18 e 66 anos. Sobretudo no nível *downstream*, observa-se uma heterogeneidade significativa em relação à faixa etária dos participantes, que varia entre 18 e 48 anos. Tal heterogeneidade é uma característica marcante do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), composto tanto por aqueles que interromperam os estudos e retornaram após um curto período de tempo, quanto por aqueles que abandonaram os estudos ainda jovens e retornaram posteriormente, já em uma fase mais madura da vida.

Outro ponto relevante relacionado aos entrevistados refere-se aos psicólogos e assistentes sociais dos Núcleos de Acolhimento Escolar (NAEs). Durante o período de coleta de dados, diversos NAEs haviam sido desfeitos, uma vez que os contratos desses profissionais com a Secretaria de Estado de Educação tinham sido firmados por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Com a realização do concurso público da Secretaria de Estado de Educação, regido pelo Edital SEE/SEPLAG nº 3/2023, em outubro do ano anterior, os profissionais contratados via PSS seriam substituídos pelos novos concursados. Os aprovados no concurso foram nomeados em julho, com posse iniciada em agosto, coincidindo com o período das entrevistas.

Por esse motivo, durante o período das entrevistas, apenas três assistentes sociais atuavam nas escolas da Metropolitana A. No dia 13 de agosto, foi entrevistada a assistente social da Escola A, que permaneceu no cargo após sua aprovação no concurso público. As profissionais do NAE das escolas B e C foram entrevistadas nos dias 12 e 13 de setembro, respectivamente. O intervalo entre o início da coleta de dados, em 1º de agosto, e seu término, em 13 de setembro, deveu-se à necessidade de aguardar que esses profissionais se adaptassem às escolas, a fim de permitir maior contextualização de suas respostas.

No tópico a seguir, apresenta-se a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, organizados em categorias previamente definidas e alinhadas aos objetivos da pesquisa.

## 4.2 Análise dos Dados

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os atores dos níveis *upstream* (gestores), *midstream* (comunidade escolar) e *downstream* (estudantes). A estrutura analítica adotada foi organizada de forma hierárquica, com o objetivo de oferecer uma visão sistemática e detalhada das dinâmicas relacionadas ao abandono e à evasão escolar.

A análise foi estruturada em quatro dimensões principais, alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa: Políticas e Ações Governamentais, Intervenções da Comunidade Escolar, Razões para o Abandono Escolar e Fatores de Engajamento dos Estudantes. Essas dimensões foram utilizadas como eixos estruturantes para organizar e interpretar os dados coletados. Cada dimensão foi analisada com base no referencial teórico adotado e articulada com as questões norteadoras deste estudo.

Para aprofundar a análise, as dimensões foram desdobradas em 18 categorias que, por sua vez, deram origem a 45 subcategorias. Esse detalhamento permitiu explorar de forma sistemática as estratégias governamentais e institucionais, as razões que contribuíram para o abandono e os fatores que promovem o engajamento dos estudantes. A abordagem hierárquica assegurou uma análise integrada e articulada, que captou tanto os aspectos gerais quanto as especificidades do fenômeno investigado. Essa organização contribuiu para uma compreensão ampla e contextualizada dos fatores que influenciam o abandono e a evasão escolar, bem como das estratégias empregadas para enfrentá-los.

A Tabela 2, intitulada "Dimensões Analíticas do Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar", resume essa organização. Dividida em três colunas: Dimensões de Análise, Explicação e Autores, a tabela sistematiza as quatro dimensões principais, relacionando-as aos níveis do marketing macrossocial (*upstream*, *midstream* e *downstream*) e aos objetivos da pesquisa. Além disso, a tabela apresenta as definições e subdivisões de cada dimensão, estabelecendo os vínculos entre os fundamentos teóricos e os aspectos empíricos analisados.

Tabela 2

*Dimensões Analíticas do Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar*

<b>Dimensão</b>	<b>Explicação</b>	<b>Autores</b>
<b>Políticas e Ações Governamentais</b>	Relacionada ao nível <i>upstream</i> , abrange políticas públicas e ações governamentais. Subdivide-se em quatro categorias: Percepção governamental sobre causas do abandono e evasão escolar; Intervenções de Apoio e Desenvolvimento das aprendizagens; Incentivos ao retorno e à permanência escolar; e Modelos de Referência e Práticas Exitosas.	Barros (2017), Cimene et al. (2023), Engstrom e Tinto (2008), Firjan SESI/PNUD (2023), Fritsch et al. (2014), Hastings (2007), Kennedy et al. (2018), Lavrijsen e Nicaise (2015), Lee e Burkam (2003), Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2023).
<b>Intervenções da Comunidade Escolar</b>	Relacionada ao nível <i>midstream</i> , aborda ações realizadas pela comunidade escolar no enfrentamento ao abandono e à evasão. Subdivide-se em três categorias: Intervenções Relacionadas ao Programa Busca Ativa Escolar; Incentivos à Permanência do Estudante; e Articulação entre Escola, Comunidade e Redes de Proteção.	Abramovay e Castro (2003), Armstrong (2016), Bastos et al. (2021), Cimene et al. (2023), Dias et al. (2022), Dore et al. (2014), Duval et al. (2014), Fonseca et al. (2022), Huff et al. (2017), Kennedy (2016), May e Previte (2016), Queiroz (2021).
<b>Razões para o Abandono Escolar</b>	Relacionada ao nível <i>downstream</i> , trata das razões individuais que levaram ao abandono escolar. Subdivide-se em seis categorias: Aspectos Individuais; Fatores Socioeconômicos; Barreiras de Infraestrutura e Acesso; Impactos da Pandemia da Covid-19; Interseção entre Fatores; e Ciclo de Abandono e Retorno.	Armstrong (2016), Barros (2017), Cimene et al. (2023), Dias et al. (2022), Fonseca et al. (2022), Fritsch et al. (2019), Huff et al. (2017), Kennedy (2016), Rumberger e Lim (2008), UNICEF (2021).
<b>Fatores de Engajamento dos Estudantes</b>	Também relacionada ao nível <i>downstream</i> , aborda fatores que promovem o engajamento e a permanência escolar. Subdivide-se nas categorias Motivação Intrínseca; Motivação Extrínseca; Engajamento Comportamental; Engajamento Emocional e Engajamento Cognitivo.	Abar et al. (2012), Appleton et al. (2008), Archambault et al. (2019), Deci e Ryan (2000), Fredricks et al. (2004), Wang e Eccles (2012), Wang e Holcombe (2010), Yeager et al. (2018).



### 4.3 Políticas e Ações Governamentais

As políticas públicas e iniciativas governamentais voltadas ao enfrentamento do abandono e da evasão escolar, com ênfase no nível *upstream*, foram analisadas a partir dos relatos de gestores responsáveis pela coordenação da Política de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar nas escolas estaduais de Minas Gerais, revelando as principais estratégias e ações implementadas pelo governo para mitigar esses problemas. Essa dimensão foi subdividida em quatro categorias, que abrangem tanto as causas da evasão escolar, quanto áreas estratégicas para intervenções e formulação de políticas públicas destinadas à sua mitigação: Percepção Governamental sobre Causas do Abandono e da Evasão Escolar; Intervenções de Apoio e Desenvolvimento das Aprendizagens; Incentivos ao Retorno e à Permanência Escolar; e Modelos de Referência e Práticas Exitosas. Cada uma dessas categorias, juntamente com suas subcategorias será apresentada e discutida a seguir, com foco na análise das ações governamentais e seus impactos no contexto educacional.

#### 4.3.1 Percepção Governamental sobre Causas do Abandono e Evasão Escolar

Nesta categoria foram analisados os fatores que contribuem para o abandono e a evasão escolar nas escolas estaduais de Minas Gerais, com base na percepção dos entrevistados e em diagnósticos realizados pelo governo. A análise foi estruturada em quatro subcategorias: Necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar; Iniciação e envolvimento com o tráfico de drogas; Desinteresse pela escola e pelos estudos; e Outros obstáculos à permanência escolar. Os resultados revelaram interações complexas entre condições socioeconômicas, institucionais e individuais que influenciam a decisão dos jovens de abandonar a escola.

##### 4.3.1.1 Necessidade de Trabalhar para Contribuir com a Renda Familiar

Um dos principais motivos de abandono escolar apontados pelos entrevistados foi a necessidade dos jovens de contribuírem financeiramente com suas famílias. Para esses estudantes, o trabalho não é uma escolha, mas uma questão de sobrevivência familiar, que compete diretamente com a escola. A pressão imediata por geração de renda faz com que os jovens abandonem os estudos, como se observa no relato de E2:

É isso tudo aí, competir com essa questão do trabalho, né? É um ponto mesmo de sobrevivência. Eles precisam de ajudar as famílias a se manterem. Então, eles, a maioria, sai por conta disso mesmo, não é? Porque tem que ajudar mesmo na renda familiar, né? Então, o maior desafio é esse mesmo, de competir com isso e fazer essa família entender que agora é hora de estudar. Que eles precisam de estudar (E2).

O relato de E2 revelou uma tensão entre as necessidades econômicas e as exigências educacionais: enquanto o trabalho é indispensável para a subsistência familiar, o processo educativo, que requer continuidade e comprometimento, é frequentemente interrompido. Para E2, o desafio central é sensibilizar os jovens e suas famílias sobre a importância da educação como um meio de superação das condições de vulnerabilidade econômica, ainda que essa sensibilização seja complexa em contextos onde a sobrevivência é prioridade. A fala de E1 reforça essa perspectiva ao afirmar que é necessário “encantar” a comunidade e as famílias, conscientizando a sociedade de que a educação ainda é o caminho, e que é por meio dela que o jovem poderá alcançar um emprego estável e qualificado, ao contrário dos subempregos ou empregos temporários e sazonais.

É justamente isso, a gente ter que convencer, eu falo encantar a comunidade, as famílias, de que a educação ainda é o caminho. Que mesmo que eles tenham um emprego informal ou que tenha um emprego sazonal, aquilo ali é temporário na vida dele, e a educação não, ela é pra sempre. Então, através da educação, a gente vai dar a ferramenta pra que ele consiga um emprego, não um subemprego, mas um emprego, um curso técnico onde ele possa já sair dali com estágio ou sair dali já empregado, mas que não seja uma coisa temporária na vida dele. Então, é mostrar pra sociedade que o caminho ainda é a educação (E1, gestor).

Na região metropolitana, empregos informais atraem esses jovens, enquanto em regiões rurais, o trabalho sazonal nas colheitas surge como uma alternativa de renda imediata. Essa pressão econômica faz com que o trabalho ocupe uma posição de destaque, muitas vezes sobrepondo-se à educação, conforme observado no relato de E1:

A gente tem hoje como principal motivo de abandono e evasão é o trabalho dos adolescentes, né? A necessidade de trabalhar. Ele tem, principalmente aqui nas nossas escolas da região metropolitana, e mais também no interior de Minas por conta de colheita, então eles acabam saindo da escola para poder trabalhar, às vezes é um trabalho

sazonal, às vezes é um trabalho informal, mas quando eles começam com essa necessidade e começam a receber o valor, mesmo que seja um trabalho informal, aí eles já não querem mais, eles querem cada vez mais aumentar esse valor, né? Aumentar essa renda e a escola fica em segundo lugar, fica em segundo plano (E1).

No Ensino Médio, essa questão se agrava, especialmente entre os estudantes que frequentam o turno noturno, devido ao cansaço. E2 destaca como essa sobrecarga de trabalho e estudo afeta a permanência escolar:

Tem a questão do trabalho, principalmente dos maiores. Porque aparece trabalho infantil, mas é menos. Mas o ensino médio, muitos deles é por causa do trabalho. Eles passam pro turno noturno e aí depois ficam cansados, aí não conseguem conciliar a jornada de trabalho com o estudo noturno. Especialmente no noturno, é o turno que a gente tem maior abandono é no noturno (E2).

A dificuldade em conciliar a trajetória educacional com as pressões econômicas é um tema recorrente na literatura sobre abandono escolar, especialmente entre jovens em situação de vulnerabilidade, que se veem obrigados a trabalhar para contribuir com a renda familiar. Fritsch et al. (2019) observam que esses jovens, ao assumirem trabalhos precários, frequentemente abandonam os estudos, ingressando em ocupações que pouco contribuem para sua qualificação e que não oferecem estabilidade. Esse cenário, como destaca Barros (2017), é particularmente crítico entre os jovens com mais de 18 anos, para os quais a pressão econômica torna a continuidade dos estudos um grande desafio.

Esse contexto reforça a necessidade de políticas públicas que ofereçam alternativas reais para que os jovens possam dar continuidade aos estudos sem comprometer sua subsistência. O “Pacto Nacional pela Inclusão Produtiva das Juventudes” (MTE, OIT e UNICEF, 2023) vem ao encontro dessa demanda, ao estabelecer diretrizes para a inclusão produtiva de jovens em situação de vulnerabilidade até 2030. O pacto articula políticas de conciliação entre estudo e trabalho, como estágios remunerados, programas de aprendizagem profissional e formação em habilidades essenciais. Tais medidas visam oferecer um caminho alternativo ao abandono escolar e assegurar melhores condições de ingresso no mercado de trabalho, respondendo às necessidades dos jovens que se dividem entre a escola e o sustento familiar.

#### *4.3.1.2 Iniciação e Envolvimento com o Tráfico de Drogas*

Outro fator determinante para o abandono escolar apontado pelos participantes foi o envolvimento dos jovens com o tráfico de drogas, especialmente em áreas de alta vulnerabilidade social. Os entrevistados indicaram que a atividade criminosa oferece uma fonte alternativa de renda, afastando os estudantes da escola:

E tem também a questão das drogas, a questão na periferia, que eles também iniciam, a questão de fazer, participar do tráfico mesmo que informal e cada vez mais eles vão se infiltrando, às vezes quando perde alguma, começa com uma questão de entrega e a gente tem notícia de que perde aquilo ali, a polícia pega e eles ficam devendo traficantes, então assim, é a questão do trabalho e a questão da iniciação às drogas (E1).

O relato evidencia que, ao se envolver com o tráfico de drogas, o jovem se afasta gradualmente da escola, o que aumenta consideravelmente as chances de abandono. A relação entre o tráfico e o contexto de violência é explorada por Cimene et al. (2023), que demonstram como a exposição ao crime organizado exerce uma pressão negativa sobre a permanência escolar, sobretudo em áreas de alta vulnerabilidade social. Este processo alinha-se ao que Zhang et al. (2010) identificam sobre como indivíduos que evadem da escola tornam-se mais propensos ao uso de substâncias químicas e ao envolvimento com gangues. Monteiro (2021) complementa esta perspectiva ao demonstrar que o fato de o adolescente estar em situação de abandono ou evasão pode torná-lo mais vulnerável às práticas infracionais.

A relação entre o tráfico e o abandono escolar se insere no que Brennan et al. (2016) descrevem como um sistema ecológico abrangente, onde os comportamentos individuais estão imersos em contextos históricos, sociais e culturais específicos. Em áreas de alta vulnerabilidade, o tráfico emerge como uma alternativa econômica que compete diretamente com a educação formal, refletindo o que Wymer (2010) argumenta sobre como a capacidade de escolhas é comprometida quando o ambiente promove alternativas menos "saudáveis".

Esta dinâmica exemplifica o que Tuoto (2020) identificou em seu estudo com adolescentes em Curitiba, onde a maioria dos jovens envolvidos com práticas infracionais graves havia abandonado a escola ou enfrentava sérias dificuldades de acesso e permanência na instituição de ensino. Nesse contexto, o ingresso do jovem no tráfico de drogas configura uma "porta de saída" da escola, pois oferece uma fonte alternativa e imediata de renda que compete diretamente com o incentivo de permanência na educação formal.

#### 4.3.1.3 *Desinteresse pela escola e pelos estudos*

Além da pressão econômica, os entrevistados identificaram o desinteresse pela escola e pelos estudos como um fator relevante, atribuível ao próprio ambiente escolar, que não consegue engajar o jovem, como se observa no relato de E2:

Outro fator importante é o desinteresse pela escola e o desinteresse pelos estudos. E a reflexão que a gente faz nisso é, por que essa escola está desinteressante? Isso é um fator intraescolar. Então a gente pode melhorar as coisas na escola, melhorar os processos para que elas se tornem interessantes (E2).

Abramovay e Castro (2003) sugerem que o desinteresse dos estudantes é frequentemente associado a currículos pouco atraentes, métodos de ensino inadequados e a um ambiente escolar pouco atrativo, especialmente no ensino médio. Tal desajuste pedagógico, descrito como fator intraescolar pelo entrevistado, indica a necessidade de se repensar as práticas educacionais para tornar a escola mais atrativa e significativa para os jovens.

E2 destaca que, além da infraestrutura, é importante que os profissionais da escola demonstrem comprometimento com o acolhimento e o desenvolvimento dos alunos:

E, além disso, a questão da cultura mesmo, também né? De professores, de servidores mesmo, que a escola precisa de ser acolhedora, a escola precisa de ser atraente, a aula tem que ter uma boa qualidade, né? A formação dos professores pra eles, essa empatia, que é preciso. É até engraçado a gente falar, né? Tem que humanizar o ser humano, é preciso de humanizar. Precisa de entender que eles estão ali, para que os estudantes aprendam. E que eles têm que zelar pela frequência desses estudantes. E que fica a direção da escola toda, a secretaria, todo mundo, passando o rodo, né? Pra poder colocar esses meninos lá dentro da escola, e às vezes os professores dentro da sala de aula estão jogando os meninos pela janela. Porque não valoriza a presença daquele estudante, não enxerga naquele estudante um ser humano, uma pessoa que tem que estar ali, que nós precisamos ter pra ganhar o nosso salário. Então é isso aí também, sabe? E não são só os fatores extraescolares, não é só a questão socioeconômica, não é só isso tudo aí que a gente já elencou, quando eu digo, infelizmente também, né? Precisa de mudar a visão do profissional de educação. Porque a gente chega a ponto assim, de ter escola com 40% de infrequência, 30, 38%, sabe? (E2).

De acordo com E2, a escola, por vezes, falha em engajar os estudantes, o que contribui para o abandono escolar. Nesse sentido, depreende-se que a carência de uma cultura escolar que valorize a presença e o desenvolvimento dos estudantes, promovendo um ambiente acolhedor e motivador, aliado a aulas de qualidade, respeito e empatia emerge como uma causa de desinteresse e evasão escolar. E2 aponta que, apesar dos esforços institucionais para garantir o acesso dos estudantes, falta um comprometimento efetivo por parte de alguns profissionais da escola em valorizar e engajar os alunos.

Esse relato revela uma percepção crítica do papel dos profissionais no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de uma abordagem que vá além do acesso e promova uma cultura de acolhimento e respeito. Segundo E2, o compromisso com a permanência e frequência dos alunos depende de um trabalho conjunto, que inclui a qualidade do ensino e a formação dos professores para desenvolverem empatia e comprometimento. A visão de E2 sobre a necessidade de formação dos professores para criar um ambiente mais atrativo reflete a urgência de uma mudança cultural que valorize o estudante e atenda às suas necessidades de aprendizagem e de pertencimento.

A literatura corrobora essa visão. O relatório do PNUD e Firjan SESI (2023) afirma que a qualidade da educação é a chave para combater o abandono e a evasão escolar, sendo fundamental nesse processo um ambiente escolar saudável. A análise sugere que o papel do professor foi ressignificado, exigindo não apenas autoridade, mas também relações saudáveis que incentivem o diálogo e transformem desafios em oportunidades de aprendizado. Nesse contexto, a criação de uma cultura que reconheça e valorize o aluno é um passo fundamental para enfrentar o abandono escolar.

Barros (2017) reforça que a percepção dos jovens sobre a qualidade dos serviços educacionais impacta diretamente seu engajamento e permanência: quando os estudantes percebem baixa qualidade, tendem a desmotivar-se, o que aumenta os índices de evasão. Baker et al. (2001) também apontam que o envolvimento acadêmico está fortemente ligado à conexão dos alunos com a escola e com seus professores. Alunos que têm espaço para interagir e compartilhar ideias tendem a alcançar maior sucesso acadêmico e social, enquanto experiências negativas no ambiente escolar geram uma desconexão que pode levar ao abandono.

Essas evidências ressaltam a importância de uma mudança cultural no ambiente escolar, que priorize o acolhimento e a valorização do aluno. A criação de uma cultura escolar voltada para o respeito e para a cooperação exige políticas de capacitação docente que promovam uma abordagem humanizadora, capaz de reconhecer os estudantes como indivíduos em desenvolvimento.

#### 4.3.1.4 Outros obstáculos à continuidade escolar

Os entrevistados também apontaram outros fatores que dificultam a permanência dos jovens na escola, como gravidez precoce, trabalho infantil, problemas com o transporte público e deficiências no transporte escolar oferecido pelo governo. Além disso, mencionaram as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência, que precisam conciliar os estudos com uma rotina intensa de cuidados e terapias. Conforme destacado por E2, essas questões tornam o percurso educacional ainda mais desafiador e contribuem para o abandono escolar, como evidencia seu relato:

Mas a gente tem muitos outros que vão desde gravidez na adolescência, trabalho infantil, a gente tem problema de transporte. Às vezes a falta do transporte público, mas o público, que não é o transporte ofertado pelo governo. É o transporte público mesmo. E também tem às vezes problema com o transporte também que é ofertado. O que mais que a gente tem? A gente tem crianças e adolescentes, estudantes com deficiência também, que aí eles acabam que têm uma rotina muito, uma rotina muito cheia por causa dos tratamentos que eles fazem. Então, às vezes eles, a família não consegue, sabe, conciliar tudo. Levar para as terapias que eles fazem, né? E ainda mantê-los na escola, diariamente. A rotina ali deles é bem pesada, né? (E2).

De acordo com Costa et al. (2021), a gravidez adolescente e a ausência de uma rede de apoio adequada resultam em trajetórias escolares interrompidas, sobretudo entre alunas de baixa renda, para quem as responsabilidades familiares pesam de forma desproporcional. Neste ponto, evidencia-se uma necessidade de políticas educacionais mais inclusivas, que forneçam apoio para a continuidade dos estudos durante a maternidade.

A percepção dos atores governamentais sobre as causas do abandono e evasão escolar nas escolas estaduais de Minas Gerais aponta para fatores inter-relacionados, que envolvem pressões econômicas, sociais e institucionais, criando desafios à permanência escolar. A necessidade de contribuir para a renda familiar, o envolvimento com o tráfico de drogas, a ausência de um ambiente escolar acolhedor e questões como gravidez precoce e infraestrutura deficiente são fatores que dificultam o trajeto educacional dos estudantes. Essa avaliação reforça a importância de intervenções que integrem tanto a dimensão educacional quanto o contexto socioeconômico, em conformidade com a perspectiva de Kennedy (2016) sobre a relevância de estratégias coordenadas em diferentes níveis para enfrentar problemas sociais complexos.

### *4.3.2 Intervenções de Apoio e Desenvolvimento das Aprendizagens*

Essa seção apresenta os resultados sobre as políticas e estratégias pedagógicas implementadas pelo governo para melhorar a aprendizagem dos estudantes, com foco especial naqueles que retornam à escola após períodos de infrequência ou abandono. Os entrevistados destacaram três programas principais nesse contexto: o Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA); o Programa de Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário; e os Programas de ampliação do tempo de permanência do estudante na escola.

#### *4.3.2.1 Programa de Recomposição das Aprendizagens*

O Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA) foi relatado com uma estratégia importante para o acolhimento de estudantes que retornam à escola após períodos de infrequência ou abandono. Conforme mencionado pelo participante E2, o PRA orienta os profissionais da escola, em especial os especialistas, a identificar e apoiar esses estudantes na recuperação das lacunas de aprendizagem. E2 ressalta que, sem essa intervenção, os alunos tendem a se sentir desorientados e desengajados, o que aumenta o risco de novas infrequências:

Então, aí tem o PRA que é o Programa de Recomposição das Aprendizagens, que ele é muito focado nisso [...], pra trabalhar com aqueles que retornam. Então é... E aí, as especialistas, né, das escolas, elas são orientadas pra isso. Estudante voltou, porque se ele não tiver alguém pra acolher ali, né, quando ele volta, ele perde o fio da meada, aí ele começa a faltar de novo. Que ele vai lá, um, dois dias, e ele tá fora do ar de tudo, aí, ele falta de novo. Então aí a gente orienta nesse sentido, né? (E2).

O relato reforça a importância das intervenções educacionais voltadas para a recuperação das aprendizagens. Godoy (2015) observa que a falta de uma intervenção eficaz diante das dificuldades pode gerar uma sensação de fracasso nos estudantes, o que contribui para a repetência, o abandono e a evasão escolar.

O participante E2 também destaca que a recomposição das atividades escolares é respaldada por legislação, referindo-se ao Parecer N° 388/2003 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), que assegura ao aluno o direito de recuperar os conteúdos perdidos. Esse ponto é salientado em sua fala:



O estudante voltou, então vamos ver o que que ele perdeu. E aí tem a parte legal pra ele poder fazer tudo que ele perdeu aí pra trás, né? Ele tem o direito de recompor, ele pode refazer trabalho, prova, tem o Parecer 388 do Conselho [Conselho Estadual de Educação] que fala sobre isso (E2).

O Parecer estabelece que o estudante que ultrapassar 25% de faltas pode dar prosseguimento aos estudos, desde que demonstre habilidades e competências por meio de avaliação especial que abranja todos os conteúdos e evidencie melhoria de aprendizagem, devendo essa situação estar prevista nos regimentos escolares (Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais [CEE-MG], 2003).

Do ponto de vista das políticas públicas, a norma representa uma medida importante para evitar o aumento histórico dos índices de abandono e evasão escolar. Ao permitir a reclassificação com base no desempenho em avaliações, ela oferece aos estudantes a oportunidade de retomar seus estudos e recuperar sua trajetória acadêmica, mesmo após longos períodos de ausência.

#### *4.3.2.2 Reforço Escolar e Agrupamento Temporário*

O Programa de Reforço Escolar é voltado para reduzir as dificuldades em Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização. Já o Agrupamento Temporário divide-se em Produtivo, realizado na sala de aula com o professor regente, e o Intermitente, que ocorre fora da sala, com até cinco alunos, e é conduzido por outro professor, com foco em habilidades específicas. Os dois programas são direcionados à identificação e apoio aos estudantes com defasagem na aprendizagem, priorizando aqueles que retornam após abandono ou evasão escolar, conforme enfatizado por E1:

Sobre isso tem várias estratégias, tem a Intervenção Pedagógica, tem Agrupamento Temporário, tem Reforço Escolar. Então, a gente sempre fala com eles pra lançar mão de tudo que tiver. Porque essas estratégias aí elas são pra todos, né, pra qualquer estudante que esteja em defasagem, aí tem que priorizar esses que voltam (E1).

A observação de E1 está alinhada com as reflexões de Almeida e Alves (2021), que destacam a relevância dos programas de recuperação das aprendizagens na prevenção da distorção idade-série, um dos principais fatores que contribuem para a evasão no ensino médio.

Em síntese, intervenções de apoio e desenvolvimento das aprendizagens devem ser aplicadas de maneira contínua e consistente para enfrentar os déficits educacionais, especialmente entre os estudantes que retornam após períodos de abandono escolar. Essas ações ajudam a engajar os alunos no processo de aprendizado e são fundamentais para reduzir o abandono e a evasão. O fortalecimento do vínculo entre o estudante e a escola é fundamental para criar um percurso educacional mais estável e menos vulnerável a rupturas.

#### *4.3.2.3 Programas de ampliação do tempo de permanência do estudante na escola*

As matrículas em tempo integral referem-se a jornadas escolares de, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais. O Programa Escola em Tempo Integral visa melhorar os indicadores de aprendizagem, promover o desenvolvimento integral dos alunos da Educação Básica e ampliar a proteção e inclusão social, especialmente para os estudantes mais vulneráveis (Brasil, 2023).

Esses pontos foram abordados pelos entrevistados, porém com diferentes perspectivas sobre a efetividade do Programa de Tempo Integral (EMTI) na redução da evasão escolar. O relato de E1, por exemplo, reforça a perspectiva de que o programa contribui para a permanência na escola, oferecendo uma educação de qualidade:

Dentro da premissa do acesso, permanência e educação de qualidade, a gente tem oferecido a educação integral no Ensino Médio, em que a gente vê que a permanência do estudante por um maior tempo na escola é uma estratégia para combater a evasão (E1).

Essa observação está em consonância com a abordagem de que a extensão do tempo dedicado ao aprendizado, bem como a criação de um ambiente mais atrativo, com uma maior variedade de conteúdos e materiais, pode contribuir para a redução das taxas de reprovação e fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola, refletindo positivamente nas taxas de abandono e evasão, especialmente entre alunos em situação de vulnerabilidade social (Firjan SESI/PNUD, 2023). Rosa et al. (2019) corroboram essa perspectiva, constatando uma melhoria

nas classificações dos exames nacionais após a implementação do programa, além de outros benefícios observados entre mais de 103 mil estudantes avaliados.

No entanto, o relato de E2 apresenta uma perspectiva divergente, apontando que o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), apesar de seus objetivos, enfrenta desafios relacionados à inclusão social dos estudantes mais vulneráveis, justamente o público-alvo prioritário do programa. E2 ressalta que muitos desses estudantes precisam trabalhar para complementar a renda familiar e, devido à carga horária do tempo integral, têm dificuldades para conciliar trabalho e escola:

Agora, quando é do EMTI, o que que tá acontecendo também? O EMTI, ele tem sido assim, uma iniciativa, também uma política, que a sociedade ainda não valorizou, a família ainda não valorizou como deveria. E o próprio estudante, ele não quer ficar na escola o dia todo. Infelizmente a gente tá constatando isso, sabe? Que ele não quer. Porque ele quer trabalhar meio período, e aí a gente sempre fala com eles. Olha, a gente competir, principalmente depois que o menino coloca o primeiro salário na mão, fica difícil. É o que a gente percebe, né? Que o EMTI ele dá certo em comunidades que tem um poder aquisitivo melhor um pouquinho. Porque o estudante que a gente quer tirar ele da rua, né? A gente quer dar mais segurança pra essa família, deixar o filho lá o tempo todo, é o que eles precisam sair pra trabalhar. Aí o que já tem um né, um nível melhor ou pouco, que já pode deixar o filho estudar, por conta de estudar, aí é onde dá certo o EMTI. É o contrário: onde a gente mais precisa, ele não dá certo (E2).

De acordo com o relato, os estudantes mais vulneráveis, considerados público prioritário do Ensino em Tempo Integral, enfrentam dificuldades para frequentar o programa devido à necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar. O horário extenso do programa limita as oportunidades de trabalho, o que acaba gerando evasão escolar, uma vez que muitos estudantes não conseguem conciliar o emprego com os estudos. Essa situação revela uma contradição entre os objetivos do programa e a realidade vivida pelos estudantes. Aqueles que precisam trabalhar enfrentam obstáculos para conciliar suas responsabilidades profissionais com a carga horária exigida pelo tempo integral, o que leva ao abandono escolar. Conforme apontado por E2, o programa tem mais sucesso em comunidades com melhores condições socioeconômicas, enquanto nas áreas mais vulneráveis ele não tem alcançado os resultados esperados, revelando um descompasso entre a proposta de inclusão e as necessidades práticas do público prioritário.

Esse ponto está em consonância com as reflexões de Pereira (2022), que ressalta que políticas públicas que buscam combater a evasão escolar por meio da ampliação da carga horária de aulas podem ter um efeito ambíguo. Por um lado, o tempo integral tem o potencial de elevar o retorno da educação, mantendo os jovens na escola e afastando-os de situações de risco nas ruas durante o período em que permanecem na instituição de ensino; por outro, pode dificultar a continuidade dos estudos para aqueles que precisam trabalhar, uma vez que reduz o tempo disponível para o trabalho, podendo resultar na exclusão desses estudantes do sistema educacional. É justamente o que menciona E2, no relato abaixo:

[...] Então, a gente tá vendo os esvaziamentos, sabe, nas escolas, por causa do EMTI, infelizmente. Aí, o que nós sugerimos? A gente já teve oportunidade de falar duas vezes com o MEC, este ano, uma vez até pessoalmente, é... o Pé de Meia, ele precisa estender também para todos os estudantes de EMTI. Independente dele ter CadÚnico, se ele é Bolsa Família, né? Todos os estudantes do EMTI terem essa bolsa. E aí já ajudaria. É claro que não vai competir com o salário que ele ganharia se ele estivesse trabalhando, mas vai ajudar um pouco, vai minimizar um pouco (E2).

E2 sugere que a expansão de políticas públicas, como o programa Pé de Meia, ofereça suporte financeiro adicional a todos os estudantes do EMTI, independentemente de serem beneficiários do CadÚnico ou Bolsa Família, para minimizar o impacto da evasão. Os achados indicam que, embora o EMTI seja uma política importante para o desenvolvimento integral dos alunos, sua implementação ainda enfrenta desafios, evidenciando a necessidade de ajustes que considerem as condições socioeconômicas dos estudantes e as barreiras enfrentadas por eles e suas famílias para garantir a continuidade dos estudos.

#### ***4.3.3 Incentivos ao Retorno e à Permanência Escolar***

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados das estratégias e iniciativas governamentais voltadas a promover a permanência e o retorno dos estudantes à instituição de ensino. Foram identificadas quatro abordagens nesse contexto: Busca Ativa Escolar e Monitoramento das Situações de Infrequência, Articulação Interinstitucional no Enfrentamento ao Abandono e à Evasão, Programas de Incentivos Financeiros Condicionados à Frequência Escolar e Apoio à Transição para o Mundo do Trabalho.

#### 4.3.3.1 Busca Ativa Escolar e Monitoramento das Situações de Infrequência

De acordo com o relato dos entrevistados, o Programa Busca Ativa é uma das principais estratégias governamentais para enfrentar o abandono e a evasão escolar no contexto das escolas estaduais de Minas Gerais, e tem sido amplamente utilizado para reintegrar estudantes que estão fora da escola, com a colaboração de gestores escolares, do Ministério Público e do Conselho Tutelar. De acordo com o relato de E1, o programa é a principal ferramenta para trazer os alunos de volta às salas de aula:

A Busca Ativa é a nossa maior ferramenta hoje pra trazer esse aluno de volta. A gente tem um trabalho de Busca Ativa, com que os diretores fazem esse contato com a família, de ir na casa, de buscar, de saber porque que parou, né? E junto com isso, o Ministério Público, Conselho Tutelar nos auxiliando quando esse estudante não retorna. Então, a Busca Ativa hoje é a nossa maior ferramenta pra trazer esse aluno de volta pra escola (E1).

Essa percepção está de acordo com a literatura, que descreve a Busca Ativa como uma ferramenta destinada a identificar crianças e adolescentes que interromperam o vínculo com a escola, bem como a monitorar e intervir preventivamente nos casos de estudantes em risco de abandono ou evasão escolar. Esse mecanismo exige uma postura proativa do Estado, que busca alcançar o cidadão, em vez de aguardar passivamente que os mais vulneráveis o acionem (Instituto Rui Barbosa, Fundo das Nações Unidas para a Infância, & União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021).

No âmbito do Programa Busca Ativa, o Painel de Fluxo Escolar foi mencionado pelos entrevistados como um importante mecanismo de monitoramento dos estudantes em situação de infrequência ou em risco de abandono, como observado nos relatos de E2 e E1:

A gente também criou esse ano um painel, Painel de Fluxo Escolar. Esse painel, ele vai sendo alimentado de acordo com o preenchimento do Diário Escolar Digital. As pessoas vão preenchendo, aí o painel vai atualizando. Aí ele tem todos os estudantes que estão com frequência inferior a 75%, que é o mínimo para aprovação, e aqueles que estão com frequência em risco também, de 75% a 80%. [...] E aí com essa informação a escola tem como, né, já fica mapeado ali, ela consegue já ir acionando esses estudantes, já ir acionando a família e o Especialista em Educação Básica, né? (E2).

O monitoramento que a gente tem hoje é o painel, né? Então, o painel ele nos dá essa frequência, né? Nós modificamos a legislação, hoje a legislação do DED, né, do Diário Eletrônico, o professor ele tem a obrigatoriedade de lançar a frequência diária e com isso a gente consegue verificar no painel se o aluno está evadido, se o aluno está infrequente, né, se ele abandonou os estudos e não retornou, por quê, e aí agir em cima. No painel, a escola tem acesso, né, o diretor tem, o supervisor tem acesso aos seus alunos e nós temos acesso a todos os alunos do Estado. A gente, com o auxílio da superintendência, tem a listagem dos alunos, eles encaminham pra gente saber se aquele aluno tá retornando ou não, depois da Busca Ativa. Vai monitorando os casos (E1).

Conforme mencionado pelos participantes, o Painel de Fluxo Escolar é alimentado pelas informações registradas no Diário Escolar Digital (DED). O uso sistemático do DED facilita a identificação do público-alvo das ações de Busca Ativa, permitindo a visualização dos estudantes em risco de abandono e evasão. Esse procedimento possibilita às escolas tomarem as providências necessárias, como entrar em contato com os estudantes e suas famílias.

Os relatos dos entrevistados estão alinhados à literatura revisada, em particular com o documento da Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens, implementada pelo Ministério da Educação (MEC). Essa política inclui estratégias para garantir o acesso à educação e combater o abandono escolar. Entre as principais iniciativas, destacam-se a busca ativa escolar, o monitoramento contínuo em cooperação com diferentes instituições e a criação de um sistema de alerta preventivo para riscos de evasão (Ministério da Educação, 2023).

No entanto, apesar de sua relevância como ferramenta de monitoramento, o Painel de Fluxo Escolar ainda enfrenta desafios para ser plenamente efetivo como um sistema de alerta preventivo para o de risco de abandono e evasão, conforme mencionado pelo participante E2:

Então, o nosso desafio é fazer com que o professor preencha o Diário Escolar Digital. A legislação anterior dava pra ele o intervalo de uma semana. Embora o nome seja Diário Escolar, dava o intervalo de uma semana que ele tinha de prazo pra preencher. Hoje não... aí saiu uma nova resolução do DED, Diário Escolar Digital, que aí colocou uma obrigatoriedade de preenchimento diário. Só que, mesmo assim, a gente ainda não está conseguindo ainda. A gente fica com uma média de 50% lá nesse painel, né? E como o diário, ele é D menos um, ele roda a noite, então o que que aconteceu até ontem, hoje já aparece no diário. Então, daquelas aulas previstas até aquele dia, tinha que estar cem por cento lançado (E2).

O participante E2 menciona que, embora a legislação recente tenha estabelecido a obrigatoriedade do preenchimento diário do DED, muitos professores ainda não incorporaram essa prática, o que compromete a atualização precisa do Painel de Fluxo Escolar. E2 também destaca que a cultura de atualização diária do DED ainda não está consolidada pelos professores, como ilustra o seguinte relato:

E eles ainda não estão com essa cultura, a gente ainda não conseguiu. Para eles fazerem isso, tem que ser na hora, entrou na sala, né? Ele abre o aplicativo no celular, só marca quem não está ali. Todos já vêm com presença, aí ele vai marcar só quem não está (E2).

A falta de atualização tempestiva do DED dificulta o acompanhamento contínuo da frequência escolar e, conseqüentemente, a intervenção por parte da equipe gestora junto aos estudantes em situação de risco de abandono, prejudicando as ações preventivas necessárias para evitar o abandono escolar.

Para mitigar os desafios relacionados à atualização do Painel de Fluxo Escolar, as escolas adotaram métodos alternativos de registro da frequência diária dos estudantes, conforme relata o participante E2:

Eles fazem a chamada, mas não é um lançamento no diário, né? Só uma chamada. É só para a secretaria da escola, para a direção da escola, já ficar atenta. Muitos já, assim... faltou hoje, eles já ligam e avisam. Ó, fulano não tá aqui, então, isso que é o ideal, né? [...] Então pra não ficar apenas nessa chamada aí, muitas escolas, a grande maioria já adota uma chamada que ela é no papel mesmo. Ou o especialista, ou alguém da secretaria, passa em todas as salas, em todos os turnos, e muitas escolas estão usando os representantes de turma pra fazer isso. Ele mesmo vê lá né, faz aquela chamada e já leva pra especialista. E aí, depois, a especialista, no final da semana, ela junta tudo aquilo lá e vê. Esse aqui faltou três dias na semana, esse aqui faltou duas vezes, aí já liga pra família (E2).

Conforme mencionado por E2, o uso de listas de chamadas manuais permite registrar a presença dos alunos e adotar medidas preventivas. No entanto, essa prática evidencia uma questão mais profunda: a resistência de muitos professores à utilização de tecnologias educacionais, como o DED. A falta de atualizações regulares no DED compromete os

mecanismos de monitoramento contínuo, como o Painel de Fluxo Escolar, atrasando a identificação de alunos em risco de abandono e a implementação de intervenções. Embora as listas manuais sejam úteis em situações emergenciais, é fundamental que mecanismos de monitoramento mais robustos sejam integrados ao cotidiano escolar.

De acordo com a literatura, programas de alerta preventivo são fundamentais para auxiliar gestores a identificar precocemente os alunos com maior risco de evasão escolar. Fatores como histórico de abandono, distorção idade-série, baixo desempenho no primeiro bimestre e faltas seguidas são fortes indicativos de risco. Alunos nessas condições devem ser acompanhados de forma contínua por professores, gestores escolares, psicólogos e assistentes sociais para evitar que abandonem os estudos (Firjan SESI/PNUD, 2023).

No que se refere à articulação das estratégias de Busca Ativa na rede estadual, os entrevistados destacaram que as instituições de ensino possuem autonomia para desenvolver ações adaptadas às necessidades específicas de cada comunidade escolar. Essa flexibilidade permite que cada escola adote abordagens distintas, ajustadas ao seu contexto, como evidenciado nos relatos:

Cada escola usa uma estratégia, né? Então, a estratégia é ir lá, buscar esse aluno, anunciar na igreja, anunciar nas padarias, né? Fazer o chamamento desses meninos que pararam de frequentar. [...] Cada diretor tem seu grupo, às vezes envolve profissionais também, professores, mas cada um é livre para fazer da forma que mais for eficaz (E1).

Pela resolução, o primeiro quem cuida disso é o especialista. O professor comunica o especialista. O especialista faz essa primeira parte, só que dentro da escola a gente vê muito assim, é um ajudando o outro mesmo. Tem umas escolas que é o pessoal da secretaria que liga pra família, tem outras que é o especialista, tem outras que é o vice-diretor. Cada escola é um... ela tem sua maneira de agir, né? Tem uns que tem servidor que está em ajustamento funcional. Tem uns que às vezes é o professor de uso da biblioteca, às vezes é um ASB (E2).

De acordo com os entrevistados, as escolas possuem autonomia para implementar as ações de Busca Ativa de acordo com suas particularidades. No entanto, cabe ao Órgão Central a responsabilidade de definir as diretrizes principais da Política de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar, que devem ser seguidas tanto pelas Superintendências Regionais de Ensino (SREs) quanto pelas escolas, conforme detalhado por E2:



Tudo que a gente faz, a gente reúne com os superintendentes toda semana. A gente fala com eles toda semana e a gente faz através de memorando e reuniões *online*, reuniões presenciais, a gente articula assim. Nós temos um ponto focal de frequência escolar em cada superintendência. Aí essa pessoa, ela trata tanto da Busca Ativa, como do programa Bolsa Família, e do programa Pé de Meia, que são programas que ajudam a frequência, né? E aí tem esse ponto focal, ele é referência pra nós (E2).

O relato de E2 descreve a articulação entre gestores do nível *upstream*, superintendentes regionais de ensino e pontos focais de frequência escolar, que atuam como referências nas ações regionalizadas dos programas Busca Ativa, Bolsa Família e Pé de Meia. Esses pontos focais são responsáveis por assegurar a implementação das estratégias e diretrizes estabelecidas pela gestão, trabalhando em estreita colaboração com as SREs e escolas. A comunicação e o acompanhamento das ações ocorrem por meio de memorandos e reuniões semanais, tanto *online* quanto presenciais, garantindo a integração e o alinhamento das atividades.

Nesse contexto, os pontos focais atuam como mediadores, assegurando que as diretrizes sejam efetivamente traduzidas em ações práticas nas escolas e nas SREs. Essa atuação reflete a função do nível *midstream*, que facilita a comunicação e a implementação das políticas definidas pelo nível *upstream* no ambiente escolar. Esse processo está em consonância com a teoria de May e Previte (2016), que enfatiza a importância dos atores do nível meso na promoção de mudanças sociais, ao conectar as políticas *upstream* com seus impactos no nível *downstream*.

#### 4.3.3.2 Articulação Interinstitucional no Enfrentamento ao Abandono e à Evasão

As estratégias de combate ao abandono e à evasão escolar estão baseadas em uma perspectiva intersetorial, que envolve a mobilização de diversos atores e instituições. A seguir, são discutidos os principais atores e suas respectivas contribuições, com base nos relatos dos participantes.

Os principais atores são a escola, a comunidade escolar, os pais, aí tem o Ministério Público e o Conselho Tutelar. Então a gente, o Estado, enquanto garantidor do direito do acesso e permanência, a gente cria essas ferramentas [...] Com a Busca Ativa, a escola, como o agente de fazer, de realizar essa Busca Ativa, de buscar, de anunciar toda

a forma com que a escola está acolhendo esse aluno, o Ministério Público e o Conselho Tutelar com os pais, né? Quando a gente não consegue esse contato com o pai, ou que a gente consegue contato, mas o aluno não retorna, esses dois órgãos nos auxiliam a buscar os pais e dar a eles a obrigatoriedade de trazer, de colocar seu filho dentro da escola (E1).

Então, os atores, né aquilo que eu disse, começando de acordo com a resolução, é o especialista. O primeiro é o professor. O professor, ele que vê que o estudante está faltando. E aí, o que acontece? Ele já tem que avisar para o especialista. Porque tem a quantidade de faltas consecutivas, não é? São 5 consecutivas ou 10 alternadas no mês. E se o aluno faltar 25 dias, também consecutivos, aí já tem que tirar do diário escolar. Tem que encerrar, encerrar a matrícula dele e ele voltando, aí ele pode matricular em qualquer época do ano. Mas só encerra a matrícula depois de esgotar todas as ações de Busca Ativa e de acionar o Conselho Tutelar e tudo, né? (E2).

De acordo com E1, os principais envolvidos nesse processo são a escola, a comunidade escolar, os pais, o Ministério Público e o Conselho Tutelar. O Estado, como garantidor do direito à educação, implementa a Busca Ativa Escolar, e a escola é a responsável por operacionalizar essa ação e garantir a reintegração dos alunos ao ambiente escolar. Quando as tentativas da escola de trazer o estudante de volta não têm sucesso, o Ministério Público e o Conselho Tutelar são acionados para assegurar a obrigatoriedade da frequência escolar, reforçando a responsabilidade das famílias nesse processo.

E2 complementou ao destacar a importância do professor no monitoramento diário da frequência dos alunos. Segundo E2, o professor é o primeiro a identificar padrões de ausência e, assim que isso ocorre, deve informar ao especialista escolar, que se encarrega de tomar as providências necessárias junto às famílias. Se o aluno acumular cinco faltas consecutivas ou dez faltas alternadas em um mês, a escola deve iniciar as ações de Busca Ativa. Caso as ausências cheguem a vinte e cinco dias consecutivos, a matrícula do estudante deve ser cancelada, mas apenas após esgotarem-se todas as tentativas de reintegração, incluindo o acionamento do Conselho Tutelar. O cancelamento da matrícula é considerado uma medida extrema, sendo utilizado como último recurso. No caso de retorno do aluno, a matrícula pode ser efetivada em qualquer época do ano.

Os relatos dos participantes estão alinhados com a Resolução SEE N° 4.692, que estabelece as diretrizes para o funcionamento das Escolas Estaduais de Minas Gerais. A

legislação atribui ao professor a responsabilidade pelo registro diário da frequência dos alunos, sob monitoramento do especialista em educação. Quando as faltas atingem 5 dias consecutivos ou 10 alternados, a escola deve notificar os pais ou responsáveis por escrito. Se as faltas alcançarem 15 dias consecutivos ou alternados, a escola deve comunicar ao Conselho Tutelar, ao Ministério Público e, no caso de famílias beneficiadas por programas de assistência, ao órgão responsável. Em situações de 25 dias consecutivos de ausência sem justificativa, a matrícula do estudante deve ser cancelada, mas somente após a escola esgotar todas as alternativas de Busca Ativa.

Além dos atores já mencionados, o participante E2 ressaltou a importância da colaboração com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), particularmente em programas como o Pé-de-Meia e o Bolsa Família, que oferecem benefícios financeiros condicionados à matrícula escolar. Também é recomendada a articulação com o setor de Saúde, especialmente por meio do Programa Saúde da Família (PSF), que pode auxiliar na localização dos estudantes por meio de seus cadastros familiares. A área de saúde pública também contribui com ações preventivas, como palestras nas escolas sobre temas relacionados à gravidez na adolescência, saúde socioemocional e *bullying*, conforme mencionado em seu relato:

E agora, por causa do Pé-de-Meia e o Bolsa Família, trabalha muito com o CRAS também, né? E a gente recomenda que trabalhe muito com a Saúde também, porque a Saúde ajuda muito na questão de localizar o estudante, porque eles têm que ir para o PSF [Programa Saúde na Família], né, que as famílias todas são cadastradas. E também pra gente fazer um trabalho preventivo mesmo, não é? Pra convidar pra ir na escola, pra poder fazer palestras, pra questão da gravidez na adolescência, pra prevenir, né? Ah, o sócio emocional também, né? Eles fazem essas palestras, o *bullying* também é um dos fatores da questão do abandono, né? (E2).

E2 também destacou uma nova iniciativa voltada à integração intersetorial, cujo objetivo é realizar visitas integradas às Superintendências Regionais de Ensino que apresentam os maiores índices de infrequência escolar. Essas visitas contam com a participação de diversos setores, como Saúde, Desenvolvimento Social, Educação e o Conselho Tutelar, além de representantes do programa Bolsa Família. Segundo E2, essa ação possibilita o trabalho conjunto entre esses setores, conforme descrito em sua fala:

Uma frente que a gente está iniciando dentro das ações de Busca Ativa são essas visitas integradas, e nós estamos visitando as Superintendências que têm índice mais elevado de infrequência. Aí a gente visita, a gente chama a Saúde, Desenvolvimento Social, Educação e o Conselho Tutelar também. Aí nós fazemos um trabalho na parte da manhã com esses, e envolvendo o Bolsa Família. E a gente visita a escola também (E2).

A iniciativa mencionada revela a adoção de uma abordagem intersetorial com o objetivo de intensificar o suporte às SREs e às escolas que enfrentam elevados índices de infrequência escolar. Ao promover o desenvolvimento de ações mais coordenadas e integradas entre as diferentes áreas envolvidas, cria-se a possibilidade de alcançar uma resposta conjunta e mais eficaz para a superação dos desafios associados à infrequência escolar, por meio de uma atuação mais abrangente e estratégica.

Os relatos de E2 encontram respaldo na literatura acadêmica, que destaca a importância de uma abordagem intersetorial no enfrentamento do abandono e da evasão escolar. A complexidade desse fenômeno requer a articulação de soluções integradas, envolvendo diferentes atores sociais. Conforme observado por Lüscher e Dore (2011), grande parte dos estudos recomenda ações preventivas, como a identificação precoce de estudantes em situação de risco de abandono, e o acompanhamento individualizado como estratégias para evitar a evasão.

De maneira similar, Rosa et al. (2021) ressaltam que a Busca Ativa, ao adotar uma abordagem intersetorial, mobiliza uma ampla gama de atores e instituições públicas. Esse esforço coordenado integra políticas nas áreas de Educação, Assistência Social, Saúde e Proteção dos Direitos da Infância e Adolescência, assegurando que cada setor desempenhe suas funções específicas. A articulação entre essas instituições visa fortalecer a rede de proteção, promovendo tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

Além dos atores e abordagens previamente mencionados, o participante E2 relatou uma nova frente de trabalho para o enfrentamento ao abandono e à evasão escolar, baseada na articulação interna com a Subsecretaria de Educação Básica da SEE-MG. Essa articulação aproveita programas e projetos já existentes, como ‘Jovens Protagonistas’ e ‘Representantes de Turma’, para fortalecer a Busca Ativa e monitorar a frequência escolar. O objetivo é incentivar uma abordagem preventiva, integrando essas ações para promover o protagonismo estudantil, conforme descrito por E2:

E a gente tem uma outra frente também, que é a articulação com as outras subsecretarias da Educação, totalmente com a SB, a Educação Básica, porque eles têm muitos programas, muitos projetos bons, os Jovens Protagonistas, os representantes de turma. A gente tem visto muitas escolas utilizarem os representantes de turma para ajudar nessa Busca Ativa, no controle da frequência. Porque a gente gosta de despertar as escolas para a Busca Ativa preventiva. Então, usar todos esses programas que já existem, esses projetos, para que o estudante seja o protagonista dentro da escola, para que ele tenha aquela sensação de pertencimento, para ele ficar, empoderar e ver, se eu não for, eu faço falta lá dentro da escola (E2).

A estratégia delineada por E2 destaca os representantes de turma como atores importantes na Busca Ativa de estudantes infrequentes, apoiando os professores no monitoramento da frequência escolar por meio das chamadas. Essa participação promove a criação de um ambiente escolar colaborativo, valorizando e integrando os estudantes na comunidade. Dessa forma, fortalece-se o senso de pertencimento, à medida que os alunos compreendem a relevância de sua presença e o impacto direto que sua ausência provoca no funcionamento da escola.

Ainda em relação às abordagens para promover o protagonismo e empoderamento dos estudantes, E2 menciona outros programas relevantes, como o Jovem de Futuro e o Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB). Ele explica:

E tem o Jovem de Futuro, que também é um dos programas, e no Jovem de Futuro todas as escolas colocaram no plano de ação, ações de Busca Ativa. Tem o ICEB, que é o de Iniciação Científica na Educação Básica. Aí tem um grupo de pesquisa com um professor responsável, cada estudante ganha um notebook para poder usar, fazer os seus trabalhos, fazer as suas pesquisas. Eles têm reuniões periódicas, então ele se sente empoderado, então a gente também otimiza o ICEB (E2).

E2 destacou que o Programa Jovem de Futuro incorporou ações de Busca Ativa para fortalecer essa prática nas escolas. Já o ICEB promove atividades científicas, com apoio de professores, para apoiar as pesquisas dos estudantes. Segundo E2, esses programas contribuem para o empoderamento dos alunos, fortalecendo seu vínculo com a escola e incentivando sua permanência.

O relato de E2 encontra respaldo na literatura acadêmica, que ressalta o protagonismo e o pertencimento como fatores fundamentais para a permanência escolar. De acordo com Feitosa (2019), o sentimento de pertencimento é um aspecto importante para o sucesso educacional, sendo construído nas interações cotidianas dentro do ambiente escolar. Da mesma forma, Dias et al. (2022) destacam que o protagonismo estudantil fortalece o vínculo dos alunos com a escola, estimula o diálogo e promove o empoderamento, permitindo que os estudantes compreendam o valor de sua participação ativa. Dessa forma, a estratégia apresentada por E2 corrobora a literatura ao evidenciar que os alunos, ao assumirem papéis de liderança, colaboram para a redução da infrequência escolar e se tornam agentes de transformação dentro do ambiente educacional.

No contexto das articulações internas entre os setores da Secretaria de Estado de Educação, o participante E2 destacou a relevância das ações da Subsecretaria de Administração da SEE-MG, responsável pela alocação de recursos destinados à infraestrutura escolar, manutenção do mobiliário e equipamentos das escolas. De acordo com E2, a melhoria das condições físicas das instituições de ensino, visando tornar o ambiente escolar mais atraente e acolhedor, é um fator relevante para a permanência dos estudantes, conforme descrito em seu relato:

E a Subsecretaria de Administração também, pra rede física da escola, dos equipamentos da escola, pra ficar uma escola atraente. Que a maioria lá escreveu que está sentindo a escola desinteressante. Então, cuidar da escola, da rede física, dos equipamentos, do mobiliário, para que esteja... tudo o que o estudante precisar, ele tenha ali o que eles escreveram lá, né? (E2).

O relato de E2 é respaldado pela literatura, que aponta uma relação direta entre o ambiente escolar e a permanência dos estudantes. Aspectos como os recursos disponíveis, as condições estruturais das instituições e as práticas escolares e pedagógicas influenciam de forma expressiva a decisão dos estudantes de permanecer ou abandonar a escola.

Esses fatores, desdobrados em aspectos mais específicos, compõem o contexto escolar que pode favorecer a evasão ou promover a permanência (Dore & Lüscher, 2011). Dore et al. (2014) também sinalizam que a permanência do estudante no sistema de ensino está estreitamente relacionada com os recursos disponíveis, a organização institucional, a estrutura física e as práticas internas adotadas pelas escolas.

Com base nos relatos dos entrevistados e na literatura acadêmica, pode-se concluir que, como política *upstream*, as melhorias na infraestrutura escolar impactam diretamente a permanência estudantil. A qualidade do ambiente escolar, quando acolhedor, organizado e bem estruturado, é essencial para o engajamento dos alunos. Já uma infraestrutura inadequada pode gerar desmotivação e desinteresse, influenciando negativamente a decisão dos estudantes de permanecerem na escola. Dessa forma, investimentos em infraestrutura são fundamentais para garantir o bem-estar dos alunos e reduzir os fatores que contribuem para a evasão escolar.

#### *4.3.3.3 Programas de incentivos financeiros condicionados à frequência escolar*

Os programas de auxílio financeiro vinculados à frequência escolar constituem políticas públicas destinadas a incentivar o retorno e a permanência dos estudantes, buscando reduzir os índices de abandono e evasão escolar. Como exemplos dessa abordagem, destacam-se o Programa Bolsa Família e o recente Programa Pé-de-Meia, que oferecem suporte financeiro às famílias, condicionado ao cumprimento de requisitos de frequência escolar.

Em relação ao Programa Bolsa Família, o recebimento dos benefícios está condicionado ao cumprimento de frequência escolar mínima de 60% para as crianças de quatro a seis anos incompletos, e de 75% para os beneficiários entre seis e dezoito anos incompletos que não tenham concluído a Educação Básica (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2023).

O Programa Pé-de-Meia, por sua vez, configura-se como um incentivo financeiro-educacional destinado a estudantes do ensino médio público inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). Os alunos que mantêm uma frequência escolar mínima de 80% recebem um benefício de R\$ 200 mensais, totalizando R\$ 2.000 em 10 parcelas ao longo do ano (Ministério da Educação, 2023). Segundo os participantes, esses programas têm auxiliado na redução da infrequência, do abandono e da evasão escolar, conforme evidenciado nos relatos:

Com certeza, você diz o Pé-de-Meia? Pé de meia e outros... Com certeza, o adolescente, ele tem retornado e permanecido porque ele tem ali uma ajuda de custo, com certeza sim. É uma ação que privilegia aquele aluno para que ele permaneça, né? E dá pra ele aquilo que ele quer lá fora, que é um valor, dá pra ele uma quantidade, então isso também nos auxilia (E1).

Então, os programas de transferência de renda, né? Eles ajudam muito. A gente já tá sentindo que no ensino médio, né? Por causa do Pé-de-Meia, já tá fazendo... Assim, tá dando retorno, já, né? Os diretores já estão falando, tem superintendentes que já estão nos indicando isso também, né? Agora, o Bolsa Família também, né? O Bolsa Família, ele montou uma estratégia aí também, que ajuda (E2).

Embora o Programa Pé-de-Meia tenha sido implementado recentemente, os participantes perceberam uma melhoria na permanência dos alunos. Experiências semelhantes em diferentes contextos reforçam esse potencial. No Piauí, o Poupança Jovem reduziu em 13% a taxa de abandono no primeiro ano e em até 54% em escolas com maior concentração de alunos pretos e pardos após três anos (Pereira, 2019). No Reino Unido, o *Education Maintenance Allowance* (EMA) aumentou em 4,5% a permanência de jovens de 16 a 18 anos, especialmente entre os que receberam o benefício integral (Lyche, 2010). Já no Malawi, o Programa Zomba, voltado a jovens do sexo feminino, melhorou as taxas de matrícula e reduziu comportamentos de risco, como casamento precoce e gravidez na adolescência, ao condicionar o benefício a uma frequência escolar superior a 80% (Baird et al., 2010).

Os relatos corroboram a literatura, que aponta para o efeito positivo de programas de auxílio financeiro condicionado à permanência e participação escolar. Estudos de Pereira (2019), Lyche (2010) e Baird et al. (2010) indicam que esses programas contribuem para melhorias nos indicadores educacionais, como o aumento das taxas de aprovação e a redução da evasão escolar. A vinculação dos benefícios à frequência e ao desempenho escolar tem se mostrado uma estratégia válida para mitigar o abandono e promover maior inclusão educacional, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade.

No entanto, embora relevantes, os programas de auxílio financeiro precisam integrar um conjunto mais amplo de intervenções para reduzir as taxas de abandono e evasão escolar. Esta perspectiva alinha-se ao que Lavrijsen e Nicaise (2015) argumentam sobre como as desigualdades no nível de escolaridade não resultam apenas das dinâmicas internas do sistema educativo, mas das desigualdades socioeconômicas que transcendem o escopo das escolas. Lee e Burkam (2003) reforçam que políticas públicas educacionais devem complementar as intervenções escolares, considerando que o abandono e a evasão são fenômenos influenciados por características a nível macro.



#### 4.3.3.4 Apoio à transição para o mundo do trabalho

Os resultados sobre políticas públicas de apoio à transição dos jovens para o mercado de trabalho apontaram os Cursos Técnicos Profissionalizantes como uma estratégia relevante para promover a inserção profissional e reduzir a evasão escolar. Segundo os participantes, esses cursos incentivam os jovens a permanecer na escola, oferecendo formação técnica que amplia as oportunidades de emprego e aumenta a motivação para concluir o ensino básico.

De acordo com o participante E1, os cursos profissionalizantes alinhados às demandas do mercado regional têm potencial para contribuir com a permanência escolar, ao promoverem uma formação direcionada à inserção profissional. E1 observou que esses cursos oferecem uma perspectiva concreta de ingresso no mercado de trabalho, trazendo um alento aos jovens e incentivando a continuidade dos estudos, conforme enfatizado em seu relato:

O curso profissionalizante traz pro jovem um alento dele ter um curso técnico e dali ele já se inserir no mercado de trabalho. Então, os cursos técnicos em informática, os cursos técnicos de acordo com a região, com aquela prática da região, ou é agrícola, ou é polo turístico, para que possa também incentivar esse aluno a permanecer na escola e ter uma esperança de que ele vai sair dali com trabalho, com emprego, já com uma formação técnica. O Trilhas de Futuro ele é destinado ao aluno da escola pública, mas ele é destinado a todos. Então, realmente, quando o aluno da escola pública consegue, isso faz uma diferença na vida dele, dele continuar os estudos e de permanecer. Mas aí a gente não tem ainda, é uma ferramenta muito boa, mas ela ainda não abrange todos, né? A gente gostaria que fosse, mas ainda infelizmente não é (E1).

De transição para o mundo do trabalho, a gente tem os cursos profissionalizantes. Mas o que que acontece? Quando eles são noturnos, aí a gente tem muito abandono também nesses cursos. Tudo que é do noturno, a gente tem problema, tem problema mesmo (E2).

E1 destacou a importância de alinhar os cursos técnicos às demandas de mercado regionais, o que fortalece o vínculo dos estudantes com a escola, ao oferecer uma formação que amplia suas perspectivas de empregabilidade. Esse relato está em consonância com a literatura, que indica a oferta de cursos profissionalizantes como uma estratégia eficaz para a redução da evasão escolar, especialmente em contextos onde o desemprego e a informalidade afetam os jovens (Scorzafave et al., 2023).

Além disso, E1 mencionou a necessidade de expandir o alcance de programas como o Trilhas de Futuro, que oferece cursos técnicos gratuitos a estudantes do ensino médio e egressos, em instituições públicas e privadas credenciadas. O processo de seleção baseia-se em critérios de escolaridade e rede de ensino (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2024). Contudo, conforme mencionado por E1, embora o programa contribua para a permanência dos alunos, ele ainda não se constitui em uma política pública universal, direcionada a todos os estudantes do ensino médio.

Assim como E1, o participante E2 também apontou os cursos profissionalizantes como uma iniciativa de transição da escola para o mundo do trabalho, mas destacou um problema recorrente: o abandono nos cursos noturnos, devido ao cansaço e à dificuldade de conciliar trabalho com os estudos, já que muitos jovens precisam trabalhar durante o dia. Os relatos convergem com a literatura sobre o papel dos cursos técnicos na permanência escolar e inserção profissional dos jovens. Scorzafave et al. (2023) destacam que programas de qualificação técnica e estágio reduzem o custo de oportunidade associado à permanência escolar. Esta perspectiva encontra suporte em Costanzi (2009), que aponta a necessidade de gerar oportunidades para que jovens acessem postos de trabalho com proteção social e desenvolvimento profissional, conciliando estudos e trabalho. A análise reforça o entendimento de Barros (2017) sobre como a articulação entre educação e trabalho pode mitigar o abandono escolar, especialmente quando alinhada às demandas do mercado e às necessidades dos estudantes.

#### ***4.3.4 Modelos de Referência e Práticas Exitosas***

Nesta categoria foram examinados modelos de referência e práticas bem-sucedidas relatadas pelos entrevistados, voltados à prevenção e ao enfrentamento do abandono e da evasão escolar. A análise foi organizada em duas subcategorias: Modelos de Referência no Enfrentamento ao Abandono e à Evasão, que aborda iniciativas bem-sucedidas em diferentes localidades, e Práticas Exitosas nas escolas estaduais de Minas Gerais, fundamentadas no Catálogo de Boas Práticas para o Acesso, Permanência e Aprendizagem. O catálogo, elaborado pelos gestores, documenta abordagens locais eficazes para promover a permanência e o engajamento dos estudantes.

#### 4.3.4.1 Modelos de Referência no Enfrentamento ao Abandono e à Evasão

A análise dos modelos de referência no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar evidencia o impacto positivo de iniciativas estruturadas e intersetoriais, como o programa Busca Ativa Escolar de Minas Gerais e a ferramenta de Busca Ativa desenvolvida pelo UNICEF, amplamente implementada em diversas localidades do Brasil. De acordo com o participante E1, o programa de Minas Gerais tem se consolidado como referência, ao demonstrar eficácia na reintegração dos estudantes ao ambiente escolar: “Olha, o Busca Ativa de Minas Gerais tem sido modelo, tá? A gente tem conseguido trazer esses estudantes de volta, mas especificamente assim, fora dele, não tenho conhecimento” (E1).

Em Minas Gerais, o Busca Ativa é uma das principais estratégias da Política de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar, que atua em diferentes frentes para identificar, monitorar e reintegrar estudantes que estão afastados do ambiente escolar ou em risco de abandono (SEE/MG, 2022), por meio de uma abordagem contínua e colaborativa para promover a permanência dos alunos nas instituições de ensino.

De acordo com o relato de E2, o estado do Espírito Santo destaca-se como referência pela adoção de estratégias inovadoras e de baixo custo, como o método *Nudge*. Trata-se de uma técnica que, no contexto local, consiste no envio de lembretes via *WhatsApp* aos alunos infrequentes, com o objetivo de reforçar seu vínculo com a escola antes que a evasão ocorra, conforme explicado em seu relato:

Então, o Espírito Santo tem um modelo bem legal, que é uma outra frente, que a gente vai trabalhar com esses estudantes que estão infrequentes, mas ainda não abandonaram. A gente está indo hoje para o Espírito Santo, pra gente ver de perto mesmo, porque a gente já fez várias discussões com eles, uma metodologia que eles têm usado, de *Nudge*, que é aquela mensagem do *WhatsApp*. Aí lá eles têm uma solução caseira, sem custo, mas com o próprio *WhatsApp* eles conseguem fazer isso. E aí o estudante faltou, já manda pra ele. É muito legal, sabe? Então a gente que implantar isso aqui (E2).

Essa metodologia está alinhada com a literatura de intervenção comportamental. A teoria dos *nudges*, desenvolvida por Thaler e Sunstein (2008), fundamenta-se na ideia de que intervenções discretas e não impositivas podem influenciar escolhas de maneira positiva, preservando a autonomia do indivíduo. No contexto educacional, *nudges* como mensagens de

lembrete destacam-se pela facilidade de adaptação a diferentes comunidades e pelo baixo custo de implementação, criando uma “cutucada” sutil que ajuda a manter o aluno engajado. Estudos indicam que esse tipo de intervenção é eficaz na redução da evasão ao reforçar o vínculo entre aluno e escola (Senna, Souza & Vogel, 2021; Weijers, Koning & Paas, 2020). O interesse de Minas Gerais na implantação dessa metodologia indica um movimento em direção a políticas que dialoguem com as especificidades locais e integrem inovações comportamentais para incentivar a permanência escolar.

E2 acrescentou que o Espírito Santo também utiliza a ferramenta de Busca Ativa do UNICEF, adotada em 22 estados brasileiros e amplamente reconhecida por seu caráter intersetorial. Desenvolvida em 2017 pelo UNICEF em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Congemas e o Conasems, a ferramenta articula setores de assistência social, saúde e proteção à infância e juventude para identificar e acompanhar estudantes em risco de abandono (Rosa et al., 2021). E2 ressaltou a importância dessa abordagem:

E tem também, bem interessante e a gente também tem lá no Espírito Santo também, tem em vários estados, a Ferramenta de Busca Ativa pelo UNICEF. [...] Eles já utilizam há muito tempo. Aí eles nos passaram, né? O que funcionava, então, assim. A Busca Ativa do Unicef está em... acho que em 22 estados e muitos municípios (E2).

Os resultados indicaram que políticas estruturadas, como o programa Busca Ativa Escolar de Minas Gerais e a ferramenta de Busca Ativa do UNICEF, combinadas a abordagens práticas, como o envio de *nudges*, compõem uma perspectiva favorável para promover a permanência dos estudantes no ambiente escolar. A integração intersetorial, envolvendo áreas como educação, saúde e assistência social, reforça a ideia de que uma rede de apoio integrada e ágil é essencial no combate ao abandono escolar. Como destaca Rosa et al. (2021), a abordagem intersetorial amplia o alcance das políticas e aprimora a eficácia das intervenções, ao promover uma corresponsabilização entre os diversos atores envolvidos.

#### 4.3.4.2 Práticas Exitosas Implementadas nas escolas estaduais de Minas Gerais

Foram analisadas as práticas exitosas adotadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais, com foco em abordagens eficazes para promover a permanência e o engajamento dos estudantes. Conforme destacado pelo participante E2, a criação do “Catálogo de Boas Práticas para o Acesso, Permanência e Aprendizagem” (Secretaria de Estado de Educação de Minas

Gerais, 2024) tem como objetivo identificar e disseminar ações bem-sucedidas realizadas pelas escolas, fomentando uma rede de troca de experiências e estratégias entre as instituições.

O processo de elaboração do material, conduzido pela equipe responsável pela gestão da Política de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar, envolve visitas a escolas que compartilham contextos e adversidades semelhantes, mas apresentam desempenhos distintos em relação à frequência escolar. As visitas auxiliam na identificação de práticas que demonstram impacto positivo na permanência e no engajamento dos estudantes. Conforme descrito por E2, a análise comparativa entre as escolas fornece subsídios para a disseminação de estratégias que se mostram efetivas em diferentes realidades educacionais.

A gente visita escolas, e a gente sempre pega uma que tem o maior índice na Regional. E a que tem o menor. Porque a gente olha boas práticas, porque é que essa aqui tem as mesmas adversidades, o público é mais ou menos o mesmo, e essa aqui tá bem na frequência, e a outra está ruim. Então a gente faz isso, sabe, esse comparativo, a gente pega boas práticas (E2).

Ao observar escolas inseridas em contextos semelhantes, mas com desempenhos distintos em frequência, a equipe gestora identifica estratégias que promovem a permanência escolar e que, portanto, podem ser adaptadas e aplicadas em outras instituições. As visitas resultam em uma documentação estruturada das iniciativas, compiladas no “Catálogo de Boas Práticas para o Acesso, Permanência e Aprendizagem”.

Entre as práticas descritas no Catálogo, destacam-se o Projeto de Monitoramento da Frequência com Envolvimento dos Estudantes, uma iniciativa que promove a participação ativa dos alunos no acompanhamento da frequência escolar, fortalecendo o senso de responsabilidade e compromisso com o ambiente educativo. Complementando essa ação, a premiação de turmas e estudantes com alta frequência, combinada à prática do “Frequenciômetro”, que oferece bonificações às turmas mais assíduas, incentiva a presença regular e fomenta uma cultura de engajamento coletivo. Essas estratégias estão em consonância com a perspectiva de Archambault et al. (2019), que ressaltam o engajamento comportamental, especialmente evidenciado pela frequência regular, como um dos fatores mais relevantes na prevenção do abandono escolar.

Já o “Campeonato de Esportes e Premiações de Engajamento” promove competições esportivas entre turmas, incentivando a presença escolar e fortalecendo a socialização e o espírito de equipe entre os estudantes. A inclusão dessas atividades extracurriculares torna o

ambiente escolar mais dinâmico e atraente, contribuindo para o engajamento dos alunos. Essa iniciativa exemplifica o que Baker et al. (2001) destacam em seus estudos sobre a influência das experiências escolares no comprometimento dos estudantes. De acordo com os autores, quando os alunos se sentem conectados às atividades escolares, aumentam-se as chances de sucesso acadêmico e social.

Além dessas iniciativas, os “Projetos Saúde Mental e Convivência Escolar” e “Busca Ativa - Quem falta, faz falta”, compartilham do objetivo de promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, com foco no bem-estar emocional e social dos estudantes. Enquanto o projeto de Saúde Mental promove discussões sobre temas como *bullying* e ansiedade para fortalecer o conforto e o respeito mútuo no ambiente escolar, o projeto “Quem falta, faz falta” incentiva os alunos a entrarem em contato com colegas ausentes, reforçando a noção de apoio coletivo e pertencimento. As duas iniciativas contribuem para a criação de um espaço onde os alunos se sintam valorizados, o que se traduz em maior frequência e participação. Essas práticas corroboram a perspectiva de Fonseca et al. (2022), que destacam a importância de um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na dimensão pedagógica, o “Intensivão” e a “Semana de Simulados” são voltados para o aprofundamento pedagógico, baseados na realização de simulados para fortalecer o aprendizado e promover uma cultura de preparação contínua entre os estudantes. Tais ações têm contribuído para aumentar o interesse e a assiduidade escolar. A abordagem está alinhada à perspectiva de Almeida e Alves (2021), que ressaltam a importância de assegurar o aprendizado no tempo adequado para o engajamento e o sucesso escolar.

Além das práticas descritas, as Parcerias com ONGs, Empresas e Instituições de Ensino Superior ampliam as oportunidades educacionais por meio de programas extracurriculares e projetos de iniciação científica que conectam os estudantes ao ambiente universitário. Essas colaborações ilustram o papel destacado por Wood (2016), que atribui às organizações comunitárias a capacidade de estabelecer vínculos diretos com os estudantes, promovendo motivação e ampliando suas perspectivas educacionais.

#### **4.4 Intervenções da Comunidade Escolar**

Nesta dimensão, foram analisadas as ações desenvolvidas pela comunidade escolar no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar, com foco no nível *midstream*. Esse nível abrange interações de proximidade, nas quais atores como familiares, colegas e profissionais da escola exercem influência direta sobre os estudantes. A partir dos relatos de gestores

escolares, especialistas, docentes, psicólogos e assistentes sociais das três escolas investigadas, buscou-se compreender como essas ações foram articuladas para mitigar esses problemas e promover a permanência escolar.

O nível meso, conforme discutido por Wood (2016) abrange empresas, organizações sem fins lucrativos, grupos comunitários e outros agentes sociais que podem se conectar diretamente ao público-alvo. Esses agentes incentivam a adoção de comportamentos desejados ou a transformação de comportamentos indesejados, por meio de interações próximas e influências diretas. Huff et al. (2017) reforçam que esses atores, ao operarem na esfera de influência direta, fortalecem o suporte educativo ao criarem redes de apoio que impactam positivamente o comportamento dos indivíduos.

As estratégias e abordagens da comunidade escolar para o enfrentamento do abandono e da evasão foram organizadas em três categorias: a primeira, Intervenções Relacionadas ao Programa Busca Ativa Escolar, aborda as ações direcionadas à identificação e reintegração de estudantes. A segunda, Incentivos à Permanência do Estudante, analisa iniciativas destinadas a promover o engajamento e a permanência escolar. Por fim, a categoria Articulação entre Escola, Comunidade e Redes de Proteção, investiga como parcerias e redes de apoio contribuem para superar os desafios identificados. Cada uma dessas categorias será detalhada a seguir.

#### ***4.4.1 Intervenções Relacionadas ao Programa Busca Ativa Escolar***

Nesta categoria foram analisadas as ações implementadas pelas instituições de ensino para prevenir e enfrentar o abandono e a evasão escolar, integrando políticas governamentais com iniciativas próprias das escolas. Com base nos relatos dos participantes, a análise foi organizada em três subcategorias: Ações de Busca Ativa Escolar e Monitoramento das Situações de Infrequência; Articulação com o Conselho Tutelar e a Rede de Busca Ativa; e Intervenções Pedagógicas voltadas à Recomposição das Aprendizagens.

##### ***4.4.1.1 Ações de Busca Ativa Escolar e Monitoramento das Situações de Infrequência***

Com base nos relatos dos entrevistados, constatou-se que as ações de Busca Ativa escolar são implementadas de maneira estruturada nas escolas participantes, consolidando-se como o principal mecanismo de enfrentamento ao abandono e à evasão nessas instituições. Os relatos indicam uma articulação interna bem definida, com uma divisão clara de responsabilidades entre os envolvidos em cada etapa do processo. As práticas abrangem ações como o monitoramento dos casos que constituem risco de abandono e evasão, o contato inicial

por telefone até o envio formal de cartas físicas, em um esforço para estabelecer uma comunicação efetiva com os alunos e suas famílias.

O processo tem início com a identificação dos estudantes infrequentes. Em relação ao monitoramento, os participantes mencionaram a realização de ações diárias para essa identificação, como se observa nos relatos:

Todos os dias as supervisoras ou as bibliotecárias, que a gente chama de PEUB, passam nas salas fazendo chamadas e durante o final de semana, elas contabilizam o número de faltas. Se um aluno já tem cinco faltas durante a semana, já é um ponto de atenção. Na semana seguinte, se ele persiste ainda faltando, a gente já entra com a ação de ligar, de saber o que está acontecendo. Então, assim, esse monitoramento nas chamadas diárias, isso leva a gente a perceber se vai ter uma evasão, ou não, o que tá acontecendo com o aluno. Então são chamadas diárias que nós fazemos (E3).

Além desse painel que eu tenho agora, a gente já tinha um que a gente coloca no drive. Quando o menino tem um número de faltas, o professor avisa. Aí a especialista é responsável por abastecer esse drive, para a responsável entrar em contato e fazer todos os procedimentos. A gente já faz isso, pede para o professor observar, para depois fazermos a Busca ativa (E4).

A gente geralmente, a frequência ela é analisada diariamente, então a gente tem umas reuniões dos professores com a equipe pedagógica semanalmente, então eles vão passando pra gente, porque muitas vezes a gente que tá fora de sala de aula, a gente não consegue ver um determinado aluno, ele faltou a semana inteira, então isso vem do professor que tá ali no dia a dia, ele passa pra gente, pra equipe pedagógica e a gente passa pra secretaria pra tentar entrar em contato, então o monitoramento é através da frequência. A gente tem que fazer essa frequência diária (E6).

De acordo como os relatos, evidenciou-se que, em todas as escolas pesquisadas, o monitoramento dos casos que constituem risco de abandono e evasão é feito por meio das chamadas diárias dos estudantes. O participante E3 mencionou que, em sua escola, esse monitoramento é feito por supervisoras e bibliotecárias que visitam cada sala para fazer a chamada. Ao final da semana, as faltas são contabilizadas e, caso necessário, na semana



seguinte a escola já inicia o contato com a família. Já os participantes E4 e E6 relataram que o monitoramento é realizado pelos professores em sala de aula.

Observa-se que o processo é similar em todas as escolas, com um acompanhamento diário da frequência dos estudantes. Quando são identificados alunos que possuem 5 dias letivos de faltas consecutivas, 10 dias letivos de faltas alternadas ou que não tenham alcançado 75% de frequência no bimestre, conforme definido na legislação (Secretaria de Estado de Educação, 2024), a escola deve iniciar as ações de busca ativa. Essas ações são descritas nos relatos a seguir:

Na verdade, assim, a gente trabalha em equipe, né? Quando o menino faltou determinado tempo, cinco dias, elas mandam pra mim. Primeira coisa que eu faço é ligar pra essa mãe, que é o mais fácil. É ligar pra essa família. Quando isso permanece, né, agora a gente tá mandando por e-mail. [...] Porque quando eu falo no telefone, palavras vão ao vento, né? E quando eu mando um e-mail, fica oficializado, registrado. Aí eles ficam mais com medo, eles vêm pra escola, eu falo pra comparecer urgentemente. Então eu tô achando mais eficaz que o telefone. E aqueles que não têm e-mail, né, aí a gente manda carta (E9).

Mas assim, a gente tem uma pessoa aqui na escola que só trabalha, ela mexe com o Busca Ativa o tempo todo. Ela liga pros meninos. Muitas vezes ela me fala assim, não tá aí na aula não... Menina alegando assim, ah tá com... crise do pânico, mas não leva, não traz um atestado. Aí a gente manda por e-mail, depois manda a carta física. Se a mãe não vier, a gente dá um tempo, a gente marca pra mãe vir, se ela não comparecer, a gente evade. Manda pro Conselho Tutelar (E4).

Sim, uma das coisas que ontem né, foi até o dia D, foi o dia da Busca Ativa em todas as escolas do Estado. Esse dia foi o primeiro dia de aula, né? O principal. Mas durante a semana, essa Busca Ativa vai acontecer. Aí a gente faz essa comunicação, cada escola cria do seu jeito. A primeira coisa que as especialistas fazem é tentar entrar em contato com a família. Liga, quer saber o porquê, e aí se não consegue entrar em contato, a gente manda carta também (E3).

Nós fazemos a Busca Ativa. O telefone foi o governo que pediu. As normas, a gente segue as normas que o governo estabelece. Agora, o que eu achei de mais inovador

agora foi essa forma, que eu acho que tá tendo mais resultado, essa questão de mandar carta desse jeito. Isso, por exemplo, foi a inspetora quer sugeriu. Mas todas as propostas vêm do governo (E9).

Os relatos indicam uma implementação consistente e estruturada da Busca Ativa nas instituições de ensino, evidenciando a conexão entre o nível *upstream*, que formula as diretrizes do programa, e o nível *midstream*, onde ocorre a aplicação prática nas escolas. Observou-se também uma uniformidade nos procedimentos entre as escolas, com o contato direto com as famílias sendo realizado por meio de canais de comunicação como ligações, e-mails e cartas. Nos casos em que não há sucesso no contato com a família ou, havendo contato e o estudante não retorna, o Conselho Tutelar é acionado.

Apesar das escolas seguirem o direcionamento do governo, observam-se práticas adaptadas à realidade das comunidades escolares. Essa adaptação reflete a necessidade de flexibilidade e sensibilidade às condições de vida dos alunos, indicando que a personalização das abordagens é um aspecto importante para o sucesso das intervenções. Como descrito por E7:

A gente tem... A conversa no pé do ouvido, com principalmente o ensino médio. Tá faltando muito, cada cinco faltas consecutivas, a gente chama os pais, a gente conversa com os pais e com os próprios alunos. Então, é uma conversa de pé de ouvido mesmo. Pela dificuldade da comunidade, essa conversa tem um efeito mais significativo. Quando a gente atua com essa conversinha no pé do ouvido, é mais benéfica (E8).

O relato de E7 sobre a prática da “conversa no pé de ouvido” nas ações de busca ativa revela uma abordagem próxima entre a escola, os pais e os alunos. Segundo E7, essa interação tem um efeito mais positivo entre estudantes do ensino médio noturno que, em sua maioria, trabalham durante o dia e estudam à noite. O relato está em consonância com as conclusões de Rumberger e Lim (2008) sobre o papel do contexto social e do apoio institucional na permanência escolar. Esses autores ressaltam que fatores como a família, escola e comunidade influenciam diretamente a permanência do estudante no ambiente escolar. No caso relatado, as relações de apoio promovidas pela escola são fundamentais, especialmente por envolver famílias em situação de vulnerabilidade.

No nível *midstream*, o desenvolvimento de uma relação construtiva entre a escola e a família é identificada como uma intervenção estratégica para contribuir com o sucesso escolar e reduzir a evasão (Duval et al., 2014). Esse aspecto é reforçado por Jeynes (2012), que evidenciou, em suas pesquisas, que o envolvimento ativo dos pais e o suporte da escola são fatores importantes para o desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

A literatura também destaca o valor das intervenções comunitárias. Domegan (2021) e May e Previte (2016) ressaltam que essas intervenções são fundamentais para mobilizar a comunidade e promover uma responsabilidade compartilhada. O “Dia D”, mencionado por E3, exemplifica essa estratégia de engajamento comunitário, na qual o envolvimento da comunidade escolar fortalece a conexão entre as políticas públicas e as práticas nas escolas.

Embora as escolas se empenhem no processo de Busca Ativa, as ações nem sempre resultam no retorno dos alunos, conforme se observa nos relatos de E10 e E4:

A única estratégia que eu conheço e que a gente aplica aqui é a Busca Ativa. A Busca Ativa é aquela que a gente tenta, né? A gente tenta, que eu falo assim, que muitas das vezes não dá muito resultado. É de conscientizar o colega, de chamar o que tá infrequente pra voltar pra escola, a gente liga para as famílias, sempre. Por exemplo, tem lá cinco faltas, a gente não deixa muitas faltas. A gente já liga. Então, uma das que eu uso muito aqui é a Busca Ativa e que às vezes funciona, mas igual eu te falei, de 10, 3 voltam (E11).

O que acontece muito no Estado, infelizmente, é o seguinte, o menino falta cinco vezes e ele é evadido, aí a mãe vem e matricula de novo, vem uma semana, depois volta a faltar, e temos que fazer o processo todo de novo. O menino não pode ficar sem escola, normalmente eles voltam no mesmo ano. Por exemplo assim, o menino perdeu o Bolsa-Família. Aí ele vai e volta. A mãe faz ele voltar, aí ele volta. Aí ela volta a receber o Bolsa Família. Quando ela volta a receber o Bolsa Família, ele pára de vir de novo, aí nós temos que fazer o processo todo de novo... Busca Ativa, mandar para o Conselho Tutelar... (E4)

Os relatos indicam que, embora as ações de busca ativa sejam bem estruturadas e aplicadas com consistência, ainda enfrentam limitações. E11 observa que esses esforços nem sempre asseguram o retorno dos alunos, e E4 descreve um ciclo de evasão e matrícula que evidencia a fragilidade das intervenções escolares e as limitações dos incentivos econômicos

como estratégia de permanência. No caso de famílias em situação de vulnerabilidade, que dependem de benefícios sociais para garantir o sustento básico, a frequência escolar se torna uma obrigação mais ligada à continuidade de recebimento do auxílio do que ao envolvimento do estudante com a escola. Essa dependência financeira condicionada à presença do aluno gera um ciclo recorrente de matrícula e abandono, limitando a eficácia das políticas de permanência.

Esse padrão cíclico aponta para uma lacuna na efetividade das estratégias de combate ao abandono e à evasão escolar, sugerindo que intervenções como a busca ativa, quando aplicadas isoladamente, podem não ser suficientes para garantir a permanência dos estudantes. Tinto (2006) ressalta que as instituições de ensino, além de compreenderem as causas do abandono escolar, devem adotar medidas que apoiem a permanência e o sucesso dos alunos. Segundo o autor, as escolas devem evitar funcionar como uma espécie de “porta giratória”, onde os alunos têm acesso ao ensino, sem que haja permanência. De forma complementar, Rumberger e Lim (2008) afirmam que a evasão escolar é influenciada por múltiplos fatores e que estratégias focadas exclusivamente em intervenções individuais são insuficientes para abordar a complexidade do problema.

#### *4.4.1.2 Articulação com o Conselho Tutelar e a Rede de Busca Ativa*

Nos casos em que a escola não consegue contato com os pais ou responsáveis, ou quando o contato não é suficiente para restabelecer a frequência do estudante, a instituição aciona a Rede de Busca Ativa, que inclui o Conselho Tutelar, órgãos de assistência (CRAS, CREAS) e demais órgãos públicos relevantes. A Resolução SEE nº 4.692 (2021) determina que o dirigente escolar comunique ao Conselho Tutelar, ao Juiz e ao Ministério Público os casos de estudantes com 15 dias de faltas injustificadas, sejam elas consecutivas ou alternadas. Também é obrigatório informar ao órgão responsável, caso o aluno receba assistência condicionada à frequência escolar. Após 25 dias letivos de ausência, o caso é caracterizado como abandono escolar; no entanto, antes de cancelar a matrícula, a escola deve esgotar todas as alternativas de busca ativa.

Com base nos relatos, percebe-se que a articulação com o Conselho Tutelar está em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela legislação. E9 descreve a sequência padrão: contato inicial com o aluno, seguido de comunicação com os familiares e, em última instância, o acionamento do Conselho Tutelar, reconhecido como a autoridade para mediar tais casos:

Nós entramos em contato com o aluno, depois nós entramos em contato com os familiares e se isso não acontecer, aí nós mandamos para o ECA [Conselho Tutelar] que aí ele tem autoridade para resolver esses casos (E10).

Contudo, os participantes revelam um ponto crítico na relação entre as escolas e o Conselho Tutelar: a ausência de um retorno formal e consistente sobre os encaminhamentos realizados. Os participantes E6 e E5 expressam frustração com a falta de *feedback* do Conselho Tutelar após o acionamento pela escola, como se observa em seus relatos:

Só que eu acho o Conselho Tutelar às vezes muito falho, mas também imagino que é pouca gente pra uma comunidade muito grande, né? Que às vezes a gente não tem um retorno do que se eles foram atrás, se eles conseguiram, porque às vezes a gente não consegue conversar com a família, aí a gente chama, mas eles não dão retorno pra gente, tipo assim, não conseguimos, conseguimos, foi isso que aconteceu. Não tem esse retorno, porque eu acho que seria importante, né? Porque a gente liga pra família e quando a família não atende a gente, então a gente aciona o Conselho Tutelar, entendeu? Ou quando a família atende, mas o menino não retorna também, a gente tem que acionar o Conselho Tutelar. Mas a gente tinha que ter um retorno sim, com certeza, até pra gente ver como agir (E6).

Olha, a gente tenta manter um diálogo maior com o Conselho Tutelar pra eles nos ajudarem nesse sentido. Então, por isso que quando são menores de idade a gente tá sempre informando que aquele aluno tá infrequente, mesmo a gente tendo enviado carta, mesmo a gente ligando, né e não teve um retorno do aluno. Então a gente tenta sempre manter esse contato com o Conselho Tutelar pra ver se esses meninos retornam. Então a gente tá sempre tentando ter esse contato, sabe, fazer essa mediação. Às vezes, o aluno, a gente mesmo encaminhando para o Conselho Tutelar o aluno não retorna. Então, a gente não sabe se o Conselho Tutelar entrou em contato ou não, se ele conseguiu esse contato com o aluno. Aí o aluno some... (E5).

Os relatos indicam uma insatisfação entre os profissionais das escolas devido à falta de retorno do Conselho Tutelar após o encaminhamento dos casos. Os entrevistados apontam que, após acionar o Conselho, seria desejável que a escola recebesse atualizações sobre o andamento das ações, incluindo informações sobre o contato com a família e os resultados obtidos. No

entanto, a ausência do retorno impede que a escola acompanhe a situação do aluno e dificulta uma abordagem mais coordenada e colaborativa, enfraquecendo a Rede de Busca Ativa.

Além da falta de comunicação efetiva, o participante E16 critica a abordagem burocrática adotada na resposta a situações graves envolvendo adolescentes na escola.

Não dá pra uma coisa grave que acontece na escola ser enviado só um e-mail e a gente não ter retorno disso, a gente não conversar sobre isso, não pensar em ações conjuntas, né? Porque é isso, o adolescente sai daqui e ele vai circular em outros espaços, mas é a mesma pessoa, né? Então não são ações isoladas que a gente vai conseguir dar encaminhamentos efetivos, né? O que eu percebo é isso, envia um e-mail que a escola precisa fazer isso, né? Mas aí depois não tem o retorno e como que tá? Notificar é só o que a gente precisa? Não, a gente precisa acompanhar, a gente precisa saber como que a gente pode de fato tentar fazer uma ação que faça sentido para aquela criança, pra aquele adolescente e que minimamente minimize os danos do que está acontecendo. Não é só uma notificação de e-mail, isso é o primeiro passo. Eu entendo que precisa ser feito, mas para além disso a gente precisa pensar como operadoras de política pública, como que a gente vai poder atuar em função disso que a gente tá correndo atrás, que senão fica em vão (E17).

E17 destaca que, embora as notificações formais sejam um primeiro passo necessário, elas são insuficientes para lidar com a complexidade dos casos. Assim como os outros entrevistados, ele ressalta que a falta de retorno ou diálogo subsequente impede a construção de ações conjuntas e coordenadas entre a escola e outros agentes de proteção. Essa fragmentação das ações compromete o atendimento integral e evidencia a necessidade de um sistema interligado, por meio do qual a escola e os órgãos envolvidos possam compartilhar informações e desenvolver estratégias integradas que garantam a continuidade e o acompanhamento dos casos. E17 defende a necessidade de uma atuação mais coordenada como “operadores de política pública” para proteger e apoiar o adolescente.

De forma semelhante, o participante E9 destacou que o sistema de assistência social se revela ineficaz ou falho na continuidade do suporte necessário ao estudante, conforme indicado no seguinte relato:

Eu tenho um aluno aqui, esse é um menino especial, que a gente chama de AEE, né? Ele... Quem cuidou foi a avó, só que a avó já tá com mais de 80 anos, tá com Alzheimer,

e ele mora com o pai, que é usuário e traficante de droga, A avó, que era uma mulher trabalhadora, mas tá com Alzheimer. [...] E aí, esse menino, eu já não sei como é que vai fazer, porque ele tem... É deficiência intelectual. A tia dele que falou comigo a última vez que eu liguei, né? Que eu fiz a busca ativa, ela falou, eu acho que você deve mandar pro Conselho Tutelar. Porque o pai dele não liga e ele tá mexendo com o tráfico. Só que ele não foi preso, como ele é um menino com deficiência, aí eles não prenderam. Então eles têm que se apresentar toda segunda para o juizado. Só que aí a menina que... eles têm uma técnica. Eu nunca vi, pessoal não acompanha nada. O problema das medidas, que a gente tem muito problema com isso, é o seguinte, os técnicos, eles só são o nome de técnicos, porque eles jogam o menino na escola de novo e pronto, acabou. O problema é seu e da escola. Entendeu? (E9).

O relato de E9 expõe a complexidade da situação enfrentada pela escola no caso do atendimento a um aluno com deficiência intelectual que vive em situação de extrema vulnerabilidade social e familiar. O entrevistado aponta que as medidas de proteção e assistência social não fornecem o suporte contínuo necessário, deixando a escola com a responsabilidade de lidar sozinha com casos delicados e complexos. Segundo E9, o Conselho Tutelar "joga o menino na escola" sem oferecer um acompanhamento estruturado, resultando em uma intervenção formal sem continuidade.

Os relatos apontam para a necessidade de maior articulação entre escolas e órgãos de assistência, como o Conselho Tutelar, para assegurar um acompanhamento mais eficiente dos casos de infrequência, abandono e evasão. Essa integração é indispensável para que as instituições envolvidas compartilhem informações sobre ações realizadas e avancem no alinhamento de intervenções.

Os resultados sugerem também que a escola se constitui em um espaço importante para a identificação de vulnerabilidades de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que atua como um importante canal de acesso às políticas públicas voltadas para esse público. Por isso, é fundamental fortalecer as redes integradas que conectam educação, saúde e sistemas de garantia de direitos. Essa articulação intersetorial é essencial para ampliar a eficácia das ações, atendendo de forma mais abrangente às demandas sociais e às complexidades do contexto educacional, como o desafio de manter os jovens na escola.

Essa perspectiva está alinhada com Lee e Burkam (2003), que destacam o abandono escolar como um fenômeno complexo que exige políticas públicas integradas para enfrentar suas causas estruturais. De forma complementar, Busca Ativa Escolar e o Trabalho em Rede

(2022) ressalta a importância de mobilizar atores e instituições de diversos setores, como saúde, assistência social, justiça e sociedade civil para garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola. Essa visão dialoga diretamente com a abordagem de Hastings (2007) e Kennedy e Parsons (2012) que, no contexto do marketing macrossocial, defendem uma atuação integrada, capaz de articular diferentes setores e níveis sociais de forma coordenada e estratégica.

No combate ao abandono e à evasão escolar, essa articulação é indispensável para alinhar políticas públicas de educação, saúde e assistência social às práticas e demandas da comunidade escolar, situada no nível *midstream*. Mais do que responder às questões imediatas, a abordagem é fundamental para enfrentar causas estruturais, como a vulnerabilidade social, as barreiras de acesso e as fragilidades institucionais, com o objetivo de desenvolver soluções mais duradouras e sistêmicas para romper com os fatores que perpetuam esses problemas.

#### *4.4.1.3 Intervenções Pedagógicas voltadas à Recomposição das Aprendizagens*

As intervenções pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens são implementadas quando o estudante retorna à escola após períodos de infrequência ou abandono escolar. De acordo com o Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023), durante o “acolhimento de retorno”, a equipe gestora deve realizar um monitoramento e um acompanhamento pedagógico constante do aluno, utilizando estratégias como a priorização do estudante em atividades de reforço escolar, a execução do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) e a adoção de medidas que incentivem sua permanência e inclusão no ambiente escolar.

Em relação às intervenções pedagógicas quando do retorno do estudante, alguns entrevistados relataram práticas como a recuperação paralela, que tem como objetivo auxiliar os estudantes a recompor os conteúdos perdidos durante o período de ausência. As falas de E12 e E7 exemplificam essa iniciativa:

Quando o aluno retorna, a gente conversa com ele... Aí eu faço um trabalho, uma recuperação paralela. [...] Eu tenho alguns alunos, por exemplo, uma que apareceu agora, através da busca ativa, ela voltou. Aí eu conversei com ela, falei, olha, sua nota tá muito ruim, você faltou muito, vou fazer um trabalho. Aí a gente faz uma recuperação



paralela. Mas o aluno que não assiste aula, ele tem dificuldade com a recuperação paralela. Aí eu me coloco à disposição nos meus horários de módulo, e vai tentando assim (E12).

Olha, a gente tem muito, que a gente chama de recuperação paralela, que é a recuperação no dia a dia, né? [...] Eu falo assim, a gente tem que dar todas as oportunidades possíveis para esses meninos, porque a gente sabe que a situação deles é uma situação vulnerável, igual o estudo não é prioridade e tudo, mas é a realidade que a gente tem, então a gente tem que trabalhar com essa realidade, sabe? [...] Porque se não eles abandonam e falam que não tiveram tempo. E como eles trabalham de dia, eles não têm muito tempo de fazer as coisas em casa (E7).

E12 apontou que alunos que estiveram em situação de infrequência podem apresentar dificuldades em realizar os trabalhos propostos na recuperação paralela, devido às lacunas de aprendizagem acumuladas durante sua ausência. Para lidar com essa limitação, o participante relatou seu esforço em oferecer suporte individualizado, disponibilizando horários extras para auxiliar os alunos.

Por outro lado, E7 aponta dificuldades específicas enfrentadas por alunos da EJA e do ensino médio noturno em relação à recuperação paralela. Muitos desses estudantes enfrentam desafios para conciliar os estudos com as demandas do trabalho, reduzindo o tempo disponível para realizar atividades escolares em casa. Por esse motivo, as atividades destinadas à recuperação das aprendizagens devem ser realizadas integralmente no ambiente escolar. Isso exige que as escolas adotem posturas mais flexíveis, ajustando prazos e métodos para evitar que esses estudantes abandonem os estudos novamente.

O participante E10 descreve a Reclassificação como uma estratégia pedagógica voltada para a recomposição das aprendizagens após períodos de infrequência. O processo combina provas periódicas e atividades específicas para que o estudante recupere gradualmente os conteúdos necessários antes de realizar uma avaliação final que engloba todos os conteúdos. Em seu relato, E10 explica como a iniciativa é implementada:

E toda vez que um aluno individualmente começa a faltar mais, nós tentamos mudar esse projeto, fazendo com que ele possa entender as matérias que foram perdidas. Cada mês ele faz uma prova se preparando para que lá na frente ele tenha que fazer a reclassificação. [...] Ele retorna, vai fazendo as provinhas, os trabalhos e lá no final ele

tem que fazer a reclassificação [...] que é um provão e os trabalhos que foram pedidos ao longo do período. Então aí ele já vai pegando aqueles conteúdos ali pra já ir se preparando, porque a prova avalia tudo (E10).

Conforme descrito, a Reclassificação é uma avaliação especial que reúne todos os conteúdos e exige que o estudante demonstre avanços na aprendizagem por meio de provas específicas. Prevista no Parecer CEE nº 388 (2003), essa prática constitui um instrumento oficial para reorganizar a trajetória escolar dos alunos que interromperam os estudos. Segundo E10, trata-se de um processo contínuo que fornece suporte ao estudante ao longo de todo o período, utilizando provas e atividades para ajudar na recuperação gradual dos conteúdos antes da realização da avaliação final.

O participante E11 apresentou uma abordagem complementar às intervenções pedagógicas: a avaliação diagnóstica para identificar lacunas de aprendizagens. Em seu relato, destacou a importância de identificar deficiências específicas por meio de avaliações iniciais e de realizar atividades interdisciplinares para minimizar essas defasagens:

Então, primeiro quando a gente tem ciência daquele tempo que ele perdeu, quando ele volta é feito um trabalho, normalmente interdisciplinar, a gente pega todas as matérias e tal, a gente dá uma pesquisa, faz um trabalho, acompanha ali... a gente sempre trabalha com a prova diagnóstica [...]. Aí a gente vê, identifica aquelas lacunas daquela deficiência e já faz o trabalho. Só que claro que esse trabalho ele não consegue sanar tudo. Por quê? Se o menino ficou três meses fora, esse trabalho é pouco e em relação à questão do horário a gente não tem muito como fazer. E eles também tem uma cultura que é difícil de romper, que é esse negócio de fazer trabalho em casa. O pessoal da noite não gosta de levar trabalho pra casa (E11).

E11 destacou as dificuldades em sanar todas as lacunas de aprendizagem dos estudantes, especialmente devido ao horário reduzido de permanência diária na escola. Além disso, mencionou uma “cultura difícil de romper” entre os estudantes do período noturno, que “não gostam de levar trabalho para casa”. Essa questão também foi mencionada por E7 como uma característica dos alunos da EJA e do ensino médio noturno, que geralmente não realizam atividades escolares em casa devido às dificuldades de conciliar trabalho e estudos.

Os relatos oferecem uma visão das estratégias e dos desafios que permeiam o processo de recomposição das aprendizagens nas escolas pesquisadas. Os participantes mencionaram que as instituições realizam um monitoramento e se empenham em sanar as dificuldades dos estudantes quando estes retornam para a escola. Práticas como avaliações diagnósticas (E11), recuperação paralela (E12 e E7) e reclassificação (E10) representam algumas iniciativas para identificar defasagens e promover intervenções pedagógicas específicas.

Entre as limitações, foi relatado que estudantes em situação de infrequência encontram dificuldades para acompanhar as atividades de recuperação, devido à falta de contato prévio com os conteúdos necessários. Essa lacuna agrava os desafios do retorno, especialmente quando o tempo disponível na escola é insuficiente para superar defasagens acumuladas. No caso dos estudantes do período noturno, a situação é ainda mais complexa, em virtude das dificuldades em conciliar a jornada de trabalho com os estudos, o que pode impactar no engajamento com as atividades escolares.

Outro desafio identificado foi o risco de novo abandono entre os alunos que retornam. Para evitar desistências, as escolas geralmente adotam posturas flexíveis, ajustando-se às condições de vida e à vulnerabilidade dos estudantes, já que exigências rígidas podem afastá-los novamente. Esse contexto converge com os achados de Fritsch et al. (2019), que associam fatores como distorção idade-série, trabalho, estudo no período noturno, interrupções nos estudos, participação na EJA, reprovações e falta de dedicação aos estudos fora do horário escolar a maiores índices de abandono. Cimene et al. (2023) acrescentam que dificuldades em conciliar estudos e trabalho, demandas escolares excessivas, lacunas de aprendizagem e a ausência de motivação são obstáculos que contribuem para o abandono. Godoy (2015) reforça que lacunas de aprendizagem, quando não recuperadas, geram uma sensação de fracasso que pode levar à repetência, abandono e evasão escolar. Intervenções direcionadas são, portanto, fundamentais para apoiar a trajetória dos estudantes e evitar consequências negativas.

Uma questão identificada nos relatos foi a ausência de menções a práticas como o Reforço Escolar e o Agrupamento Temporário, estratégias previstas nas políticas públicas do nível *upstream* para a recuperação das aprendizagens. Essa lacuna evidencia uma desconexão entre as diretrizes estabelecidas nas políticas públicas e as intervenções efetivamente realizadas nas escolas pesquisadas.

Além das intervenções pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens dos alunos que retomam os estudos, é fundamental que as escolas incentivem a permanência dos estudantes e assegurem o direito à aprendizagem de todos. Essas responsabilidades devem ser compartilhadas entre a gestão pública e as escolas, com articulação entre os níveis *upstream* e

*midstream*, garantindo que as políticas sejam de fato traduzidas em práticas pedagógicas no ambiente escolar.

#### **4.4.2 Incentivos à Permanência do Estudante**

Nesta seção, discutem-se os resultados relacionados às medidas adotadas pelas instituições de ensino para garantir a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Foram identificadas quatro subcategorias: Percepção sobre programas governamentais de combate ao abandono e à evasão; Iniciativas pedagógicas para engajamento; Ações de suporte e acolhimento aos estudantes; e Mediação de conflitos no ambiente escolar.

##### **4.4.2.1 Percepção sobre programas governamentais de combate ao abandono e à evasão**

Esta seção tem como objetivo identificar o conhecimento e a percepção dos atores da comunidade escolar sobre programas governamentais voltados ao enfrentamento ao abandono e à evasão. Quatro programas foram mencionados pelos entrevistados: Programa Busca Ativa Escolar, Programa Bolsa Família, Programa Saúde na Escola e Programa Pé-de-Meia de incentivo financeiro-educacional.

A maioria dos participantes demonstrou familiaridade com o Programa Busca Ativa, confirmando sua adoção nas escolas. Outro programa amplamente citado foi o Pé-de-Meia, que, apesar de sua recente implementação, foi mencionado pela maioria dos entrevistados por sua efetividade no combate à infrequência escolar, conforme revelam os relatos:

Tem a Busca Ativa, né? Que todo mundo agora já sabe. Tem o Pé-de-Meia, que a gente usa demais. Nossa senhora, como usa! Pé-de-Meia, e... parece que só dói quando é no bolso, né? [...] A gente percebeu que o nível de evasão desse ano tá bem menor do que o ano passado. Por causa do programa Pé-de-Meia. E junto tem o Bolsa Família, né? Quem tem Bolsa Família, automaticamente recebe o Pé-de-Meia (E4).

Eu acho que esse Pé-de-Meia agora foi uma boa, sabe? Nesse sentido, assim, que os meninos vêm, eles sabem o número de faltas que eles podem ter [...]. Aí eu falo assim, pois é, tem que ficar de olho, e tudo. Mas eu acho que esse Pé-de-Meia foi uma boa

mesmo, porque incentivou eles, ajuda muito. Eu acho que eles mudaram um pouquinho em relação a isso, que deu uma melhoria sim. (E7).

No entanto, alguns entrevistados questionaram a efetividade dessas iniciativas no engajamento verdadeiro dos estudantes. O participante E8, por exemplo, embora reconheça que o Programa Pé-de-Meia contribua para reduzir a infrequência, ressalta a ausência de um projeto que realmente traga o estudante para a escola com motivação verdadeira para o aprendizado, conforme observado em seu relato:

Projetos, projetos, eficazes mesmo não tem. A única coisa que ele [Programa Busca Ativa Escolar] pede é informar os pais no caso de menor, e informar o aluno se caso maior. Na segunda etapa seria informar o Conselho Tutelar e, se caso precisar, é evadir o aluno. Mas assim, projeto eficaz que traz o aluno pra perto eu não vi até hoje. Aquele processo assim de buscar mesmo, de verdade eu não vejo. A coisa que está trazendo agora os alunos pra ficar mais no regular é o Pé-de-Meia. Ele traz o menino pra escola, mas isso não quer dizer que ele vem aqui para estudar (E10).

De acordo com o relato do participante E8, iniciativas como os Programas Busca Ativa e Pé-de-Meia, embora possam ser bem-sucedidas para promover o retorno imediato do aluno, têm impacto limitado na criação de um vínculo duradouro, uma vez que a melhoria da frequência não implica necessariamente em um comprometimento por parte do estudante. Para além da motivação extrínseca, proporcionada por incentivos financeiros, é importante considerar e promover fatores de engajamento intrínseco para o fortalecimento do vínculo dos alunos com o ambiente escolar.

A literatura sobre engajamento escolar destaca a importância das dimensões comportamental, emocional e cognitiva, que estão diretamente relacionadas à motivação dos estudantes para permanecerem no ambiente escolar. Appleton et al. (2008) observam que essas dimensões influenciam tanto a frequência, quanto a qualidade do vínculo entre o aluno e a instituição. Wang e Eccles (2012) reforçam que o engajamento emocional, principalmente, contribui para que o aluno se sinta conectado à escola, elevando as chances de sucesso acadêmico e reduzindo a propensão ao abandono.

Além dos programas Pé-de-Meia e Bolsa Família, o participante E14 destacou o Programa Saúde na Escola, desenvolvido em parceria com unidades de saúde locais. O programa busca apoiar a permanência dos estudantes na escola por meio de atendimento

integral à saúde, reduzindo fatores de risco que possam comprometer sua frequência. Conforme mencionado por E16:

Sim, tem o programa Pé-de-meia, tem o programa Saúde na Escola, que é o programa que visa a questão do cuidado da saúde, né? Na integralidade, para que os meninos consigam permanecer na escola. Esse é um programa municipal, né? Feito pelo Centro de Saúde, pela Unidade de Saúde local, né, pelo Programa de Saúde da Família. Mas é muito visando, por exemplo, se ele tá com algum problema de saúde, né? O quê que a saúde pode fazer pra que esse menino permaneça na escola, né? E tem o Bolsa Família, né? Que é o mais conhecido aí de todos. São esses programas (E16).

Conforme observado por E14, o Programa Saúde na Escola adota uma abordagem intersetorial, envolvendo as esferas federal, estadual e municipal em articulação com o Programa Saúde na Família. O objetivo é integrar saúde e bem-estar ao ambiente educacional, estabelecendo uma rede de suporte para questões que afetam a frequência escolar. Essa abordagem converge com a análise de Bastos et al. (2021), que destacam que a interação entre diferentes atores, como governos, organizações da sociedade civil, comunidades e outras partes interessadas pode potencializar mudanças em nível macro, especialmente ao lidar com desafios multifatoriais.

#### *4.4.2.2 Iniciativas pedagógicas para engajamento*

Segundo os entrevistados, o desenvolvimento de projetos pedagógicos é uma das estratégias mais utilizadas pelas escolas para engajar e motivar os estudantes. Criados como alternativa à rotina tradicional de ensino, os projetos buscam se adaptar ao contexto local e atender às demandas específicas dos alunos. Mesmo diante de limitações institucionais como falta de recursos financeiros, as iniciativas demonstram o empenho das escolas em oferecer soluções criativas para tornar o ambiente escolar mais atrativo, incentivando a permanência dos estudantes. Os exemplos a seguir ilustram essas iniciativas:

E temos os trabalhos que a gente faz por bimestre, cada área faz um trabalho. [...] Aí ela vai trabalhar a fotografia no dia a dia deles lá na Serra [...], da parte cultural, da parte religiosa, da parte social, entendeu? Eles vão trabalhar com a realidade deles. E é uma

coisa que pra eles, o celular é uma coisa que eles adoram, tirar foto é a vida deles, então é uma coisa fácil, que não gasta nada e tudo. A gente dá, a gente tenta fazer, porque é uma coisa que eu acho que eles vão gostar, que a gente chama a atenção (E6).

A gente tenta projetos, parcerias, né? Pra ver se a gente consegue fazer com que eles se interessem mais e venham. Agora, realmente, no noturno, eles são bem desanimados. Eu acho que é uma característica do turno mesmo, sabe? Acho que pelo fato deles trabalharem o dia todo, eles têm pouco interesse em coisas diferentes. É meio estranho, né? Porque quem já tá cansado deveria se interessar mais em coisas diferentes. No noturno, não. [...] E a EJA tem muito esse perfil, tem que ser sala de aula e quadro, se tem uma palestra, se tem um outro tipo de aula, eles não gostam! O que foge disso eles acham que estão perdendo tempo. [...] A gente tem tentado ao máximo mudar um pouquinho algumas coisas, trazer alguns projetos, inclusive a gente tá com parceria com a Ciências Médicas, já tá com dois projetos aí, um da Psicologia, um da Neurologia, pra ver se a gente consegue motivar eles cada dia mais (E5).

A gente trabalha com projetos que eu já percebi que o projeto tem uma participação e uma estimulação maior com eles. Quando você trabalha sem projeto, eu vejo que baixa uma apatia neles, eles ficam descrentes, desmotivados. Mas tudo aquilo que a gente consegue trabalhar dentro dos projetos, eu vejo que dá mais resultado. E eu até acho que a gente deveria ter uma verba específica para projetos. Agora eu vi que já tem uma lei, que fala, ela é de 2000, na LDB, já fala sobre a questão desses materiais que a gente usa, que vai ter o financiamento (E10).

Todos os participantes destacaram a implementação de projetos pedagógicos como tentativa de tornar o ambiente escolar um espaço mais estimulante, na tentativa de promover uma conexão mais ativa e afetiva dos estudantes com a escola. O participante E6 descreveu um projeto de fotografia que integra o aprendizado ao contexto social e cultural dos alunos, utilizando o celular como ferramenta prática e acessível, no intuito de despertar o interesse dos jovens, sem gastos adicionais.

O participante E5 destacou a dificuldade de engajar os estudantes do turno noturno, mencionando que “pelo fato deles trabalharem o dia todo, eles têm pouco interesse em coisas diferentes”, possivelmente devido ao cansaço. Ele também observou que os alunos da EJA preferem aulas tradicionais, com anotações no quadro e cópias no caderno, rejeitando atividades

diferentes, as quais eles consideram uma “perda de tempo”. Essa resistência às novidades dificulta as iniciativas da escola de propor iniciativas que favoreçam o engajamento dos estudantes.

E10 destacou um aspecto único em relação aos demais relatos: a necessidade de um apoio financeiro específico para a implementação de projetos pedagógicos, afirmando que uma verba exclusiva facilitaria a execução dessas atividades. Ele mencionou que, embora a *Lei nº 9.394 (1996)* estabeleça o financiamento de materiais pedagógicos, as escolas enfrentam dificuldades para acessar esses recursos. Segundo ele, uma verba exclusiva para projetos permitiria ampliar os resultados positivos dessas ações.

Os resultados da análise corroboram as teorias revisadas, destacando a importância de abordagens multidimensionais e contextualizadas para promover a motivação e o engajamento escolar. Conforme apontado por Archambault et al. (2019), ações que integrem o engajamento afetivo e cognitivo são eficazes na prevenção do abandono e da evasão escolar. Essa visão é sustentada pelos dados coletados, que sugerem que projetos pedagógicos alinhados ao contexto social e cultural dos estudantes ajudam a estabelecer conexões mais significativas com o ambiente escolar.

Além disso, os projetos desenvolvidos para engajar os estudantes exemplificam a relação defendida por Baker et al. (2001), segundo a qual estudantes que se sentem conectados às atividades pedagógicas e ao ambiente escolar têm maior probabilidade de sucesso acadêmico e menor risco de abandono. Dore e Luscher (2011) reforçam essa perspectiva ao destacar que, entre os fatores relacionados à evasão ou à permanência escolar, estão os recursos e características estruturais da instituição, bem como seus processos e práticas pedagógicas.

Dessa forma, os projetos pedagógicos demonstram impacto positivo na promoção da permanência escolar, atuando como ferramentas de engajamento e motivação. Apesar das limitações institucionais, como a falta de recursos financeiros dedicados aos projetos, os participantes destacaram que ações criativas e alinhadas ao contexto local podem gerar mudanças positivas, reforçando a importância dessas iniciativas para o envolvimento escolar dos estudantes.

Apesar do empenho e criatividade das escolas no desenvolvimento desses projetos, o apoio financeiro adequado seria fundamental para ampliar essas iniciativas e gerar impactos mais profundos na comunidade escolar. Outro desafio é a implementação de projetos que sejam ao mesmo tempo significativos para os estudantes e alinhados às exigências curriculares, o que demanda suporte de políticas públicas, como capacitações para os servidores e verbas específicas. A ausência de apoio do nível *upstream* sobrecarrega os profissionais das escolas,



que, no nível *midstream*, assumem a responsabilidade de encontrar alternativas para engajar e motivar os estudantes. Nesse contexto, os atores escolares precisam constantemente reinventar suas práticas, enfrentando dificuldades sem o suporte necessário.

#### 4.4.2.3 *Iniciativas de suporte e acolhimento aos estudantes*

O suporte e acolhimento aos estudantes têm sido estratégias importantes das escolas para enfrentar o abandono e a evasão escolar. De acordo com o relato dos entrevistados, verificou-se que alguns elementos de suporte como a alimentação escolar, bem como abordagens de acolhimento em relação aos estudantes, como escuta individualizada, apoio emocional e tratamento flexível para os alunos que trabalham e estudam à noite, têm operado como incentivos à frequência e permanência escolar. No nível *midstream*, essas ações ganham força justamente pela proximidade dos atores da comunidade escolar com o público-alvo, permitindo interações diretas e que auxiliam a promover mudanças no comportamento dos estudantes (May & Previte, 2016).

Os participantes mencionaram a alimentação escolar como um elemento de apoio social e incentivo à frequência, sendo mencionada por vários participantes:

Hoje, a hora que eu cheguei, a primeira coisa que eles perguntaram foi o que é de merenda? [...] Tem gente que só vem merendar, a gente sabe. Mas o que importa é ele ter mais uma fonte de alimentação, né? Dá dó. Tem menino aqui que dá dó. Tem menino aqui que a gente dá roupa, que a gente dá tudo... Tem nada, né?" (E4).

Então por exemplo. A noite eles amam a comida, a merenda. Adoram, adoram. Já é um incentivo para os meninos da noite (E14).

Porque às vezes chega muito cansado, aí se vai em casa tomar um banho, fica. [...] E todas as vezes que esses, que chegam do trabalho, passam na cantina, sempre tem um suco com biscoito, um café com biscoito, assim que eles chegam. Se tá com fome, eles podem ir lá pedir [...]. É um cuidado e ajuda também essa não evasão, né? Que eles continuem vindo, é um incentivo. [...] Ah, eu estou faltoso porque eu não tenho material escolar. Vamos providenciar material escolar pra esse menino. Não tenho uniforme, então isso não é motivo de ficar em casa. Ah, não tenho calçado... A gente tenta providenciar, vai pros parceiros, amigos. [...] Então a gente tem que identificar qual é o motivo dessa falta. Tudo aquilo que a gente consegue identificar, que for da nossa governança e a gente dá conta, a gente faz" (E3).

Além da alimentação, a provisão de itens básicos, como vestuário e materiais escolares foi apontada pelos entrevistados como recursos e apoios para a permanência do estudante, conforme mencionado por E3 e E4. Os relatos estão em consonância com Barros (2017), que observa que fatores como fome, falta de transporte, ausência de vestuário apropriado ou ausência de apoio familiar têm o potencial de prejudicar a permanência dos jovens no ambiente escolar. Nesse sentido, os suportes oferecidos pela escola contribuem para superar barreiras à permanência do estudante, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Outro aspecto identificado foi a adoção de uma abordagem individualizada, o apoio emocional e o acolhimento aos estudantes que retornam de situações de abandono, conforme observado nos relatos:

Primeiro é entender o que está levando aquele estudante a querer abandonar a escola. Entender qual é o contexto que está levando ele a isso. Se é um contexto social, familiar, se é alguma coisa dentro da escola... (E16).

Às vezes eu brinco, a gente é psicóloga também, porque eles vêm, contam tudo o que tá acontecendo, é muito problema familiar [...] então a gente tenta assim, ajudar ao máximo possível, conversar, ver o que tá fazendo, tentar resolver (E7).

É isso que a gente faz, né? Tem com os colegas, sabe? A gente pede muito pra eles, pra eles ajudarem, porque ele tá retornando. Eu falo, não interessa. Não é pra perguntar, pra julgar nem nada, não. Ele voltou, a gente tá aqui pra acolhê-lo. E aí os meninos aqui até que não tem esse problema não. Os meninos nesse lado são tranquilos. Nisso aí a gente pode falar, não pode se queixar (E6).

Esta abordagem reflete o entendimento de Dore et al. (2014) sobre como o processo de permanência do estudante está intrinsecamente relacionado aos aspectos contextuais da escola, incluindo recursos disponíveis e práticas internas. A perspectiva individualizada, apoio emocional e acolhimento aos estudantes estão alinhados ao que Tinto (2006) argumenta sobre a importância de as instituições compreenderem as razões do abandono e adotarem medidas para auxiliarem os alunos a permanecerem e alcançarem sucesso educacional.

Outra estratégia mencionada foi a flexibilização do horário de entrada das aulas para estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite, conforme mencionado por E3 e E14:

Essa questão também, às vezes, de deixar o menino que tá vindo do trabalho chegar um pouco mais tarde, né? A gente deixa o portão, é mais flexível no horário (E3).

[...] Muitos trabalham, tem um garçom que fala que o horário é incompatível com o horário da escola, porque a gente começa mais cedo aqui, então geralmente o primeiro horário demora um pouquinho os alunos chegarem, mas aí a gente recebe. Tem essa tolerância (E14).

Os participantes também destacaram outras ações, como o envio de atividades para alunas grávidas, estudantes em situação de doença ou, ainda, para aqueles ausentes devido à necessidade de refúgio por perseguições relacionadas ao tráfico de drogas.

Por exemplo, semestre passado eu tive uma que ela vinha, ficava uns dias, eu mandava atividade pra ela, ela voltava e... sabe, foi uma gravidez, assim, ida e vinda, ida e vinda. [...] Quando a gente sabe qual é a situação, se tá doente, a gente tenta mandar atividade pra casa, a gente tenta pedir aos professores que reúnam todas as atividades. Agora, quando muda [...] é chato falar isso, por causa de perseguição, de drogas, de gangues. Aí eles vão, ficam um tempo, a gente manda a atividade pra eles lá. Aí volta, quando volta, volta com tudo feito, a gente entrega pros professores. [...] Porque às vezes eles têm que refugiar, né? Durante 20 dias, 15 dias. É uma realidade, tá? (E8).

As iniciativas de suporte e acolhimento implementadas pelas escolas demonstram uma compreensão prática da natureza multifacetada do abandono e evasão escolar. As escolas oferecem suporte tanto às necessidades básicas e materiais quanto ao aspecto socioemocional dos estudantes, criando um ambiente que favoreça sua permanência. A abordagem individualizada e a oferta de variadas formas de suporte demonstram o entendimento de que cada caso requer atenção específica e intervenções personalizadas, conforme preconizado por Dore et al. (2014), sobre a necessidade de compreender as múltiplas perspectivas para uma ampla compreensão do problema. As práticas refletem também o entendimento de que a permanência do estudante está intrinsecamente relacionada aos aspectos contextuais da escola, incluindo recursos disponíveis e práticas internas adotadas, demonstrando uma compreensão das barreiras à permanência escolar e das estratégias necessárias para superá-las.

#### *4.4.2.4 Mediação de conflitos no ambiente escolar*

Em relação às situações de conflito ou dificuldades pessoais enfrentadas pelos estudantes que possam levar ao abandono e à evasão, os participantes destacaram a adoção de práticas dialogadas como a principal estratégia das escolas para mediar conflitos e fortalecer os vínculos no ambiente escolar. Entre as práticas relatadas, destacam-se as rodas de conversa, os

projetos temáticos e a escuta ativa, apontados como iniciativas de acolhimento aos estudantes, conforme evidenciado nos relatos apresentados.

Então se a escola apresenta, por exemplo, que está tendo uma questão sobre *bullying*, a gente faz uma roda de conversa sobre *bullying*, trazendo pra eles o quê que é, o que isso significa, o quê que isso pode causar, entendeu? E também escutando, acho que o nosso papel principalmente é escutar deles, né? O quê que eles pensam disso, né? Porquê que isso se manifesta no contexto escolar. [...] E aí quando a gente trabalha sobre o tema, os alunos trazem diversas questões, né? Sobre a vivência deles. Aí nessas atividades, a gente consegue identificar essas questões. Os alunos podem trazer a insatisfação deles no ambiente escolar, a própria questão da ansiedade que isso causa neles, a depressão, o fato de não querer vir à escola, entendeu? (E16).

A gente teve casos, todos os casos de *bullying* que a gente tem, a gente senta, vai às salas, a gente conversa, a gente tem um projeto já com a Federal e com a Ciências Médicas para tratar sobre isso, mas todos eles são relatados, a gente chama, por exemplo, se for o caso igual, esse nem foi *bullying* [...] foi um crime de ódio, que a gente teve aqui há poucos dias, né? Homofóbico. Que escreveram que iam matar o menino. E fizeram uma suástica nazista no caderno dele (E4).

O que eu tenho tentado construir e pensar com as escolas é fazer uma identificação inicial, uma análise pra poder pensar em ações coletivas nesse âmbito mesmo, da prevenção, do acolhimento, da escuta, tanto dos alunos, tanto da equipe. [...] Porque tá muito em torno mesmo disso, *cyberbullying*, *bullying*, trabalhar um pouco essa empatia com a diversidade. E aí, a maioria das escolas traz isso mesmo, essa temática, questões de tolerância, né? E aí vai ter propostas mesmo de intervenções coletivas, como rodas de conversas, dinâmicas... (E17).

Isso acontece muito, esses conflitos dentro da escola. E a gente percebe que no nosso caso aqui, os conflitos acontecem muito por regiões do aglomerado. [...] Então, assim, cada vila tem o seu representante. Então, por exemplo, nós temos alunos que são filhos do dono do tráfico da Fazendinha. Então ele bate de frente [...], ele acaba que manda e desmanda. Ele assume a posição do pai, só que dentro da escola. Então ele é que controla a bola, o futebol, é ele que tenta controlar a hora do almoço. Às vezes isso gera

infrequência, eu já tive casos inclusive por causa de alunos sofrerem *bullying*, a família decidiu por retirar o aluno da escola (E6).

Os participantes destacaram que ações coletivas, como rodas de conversa e projetos temáticos desenvolvidos de forma colaborativa são estratégias frequentemente adotadas pelas escolas para mediar conflitos e abordar questões emocionais e sociais. Segundo E16, essas atividades incentivam os estudantes a compartilhar suas vivências, permitindo à escola identificar problemas subjacentes, como ansiedade, depressão e insatisfação com o ambiente escolar, fatores que podem comprometer a frequência e a permanência dos jovens na escola. A prática da escuta ativa é fundamental nesse contexto, pois permite que os estudantes se sintam acolhidos e ouvidos, contribuindo para a efetividade das iniciativas. O participante E17 também destacou a importância de ações coletivas voltadas à prevenção, ao acolhimento e à escuta, envolvendo tanto os alunos quanto a equipe escolar.

Essa abordagem fortalece o alcance das intervenções, contribuindo para a construção de um clima escolar mais saudável e cooperativo. Essa visão corrobora Queiroz (2021), que destaca que o indicador de clima escolar reflete tanto a interação entre estudantes, professores e diretores, como aspectos como segurança, cumprimento de regras e enfrentamento às situações de violência, como o *bullying*. Quando essas questões são abordadas de forma eficaz, o clima escolar tende a se tornar mais acolhedor, reduzindo fatores que contribuem para o abandono e a evasão.

Além das ações coletivas relatadas, o entrevistado E4 destacou as parcerias estabelecidas pela escola com universidades para o desenvolvimento de projetos voltados à mediação de conflitos. Com o apoio de profissionais especializados, os projetos trazem ferramentas práticas para abordar questões relacionadas ao clima escolar e às interações pessoais, contribuindo para o fortalecimento do ambiente educacional.

O participante E6 apresentou uma perspectiva diferenciada dos demais, observando que os conflitos escolares ocorrem frequentemente e podem ser influenciados por dinâmicas sociais externas, como as relações de poder presentes nas comunidades onde as instituições de ensino estão inseridas. Segundo E6, essas dinâmicas podem se reproduzir no ambiente escolar, impactando negativamente o clima institucional e contribuindo para situações de abandono e evasão. Essa análise encontra respaldo em Cimene et al. (2023), que investigaram a relação entre o tráfico de drogas e o contexto de violência, demonstrando como a exposição ao crime organizado pressiona negativamente a permanência escolar, especialmente em regiões marcadas por alta vulnerabilidade social. Diante desse contexto, E6 relatou a importância da

atuação dos profissionais do Núcleo de Acolhimento Escolar (NAE) para lidar com as situações de conflito e violência na escola. Conforme definido na Resolução SEE N° 4701, de 14/01/2022, o NAE é responsável por fomentar e implementar práticas dialogadas para a resolução de conflitos no ambiente escolar, em parceria com os demais profissionais da escola e com envolvimento dos estudantes.

Em agosto de 2024, durante a realização da pesquisa, foi constatado que várias instituições de ensino estavam sem profissionais do NAE devido ao desligamento de psicólogos e assistentes sociais em decorrência do Concurso Público da SEE. Enquanto as escolas aguardavam a posse dos novos servidores, apenas os profissionais que haviam sido aprovados permaneceram em suas funções, como foi o caso de E16, assistente social da escola A. Nas escolas B e C, a entrevista com os novos profissionais foi realizada um mês após a posse, em setembro de 2024. Relatos como o de E6 refletem a importância desses profissionais e a lacuna deixada por sua ausência nas escolas durante aquele período:

A gente teve que fazer vários trabalhos em roda, em grupo, com vários professores que a gente sabe que dão muito bem pra conversar com os alunos, pra tentar quebrar a questão do *bullying* na sala de aula. Porque às vezes a gente vê que dentro de uma mesma sala de aula eles fazem dois grupos. E começam a brigar e se ofender. Aí começa a faltar porque não tá, né? Tá se sentindo mal porque há uma implicância do restante da escola. Isso é o famoso *bullying*. E antes o NAE atuava em cima disso, fazia esse apoio todo pra gente. [...] Elas faziam muita reunião comigo, com a equipe pedagógica e com os professores pra nos dar dicas e ideias de como a gente abordar determinados assuntos com os alunos (E6).

Os Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) organizam a atuação de psicólogos e assistentes sociais na rede estadual de ensino de Minas Gerais, com o objetivo de apoiar o processo pedagógico, prevenir e minimizar problemas educacionais e promover um ambiente escolar adequado à aprendizagem. Alocados em núcleos por escolas-polo, os profissionais atendem de forma itinerante, com atribuições que incluem análise institucional, desenvolvimento de estratégias participativas junto à comunidade escolar, promoção de práticas dialogadas para a resolução de conflitos e articulação com a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente para prevenir violações de direitos, sendo vedada a realização de atendimentos clínicos no ambiente escolar. As atuações do NAE devem ser direcionadas para intervenções

coletivas e estratégicas que favoreçam a inclusão, o protagonismo estudantil e o fortalecimento dos vínculos educacionais (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2022).

Dada a natureza itinerante do trabalho dos profissionais do NAE e ao grande número de escolas sob sua responsabilidade, as atividades em grupo tornam-se fundamentais para viabilizar sua atuação. Essas práticas, já previstas em suas atribuições, valorizam a participação ativa da comunidade escolar, buscando responder de forma mais ampla às demandas existentes. No entanto, os próprios profissionais reconhecem as limitações impostas por essa dinâmica. A necessidade de atender a múltiplas instituições impede um acompanhamento mais individualizado, conforme apontado em seus relatos.

Acho que nas próprias rodas de conversa, sabe? Porque, assim, pra gente é muito difícil ter atendimentos individuais, né? Porque são muitos estudantes, né? Imagina atender individualmente dezoito escolas, é impossível. Então, assim, o trabalho que a gente faz, ele sempre é coletivo. Às vezes não dá pra ser, por exemplo, com a turma inteira, que são muitos alunos, e a gente não consegue ter um objetivo com muitos estudantes. Mas a gente faz grupos menores, de 15 estudantes, por exemplo, entendeu? (E16).

No nosso caso, porque é isso, uma escuta individual, mas uma escuta de todo mundo também, uma escuta, tem isso que é interessante, né, da percepção também de outros funcionários, porque eles, a gente como é 15 escolas, né, a gente não consegue estar na escola sempre, então mesmo que eu escuto um aluno aqui, outro aluno lá, eu não peguei uma percepção geral, então a gente escuta também professores, coordenadores, diretores, vice, quem der, inspetor (E17).

A elevada quantidade de escolas atendidas pelos profissionais do NAE pode dificultar uma atuação aprofundada, essencial para responder de maneira eficaz às demandas específicas de cada instituição. Essa limitação é amplificada pela diversidade de contextos e realidades que caracterizam as escolas. Fatores como clima organizacional, cultura escolar e particularidades da gestão tornam cada instituição diferente das demais. Mesmo quando localizadas na mesma região ou vinculadas à mesma Superintendência Regional de Ensino, as escolas operam de formas bastante distintas. Nesse cenário, identificar essas particularidades e ajustar as intervenções para atender a cada contexto constitui-se em um desafio constante para os profissionais do núcleo.

A continuidade das ações também se apresenta como um desafio. A itinerância da atuação faz com que os profissionais retornem às mesmas escolas após um intervalo de tempo, o que pode prejudicar a sequência e o impacto das intervenções realizadas.

Embora as práticas implementadas demonstrem avanços, há um potencial significativo para melhorias. Em termos de políticas públicas, sugere-se a ampliação do número de profissionais contratados, reduzindo a quantidade de escolas atendidas por cada equipe. De maneira ideal, cada instituição deveria contar com uma equipe fixa composta por um assistente social e um psicólogo. Essa configuração permitiria aos profissionais um conhecimento mais aprofundado da comunidade escolar e do contexto em que ela está inserida, contribuindo para a continuidade das ações e para o fortalecimento das práticas já implementadas.

Outra contribuição relevante se dá por meio de políticas públicas intersetoriais que integrem educação, saúde e assistência social. Conforme previsto na legislação, o trabalho dos NAEs deve ser articulado com a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, buscando prevenir violações de direitos e enfrentar problemas complexos por meio de ações mais abrangentes. Esses relatos estão alinhados com a argumentação de Fonseca et al. (2022), que destacam que as políticas educacionais, isoladamente, não asseguram a permanência dos estudantes. Para superar as barreiras que dificultam o acesso e a permanência na escola, é imprescindível a implementação de iniciativas integradas, que articulem educação, saúde, assistência social e o enfrentamento das desigualdades econômicas.

#### ***4.4.3 Articulação entre Escola, Comunidade e Redes de Proteção***

A articulação entre escola, comunidade e redes de proteção constitui um dos pilares no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar. Esta categoria examina como a colaboração entre diferentes atores, incluindo profissionais da escola, famílias, comunidade e redes de proteção social contribui para a construção de um ambiente acolhedor e para o fortalecimento da permanência escolar. Domegan et al. (2016) ressaltam que questões complexas, como a evasão escolar, demandam uma abordagem sistêmica que envolva múltiplos níveis de influência, integrando ações comunitárias e políticas públicas. Nesse cenário, a escola atua como mediadora, estabelecendo conexões entre o ambiente educacional e as redes de apoio externas.



#### 4.4.3.1 *Conexão entre Escola, Família e Comunidade*

Os participantes relataram que as escolas têm adotado diversas estratégias para fortalecer os vínculos com famílias e comunidades, reconhecendo a importância dessa relação no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar. Entre essas iniciativas, destacam-se eventos integradores e projetos comunitários, que buscam promover a aproximação, o diálogo e a construção de uma relação colaborativa com a comunidade escolar.

A gente tenta, né, entrar em contato. [...] A gente teve uma reunião sábado e a gente trouxe pra cá o Sine [Sistema Nacional de Emprego] pra orientar os meninos na primeira entrevista. Chamou os pais e fez cadastro direto no banco do Sine. Fazemos algumas coisas assim, sabe? Aí tem a entrega de boletim a gente chama pra essa reunião [...] quando acontece essas coisas liga pra família, igual esses pequenos. [...] Aí tem, por exemplo, semana de estudante, a gente manda a foto pra aproximar e tentamos (E12).

A gente tenta fazer esse processo para que a família se sinta parte, né? Ela também é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do estudante. Então, trazer a família para dentro da escola é muito importante. A escola agora também está ofertando um curso de cuidador de idosos, que é aberto à comunidade em geral, mas foi divulgado para os pais. Então, a gente tenta o tempo todo trazer projetos que contemplem também as famílias (E16).

Conforme mencionado por E12 e E16, as iniciativas voltadas aos pais e à comunidade promovem o engajamento das famílias e criam um ambiente favorável ao envolvimento dos alunos, consolidando a escola como espaço de desenvolvimento comunitário e rede de apoio. Essas ações posicionam as escolas como agentes de transformação social, em consonância com a perspectiva de French e Russell-Bennett (2015), que destacam a relevância de iniciativas que transcendam o comportamento individual, envolvendo a colaboração de múltiplos atores sociais.

E4 mencionou a importância de manter uma relação próxima e acessível com pais e alunos, promovendo ações específicas que fortaleçam o acolhimento e a integração das famílias no ambiente escolar. Ele relata:

Então, assim, quando faz um sábado, tem uma reunião, aí eu faço aquele café pros pais. Faço pra todo mundo, aí pros pais, lancho junto com os professores, com os meninos,

todo mundo. Vai todo mundo comer. Graças a Deus eu tenho uma relação boa. Eles me ligam, eles me falam, todo mundo tem meu telefone. Os pais da comunidade inteira, as mães, os meninos (E4).

E17 complementou essa perspectiva ao destacar a importância de reconhecer a educação como um direito fundamental e de abrir a escola para a comunidade.

Quando a gente começa a compreender que o acesso à educação é um direito fundamental, da importância desse lugar e deixar a escola aberta para a comunidade, para os pais... Eu acho que é uma proposta, enquanto você se coloca à disposição de dialogar com esses familiares, com essa comunidade. [...] Trazer a família pra próximo, entender que a educação é um direito, né? Quanto que é potente a família próxima da escola nesse acompanhamento, porque a escola não dá conta sozinha (E17).

O desenvolvimento de uma relação construtiva entre escola, família e comunidade é fundamental para promover o sucesso escolar e aumentar a permanência dos alunos, prevenindo o abandono e a evasão (Duval et al., 2014). Essa dinâmica está inserida em um sistema ecológico mais amplo, no qual comportamentos individuais são influenciados por contextos históricos, sociais, culturais, físicos e ambientais, conforme destacado por Brennan et al. (2016). Nesse sentido, as iniciativas da escola para construir uma relação mais próxima com as famílias e a comunidade configuram uma intervenção no ambiente social em que esses estudantes e suas famílias estão inseridos. E11, contudo, relatou que há dificuldade para envolver as famílias:

A gente tenta trazer as famílias às vezes sem muito sucesso, porque também são trabalhadores, chegam do trabalho muito tarde, muito cansado e não consegue vir à escola com a frequência que a gente gostaria (E11).

E11 ressalta as dificuldades enfrentadas pelas famílias para participar do ambiente escolar, frequentemente atribuídas à carga de trabalho e ao cansaço. Essa ausência de participação reflete as barreiras descritas por Barros (2017) e Rumberger e Lim (2008), que apontam que a falta de apoio familiar, frequentemente vinculada a condições adversas, pode influenciar negativamente a permanência dos estudantes na escola.

Os relatos indicam que as escolas têm ampliado seu papel como agentes de transformação social, promovendo iniciativas que conectam o ambiente escolar às necessidades da comunidade. Ações como reuniões com o Sistema Nacional de Emprego (Sine), que oferecem orientação para empregabilidade a estudantes e familiares, e cursos voltados à

formação profissional, como o de cuidador de idosos, demonstram como as instituições vão além de sua função tradicional, fortalecendo vínculos com as famílias e adaptando-se às realidades locais. As iniciativas evidenciam o reconhecimento, por parte das escolas, das complexidades do contexto social e a busca por criar condições que favoreçam a permanência dos alunos.

As ações descritas pelos participantes refletem intervenções *midstream*, nas quais as escolas atuam como mediadoras entre políticas públicas e as realidades locais. Exemplos como reuniões com o Sine, cursos de formação profissional e iniciativas de acolhimento mostram como as escolas ampliam suas funções, conectando os ambientes educacional e comunitário. Kennedy (2016) destaca a necessidade de estratégias articuladas para abordar problemas sociais complexos de forma integrada. Ao promover a inclusão das famílias e da comunidade, as escolas criam condições favoráveis para a permanência e o sucesso dos estudantes.

#### *4.4.3.2 Articulação Intersetorial para Educação e Proteção Social*

Os participantes relataram que as escolas têm estabelecido diversas parcerias, abrangendo iniciativas para formação profissional, suporte psicossocial e atividades esportivas, entre outras ações. Essas colaborações refletem uma abordagem integrada e intersetorial, voltada para atender às múltiplas necessidades dos estudantes e ampliar as estratégias de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar. As parcerias surgem como alternativas para as escolas superarem limitações estruturais, permitindo que questões complexas sejam abordadas de maneira mais efetiva. Lefebvre (2012) destaca que ações colaborativas envolvendo múltiplos atores sociais são essenciais para transformar contextos sociais e garantir respostas mais amplas e integradas a desafios como o abandono escolar, o que reforça a relevância dessas articulações promovidas pelas instituições de ensino. Os relatos exemplificam como essas parcerias são implementadas no cotidiano escolar.

Olha, a Utramig está tentando abrir uma turma com os nossos alunos do Integral, de técnico. Que eles vão fazer porque eles têm aula até quatro horas, aí o curso técnico deles seria de 5 às 9h30. Aí sai daqui e vai direto, é um curso técnico profissional (E6).

Eu atuei muito em conjunto com o pessoal da psicologia da UFMG, sabe? Consegui fazer uma parceria com eles, né? E aí a gente fez muitas rodas de conversas. [...] Nas

falas, e aí quando a gente identifica, a gente dá os encaminhamentos necessários, seja pra melhorar as questões do ambiente escolar, seja encaminhamento para a rede socioassistencial, seja conversar com a família para que a gente consiga atuar conjuntamente (E16).

A gente tem vários projetos com a universidade, com a medicina, a Ciências Médicas, que é muito legal. Que a Ciências Médicas faz um trabalho com os meninos sobre higiene, às vezes sobre pertencimento... A gente sempre vai, a Ciências Médicas é sempre nosso parceiro. Temos também projetos com alunos da UEMG. Então, aí a gente consegue levar os meninos nas faculdades, aí eles ficam doidos. E ver outra realidade, isso é importante para eles. Então, assim, a gente luta de todas as formas (E4).

A iniciativa mencionada por E6, que promove a oferta de cursos técnicos profissionalizantes aos estudantes, está alinhada às reflexões de Costanzi (2009) e Barros (2017), que destacam a importância da qualificação profissional para ampliar as oportunidades educacionais, preparar os alunos para o mercado de trabalho e fortalecer os vínculos com o ambiente escolar, contribuindo para a permanência dos estudantes e para sua inserção em trajetórias sociais e econômicas mais promissoras.

As ações relatadas por E16, que incluem rodas de conversa e encaminhamentos realizados em parceria com a UFMG, ilustram a relevância de intervenções psicossociais para identificar e enfrentar questões que impactam o ambiente escolar. De maneira semelhante, os projetos com universidades mencionados por E4 mostram como essas parcerias oferecem aos estudantes novas vivências, aproximando-os de diferentes realidades e fomentando maior engajamento com o processo educacional. Tais iniciativas reforçam a importância de colaborações interinstitucionais para ampliar as possibilidades de atuação das escolas, sobretudo em contextos de vulnerabilidade, contribuindo para a permanência e o envolvimento dos alunos. Por meio de parcerias com instituições de formação técnica, redes de suporte psicossocial e socioassistenciais, as escolas expandem seu alcance e fortalecem sua capacidade de intervenção. Essas ações, baseadas em uma abordagem intersetorial, estão alinhadas às reflexões de Brennan et al. (2016) e Lefebvre (2012), que enfatizam a necessidade de estratégias transformadoras que considerem o contexto social, econômico e cultural em que os indivíduos estão inseridos.

#### 4.4.3.3 Articulação com a Rede de Proteção para a garantia de direitos dos estudantes

Para além dos conflitos internos vivenciados nas escolas, como *bullying* e episódios de intolerância, os participantes destacaram a ocorrência de situações graves de violência no ambiente familiar dos estudantes, incluindo agressões físicas e abusos sexuais. Fonseca et al. (2022) apontam como estas barreiras socioculturais e situações de violência impactam diretamente o acesso e a permanência escolar, demandando políticas públicas que transcendam o âmbito educacional.

Por meio das entrevistas, percebeu-se uma atuação diligente da escola nesses casos, com a mobilização da Rede de Proteção para responder às violações de direitos dos estudantes, conforme evidenciado nos relatos:

Porque a gente teve muito caso de abuso. Abuso de pai, explorando sexualmente a filha, e a psicóloga fui eu, eu que descobri, descobri, notifiquei tudo, notifiquei o Conselho Tutelar, notifiquei pedi, por exemplo, tem uma nossa menina aqui que tá fazendo tratamento. [...] Eu tive uma outra também que foi abusada pelo irmão durante todo o processo da pandemia. [...] A gente tinha, nessa época, eu tinha levado ela para o posto de saúde aqui. Levei ela para aquele CEPAI. Levei ela, fiz todos os procedimentos e tal. [...] Até hoje vai no Ministério Público, eles chamam ela para ir lá. Ela vai toda semana na Defensoria Pública. Toda semana ela vai conversar com o psicólogo. [...] Teve uma mãe que vem aqui para buscar uma declaração porque cortaram o Bolsa Família dela. Eu mandei fazer um relatório pro Conselho Tutelar, falando que eles não vêm, porque eles ficam pedindo esmola no meio da rua. Às vezes os pais até que mandam o filho pedir esmola. [...] Tem um menino aqui que ele fala que ele vai encontrar com o tio todos os dias, que a mãe deixa. Nós já mandamos tudo isso. A gente detalha tudo pro Conselho Tutelar (E4).

O participante E4 relatou casos de graves violações de direitos enfrentados por estudantes no ambiente familiar, como agressões físicas, abusos sexuais e outras formas de violação que comprometem o desenvolvimento e a segurança das crianças e adolescentes. As entrevistas destacaram a postura ativa e diligente da escola na identificação dessas situações e na articulação com a Rede de Proteção, evidenciando o desafio e a responsabilidade assumidos pelos educadores ao lidarem com essas situações complexas e sensíveis. Rosa et al. (2021) apontam que uma abordagem intersetorial requer coordenação entre políticas públicas, atores

sociais e órgãos de assistência, saúde e proteção à infância e adolescência, visando respostas mais efetivas às violações de direitos.

Ainda pelos relatos, foi possível observar que a pandemia de COVID-19 agravou algumas situações, ampliando a exposição de crianças e adolescentes a ambientes familiares marcados por violência e abuso, como evidenciado por E4. A precariedade socioeconômica também foi apontada como fator associado à violação de direitos. Casos de exploração infantil para obtenção de esmolas e a negligência de pais, muitas vezes incentivando essas práticas, refletem um quadro de vulnerabilidade social agravado.

O participante E7 complementa essa visão, ao relatar que frequentemente presta apoio emocional e aconselhamento aos estudantes. Ele ressalta a carência de profissionais para oferecer suporte especializado e articular ações com outros serviços e instituições, como ilustrado no relato abaixo:

Olha, antes tinha, né? Psicóloga, que a gente conversava muito, agora não tem. Agora acaba que [...] fazemos esse serviço, conversamos muito. Tem dia que forma fila aqui pra conversar comigo. Que é assim, muito problema. [...] Violência, violência dentro de casa, drogas, entendeu? Mesmo que ela estivesse aqui uma vez por semana, mas já dava um norte, um apoio e elas tinham coisas, por exemplo, se elas viam que era um caso mais assim, elas encaminhavam, tem determinadas igrejas que tinham psicólogos, que atendem de graça e tudo, sempre tentava encaminhar pra um psicólogo semanal, [...] fez isso com vários, sabe? Assistente social em relação a emprego também, sabe, ela encaminhava os meninos pro CRAS pra arrumar serviço. Articulava lá com a comunidade [...] E sem elas acaba que não tem, porque assim, né? A gente não conhece... (E7).

O relato de E7 evidenciou que, na ausência de equipes especializadas, os educadores têm assumido funções que exigem uma escuta qualificada, como nos casos de negligência e violência familiar. Essa situação reforça a importância de equipes como as do Núcleo de Acolhimento Escolar, compostas por psicólogos e assistentes sociais, para atuar de forma integrada com a Rede de Proteção a fim de garantir um atendimento adequado às demandas de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Os participantes E16 e E17 destacaram a importância de uma atuação integrada entre os órgãos que compõem a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, especialmente nos casos de violações de direitos, conforme mencionado nos relatos:

O nosso papel na escola, eu acho que ele vem muito nessa concepção da articulação, né? A educação sozinha, ela não consegue fazer nada no ambiente escolar. Hoje, quase tudo se manifesta no ambiente escolar. Porque é onde os meninos passam a maior parte do tempo. E é onde, às vezes, eles têm algumas referências. Seja com o professor, com o diretor da escola, com os profissionais da escola. Então, assim, na maioria das vezes, as coisas vão se manifestar no ambiente escolar. E o nosso papel aqui ele vem, pra exatamente conseguir fazer essa rede de apoio para os estudantes, né? Quando eles não estiverem na escola, que eles tenham um apoio no CRAS, tenham o apoio do Centro de Saúde, entendeu? E quando a gente está conversando, todo mundo conhece o caso, eu acho que fica mais fácil, porque não é um trabalho de uma política só, é um trabalho conjunto, articulado (E16).

Vou reforçar aqui uma coisa que eu acho importante, às vezes a escola, apesar de estar entendendo que a escola é onde tudo aparece, tudo mesmo, mas eu fico pensando que a aproximação e eu acho que, portanto, esse elo do NAE com esses outros serviços é muito importante, porque por mais que eu achar que a maioria das coisas vão aparecer mesmo na escola, tem muitas coisas que também podem aparecer no território de uma maneira anterior. Então ter esse elo, essa proximidade com esses outros serviços, é importante também, porque eles também podem trazer informações preciosas mesmo, que podem nos ajudar inclusive a pensar em ações mesmo, nesse sentido. Que aí já é uma atuação mais preventiva em rede (E17).

Os relatos convergem ao destacar que a escola, sozinha, não consegue enfrentar as múltiplas vulnerabilidades que afetam os estudantes. A ênfase na necessidade de uma articulação com a Rede de Proteção reflete uma visão alinhada à literatura sobre abordagens sistêmicas e intersetoriais. Conforme apontado por Brennan et al. (2016), problemas sociais complexos exigem intervenções que considerem os níveis micro (indivíduo e ambiente imediato), meso (comunidade) e macro (políticas públicas).

E16 destaca a importância da escola na articulação direta com os serviços de proteção, enquanto E17 complementa ao defender que o fortalecimento dessas redes de apoio é indispensável para uma atuação mais preventiva. Ambos os relatos apontam que, sem essa integração, os esforços para enfrentar as vulnerabilidades dos estudantes tendem a ser fragmentados e menos eficazes.

Os participantes ressaltaram que a escola vai além de um espaço de aprendizado, consolidando-se também como um local de proteção de direitos ao lidar com diversas demandas sociais dos estudantes. Essa condição confere aos profissionais da educação uma posição estratégica para identificar situações de vulnerabilidade, ainda que nem sempre disponham de suporte adequado para lidar com essas questões. Essa realidade, ao mesmo tempo em que evidencia a importância da escola no processo, revela fragilidades na articulação entre a instituição de ensino e as políticas públicas voltadas à proteção da infância e da adolescência.

#### **4.5 Razões para o Abandono Escolar**

O abandono escolar reflete um fenômeno complexo, marcado por múltiplas dimensões que demandam uma análise sistêmica. Conforme Dore et al. (2014), trata-se de um processo multicausal que deve ser examinado a partir de diferentes perspectivas, como a da escola, do sistema educacional e do próprio indivíduo.

Nessa seção foram investigadas as razões que levaram os participantes a interromper seus estudos. Com base no referencial teórico e nas entrevistas realizadas com estudantes da EJA Ensino Médio das escolas investigadas, a análise foi organizada em seis categorias principais: Aspectos Individuais; Fatores Socioeconômicos; Barreiras de Infraestrutura e Acesso; Impactos da Pandemia de Covid-19; Interseção entre Fatores; e Ciclo de Abandono e Retorno.

##### ***4.5.1 Aspectos Individuais***

Os aspectos individuais associados ao abandono e à evasão escolar envolvem questões complexas que refletem as características intrínsecas dos estudantes e suas respostas a fatores externos. Como apontam Rumberger e Lim (2008), elementos como desempenho educacional, comportamentos, atitudes e antecedentes do estudante na vida escolar influenciam diretamente sua decisão de permanecer ou abandonar os estudos. Baker et al. (2001) reforçam que diferentes vivências pessoais e familiares, assim como variadas características e aptidões acadêmicas exercem influência no comprometimento e engajamento do estudante em seu processo educacional. Nas entrevistas, em relação aos aspectos individuais, emergiram o desinteresse, a valorização de benefícios imediatos e questões emocionais que afetam a permanência escolar. Os relatos a seguir ilustram essas questões:



Olha, um dos motivos foi a falta de interesse mesmo no período, naquela época eu não tinha muita responsabilidade, e aí eu não dava com muita importância, não tava muito assim com essa mentalidade de responsabilidade. Quando eu parei, eu tinha, eu tava na sexta-série do Ensino fundamental. Eu tinha uns 17, 18, era bem novo... Então foi a falta de interesse mesmo nos estudos, e aí eu não via assim o que ia me impactar, ia fazer falta futuramente pra estar buscando uma melhoria no mercado profissional, né? (E20).

[...] Aí eu cheguei no profissional do clube, aí já não queria estudar mais, já pensei que minha carreira já tava feita, que meu futuro já tava feito, aí eu falei, não, não vou estudar mais não, só vou depender de bola. [...] Aí eu joguei o Campeonato Mundial Profissional, joguei o Campeonato Mundial Sub-20, joguei a Copa São Paulo de Futebol Júnior, e aí disso eu falei, já desanimei de escola, ah, não vou estudar mais não, vou viver só de futebol (E19).

Os relatos de E20 e E19 revelaram como o desinteresse e a falta de compreensão sobre a importância dos estudos influenciam diretamente na decisão de abandono escolar. Esta realidade alinha-se aos estudos de Nurmi (2004), que identificou nos jovens uma tendência a valorizar excessivamente benefícios imediatos, subestimar riscos ligados às decisões e supervalorizar opiniões dos pares. Em pesquisa de abrangência nacional, Abramovay e Castro (2003) já haviam identificado o desinteresse como principal problema no ensino médio, sendo apontado por 6 em cada 10 alunos.

Estas questões intensificam-se durante a adolescência, período em que, segundo Pereira (2022), é fundamental considerar as transformações cerebrais e comportamentais desta fase. Os relatos dos estudantes exemplificam o que Yeager et al. (2018) discutem sobre o impacto das inter-relações entre mudanças físicas, cerebrais e sociais, que levam os jovens a uma valorização excessiva de benefícios imediatos, como a carreira esportiva precoce mencionada por E19, em detrimento de investimentos de longo prazo, como a educação. Os problemas emocionais também foram mencionados como razão para o abandono, conforme evidenciado no relato de E27:

Os meus problemas psicológicos [...] eu não conseguia ficar no mesmo lugar que ele, eu dava uma crise de ansiedade. Eu começava a passar mal. Aí eu parei de vim também, por esse problema psicológico, porque eu não conseguia ver, eu dava uma crise de ansiedade [...] eu via, tipo, mesmo tando em um ambiente que ele não tava, mas pelo fato de a gente já ter passado, eu já começava a passar mal, essas coisas. Eu fui pra sala

da supervisora chorando tanto, tanto, tanto. Fui embora com o olho desse tamanho, de chorar (E27).

Rumberger e Lim (2008) identificaram as barreiras que podem contribuir para o abandono escolar. No âmbito das questões emocionais e psicológicas, os autores apontaram fatores como saúde mental, baixa autoestima e autoconsciência excessiva como elementos que podem levar à evasão.

Os relatos analisados mostram como os aspectos individuais influenciam de diferentes maneiras na decisão de abandono escolar, abrangendo desde o desinteresse e a falta de visão de longo prazo até questões emocionais e de saúde mental. Essas evidências confirmam a complexidade dos fatores individuais destacados por Rumberger e Lim (2008) e corroboram o entendimento de Baker et al. (2001) sobre o impacto das experiências pessoais no engajamento dos estudantes.

#### **4.5.2 Fatores Socioeconômicos**

Os fatores socioeconômicos representam barreiras importantes à permanência escolar, sobretudo quando os estudantes precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar. Fritsch et al. (2019) e Barros (2017) argumentam que o conflito entre trabalho e estudo se intensifica com o avançar da idade, tornando-se mais crítico para jovens com mais de 18 anos. Essa dificuldade é ainda mais evidente entre estudantes do ensino médio, que, segundo pesquisa do IPEC/UNICEF (2022), abandonam os estudos em 48% dos casos devido à necessidade de trabalhar. A relação entre trabalho e abandono escolar, destacada por Fritsch et al. (2019), também foi amplamente apontada pelos participantes nos relatos analisados.

Aí eu saí pra mim trabalhar em Teófilo Otoni. Depois eu saí de Teófilo Otoni pra mim trabalhar em Juiz de Fora, eu morei lá uns dois anos. Aí eu não estudei não, porque a minha transferência estava em Teófilo Otoni. Aí eu peguei e saí da escola mesmo (E24).

O relato de E24 sobre ter saído para trabalhar e não conseguir retornar aos estudos ilustra o que Costanzi (2009) discute sobre como a necessidade de trabalhar não deve ser um obstáculo para o aumento da escolaridade dos jovens de baixa renda.

Os participantes E25 e E26 relataram dificuldades em conciliar trabalho e estudos. Suas experiências reforçam a análise de Dore et al. (2014), que destacam como o conflito entre essas duas atividades pode comprometer a permanência do estudante na instituição de ensino.

Trabalho. Excesso de trabalho tava acabando comigo, eu tava dormindo muito pouco, tava muito cansado, aí por isso que eu acabei largando a escola. Não aguentei, porque a carga horária tava muito pesada, eu estava dormindo muito pouco, eu chegava em casa 10h30, 10h40, aí 11h eu ia dormir e acordava 5h da manhã para ir trabalhar, todo dia. Aí dormia 5, 6 horas de sono por noite (E25).

Eu já fazia menor aprendiz, trabalhava e com isso vinha o cansaço, exaustivo. Nó, exausto demais. Aí eu fui, entrou a Covid, na Covid aí eu também desanimei, eles passaram umas atividades para fazer em casa, estudar. Aí eu, assim, fiz alguns, até que eu passei, e depois disso eu fui e meio que parei por um bom tempo [...]. Tudo isso foi mais por causa de trabalho, eu saí de casa cedo, comecei a trabalhar cedo, e aí comecei a correr atrás das minhas coisas (E26).

O relato de E22 sobre trabalho infantil na zona rural ilustra o que Fonseca et al. (2022) apontam sobre as barreiras econômicas e pobreza como fatores que comprometem o acesso e a permanência escolar, sendo o trabalho infantil uma das principais manifestações dessas barreiras.

Trabalho. Minha família, a gente morava na roça, né? Nossa, eu tinha uns doze anos quando eu saí da escola e não voltei mais. Aí eu saí da quarta pra quinta [série] e não estudei mais. Eu parei lá que eu tinha tava com doze anos, aí eu ia trabalhar na roça (E22).

Por fim, E21 menciona a incompatibilidade entre trabalho e ensino em tempo integral, o que se alinha à análise de Pereira (2022) sobre o efeito ambíguo das políticas de ampliação da carga horária. O autor argumenta que, embora o tempo integral possa elevar o retorno da educação, também pode dificultar a permanência de alunos que necessitam trabalhar. Como ressaltam Engstrom e Tinto (2008), garantir apenas o acesso sem o suporte adequado não constitui real oportunidade, especialmente para estudantes em contextos econômicos vulneráveis.

Eu não conseguia vir não, eu trabalhava em supermercado, o horário era de uma da tarde até às nove da noite. E de manhã eles não deixavam porque agora é Tempo Integral, né? Aí eu ia perder muita aula de todo jeito na parte da tarde (E21).

Os relatos evidenciam como os fatores socioeconômicos, especialmente a necessidade de trabalhar, impactam de forma expressiva a trajetória escolar dos estudantes. As narrativas revelam diferentes manifestações dessa problemática, desde o trabalho infantil na zona rural, passando pela exaustão física devido à dupla jornada trabalho-estudo, até a dificuldade de conciliar o ensino integral com a necessidade de trabalho. Como destacam Lee e Burkam (2003), estas questões transcendem o âmbito individual, demandando políticas públicas que considerem, além dos aspectos educacionais, as complexas interações entre trabalho, educação e vulnerabilidade socioeconômica, fatores que influenciam diretamente a permanência escolar.

#### ***4.5.3. Barreiras de Infraestrutura e Acesso***

O acesso à educação está intrinsecamente ligado a questões de infraestrutura e mobilidade, especialmente em áreas rurais ou periféricas. Barros (2017) destaca que as políticas públicas para assegurar o acesso efetivo à educação devem contemplar aspectos como planejamento da oferta de vagas, construção ou ampliação de escolas e aprimoramento da mobilidade juvenil, especialmente por meio do transporte escolar. A exclusão escolar pode ser motivada por fatores como distância considerável entre a escola e a moradia do estudante, ausência de recursos de acessibilidade ou falta de uma rede de apoio (Secretaria de Estado de Educação, 2023). O participante E23 apresenta esta realidade em seu relato:

A questão de, como eu tive que passar por um período de necessidade, então eu tive que abandonar os estudos pra ir morar com os meus avós, porque eu morava com a minha mãe, e acabei abandonando pra ir morar com os meus avós. Aí, nesse período, eu fiquei sem estudar. Porque lá naonde que minha avó morava, não tinha escola. A única escola que ficava lá na região era no município de Sete Lagoas, e como a casa dela era afastada, era Paraopeba, é aquela cidade esquecida, bem interiorzinho (E23).

O relato de E23 sobre ter que abandonar os estudos ao mudar para uma região sem escola ilustra o que o Instituto Rui Barbosa, UNICEF & UNDIME (2021) discutem sobre a necessidade de uma postura proativa do Estado na identificação e superação de barreiras de acesso.

E22 reforça esta problemática:

Era longe da escola, que era mais ou menos umas duas, três horas. A gente ia andando, mas depois... Não tinha como, assim, pagar van, esses negócios assim pra levar a gente pra estudar, e como eu era muito menina, e roça, roça. Aí era longe da escola (E22).

O relato de E22 reflete a argumentação de Lee e Burkam (2003) de que o abandono e a evasão escolar devem ser compreendidos como fenômenos influenciados por fatores de nível macro, e não apenas como questões individuais. Barreiras de infraestrutura e acesso, especialmente em contextos rurais, representam desafios estruturais relevantes. Lavrijsen e Nicaise (2015) destacam que essas dificuldades expõem desigualdades que ultrapassam o âmbito escolar, demandando políticas públicas integradas para abordar questões como transporte, infraestrutura e apoio socioeconômico, de modo a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional.

#### ***4.5.4 Impactos da Pandemia da Covid-19***

O impacto da pandemia da Covid-19 na educação revelou e intensificou desigualdades estruturais preexistentes, criando novos obstáculos para a permanência escolar. A falta de conectividade foi um grande problema nesse período, com 48,7% das redes municipais de ensino registrando dificuldade para o acesso dos estudantes à internet (UNICEF, 2021). E23 relata diversas vulnerabilidades nesse sentido.

A questão de... como eu tive que passar por um período de necessidade, então eu tive que abandonar os estudos pra ir morar na casa dos meus avôs, porque eu morava com a minha mãe, e acabei abandonando pra ir morar com os meus avós. Aí, nesse período, eu fiquei sem estudar. [...] Foi começo de 2020 até 2022, na pandemia. Não consegui acompanhar, lá não tinha nem televisão, nada, nada (E23).

Esta situação ilustra a análise do UNICEF (2022) sobre o impacto de períodos de crise, que intensificam as dificuldades sociais, econômicas e emocionais enfrentadas pelas famílias, além de agravar os desafios educacionais. Durante a pandemia, essas barreiras se somaram, combinando a vulnerabilidade socioeconômica com a exclusão digital, criando um cenário ainda mais desfavorável à continuidade dos estudos.

E19 também menciona os impactos da pandemia em sua trajetória:

Aí eu parei, fiquei um tempo, aí veio a pandemia, atrapalhou tudo, fiz uns PET, aí passei pro primeiro, do primeiro fui pro segundo, do segundo fui pro terceiro, chegou no terceiro ano, tive a oportunidade de estudar de novo, aí eu cheguei no profissional do clube, aí já não queria estudar mais. (E19).

A experiência de E19, que menciona como a pandemia "atrapalhou tudo", ilustra o que Fonseca et al. (2022) apontam sobre a necessidade de políticas públicas que não se restrinjam apenas ao âmbito educacional, considerando as múltiplas barreiras que afetam o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

#### ***4.5.5 Interseção entre fatores***

A análise dos relatos revelou que o abandono e a evasão escolar frequentemente ocorrem por mais de um fator, e não por razões isoladas. Como argumentam Silva et al. (2017), o problema não decorre da falta de conexão com políticas públicas, problemas familiares ou dificuldades do estudante relacionadas à aprendizagem, mas da combinação de vários aspectos.

A sobreposição de fatores é evidenciada no relato de E26:

Eu já fazia menor aprendiz, trabalhava e com isso vinha o cansaço, exaustivo. Aí eu fui, entrou a Covid, na Covid aí eu também desanimei. Tudo isso foi mais por causa de trabalho, eu saí de casa cedo, comecei a trabalhar cedo (E26).

Este relato ilustra o que Fritsch (2017) discute sobre como a evasão escolar está relacionada a múltiplas causas que devem ser compreendidas tanto dentro do contexto educacional quanto no contexto socioeconômico e cultural. No caso de E26, observa-se a interseção entre trabalho, pandemia e aspectos emocionais como o cansaço, culminando no abandono escolar.

O entrelaçamento entre vulnerabilidade socioeconômica e barreiras de acesso é evidenciado no relato de E22:

Era longe da escola [...]. Não tinha como pagar van, esses negócios pra levar a gente pra estudar, e como eu era muito menina, e roça, roça. (E22).

Os relatos corroboram Fonseca et al. (2022) sobre como as barreiras econômicas e socioculturais se combinam, criando obstáculos para o acesso e permanência escolar. Lee e

Burkam (2003) e Lüscher e Dore (2011) complementam, afirmando que, devido à natureza complexa do fenômeno, as soluções demandam uma abordagem holística e a colaboração de diversos atores sociais, não podendo ser tratadas apenas como questões individuais.

#### ***4.5.6 Ciclo de Abandono e Retorno***

As entrevistas revelaram um padrão de seguidas tentativas de retorno aos estudos, interrompidas, na maioria das vezes, por condições de trabalho. Este aspecto se relaciona com o que Costanzi (2009) aponta sobre a necessidade de políticas públicas que permitam conciliar estudo e trabalho, evitando que o estudante fique preso em um ciclo de abandono e retorno que prejudica sua progressão educacional. Essa questão é ilustrada pelos relatos:

Aí no segundo eu parei, fiquei dois anos parado, depois voltei. Eu passei no PET pro terceiro, no terceiro eu tinha largado, agora voltei de volta (E19).

Porque eu que saí pra trabalhar mesmo, sabe? Não tinha outro jeito, não. Quando eu fui pra Teófilo Otoni eu voltei a estudar lá também. [...] Só que quando eu fiquei lá, terminei um ano e depois eu mudei para Juiz de Fora, sabe? Sempre trabalhando. Aí eu saí mesmo. Aí depois que eu vim pra cá que eu retomei a escola e terminei o ensino fundamental (E24).

De julho do ano passado eu parei de vim porque eu comecei a trabalhar de uma às dez da noite. Aí, eu mudei para outra escola, que era de manhã. Só que, como eu tava trabalhando muito, eu chegava na escola e dormia. E quando eu não dormia, eu não ia. Aí eu larguei. Aí esse ano eu comecei de novo com aquela motivação, aí eu parei de vim também, por esse problema psicológico [...] eu dava uma crise de ansiedade (E27).

A análise deste padrão reforça a importância de estratégias que considerem o retorno e a permanência efetiva do estudante à escola, por meio de políticas e práticas que tornem viável a continuidade dos estudos, mesmo em condições adversas. Tinto (2006) reforça esta questão ao argumentar que as instituições de ensino devem evitar que o acesso dos estudantes funcione como uma espécie de "porta giratória", ou seja, acesso sem permanência.

As razões para o abandono escolar revelam uma complexa rede de fatores interconectados, que se reforçam mutuamente, criando barreiras à permanência dos estudantes.

A análise das entrevistas confirma a perspectiva de Silva et al. (2017), que aponta o abandono escolar como resultado de uma interação entre múltiplos elementos, em vez de um único fator. O enfrentamento exige uma abordagem sistêmica e integrada, capaz de atuar em diferentes níveis, conforme sugerem Kennedy (2016) e Cherrier e Gurrieri (2014). As evidências destacam a necessidade de políticas públicas e ações institucionais que abordem simultaneamente aspectos individuais e estruturais, com a participação de atores sociais como governo, gestão escolar, famílias, redes de parceiros e de proteção social, promovendo soluções sustentáveis para enfrentar o problema.

#### **4.6 Fatores de engajamento dos estudantes**

O engajamento escolar constitui-se em um fenômeno multidimensional que engloba aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos (Fredricks et al., 2004), compreendido como um fator individual que pode influenciar na decisão dos estudantes de permanecerem na escola ou abandonarem os estudos. Pode ser definido como o comprometimento e a participação de um indivíduo em um contexto ou atividade específica, estando positivamente relacionado à promoção da aprendizagem e ao desempenho escolar (Ladd & Dinella, 2009). O engajamento é influenciado por motivações intrínsecas e extrínsecas (Deci & Ryan, 2000). Esta perspectiva alinha-se a estudos que demonstram como os comportamentos individuais estão imersos em um sistema ecológico abrangente, formado por contextos históricos, sociais, culturais, físicos e ambientais (Brennan et al., 2016).

A análise dos relatos destacou como estas dimensões se manifestam no contexto da EJA nas escolas investigadas. A pesquisa identificou duas categorias de motivações para frequentar a escola: aquelas identificadas/introjetadas, baseadas em valores e crenças pessoais dos estudantes (motivação intrínseca), e a motivação extrínseca, relacionada a fatores externos, como necessidade de concluir a escolarização, pressão dos pais e incentivo da comunidade escolar. A identificação de focos motivacionais é importante para embasar intervenções nos níveis *upstream* e *midstream*, visando assegurar ao estudante as condições para sua permanência na escola (Brennan et al., 2016).

##### **4.6.1 Motivação Intrínseca**

A motivação intrínseca, relacionada ao prazer e satisfação inerentes à própria atividade (Deci & Ryan, 2000) apareceu de forma bastante limitada nos relatos. Entre os nove entrevistados, apenas E21 demonstrou este tipo de motivação:



Como eu falei, questão de não deixar faltar, é estudo, aprender, porque ficar tipo, igual agora eu não trabalho, ficar em casa pra mim, eu acho que não tem graça mais. Aí, eu prefiro vim estudar" (E21).

Com base nos relatos dos entrevistados, identificou-se que a motivação intrínseca, presente no relato de E21, não apareceu como fator de engajamento para os outros participantes. Este achado alinha-se com o estudo de Oliveira (2007), que sugere que estudantes da Educação de Jovens e Adultos frequentemente apresentam motivações mais pragmáticas e extrínsecas para o retorno aos estudos. Esta perspectiva está em consonância com Dynarksi et al. (2002), que destacam a necessidade de complementar a motivação intrínseca com incentivos extrínsecos tangíveis associados à conclusão dos estudos.

#### ***4.6.2 Motivação Extrínseca***

A motivação extrínseca emergiu como fator predominante nos relatos, em consonância com a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), segundo a qual as ações humanas podem ser guiadas pela busca de resultados externos desejados. Nesse contexto, os participantes mencionaram dois principais motivos para retornarem à escola e prosseguirem com os estudos: concluir o Ensino Médio para acessar novas oportunidades de carreira e concluir o Ensino Médio para ingressar em cursos profissionalizantes ou no ensino superior. De forma semelhante, Abar et al. (2012) identificaram motivações externas direcionadas a objetivos profissionais e educacionais. Os relatos sobre a busca por novas oportunidades de carreira evidenciam:

Muitas coisas, né moça? A gente arruma um serviço melhor, né? Com o Ensino médio fica mais fácil arrumar um serviço melhor. Porque também, você sabe, o serviço doméstico é bom, mas vai indo a gente enjoa, né? Então eu quero sair dele. Arrumar um trabalho melhor... (E24).

Pra gente conseguir um emprego bom, um salário bom, né? Então, isso aí foi os motivos que me inspirou a voltar. E ter uma colocação melhor, ter uma coisa melhor para mim e pra minha família também, né? (E20).

As motivações relacionadas ao trabalho e à carreira estão alinhadas com estudos que destacam a inserção profissional como um dos fatores centrais para os estudantes da EJA (Costanzi, 2009). Para a maioria dos entrevistados, o retorno à escola está associado ao desejo

de melhorar as condições de empregabilidade e acessar oportunidades antes inacessíveis devido à baixa escolaridade.

Os relatos ressaltaram também a conclusão do Ensino Médio como caminho para o ingresso em cursos profissionalizantes ou no ensino superior, conforme exemplificado a seguir:

Me profissionalizar na área, querendo concluir fazendo uma faculdade de Educação Física. Você é valorizado no mercado hoje em dia, né? Eles olham muito isso. Se você tem faculdade, se você tem formação, eles olham bastante isso. E ajudar as pessoas, abre porta pra você também. Incentiva também seus outros familiares, ajuda (E19).

Diploma. Diploma, formação, pra poder fazer um curso. É porque eu recebi uma proposta de emprego de vigilante, só que eu precisava ter formado. Eu preciso mesmo formar pra mim continuar e fazer esses cursos completos de Porte de Arma, Sistema de Segurança Armada, essas coisas assim, sou doído para trabalhar em carro forte (E26).

Conforme observado nos relatos, a conclusão do Ensino Médio como condição para ingressar em cursos profissionalizantes ou no ensino superior também foi mencionada como uma das principais razões para os estudantes da EJA retornarem à sala de aula. A formação técnico-profissionalizante é percebida como uma alternativa de curto prazo para melhorar a inserção no mercado de trabalho, enquanto o ensino superior é associado a maior reconhecimento e valorização profissional.

A relação entre a conclusão do Ensino Médio e a busca por qualificação reflete a predominância de motivações extrínsecas, caracterizadas pelo pragmatismo nas escolhas dos estudantes, como observado por Oliveira (2007). Essa tendência, inserida no contexto das desigualdades socioeconômicas que ultrapassam o ambiente escolar (Lavrijsen & Nicaise, 2015), reforça a necessidade de políticas que articulem a Educação de Jovens e Adultos com formações técnicas profissionalizantes e superiores, ampliando as oportunidades de desenvolvimento desses estudantes.

Além das motivações relacionadas à melhoria das condições de trabalho e carreira e à busca por qualificação profissional ou superior, outros fatores externos também se destacam como estímulos importantes para a continuidade dos estudos: o incentivo de pais e familiares e a influência da comunidade escolar. Estas dinâmicas, como observado por Abar et al. (2012), destacam a importância das redes próximas no estímulo à continuidade escolar, especialmente em contextos caracterizados por vulnerabilidade socioeconômica.

#### *4.6.2.1 Incentivo ou pressão dos pais e familiares*

Os relatos indicam que, ao decidir abandonar os estudos, a maioria dos participantes não recebeu incentivo ou enfrentou pressão por parte dos pais ou familiares para permanecer na escola, revelando uma ausência importante de estímulos extrínsecos para a continuidade dos estudos. Segundo Deci e Ryan (2000), a motivação extrínseca é essencial em situações em que a motivação por fatores intrínsecos não é garantida. Os depoimentos ilustram essa realidade:

Ah, a minha mãe nem ligou. Porque a minha mãe nunca estudou, né? Nunca estudou na vida, então nem... Ela não importou não (E22).

Na questão de tipo... como é trabalhar pra ajudar em casa, foi meio que normal, bem pouco. Não foi tipo grave, não (E21).

Minha mãe não falou nada não, né? Mas ela sempre quis que eu concluísse o ensino médio, né? Que era pra trabalhar, então ela não falou nada não. Mas agora... Eu falei com ela que eu ia terminar o ensino médio (E24).

No contexto analisado, dois fatores se destacaram como determinantes da falta de influência ou pressão familiar para a continuidade dos estudos: a baixa escolaridade dos pais e a necessidade de trabalho do estudante para complementar a renda familiar. Conforme sugerido pelos relatos, esses aspectos comprometeram a capacidade dos familiares de oferecerem apoio motivacional ou estabelecerem expectativas em relação à educação.

A motivação extrínseca associada a fatores externos, como o desejo de cumprir metas educacionais ou a pressão de familiares, impacta positivamente a frequência escolar e o desempenho acadêmico (Abar et al., 2012). Além disso, a combinação entre motivações identificadas/introjadas e externas está associada a maiores probabilidades de permanência escolar. Contudo, os relatos mostraram que, no caso da maioria dos participantes, a falta de influência familiar positiva contribuiu para a limitação de estímulos que reforçassem a continuidade nos estudos.

Lavrijsen e Nicaise (2015) apontam que as desigualdades educacionais ultrapassam as dinâmicas internas do sistema escolar, refletindo desigualdades socioeconômicas mais amplas. No contexto dos participantes da pesquisa, as condições estruturais de suas famílias, como restrições econômicas e baixa escolaridade, podem ter limitado seu papel como incentivadoras da continuidade dos estudos. Conforme apontado por Duval et al. (2014), uma relação construtiva entre escola e família é fundamental para melhorar a permanência escolar.

#### 4.6.2.2 *Influência da comunidade escolar para a continuidade dos estudos*

Já em relação à influência da comunidade escolar, todos os participantes identificaram-na como uma importante fonte de estímulo à permanência após o retorno aos estudos, representando um fator relevante de motivação extrínseca. Na perspectiva do marketing macrossocial, a comunidade escolar, situada no nível *midstream*, atua como um elo mediador na transição de informações e recursos entre os níveis *upstream* e *downstream*. Essa mediação, como destacam May e Previte (2016), favorece mudanças comportamentais positivas que incentivam a continuidade educacional.

Os relatos dos estudantes destacam a comunidade escolar como um agente importante de estímulo:

Eles ajudam muito. As pessoas ajudam demais. Toda hora quando alguém fala, ah, eu vou parar de estudar, vou sair, eles falam, não para não gente, não para ainda não. Porque pra gente trabalhar e estudar, realmente não é fácil, é difícil. Mas não para não (E22).

Igual eu te falei, dentro da sala de aula eles falam pra não faltar de aula, pra continuar, pra não desistir que tá acabando, igual o último ano, terceiro ano é o principal, pra acabar logo, porque acabando esse ano já fica mais tranquilo, já abre mercado pra você... Um ajuda o outro em sala. Fica falando que sem estudo não vai dar em nada, sem estudo a gente não tem emprego, não tem o que fazer. Vai ficar aí dependendo, trabalhando com serviços que a gente não gosta (E19).

Os achados corroboram a análise de Tinto (2006), que defende que as instituições de ensino, além de compreenderem as razões do abandono escolar, devem implementar estratégias para apoiar a permanência e o sucesso educacional dos estudantes. Nesse sentido, a atuação da comunidade escolar reflete o conceito de mesoambiente descrito por Brennan et al. (2016), que diz respeito ao contexto comunitário imediato em que o estudante está inserido. No contexto analisado, a comunidade escolar possui um impacto significativo na decisão dos estudantes em continuar os estudos. Ao encorajar os estudantes, a comunidade escolar reforça os estímulos familiares e, em certa medida, compensa a ausência de incentivos para aqueles que não recebem esse apoio, contribuindo para a permanência dos estudantes no sistema educacional.

### ***4.6.3 Engajamento Comportamental***

O engajamento comportamental é definido como as ações concretas dos estudantes, como frequência regular às aulas, participação e cumprimento das atividades escolares (Wang & Holcombe, 2010). Nas entrevistas realizadas com os participantes do nível *downstream*, todos os estudantes demonstraram engajamento comportamental após o seu retorno às aulas. Essa dimensão do engajamento manifestou-se em dois aspectos principais: Frequência regular às aulas e Regularidade no cumprimento das atividades escolares.

#### ***4.6.3.1 Frequência regular às aulas***

Os participantes destacaram a frequência regular às aulas como um esforço pessoal, mas evidenciaram os desafios enfrentados, como a necessidade de conciliar o trabalho com os estudos.

Sim, eu não falto. Só falto às vezes porque eu preciso trabalhar, igual quarta-feira eu já não vou vim. Eu trabalho em evento, né? De segurança. Aí eu já não vou vim. Aí às vezes na quarta fica difícil, né? (E22).

Agora sim. Depois que eu voltei, sim. Ah, quando eu preciso, mas realmente tem alguns dias que eu não consigo vir por causa que eu trabalho em dois empregos. Aí tem tipo sexta, como eu trabalho numa empresa e no salão à tarde, então geralmente tem dias que eu não consigo vir. Apesar que tem dias que tem muita demanda de clientes, aí eu não consigo atender todos até o meu horário regular da escola. Mas de segunda a quinta eu consigo vir, tranquila. Agora de sexta em diante, pra mim é o dia mais que acumula clientes (E27).

Conforme ilustrado pelos relatos, todos os participantes mencionaram que frequentam as aulas regularmente. No caso dos participantes E22 e E27, os estudantes demonstraram engajamento e compromisso com a presença regular na escola, embora tenham mencionado que às vezes necessitam faltar em virtude do trabalho, o que demonstra dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos. Mas, por meio de suas falas, percebeu-se que o engajamento escolar está presente em relação a esse aspecto.

#### *4.6.3.2 Regularidade no cumprimento das atividades escolares*

Quanto ao cumprimento das tarefas escolares, todos os estudantes mencionaram que realizam as atividades solicitadas pelos professores, como exemplificado nos relatos: "Sim, sim. Caderno completo, faço todos os trabalhos, entrego os trabalhos em dia" (E19).

Sempre que tem um tempinho eu tento fazer, porque eu trabalho no guichê. Mas eu faço nos meus momentos livres lá. Às vezes eu peço as meninas pra ficar no meu lugar, eu pego e faço, vô fazendo. Fim de semana eu faço também (E27).

O cumprimento regular das atividades escolares é um dos indicadores do engajamento comportamental dos estudantes. Os relatos demonstram comprometimento com as tarefas, mesmo diante de desafios, como a falta de tempo devido ao trabalho, conforme mencionado por E27. Fredricks et al. (2004) destacam a relevância do engajamento comportamental para o desempenho acadêmico e a prevenção do abandono escolar. De forma complementar, Archambault et al. (2019) identificam essa dimensão como a mais influente na previsão do abandono, com impacto direto na decisão dos estudantes de permanecer ou abandonar os estudos.

#### ***4.6.4 Engajamento Emocional***

A dimensão emocional do engajamento estudantil está ligada ao vínculo afetivo e à identificação dos alunos com a instituição de ensino, abrangendo sentimentos, interesses, percepções e atitudes em relação ao ambiente educacional (Wang & Holcombe, 2010; Archambault et al., 2019). De acordo com Fredricks et al. (2004), essa dimensão pode ser avaliada por meio de relatos que abordam a percepção de pertencimento, os valores, as emoções associadas ao contexto escolar e a expressão de sentimentos positivos ou negativos pelos estudantes. No contexto analisado, o engajamento emocional foi observado por meio de dois aspectos inter-relacionados: identificação e vínculo afetivo com a escola e percepção de acolhimento e pertencimento ao ambiente escolar, conforme demonstrado a seguir.

##### *4.6.4.1 Identificação e vínculo afetivo com a escola*

Quanto aos sentimentos e percepções dos estudantes sobre a escola, incluindo sua identificação e vínculo afetivo com a instituição, todos os participantes relataram experiências

positivas. Eles destacaram o apoio recebido, o relacionamento com professores e gestores e a qualidade do ambiente escolar. Os depoimentos ilustram essa perspectiva favorável:

Todos, cara, eu gostei bastante. Os professores são bons, a diretoria é boa, as matérias são boas, os professores querem mesmo te ajudar, querem mesmo te ajudar a concluir seus estudos, não deixa largar, te incentiva a entrar na faculdade, te incentiva a concluir, a procurar um serviço bom. Ajuda no dia a dia, né? Isso eu não posso negar não (E19).

Boa, nossa, adorei! Eu achei que seria totalmente diferente, nossa, adorei. Aliás, eu estou adorando (E22).

A escola aqui é boa. Os professores são bons. Os diretores [...] são muito preocupados com os alunos. Eles se preocupam com a gente de verdade. A comida da escola é boa, não é igual aquelas da escola que tinha uma comida horrorosa, tenebrosa. A comida aqui é ótima, maravilhosa! Os alunos também aqui, eu me dou bem com quase todo mundo na escola, então eu gosto daqui (E25).

Os relatos indicam que os estudantes mantêm laços emocionais positivos com a escola e seus atores. Segundo Fredricks et al. (2004), o vínculo afetivo com a instituição de ensino é um componente fundamental do engajamento emocional, contribuindo para a permanência dos estudantes no ambiente educacional. No contexto analisado, a experiência positiva dos estudantes é reforçada pela interação com professores e gestores que, conforme descrito, demonstram preocupação com o bem-estar dos alunos. Essa relação, descrita por Brennan et al. (2016) como parte do mesoambiente, evidencia a importância do contexto comunitário imediato na formação de vínculos emocionais e no fortalecimento da permanência escolar.

#### *4.6.4.2 Percepção de acolhimento e pertencimento ao ambiente escolar*

A percepção de acolhimento e pertencimento ao ambiente escolar foi unanimemente destacada pelos entrevistados, que relataram experiências positivas de integração e apoio dentro da instituição: “Sim, sim. Principalmente no dia em que eu entrei. Eles me acolheram bastante, me incentivaram a continuar (E19). O relato de E22 confirma essa percepção: “Sim, sinto. Acolhida, muito. Ajuda a gente, né?” (E22).

Esses relatos confirmam o que Wang e Holcombe (2010) descrevem como componentes do engajamento emocional, incluindo sentimentos de pertencimento e identificação com a escola. A percepção de acolhimento relatada pelos estudantes traduz a importância de um

ambiente escolar que valorize o apoio emocional e a integração social como elementos que favorecem a permanência no ambiente escolar.

#### **4.6.5 Engajamento Cognitivo**

O engajamento cognitivo, conforme definido por Zimmerman (1990), relaciona-se ao investimento psicológico na aprendizagem, abrangendo a disposição para compreender conceitos complexos e dominar habilidades desafiadoras. No contexto da EJA, essa dimensão manifesta-se de diferentes formas, incluindo o estilo de trabalho independente, a busca de estratégias alternativas para superar dificuldades e a utilização de múltiplas fontes de aprendizagem. Entre os participantes, a maioria demonstrou persistência em lidar com dificuldades na aprendizagem, buscando apoio de professores, colegas ou utilizando ferramentas tecnológicas para encontrar soluções. Os relatos ilustram essa busca por apoio:

Eu chego a perguntar aos professores tipo, umas duas vezes pra mim entender melhor, até eu aprender. Aí, depois que aprende, fica mais fácil (E21).

Procuro aprender. Pergunto o professor, peço pra ele me explicar a matéria de novo até a hora que eu pegar a matéria, geralmente eu faço isso em sala de aula. Aí fora da escola eu vou, pesquiso no YouTube (E25).

Por outro lado, de acordo com os relatos, o estilo de trabalho independente foi observado nos participantes E27 e E24, que demonstraram maior autonomia na superação de dificuldades:

Eu revejo tudo de novo, porque eu não gosto de pedir ajuda, eu não gosto de perguntar. Aí então eu revejo tudo de novo até entender (E27).

Hoje em dia tem a internet, né? O trabalho que eles dão é tudo de pesquisa, né? Então é com a ajuda da internet, pesquiso no YouTube, né? Pesquisar na internet, ver uns vídeos, né, pra aprender. Eles passam os trabalhos pra pesquisar na internet, de pesquisa (E24).

Os participantes da EJA compõem um grupo heterogêneo, com idades entre 19 e 48 anos, trajetórias diversas e distintos níveis de aprendizagem. Enquanto alguns interromperam os estudos por um breve período, outros estiveram afastados da escola desde a juventude, retornando apenas recentemente. Essa diversidade impacta diretamente as estratégias de aprendizagem, que os próprios estudantes ajustam às suas necessidades individuais, conciliando-as com compromissos profissionais e familiares. Essa adaptabilidade reflete o



engajamento cognitivo, apontado por Wang e Eccles (2012) como fundamental para a permanência e o sucesso escolar.

Conforme estabelecido por Appleton et al. (2008), o engajamento representa o comprometimento e a participação do indivíduo em um contexto específico, sendo fundamental para a promoção da aprendizagem e do desempenho acadêmico. A análise do engajamento dos estudantes revelou padrões interligados nas três dimensões propostas por Wang & Holcombe (2010): comportamental, emocional e cognitiva. Essa interconexão está em consonância com Wang & Eccles (2012), que argumentam que níveis elevados nessas três dimensões reduzem a probabilidade de abandono escolar.

Um ambiente escolar acolhedor contribui para o engajamento emocional, favorecendo a frequência regular (engajamento comportamental) e a disposição para enfrentar desafios acadêmicos (engajamento cognitivo). A análise indica que o sucesso na permanência depende de uma abordagem que considere e fortaleça simultaneamente todas as dimensões do engajamento, considerando o contexto social mais amplo em que estes estudantes estão inseridos. Esse entendimento está alinhado com Archambault et al. (2019), que destacam a importância de abordagens holísticas e multidimensionais.

#### **4.7 Análise da Sinergia entre os Níveis Sociais no Enfrentamento ao Abandono e à Evasão**

A análise do abandono e da evasão escolar sob a perspectiva do marketing macrossocial evidenciou interações complexas e, frequentemente, desarticuladas entre os três níveis de atuação social. Essa observação está em consonância com Kennedy (2016), que aponta os desafios de coordenação em intervenções sociais complexas. A desarticulação se reflete, sobretudo, na dificuldade de estabelecer fluxos consistentes de informação e ação entre os diferentes níveis, o que compromete a eficácia das iniciativas. Brennan et al. (2016) ressaltam que problemas sociais complexos demandam uma análise integrada das conexões entre os níveis micro, meso e macro, considerando contextos locais e dinâmicas sociais mais amplas.

No nível *upstream*, as políticas públicas estaduais de combate ao abandono e à evasão, representadas principalmente pelo Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar, demonstram uma tentativa de adotar abordagens sistêmicas, como sugerido por Hastings (2007). Contudo, essas políticas enfrentam desafios na transição das diretrizes governamentais para ações práticas no nível *midstream*. A pesquisa identificou fragilidades, como inconsistências no preenchimento do Diário Escolar Digital, dificultando o monitoramento da frequência; descontinuidade de ações devido a mudanças nos quadros profissionais, como

observado nos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE); e limitações na articulação intersetorial, especialmente na comunicação entre escolas e órgãos da rede de proteção. Estas questões convergem com a análise de Lee e Burkam (2003), que destacam que o abandono escolar não deve ser tratado apenas como questão individual, mas como um fenômeno que demanda políticas públicas abrangentes e estruturais.

O nível *midstream*, composto pela comunidade escolar e redes de proteção, atua como mediador entre as políticas públicas e as necessidades individuais dos estudantes, papel destacado por May e Previte (2016) como fundamental para o sucesso das intervenções sociais. A pesquisa evidenciou que, quando bem articulada, essa mediação amplia o impacto das intervenções por meio do acolhimento individualizado, da adaptação de estratégias pedagógicas e do fortalecimento dos vínculos escola-família. No entanto, fragilidades na comunicação com o Conselho Tutelar, como a ausência de retorno sobre encaminhamentos e falta de acompanhamento sistemático dos casos, compromete a efetividade das ações de proteção social, como destacado por Fonseca et al. (2022).

No nível *downstream*, a predominância de motivações extrínsecas e o padrão cíclico de abandono e retorno refletem a complexidade das motivações individuais (Deci & Ryan, 2000). A pesquisa indicou que esse padrão está frequentemente relacionado à necessidade de trabalhar e à dificuldade de conciliar trabalho e estudos, alinhando-se as análises de Fritsch et al. (2019) sobre como o trabalho, especialmente em condições precárias, pode levar ao abandono escolar. As ações neste nível mostram-se mais efetivas quando contam com suporte coordenado dos níveis *upstream* e *midstream*, como demonstrado pelo impacto positivo de políticas como o Programa Pé-de-Meia, especialmente quando integradas a práticas escolares acolhedoras.

A análise das interações entre os níveis revelou aspectos críticos. Nas relações entre *upstream* e *midstream*, foram identificadas lacunas na implementação de políticas e na comunicação intersetorial, em consonância com Domegan et al. (2016) sobre a necessidade de uma abordagem holística que considere todas as questões relevantes para uma mudança efetiva. Na interface *midstream-downstream*, destacaram-se potencialidades nas práticas de acolhimento e nas adaptações às realidades locais (Layton, 2015). Contudo, permanecem desafios no monitoramento da frequência, no suporte psicossocial aos estudantes e na articulação com as famílias.

A pesquisa indicou que a atual sinergia entre os níveis é insuficiente para promover mudanças sistêmicas efetivas, corroborando a análise de French e Gordon (2015) sobre a importância de intervenções que impactem simultaneamente as políticas públicas, as estruturas organizacionais e as preferências individuais. O enfrentamento ao abandono e à evasão escolar

exige o fortalecimento dos mecanismos de articulação entre os níveis, com o desenvolvimento de sistemas de informação integrados, a definição de protocolos claros para a comunicação intersetorial e a garantia de continuidade das intervenções.

A efetividade dessas ações depende de atuação coordenada e integrada entre os três níveis do marketing macrossocial (Kennedy & Parsons, 2012), considerando as especificidades de cada nível e suas interconexões para políticas e práticas mais eficazes, capazes de lidar com a complexidade do abandono e da evasão escolar. Essa perspectiva está alinhada com Cherrier e Gurrieri (2014), que ressaltam a importância de abordar simultaneamente os comportamentos individuais, os aspectos estruturais e os fatores ambientais que contribuem para problemas sociais complexos.

A Figura 2, intitulada “Sinergia entre Níveis”, apresenta, de forma esquemática, aspectos determinantes que interferem na articulação entre os níveis sociais, evidenciando desafios e potencialidades observados. O mapa conceitual destaca elementos que impactam essa articulação: desafios na transposição das diretrizes governamentais para ações práticas nas escolas; inconsistências no preenchimento do Diário Escolar Digital; fragilidades na comunicação entre instituições de ensino e a rede de proteção; descontinuidade das ações dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE); resultados positivos de iniciativas amparadas por suporte coordenado; e proposições para o fortalecimento da integração sistêmica.

## Figura 2

### *Sinergia entre Níveis*



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve o objetivo de analisar como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis do marketing macrossocial se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino do Estado de Minas Gerais. Para isso, foram coletados e analisados dados de 27 atores distribuídos entre os níveis *upstream*, *midstream* e *downstream*, com base na perspectiva analítica do marketing macrossocial.

O estudo foi realizado em três escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A, em Belo Horizonte, Minas Gerais, situadas em áreas próximas a aglomerados urbanos e que atendem estudantes em situação de vulnerabilidade social. Os resultados evidenciaram a complexidade das relações entre os diferentes atores e níveis de atuação no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar. Apesar de políticas e práticas bem estruturadas terem sido identificadas em cada nível, sua eficácia depende da capacidade de promover uma atuação integrada e coordenada entre os diversos atores envolvidos.

O primeiro objetivo específico, voltado à identificação das estratégias e ações do Governo de Minas Gerais para o enfrentamento do abandono e da evasão escolar, foi alcançado por meio da análise das entrevistas com gestores no nível *upstream*. A pesquisa revelou uma estrutura complexa de políticas públicas, representada pelo Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar, que articula frentes de atuação como a Busca Ativa Escolar, sistemas de monitoramento da infrequência e intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das aprendizagens. A análise crítica dessas estratégias apontou desafios como dificuldades na articulação intersetorial, descontinuidade das ações e limitações nos mecanismos de monitoramento. Também foram evidenciadas lacunas na transição entre a formulação das políticas e sua implementação nas escolas, indicando a necessidade de fortalecer os processos de gestão e os mecanismos de acompanhamento.

O segundo objetivo específico, voltado à análise das ações da comunidade escolar, foi alcançado por meio de uma investigação sistemática que revelou as dinâmicas de atuação dos profissionais da educação no nível *midstream*. A pesquisa evidenciou o engajamento desses profissionais na adaptação das diretrizes governamentais às realidades locais, bem como no desenvolvimento de estratégias próprias para enfrentar o abandono e a evasão escolar. Entre as iniciativas destacadas, os Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) foram considerados essenciais para fortalecer a articulação com as redes de proteção social, facilitando a identificação precoce e a intervenção em casos de risco de abandono e evasão escolar. A presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas contribui para ampliar essa articulação,

embora persistam fragilidades na comunicação com o Conselho Tutelar e outros órgãos de assistência. Além disso, os resultados apontaram que gestores, docentes, psicólogos e assistentes sociais realizam ações de acolhimento, mediação de conflitos e suporte pedagógico, mas a insuficiência de recursos humanos e de formação especializada limita o alcance dessas estratégias. A integração entre escola, comunidade e redes de proteção mostrou-se frágil, reforçando a necessidade de fortalecer essas conexões para ampliar a efetividade das intervenções.

O terceiro objetivo específico, voltado a investigar as razões que levam os estudantes a abandonar os estudos, foi contemplado por meio de uma análise detalhada das narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados revelaram um conjunto inter-relacionado de fatores que transcendem explicações isoladas. A necessidade de trabalhar foi identificada como o principal motivo, mas está diretamente associada a variáveis como vulnerabilidade socioeconômica, barreiras estruturais de acesso e permanência, e a dificuldade de conciliar o ensino integral com a necessidade de contribuir para a renda familiar. Esses achados reforçam a compreensão do abandono escolar como um fenômeno multifacetado, caracterizado por ciclos de vulnerabilidade que exigem intervenções coordenadas e contextualizadas.

Por fim, o quarto objetivo específico, que buscou identificar os fatores que promovem o engajamento dos estudantes, foi alcançado por meio de entrevistas realizadas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados trouxeram contribuições para a compreensão das dinâmicas motivacionais nesse contexto. A análise revelou a predominância de motivações extrínsecas, como aspirações profissionais e educacionais, associadas a um ambiente escolar acolhedor e ao suporte sistemático oferecido pela comunidade escolar. Esses fatores mostraram-se fundamentais para a construção e manutenção do vínculo educacional. Além disso, os resultados indicaram que o engajamento escolar é um processo multidimensional, caracterizado pela inter-relação entre aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos, que influenciam diretamente a permanência dos alunos.

A análise das estratégias governamentais, das ações da comunidade escolar e das experiências dos estudantes revelou tanto avanços quanto desafios na articulação entre os níveis. Dois aspectos destacaram-se como fundamentais no enfrentamento ao abandono e à evasão: a articulação entre a escola e as redes de proteção social, essencial para o enfrentamento das vulnerabilidades dos estudantes, e a conexão entre educação e trabalho, identificada como elemento-chave para garantir a permanência escolar.

O primeiro aspecto destaca o papel da escola como um espaço de aprendizado e proteção que vai além do âmbito pedagógico, ao identificar vulnerabilidades sociais e facilitar o acesso às políticas públicas. Os resultados evidenciaram que a integração entre escola, saúde, assistência social e sistemas de garantia de direitos é fundamental para enfrentar as complexidades sociais no contexto educacional. Essa articulação intersetorial fortalece a eficácia das ações, amplia a capacidade da escola de atender às necessidades dos estudantes e consolida sua posição como um ponto estratégico de cuidado e proteção, contribuindo diretamente para a permanência escolar.

O segundo aspecto evidencia a conexão entre educação e trabalho como um fator determinante para a permanência escolar. As dificuldades enfrentadas pelos jovens para conciliar o trabalho com os estudos, associadas ao cansaço e às responsabilidades familiares, muitas vezes comprometem sua permanência na escola. Estratégias como parcerias com instituições de formação profissional e projetos voltados à qualificação são fundamentais para fortalecer o vínculo entre a escola e o mundo de trabalho. No contexto da transição escola-trabalho, as estratégias de inclusão produtiva dependem da colaboração entre diferentes setores, incluindo governo, sociedade civil, setor produtivo e instituições educacionais. O estabelecimento de redes de colaboração deve integrar órgãos de proteção social, instituições educacionais e organizações que possam contribuir para a qualificação e inserção profissional dos estudantes.

Essas redes de colaboração demandam uma articulação efetiva entre os três níveis do marketing macrossocial. No nível *upstream*, é necessário que políticas públicas sejam formuladas com o objetivo de fortalecer as redes de proteção social e ampliar as oportunidades de formação profissional dos estudantes. No nível *midstream*, escolas e instituições parceiras devem desenvolver práticas integradas e coordenadas que promovam acolhimento, apoio e inclusão dos estudantes. No nível *downstream*, é fundamental que as intervenções sejam orientadas pelas necessidades específicas dos alunos, considerando suas vulnerabilidades e os desafios de conciliar trabalho e estudo. Essa articulação integrada é indispensável para enfrentar os fatores que contribuem para o abandono e a evasão escolar, assegurando a permanência dos estudantes e promovendo seu desenvolvimento integral.

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, apresentam-se recomendações gerenciais para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Estas sugestões, fundamentadas nas evidências empíricas coletadas e na análise teórica realizada, visam contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas de enfrentamento ao abandono e à

evasão escolar, considerando a complexidade do fenômeno e a necessidade de articulação entre os diferentes níveis de atuação.

Os Núcleos de Acolhimento Educacional (NAEs) são fundamentais na articulação entre a escola e a rede de proteção. Para ampliar sua efetividade, recomenda-se aumentar o número de profissionais, reduzindo a quantidade de escolas atendidas por equipe, o que possibilitaria um acompanhamento mais próximo e constante. Sugere-se também evitar descontinuidades nas equipes, pois essas interrupções dificultam o estabelecimento de vínculos consistentes com a comunidade escolar. Adicionalmente, recomenda-se a elaboração de protocolos claros de atuação e articulação com a rede de proteção, para garantir um fluxo eficiente de informações e encaminhamentos. Por fim, propõe-se a implementação de um sistema de monitoramento e avaliação contínua das ações realizadas, com o objetivo de identificar necessidades, realizar ajustes e aprimorar as práticas desenvolvidas pelos NAEs.

No Sistema de Monitoramento das Situações de Infrequência, foram identificadas fragilidades nos mecanismos de identificação precoce de risco de abandono. Para superá-las, recomenda-se investir na capacitação dos professores para o uso efetivo do Diário Escolar Digital, buscando superar resistências culturais ao registro regular. Sugere-se também o aprimoramento das funcionalidades de alerta precoce, que possam possibilitar intervenções mais rápidas, além da criação de mecanismos de *feedback* para o acompanhamento contínuo dos casos encaminhados. Por fim, recomenda-se a integração dos diferentes sistemas de informação das escolas, com o objetivo de evitar redundâncias e facilitar o monitoramento de maneira mais eficiente.

A pesquisa evidenciou lacunas na comunicação entre os diferentes atores da rede de proteção, reforçando a necessidade de fortalecer a articulação intersetorial. Recomenda-se estabelecer protocolos claros de comunicação entre a escola e o Conselho Tutelar, com fluxos, prazos e responsabilidades bem definidos, além de criar fóruns permanentes de articulação com a rede de proteção, promovendo encontros regulares para discussão de casos e alinhamento de ações. Propõe-se, ainda, desenvolver um sistema integrado de acompanhamento dos casos, permitindo o monitoramento em tempo real dos encaminhamentos realizados, e promover encontros periódicos entre os diferentes atores da rede, fortalecendo vínculos e estratégias de atuação conjunta.

Quanto ao ensino noturno e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a pesquisa revelou desafios específicos que demandam ações direcionadas. Recomenda-se flexibilizar horários e formatos de ensino para atender às necessidades dos estudantes trabalhadores, bem como estabelecer parcerias estratégicas com empresas e instituições de formação profissional. Essas

parcerias podem promover a inclusão produtiva dos jovens por meio de iniciativas como o trabalho protegido, estágios supervisionados e programas que conciliem as demandas educacionais com as exigências do mercado de trabalho. Além disso, recomenda-se a implementação de programas de mentoria com o objetivo de fortalecer os vínculos dos estudantes com a escola, oferecendo suporte para suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Quanto ao suporte à implementação de projetos pedagógicos, o estudo destacou o impacto positivo de iniciativas locais no engajamento dos estudantes. Recomenda-se a destinação de recursos específicos para projetos voltados à prevenção da evasão escolar, com critérios claros e processos simplificados. Além disso, é recomendável facilitar parcerias com universidades e organizações locais, visando ampliar as oportunidades educacionais e fortalecer as ações de prevenção.

No que diz respeito às modalidades de ensino em tempo integral, a investigação revelou desafios no modelo atual que demandam atenção. Recomenda-se a criação de programas de suporte financeiro voltados especificamente para estudantes vulneráveis dessa modalidade, com o objetivo de compensar a impossibilidade de trabalho, além do estabelecimento de parcerias para a oferta de estágios e formação profissional integrados ao programa. Além disso, sugere-se a realização de pesquisas junto aos estudantes e suas famílias para identificar interesses e necessidades relacionados ao modelo, garantindo que as ações propostas estejam alinhadas às realidades e expectativas do público atendido.

Para identificar precocemente os riscos de abandono e evasão escolar, recomenda-se a capacitação das equipes escolares, com foco em uma abordagem preventiva e acolhedora que inclui a mediação de conflitos e o fortalecimento dos vínculos com os estudantes, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo. Além disso, sugere-se capacitar gestores para atuar de forma integrada com as redes de proteção social, com o objetivo de fortalecer a articulação entre diferentes setores e ampliar a colaboração entre escolas, famílias e outras instituições, permitindo a implementação de ações mais eficazes de prevenção e intervenção.

Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de campanhas publicitárias voltadas à conscientização de famílias e estudantes sobre a importância da educação e da permanência escolar, acompanhadas de iniciativas amplas de busca ativa para incentivar o retorno dos estudantes que estão fora da escola. Essas campanhas podem incluir chamamentos públicos, a divulgação de histórias inspiradoras de superação e informações sobre programas de apoio disponíveis, como auxílios financeiros, oportunidades educacionais e iniciativas de qualificação profissional. As mensagens podem ser direcionadas a públicos específicos, como adolescentes, jovens e adultos que abandonaram a escola, mães adolescentes e jovens trabalhadores, levando



em conta suas realidades e desafios. Essas comunicações devem destacar a educação como um direito fundamental e uma oportunidade para transformar suas trajetórias pessoais e profissionais.

Embora esta pesquisa tenha proporcionado contribuições para a compreensão do abandono e da evasão escolar sob a perspectiva do marketing macrosocial, é importante reconhecer algumas limitações. Primeiramente, o escopo geográfico restrito à análise de três escolas em uma única região de Minas Gerais pode não representar a realidade de outras localidades com características socioeconômicas e culturais distintas. Essa delimitação reduz a abrangência dos resultados e limita sua aplicabilidade a contextos regionais ou nacionais mais amplos.

Outro aspecto a ser destacado é o período de realização da pesquisa, que coincidiu com mudanças estruturais nos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAEs). Essas alterações podem ter influenciado algumas análises, possivelmente restringindo as percepções dos profissionais sobre sua atuação nas escolas.

A amostra também apresentou limitações metodológicas. A dificuldade em incluir estudantes menores de idade nas entrevistas, aliada ao foco nos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio, restringiu a representatividade dos dados. Apesar do enfoque na EJA ser justificável pela especificidade desse público, que vivenciou o abandono escolar e retornou aos estudos, essa escolha limitou a compreensão do fenômeno em outras modalidades de ensino e faixas etárias, como no ensino fundamental e médio regular, bem como no ensino em tempo integral.

Por fim, a impossibilidade de entrevistar estudantes que abandonaram definitivamente os estudos constitui outra limitação, dificultando a obtenção de perspectivas mais amplas sobre os fatores que conduzem ao abandono e os desafios enfrentados por aqueles que não retornam ao ambiente escolar.

Como desdobramento desta investigação, recomenda-se a realização de estudos que ampliem a análise do abandono e da evasão escolar, contemplando diferentes contextos e modalidades de ensino. Uma possibilidade seria incluir estudantes do ensino fundamental e médio regular, bem como da modalidade de tempo integral, permitindo uma análise comparativa das dinâmicas de abandono em distintas etapas e modalidades da educação básica. Para viabilizar essas pesquisas, é imprescindível seguir os protocolos éticos específicos para trabalhos com menores de idade, incluindo a aprovação prévia pelos Comitês de Ética em Pesquisa, a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis legais, o Termo de Assentimento assinado pelos próprios estudantes e a

autorização formal das instituições de ensino. Esses procedimentos são fundamentais para assegurar a proteção dos participantes e o rigor ético da pesquisa.

Estudos voltados para a articulação intersetorial são igualmente relevantes, considerando a importância das redes de proteção no enfrentamento ao abandono escolar. Pesquisas comparativas entre diferentes regiões ou municípios podem identificar modelos efetivos de integração entre escolas, Conselhos Tutelares e outros órgãos de proteção social, contribuindo para a adoção de práticas mais integradas e colaborativas.

Além disso, é pertinente aprofundar a análise das especificidades do abandono escolar em distintos contextos territoriais, considerando variáveis culturais, econômicas e sociais que influenciam tanto as causas do problema, quanto as estratégias de enfrentamento. Pesquisas desse tipo podem identificar fatores locais associados ao abandono e propor soluções ajustadas às particularidades de cada região.

## REFERÊNCIAS

- Abar, B., Abar, C. C., Lippold, M., Powers, C. J., & Manning, A. E. (2012). Associations between reasons to attend and late-high school dropout. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 856-861. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.009>
- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2003). *Ensino médio: múltiplas vozes*. MEC.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Engajamento estudantil e sua relação com o abandono precoce. *Diário da Adolescência*, 32(4), 651-670.
- Armstrong, T. (2016). *The power of the adolescent brain: Strategies for teaching middle and high school students*. ASCD.
- Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. (2023). Lei nº 24.482, de 4 de outubro de 2023.
- Almeida, F. A., & Alves, M. T. G. (2021). A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. *Revista Brasileira de Educação*, 26, Article 1.
- Álvares, M., & Estêvão, P. (2012). Do que falamos quando falamos de abandono escolar. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/262258532\\_De\\_que\\_falamos\\_quando\\_falamos\\_de\\_Abandono\\_Escolar\\_Precece](https://www.researchgate.net/publication/262258532_De_que_falamos_quando_falamos_de_Abandono_Escolar_Precece)
- Andreasen, A. R. (2002). *Ética e marketing social*. Futura.
- Andreasen, A. R. (2003). The life trajectory of social marketing: Some implications. *Marketing Theory*, 3(3), 293-303.
- Baird, S., Chirwa, E., McIntosh, C., & Özler, B. (2010). The short-term impacts of a schooling conditional cash transfer program on the sexual behavior of young women. *Health Economics*, 19(1), 55-68. <https://doi.org/10.1002/hec.1569>
- Baker, M. L., Sigmon, J. N., & Nugent, M. E. (2001). *Truancy reduction: Keeping students in school*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto, Trad.). Edições 70.
- Barros, R. P. (2017). *Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens*. Fundação Brava, Instituto Unibanco, Insper e Instituto Ayrton Senna.
- Bastos, A., Veludo-de-Oliveira, T., Yani-de-Soriano, M., Atalla, M., & Gualano, B. (2021). Leveraging macro-social marketing to achieve sustainable development goals: A city-wide intervention addressing obesity in Brazil. *Journal of Social Marketing*, 12(1), 29-48. <https://doi.org/10.1108/JSOCM-09-2020-0187>

- Belfield, C., & Levin, H. M. (Eds.). (2007). *O preço que pagamos: consequências econômicas e sociais da educação inadequada*. Brookings Institution Press.
- Bergman, P., & Chan, E. W. (2021). Leveraging parents through low-cost technology: The impact of high-frequency information on student achievement. *Journal of Human Resources*, 56(1), 125-158. <https://doi.org/10.3368/jhr.56.1.1118-9837R1>
- Bloom, P. N., & Novelli, W. D. (1981). Problems and challenges in social marketing. *Journal of Marketing*, 45(2), 79-88.
- Branco, E. P., Adriano, G., de Godoi Branco, A. B., & Iwasse, L. F. A. (2020). Evasão escolar: Desafios para permanência dos estudantes na educação básica. *Revista Contemporânea de Educação*, 15(34), 133-155.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Brasil. (2021). Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2022). Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2023a). Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.640-de-31-de-julho-de-2023-499871135>
- Brasil. (2023b). Lei nº 24.482, de 4 de outubro de 2023. <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/24482/2023/>
- Brasil. (2023c). Medida Provisória nº 1.198, de 27 de novembro de 2023. Diário Oficial da União.
- Brennan, L., & Parker, L. (2014). Editorial: Beyond behaviour change: Social marketing and social change. *Journal of Social Marketing*, 4(3), 1.
- Brennan, L., Previte, J., & Fry, M. L. (2016). A miopia do consumidor do marketing social. *Journal of Social Marketing*, 6(4), 219-239.
- Cambridge Dictionary. (2019). Complexity. Cambridge University Press. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/complexity>
- UNICEF. (2022). *Busca ativa escolar: em crises e emergências* (A. Peres, Coord.; 2ª ed.).
- Carvalho, H. C., & Mazzon, J. A. (2015). Uma vida melhor é possível: o objetivo final do marketing social. *Journal of Social Marketing*, 5(2), 169-186.
- Carvalho, H. S., & Castanho, M. I. S. (2022). A evasão escolar no ensino médio: Análise de uma realidade. *Educação Por Escrito*, 13(1), Article e40630.
- Castro, M. G., Abramovay, M., & Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidades*. UNESCO Brasil.
- Castro, V. G., & Tavares Júnior, F. (2016). Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. *Educação & Realidade*, 41(1), 239-258.

- CENPEC & UNICEF. (2021). Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-daexclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- Cherrier, H., & Gurrieri, L. (2014). Framing social marketing as a system of interaction: A neo-institutional approach to alcohol abstinence. *Journal of Marketing Management*, 30(13-14), 1181-1200.
- Chitolina, L., Foguel, M. N., & Menezes-Filho, N. A. (2016). The impact of the expansion of the Bolsa Família Program on the time allocation of youths and their parents. *Revista Brasileira de Economia*, 70(2), 183-202. <https://doi.org/10.5935/0034-7140.20160009>
- Cimene, F. T. (2023). Understanding the complex factors behind students dropping out of school. *European Journal of Science, Innovation and Technology*, 3(5), 114-125.
- Cimene, F. T. A., Albino, A.-A. C., Mijares, R. A. J., Hallazgo, F. P. M., Austria, M. J., Corporal, L. M. C., Elarcosa, R. T., Quipanes, F. M. B., Recto, S. N., & Villaflor, R. J. D. (2023). Understanding the complex factors behind students dropping out of school. *European Journal of Science, Innovation and Technology*, 3(5), 114-125.
- Domegan, C., McHugh, P., Devaney, M., Duane, S., Hogan, M., Broome, B. J., Layton, R. A., Joyce, J., Mazzonetto, M., & Piwowarczyk, J. (2016). Marketing social com pensamento sistêmico: extensões conceituais e investigações empíricas. *Journal of Marketing Management*, 32(11-12), 1123-1126.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M. E., & Durlak, J. (2023). Stage 2 report: The state of the evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. <https://doi.org/10.31219/osf.io/mk35u>
- Collins, K., Tapp, A., & Pressley, A. (2010). Marketing social e influências sociais: Utilizando a ecologia social como referencial teórico. *Journal of Marketing Management*, 26(13-14), 1181-1200. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2010.522529>
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação* (2ª ed.). Bookman.
- Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. (2003). Parecer CEE nº 388, de 11 de novembro de 2003. <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/pareceres/download/30-2003/89-parecer-388-2003>
- Costanzi, R. N. (2009). *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Organização Internacional do Trabalho.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>

- Costa, J. S., Poloponsky, K., Silva, E. R. A., Russo, F. M., & Silva, C. (2021). Gravidez na adolescência: Conciliação de vida familiar, estudo e trabalho dos jovens em Recife (Texto para Discussão, No. 2717). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Creswell, J. W. (2014). Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto (4ª ed.). Penso.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2020). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Current Opinion in Environmental Science & Health. (2021). Volume 23. <https://doi.org/10.1016/j.coesh.2021.100275>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivação e educação: A perspectiva da autodeterminação. *Psicólogo Educacional*, 26, 325-346.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). O "quê" e o "porquê" da busca de objetivos: Necessidades humanas e a autodeterminação do comportamento. *Investigação Psicológica*, 11, 227-268.
- International Social Marketing Association. (n.d.). Definition social marketing. <https://isocialmarketing.org/>
- Dias, K. S., Gontijo, S. B. F., & Matias, J. P. (2022). Acolhimento e pertencimento estudantil no ensino médio integrado. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 4(1), 1-13.
- Dias, A. C. G., & Teixeira, M. C. (2010). Gravidez na adolescência: Um olhar sobre um fenômeno complexo. *Paidéia*, 20(45), 123-133.
- Domegan, C. (2008). Social marketing: Implications for contemporary marketing practices classification scheme. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 23(2), 135-141.
- Domegan, C., & McHugh, P. (2019). Macro-social marketing and the complexity of value co-creation. In *Macro-social marketing insights: Systems thinking for wicked problems* (p. 112). Routledge.
- Domegan, C., McHugh, P., Devaney, M., Duane, S., Hogan, M., Broome, B. J., Layton, R. A., Joyce, J., Mazzonetto, M., & Piwowarczyk, J. (2016). System-thinking social marketing: Conceptual extensions and empirical investigations. *Journal of Marketing Management*, 32(11-12), 1123-1144.
- Dore, R., Sales, P. E. N., & Castro, T. L. (2014). Evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. In R. Dore (Ed.), *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento* (pp. 379-413). IFB.
- Duval, J., Dumoulin, C., & Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: Des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 37, 1-23.

- Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). Como podemos ajudar? O que aprendemos com as recentes avaliações federais de prevenção do abandono escolar. *Jornal de Educação para Alunos Colocados em Risco*, 7, 43-69.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivação e Educação: A Perspectiva da Autodeterminação. *Psicólogo Educacional*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339.
- Falk, A., Kosse, F., & Pinger, P. (2020). Mentoring and schooling decisions: Causal evidence. [Referência incompleta]
- Feitosa, E. L. N. F. (2019). A permanência de alunos dos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Sertão Pernambucano Campus Serra Talhada: Possibilidades e desafios. [Referência incompleta - falta tipo do documento]
- Fernandez-Haddad, M., & Lara Gonzalez, R. C. (2021). Fatores-chave que influenciam o abandono escolar entre adolescentes em áreas urbanas marginalizadas do México. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 35(5), 494-520. <https://doi.org/10.1080/10495142.2021.1982111>
- Firjan SESI & PNUD. (2023). Combate à Evasão no Ensino Médio: Desafios e Oportunidades. <https://www.firjan.com.br/noticias/combate-a-evasao-escolar.htm?&IdEditoriaPrincipal=4028818B46EEB3CD0146FD70E994340B>
- UNICEF. (2022). Busca ativa escolar e o trabalho em rede (A. C. Fonseca, Coord.).
- French, J., & Gordon, R. (2015). *Strategic social marketing*. SAGE Publications.
- French, J., & Gordon, R. (2019). *Strategic social marketing: For behavioral and social change*. SAGE Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- French, J., & Russell-Bennett, R. (2015). Um modelo hierárquico de marketing social. *Journal of Social Marketing*, 5, 139-159. <https://doi.org/10.1108/JSOCM-06-2014-0042>
- Fritsch, R., Vitelli, R. F., Rocha, C. S., & Quatrin, D. R. (2019). School trajectories of high school students of public schools in the municipality of Sao Leopoldo, RS: School performance, profile and characteristics. *Ensaio*, 27(104), 543-567.
- Fritsch, R. (2017). Evasão escolar, mundo da escola e do mercado de trabalho: O que dizem os jovens do ensino médio de escolas públicas. In R. Dore, P. E. N. Sales, & C. E. G. Silva (Eds.), *Educação profissional e evasão escolar: Contextos e perspectivas* (pp. 83-112). Rimepes.

- FGV EAESP. (2022). Marketing macrossocial pode ser eficaz para lidar com questões sociais complexas. <https://eaesp.fgv.br/publicacoes/marketing-macrossocial-pode-ser-eficaz-para-lidar-com-questoes-sociais-complexas>
- Gibbs, G. (2009). Análise de dados qualitativos. Artmed.
- Gil, A. C. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa (5ª ed.). Atlas.
- Godoy, M. D. (2015). Melhorar resultados da educação: Será que os gestores sabem. Librerteria.
- Gordon, R., Carrigan, M., & Hastings, G. (2011). Uma estrutura para marketing sustentável. *Marketing Theory*, 11, 143-163.
- Gordon, R. (2012). Re-thinking and re-tooling the social marketing mix. *Australasian Marketing Journal*, 20(2), 122-126.
- Gordon, R., Butler, K., Cooper, P., Waitt, G., & Magee, C. (2018). Olhe antes de mentir. *Jornal Social*. [Referência incompleta]
- Goswami, P., & Ghosh, J. (2024). Alleviating help-seeking stigma among depressed college students through shadow social marketing: A meso-level intervention to a wicked problem. *Social Marketing Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/15245004231225457>
- Hall, C. M. (2016). Interveniente em intervenções acadêmicas: Enquadrando o potencial o marketing social para uma mudança comportamental de turismo sustentável bem-sucedida. *Journal of Sustainable Tourism*, 24(3), 350-375.
- Hamby, A., Pierce, M., & Brinberg, D. (2017). Solving complex problems: Enduring solutions through social entrepreneurship, community action, and social marketing. *Journal of Macromarketing*, 37(4), 369-380.
- Hammond, C., & Smink, J. (2007). Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report. National Dropout Prevention Center Network.
- Hanushek, E. A., Lavy, V., & Hitomi, K. (2006). Do students care about school quality? Determinants of dropout behavior in developing countries (NBER Working Paper 12737). National Bureau of Economic Research.
- Hastings, G., & Domegan, C. T. (2017). *Social marketing: Rebels with a cause* (3rd ed.). Routledge.
- Hastings, G. (2007). *Social marketing: Why should the devil have all the best tunes?* Elsevier.
- Hastings, M. B. (2007). An area law for one-dimensional quantum systems. *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*, 2007(08), Article P08024.
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22.



- Hong Hai Nguyen, D., Parker, L., Brennan, L., & Clements, A. (2014). The taboo question: Condom retailing in Vietnam and social marketing implications. *Journal of Social Marketing*, 4(2), 133-154.
- Huff, A. D., Barnhart, M., McAlexander, B., & McAlexander, J. (2017). Addressing the wicked problem of American gun violence: Consumer interest groups as macro-social marketers. *Journal of Macromarketing*, 37(4), 393-408.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). Taxas de rendimento escolar. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>
- Instituto Rui Barbosa, UNICEF, & UNDIME. (2021). Todos na escola: Ações para promover a (re)inserção e a permanência de crianças e adolescentes no ambiente escolar. [https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2021/Cartilha-TodosNaEscola\\_vFinal2.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2021/Cartilha-TodosNaEscola_vFinal2.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2004). Dicionário de indicadores educacionais (Versão 1.0). Ministério da Educação.
- Ipec. (2022). Educação brasileira em 2022 - A voz de adolescentes. UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-voz-de-adolescentes>
- Itaú Social, UNICEF, & UNDIME. (2022). Busca ativa escolar: Papel das organizações da sociedade civil no enfrentamento da exclusão escolar (1ª ed.). Fundação Itaú para a Educação e Cultura. <https://buscaativaescolar.org.br/materiais/guia-papel-das-organizacoes-da-sociedade-civil-no-enfrentamento-da-exclusao-escolar>
- Jacobson, S., McDuff, M., & Monroe, M. (2015). Educação para a conservação e técnicas de extensão (2ª ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198716686.001.0001>
- Jerald, C. (2006). Identifying potential dropouts: Key lessons for building an early warning data system. Achieve, Inc.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Kennedy, A. M. (Ed.). (2019). *Macro-social marketing insights: Systems thinking for wicked problems*. Routledge.
- Kennedy, A. M., & Parsons, A. (2012). Macro-social marketing and social engineering: A systems approach. *Journal of Social Marketing*, 2(1), 37-51.
- Kennedy, A.-M., Kemper, J. A., & Parsons, A. G. (2018). Upstream social marketing strategy. *Journal of Social Marketing*, 8(3), 258-279. <https://doi.org/10.1108/jsocm-03-2017-0016>

- Kemper, J. A., & Ballantine, P. W. (2017). Socio-technical transitions and institutional change: Addressing obesity through macro-social marketing. *Journal of Macromarketing*, 37(4), 381-392.
- Kemper, J. A., & Ballantine, P. W. (2019). Targeting the structural environment at multiple social levels for systemic change. *Journal of Social Marketing*, 10(1), 38-53. <https://doi.org/10.1108/jsocm-02-2019-0024>
- Koch, M., & Orazi, D. C. (2017). No rest for the wicked: The epidemic life cycle of wicked consumer behavior. *Journal of Macromarketing*, 37(4), 356-368.
- Kotler, P., & Lee, N. (2016). *Social marketing influencing behaviours for good* (5th ed.). SAGE.
- Kotler, P., & Zaltman, G. (1971). Social marketing: An approach to planned social change. *Journal of Marketing*, 35, 3-12.
- Kotler, P., Roberto, N., & Lee, N. (2002). *Defining social marketing. Social marketing: Improving the quality of life.* [Referência incompleta]
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuidade e mudança no envolvimento escolar precoce: Previsão das trajetórias de desempenho das crianças da primeira à oitava série. *Jornal de Psicologia Educacional*, 101, 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47(4), 295-310. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1098265>
- Layton, R. A. (2015). Formation, growth and adaptive change in marketing systems. *Journal of Macromarketing*, 35(3), 302-319.
- Layton, R. A., & Domegan, C. (2015, abril). *Marketing social e sistemas de marketing: Rumo a uma teoria coerente da mudança* [Apresentação de artigo]. World Social Marketing Conference, Sydney, Austrália.
- Lazari, R. (2019). *Manual de direito constitucional* (3ª ed.). D'Plácido.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). Os bairros em que vivem: Os efeitos da residência no bairro nos resultados das crianças e dos adolescentes. *Boletim Psicológico*, 126(2), 309-337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>
- Levy, S. J., & Zaltman, G. (1975). *Marketing, society, and conflict*. Prentice-Hall.
- Lima, S. S., & Ferrari, P. (2014). Evasão escolar: Buscando entender suas causas e efeitos. [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uenp\\_ped\\_artigo\\_silvana\\_siqueira\\_lima.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_ped_artigo_silvana_siqueira_lima.pdf)

- Lockett, C. P., & Cornelious, L. F. (2015). Factors contributing to secondary school dropouts in an urban school district. [Referência incompleta]
- Luca, N. R., & Suggs, S. (2013). Teoria e uso de modelos em intervenções de marketing social em saúde. *Jornal de Comunicação em Saúde*, 18(1), 20-40. <https://doi.org/10.1080/10810730.2012.688243>
- Lyche, C. (2010). Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving (OECD Education Working Papers No. 53). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Machado, S. N. S., Fritsch, R., & Pasinato, D. (2021). Abandono escolar no contexto da pandemia: Desejos, angústias e anseios na fala dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. *Revista Labor*, 2(26), 220-241.
- May, C., & Previte, J. (2016). Understanding the midstream environment within a social change systems continuum. *Journal of Social Marketing*, 6(3). [Referência incompleta - faltam páginas]
- Ministério da Educação. (2023a). Segundo eixo da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens tem objetivo de garantir acesso e combater a evasão e o abandono escolar. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/segundo-eixo-da-politica-nacional-para-recuperacao-das-aprendizagens-tem-objetivo-de-garantir-acesso-e-combater-a-evasao-e-o-abandono-escolar>
- Ministério da Educação. (2023b). Pé-de-Meia: Programa de incentivo financeiro-educacional. <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>
- Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. (2023). Cartilha do Programa Bolsa Família. <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>
- Ministério do Trabalho e Emprego, Organização Internacional do Trabalho, & UNICEF. (2023). Pacto Nacional pela Inclusão Produtiva das Juventudes: Um chamado para a ação. [www.pactopelasjuventudes.org](http://www.pactopelasjuventudes.org)
- Monteiro, M. D. C. B. (2021). Direito à permanência escolar: Contribuição para políticas públicas [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].
- Moraes, M. C. C. (2022). Acolhimento estudantil como prática escolar na EPT: Uma busca pela permanência e superação da evasão [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica].
- Nguyen, D. H., Parker, L., Brennan, L., & Clements, A. (2014). The taboo question: Condom retailing in Vietnam and social marketing implications. *Journal of Social Marketing*, 4(2), 133-154. <https://doi.org/10.1108/JSOCM-06-2014-0042>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2003). Nível Socioeconômico (Inse). <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>

- Novais, E. D. S. P., & Mendonça, D. F. C. (2021). Fora da escola não pode! Busca Ativa escolar na pandemia. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, 2(3), 190-200.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 85-124). [Editora?]
- Oliveira, P. C. S. (2007). *Alfabetizando/as na EJA: As razões da permanência nos estudos* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91(11-12), 2213-2229.
- Paes de Barros, R., Franco, S., Machado, L. M., Zanon, D., & Rocha, G. (2021). Consequências da violação do direito à educação. [Referência incompleta]
- Paiva, M. L. M. F., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389.
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (n.d.). Para reduzir desigualdades de acesso e aprendizagem, SEE/MG fortaleceu a Busca Ativa e o Reforço Escolar. <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11820-para-reduzir-as-desigualdade-de-acesso-e-aprendizagem-see-mg-fortaleceu-a-busca-ativa-e-o-reforco-escolar>
- Pereira, V. (2019). Relatório final: Avaliação de impacto do Projeto Poupança Jovem Piauí. Projeto Pilares de Crescimento e Inclusão Social.
- Pereira, V. (2022). Causas e consequências do abandono e da evasão escolar. <https://imdsbrasil.org/index.php/artigo/causas-e-consequencias-do-abandono-e-da-evasao-escolar>
- Pereira, V. (2022). Políticas de combate ao abandono e à evasão escolar. <https://imdsbrasil.org/index.php/artigo/politicas-de-combate-ao-abandono-e-a-evasao-escolar>
- UNICEF. (2022). *Busca ativa escolar: Em crises e emergências* (A. Peres, Coord.; 2ª ed.).
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2023). Plano de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar nas instituições estaduais de ensino do Estado de Minas Gerais. <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/Plano-de-Enfrentamento-ao-Abandono-e-a-Evasao-Escolar.pdf>
- PNUD & Firjan SESI. (2023). Caderno 2: Apoio ao aluno na transição para o ensino médio e sua permanência. [https://www.firjan.com.br/data/files/13/13/B9/B3/B1D5B810506B68A8D41909C2/Caderno2\\_web.pdf](https://www.firjan.com.br/data/files/13/13/B9/B3/B1D5B810506B68A8D41909C2/Caderno2_web.pdf)
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. [Referência incompleta]

- Previte, C. M. J. (2016). Compreendendo o ambiente intermediário dentro de um continuum de sistemas de mudança social. *Journal of Social Marketing*, 6(3), 258-276.
- QEdu. (2024a). EE Engenheiro Prado Lopes. <https://qedu.org.br/escola/31001481-ee-engenheiro-prado-lopes/>
- QEdu. (2024b). EE Professor Pedro Aleixo. <https://qedu.org.br/escola/31001589-ee-professor-pedro-aleixo/>
- QEdu. (2024c). EE Professor José Mesquita de Carvalho. <https://qedu.org.br/escola/31000086-ee-professor-jose-mesquita-de-carvalho>
- Queiroz, M. D. D. (2021). O efeito de características da escola na ocorrência do abandono escolar: Análise do 1º ano do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais. Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro.
- Raphael, D. (2003). Barriers to addressing the societal determinants of health: Public health units and poverty in Ontario, Canada. *Health Promotion International*, 18(4), 397-405.
- Regalado, A. (2013). O impacto do marketing social na problemática dos cães abandonados em Portugal [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10071/6453>
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2022). Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022. <https://www.educacao.mg.gov.br/?s=Resolu%C3%A7%C3%A3o+SEE+N%C2%BA+4.701>
- Rezende, L. B. O., Sousa, C. V. E., Pereira, J. R., & Rezende, L. D. O. (2015). Doação de órgãos no Brasil: Uma análise das campanhas governamentais sob a perspectiva do marketing social. *REMark*, 14(3), 362.
- Rosa, L., Bettinger, E., Carnoy, M., & Dantas, P. (2019). The effects of public high school subsidies on student test scores: The case of a full-day high school program in Pernambuco, Brazil. [Referência incompleta]
- Rosa, D. R. M. (2021). Todos na escola: Ações para promover a (re)inserção e a permanência de crianças e adolescentes no ambiente escolar. <https://buscaativaescolar.org.br/materiais/cartilha-todos-na-escola>
- Rumberger, R. W. (2004). Why students dropout of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 131-155). Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students dropout of school: A review of 25 years of research. [Referência incompleta]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Schmidtke, D., Rundle-Thiele, S., Kubacki, K., & Burns, G. L. (2021). Co-projetar programas de marketing social com cidadãos da "base da pirâmide". *Journal of International Market Research*, 63(1), 86-105. <https://doi.org/10.1177/1470785320968029>
- PNUD & Firjan SESI. (2023). Caderno 3 - Transição para o mundo do trabalho. [https://www.firjan.com.br/data/files/B8/23/63/54/B1D5B810506B68A8D41909C2/Caderno3\\_web.pdf](https://www.firjan.com.br/data/files/B8/23/63/54/B1D5B810506B68A8D41909C2/Caderno3_web.pdf)
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2024). Catálogo de boas práticas.
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2022a). Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022. <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.701-DE-14-DE-JANEIRO-DE-2022.pdf>
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2022b). Memorando-Circular nº 10/2022/SEE/SE, de 16 de março de 2022. <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2010%202022%20SEE%20SE,%20de%2016%20de%20mar%20de%202022,%20sobre%20EJA%20Novos%20Rumos%202022..pdf>
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2021a). Caderno pedagógico EJA novos rumos. [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ATUALIZADO%20CADERNO%20PEDAG%3%93GICO%20EJA%20NOVOS%20RUMOS%20\(4\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ATUALIZADO%20CADERNO%20PEDAG%3%93GICO%20EJA%20NOVOS%20RUMOS%20(4).pdf)
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2016). Resolução SEE nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016. <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2843-16-r-republica%C3%A7ao.pdf>
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2021b). Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021. <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>
- Senna, C. U., Souza, F. J. S., & Vogel, F. L. (2021). Abandono e evasão escolar no ensino médio capixaba: Contribuições das ciências comportamentais aplicadas [Dissertação de mestrado, Fundação Getulio Vargas].
- Silva Filho, R. B., & Araújo, R. M. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: Fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35-48.
- Silva, C. R., Pimentel, B. R., & Finardi, K. R. (2014). Refletindo sobre a evasão em um curso técnico do Pronatec. *UNOPAR Científica: Ciências Humanas e Educação*, 15(3), 239-247.
- Smith, N. C., Drumwright, M. E., & Gentile, M. C. (2010). The new marketing myopia. *Journal of Public Policy and Marketing*, 29(1), 4-11.

- Solga, H. (2002). Stigmatization by negative selection: Explaining less educated people's decreasing employment opportunities. *European Sociological Review*, 18, 159-178.
- Stern, S., & Modestino, A. S. (2019). The short- and long-term impacts of the Boston summer youth employment program. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(1), 7-32.
- Stokols, D. (1994). Translating social ecological theory into guidelines for health promotion. *American Journal of Health Promotion*, 10(4), 282-298.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8, 1-19. [https://www.researchgate.net/publication/250145470\\_Research\\_and\\_Practice\\_of\\_Student\\_Retention\\_What\\_Next](https://www.researchgate.net/publication/250145470_Research_and_Practice_of_Student_Retention_What_Next)
- Tinto, V. (2015). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tuoto, D. C. C. (2020). O perfil do adolescente em conflito com a lei em Curitiba: Análise à luz dos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. In C. Maranhão & E. Cambi (Eds.), *30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente*. D'Plácido.
- UNICEF & Governo do Estado de Minas Gerais. (2023). Termo de adesão Um Milhão de Oportunidades para o futuro em Minas Gerais. [https://1mio.com.br/themes/custom/umio/files/gov\\_mg/gov\\_mg\\_termo.pdf](https://1mio.com.br/themes/custom/umio/files/gov_mg/gov_mg_termo.pdf)
- UNICEF Brasil. (2022). Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>
- Vergara, S. C. (2005). Métodos de pesquisa em administração. Atlas.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Percepções dos adolescentes sobre o ambiente escolar, o envolvimento e o desempenho acadêmico no ensino médio. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Trajetórias de envolvimento comportamental, emocional e cognitivo dos adolescentes na escola e suas relações diferenciais com o sucesso educacional. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Weijers, R. J., Koning, B. B. D., & Paas, F. (2020). Nudging in education: From theory towards guidelines for successful implementation. *European Journal of Psychology of Education*. [https://doi.org/\[DOI ausente\]](https://doi.org/[DOI ausente])
- Wood, M. (2016). Social marketing for social change. *Social Marketing Quarterly*, 22(2), 107-118. <https://doi.org/10.1177/1524500416633429>
- Wood, M. (2018). Resilience research and social marketing: The route to sustainable behaviour change. *Journal of Social Marketing*, 8(1). <https://doi.org/10.1108/JSOCM-01-2018-0006>

- Yeager, D. S., Dahl, R. E., & Dweck, C. S. (2018). Why interventions to influence adolescent behavior often fail but could succeed. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 101-122.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.
- Zhang, D. (2010). Truancy offenders in the juvenile justice system: A multicohort study. *Behavioral Disorders*, 35(3), 229-242.



## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

### Gestores (*Upstream*)

1. Na sua opinião, quais são os principais fatores associados à infrequência, abandono e evasão escolar nas instituições de ensino do Estado?
2. Quais são as principais estratégias adotadas para combater o abandono e a evasão escolar nas escolas estaduais de Minas Gerais?
3. Quais são os principais atores e instituições envolvidos no combate ao abandono e à evasão escolar, e qual é a contribuição específica de cada um deles?
4. Como os mecanismos de monitoramento implementados pela SEE identificam potenciais casos de abandono e evasão escolar nas escolas estaduais?
5. Como as estratégias de Busca Ativa Escolar são articuladas dentro da rede estadual de ensino de Minas Gerais?
6. Quais estratégias são desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação para recompor as aprendizagens dos estudantes que retornam após infrequência, abandono ou evasão escolar?
7. As iniciativas de apoio financeiro e de transição da escola para o mundo do trabalho têm contribuído efetivamente para reduzir o abandono e a evasão escolar em Minas Gerais?
8. Quais são os principais desafios na política educacional de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar no Estado de Minas Gerais?
9. Você conhece algum processo modelo de prevenção e combate ao abandono e à evasão escolar, em algum município, estado ou país?
10. Em caso positivo, quais são as principais diferenças em relação ao modelo adotado em Minas Gerais?

**Diretores, Vice-Diretores e Especialistas (*Midstream*)**

1. Você conhece programas ou ações do governo para combater o abandono e a evasão escolar? Essas estratégias são aplicadas na escola?
2. Considerando a realidade local, a escola possui estratégias próprias para reduzir o abandono e a evasão escolar, independentemente das iniciativas governamentais? Quais são essas medidas?
3. A escola realiza um monitoramento dos casos que constituem risco de abandono e evasão escolar? De que forma esse monitoramento é conduzido?
4. Ao identificar estudantes infrequentes ou em risco de abandono e evasão, quais medidas são adotadas para evitar que a situação se concretize?
5. Quais recursos e apoios a escola oferece para auxiliar os estudantes que estão em situação de risco de abandono ou evasão escolar?
6. Como a escola colabora com a comunidade local e a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente para combater o abandono e a evasão escolar?
7. Como a escola lida com situações de conflito ou dificuldades pessoais dos estudantes que podem levar ao abandono escolar?
8. Quais estratégias pedagógicas a escola adota para acompanhar individualmente a aprendizagem dos estudantes que estavam em situação de infrequência, abandono ou evasão escolar?
9. Quais procedimentos são adotados quando um estudante retorna à escola após um período de infrequência ou abandono, visando sua adaptação e permanência no ambiente escolar?

**Docentes (*Midstream*)**

1. Como professor, quando você identifica estudantes infrequentes ou que estão em risco de abandonar a escola, quais medidas você adota para evitar que essa situação se concretize?
2. Você conhece programas ou ações do governo destinados a combater o abandono e a evasão escolar? Você aplica essas estratégias em sua prática docente?
3. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para apoiar os estudantes que estão em risco de abandonar a escola?
4. Como você incentiva a participação ativa dos estudantes no ambiente escolar como forma de prevenir o abandono e a evasão?
5. Você tem alguma atuação específica em relação à Busca Ativa escolar? Se sim, como se dá essa atuação?
6. Como você colabora com a equipe gestora da escola para identificar e apoiar os estudantes em situação de vulnerabilidade?
7. Você adota estratégias pedagógicas individualizadas para acompanhar o aprendizado dos estudantes que estiveram em situação de infrequência, abandono ou evasão escolar?
8. Quando um estudante retorna à escola após um período de infrequência ou abandono, quais procedimentos você adota para auxiliar na adaptação e na permanência desse estudante no ambiente escolar?
9. Como você se articula com os demais profissionais da escola para garantir a permanência dos estudantes no ambiente educacional?
10. Como você incentiva a comunicação e o envolvimento das famílias dos estudantes no esforço para combater o abandono escolar?

**Psicólogos e Assistentes sociais (*Midstream*)**

1. Você conhece programas ou ações do governo destinados a combater o abandono e a evasão escolar? Você integra essas estratégias em sua prática na escola?
2. Quais sinais de alerta que devem ser observados para identificar estudantes em risco de abandono e evasão escolar?
3. Quando você identifica estudantes infrequentes ou em risco de abandono e evasão escolar, quais intervenções você realiza para evitar que essa situação se concretize?
4. Como você colabora com a escola na identificação e resolução de conflitos no ambiente escolar, que possam interferir na frequência dos estudantes?
5. Quais ações você desenvolve para verificar se o estudante está adaptado à rotina da escola e se ele se sente pertencente à comunidade escolar?
6. Você desenvolve ações específicas no âmbito do Programa Busca Ativa Escolar?
7. Quando um estudante retorna à escola após um período de infrequência ou abandono, quais os procedimentos que você adota para contribuir com a adaptação e a permanência desse estudante no ambiente escolar?
8. Como você contribui para o fortalecimento do vínculo entre a escola, os estudantes e suas famílias no combate ao abandono e à evasão escolar?
9. Como você se articula com a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente para apoiar os estudantes em situação de vulnerabilidade e promover ações de prevenção e enfrentamento ao abandono e à evasão escolar?

**Estudantes EJA – Ensino Médio (*Downstream*)**

1. O que te levou a abandonar os estudos?
2. Como os seus familiares reagiram quando você abandonou os estudos?
3. Quais os fatores que te levaram a retomar os estudos?
4. Como você se sente em relação à sua escola?
5. Você considera que seus colegas, professores, diretor ou outras pessoas na escola influenciam sua decisão de continuar estudando após ter retomado os estudos?
6. Você se sente acolhido e pertencente à escola?
7. O que te motiva a continuar na escola hoje?
8. Você frequenta a escola regularmente?
9. Você geralmente faz as tarefas solicitadas pelos professores?
10. Quando você tem dificuldade na aprendizagem, como você faz para entender o que está sendo ensinado?

## APÊNDICE B - *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Dados de identificação

**Título do Projeto:** ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: análise das ações de enfrentamento na perspectiva do marketing macrossocial

**Pesquisador Responsável:** Marta Emilia Pinto Botelho

**Nome do participante: Nascimento:**

**R.G.:**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: análise das ações de enfrentamento na perspectiva do marketing macrossocial de responsabilidade do(a) pesquisador(a) : Marta Emilia Pinto Botelho.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

#### **Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. O trabalho tem por objetivo analisar como as ações do governo, comunidade escolar e estudantes se refletem no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino de Minas Gerais. Para tanto, a pesquisa será realizada com gestores, docentes, psicólogos, assistentes sociais e estudantes da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas questões sobre:

**No caso do governo:** Estratégias e ações do governo voltadas ao enfrentamento ao abandono e à evasão escolar nas escolas da rede estadual.

**Diretores, especialistas, docentes, psicólogos e assistentes sociais:** como minhas ações se manifestam no combate ao abandono e à evasão escolar na escola estadual em que trabalho.

**No caso dos estudantes da EJA:** as razões que me levaram a abandonar os estudos em determinada época, os fatores que me levaram a retomar os estudos e as motivações para permanecer na escola.

Poderão ser utilizadas imagens, trazidas pelos entrevistados, desde que sejam de domínio público (revistas, livro, internet, entre outros) durante a condução das entrevistas. Haverá o registro de áudio das entrevistas. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e ficarão em posse do(a) pesquisador(a). Na apresentação dos resultados da pesquisa os entrevistados não serão identificados. Não haverá qualquer mecanismo de registro de imagem dos entrevistados, como câmeras ou o uso do celular.

3. A coleta de dados será realizada no interior das escolas estaduais Professor Pedro Aleixo, Engenheiro Prado Lopes e Professor José Mesquita de Carvalho.

4. O (a) pesquisador(a) poderá utilizar um roteiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a condução da entrevista.

Rua Paracatu, 600 | Barro Preto | CEP: 30.180-090 Av.  
Afonso Vaz de Melo, 465 | Barreiro de Baixo | CEP:  
30.640-070 Belo  
Horizonte - MG (31) 3349-2916  
[www.unihorizontes.br](http://www.unihorizontes.br)

5. A pesquisa não apresenta riscos inerentes a saúde, física ou mental, bem como a integridade dos participantes. Contudo, fui informado que se desejar posso retirar, a qualquer momento, minha participação.
6. Ao participar desse trabalho contribuirei para a identificação de fatores que promovem a permanência e o engajamento dos estudantes na escola, bem como para identificar estratégias e ações concretas para a prevenção e o enfrentamento do abandono e da evasão escolar nas instituições estaduais de ensino de Minas Gerais.
7. A minha participação neste projeto deverá ter a duração da entrevista, que poderá variar entre vinte a quarenta minutos.
8. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
9. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.
10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
11. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados com fins acadêmicos.
12. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Marta Emilia Pinto Botelho, telefone: (31) 99791-7381, e-mail: [martapbotelho@gmail.com](mailto:martapbotelho@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do responsável por obter o consentimento

Rua Paracatu, 600 | Barro Preto | CEP: 30.180-090 Av.  
Afonso Vaz de Melo, 465 | Barreiro de Baixo | CEP:  
30.640-070 Belo  
Horizonte - MG (31) 3349-2916  
[www.unihorizontes.br](http://www.unihorizontes.br)

**APÊNDICE C - Tópico Guia Metodológico**

Pergunta de pesquisa	Objetivos	Evidência	Questões – Gestores ( <i>Upstream</i> )	Dimensão	Categorias	Autores
<p>Como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis do marketing macrossocial se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino?</p>	<p>Identificar as estratégias e ações do Governo de Minas Gerais voltadas ao enfrentamento ao abandono e à evasão escolar nas instituições estaduais de ensino.</p>	<p>Entrevistas</p>	<p>Na sua opinião, quais são os principais fatores associados à infrequência, abandono e evasão escolar nas instituições de ensino do Estado?</p> <p>Quais são os principais desafios na política educacional de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar no Estado de Minas Gerais?</p> <p>-----</p> <p>Quais estratégias são desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação para recompor as aprendizagens dos estudantes que retornam após infrequência, abandono ou evasão escolar?</p> <p>-----</p> <p>Quais são as principais estratégias adotadas para combater o abandono e a evasão escolar nas escolas estaduais de Minas Gerais?</p> <p>Quais são os principais atores e instituições envolvidos no combate ao abandono e à evasão escolar, e qual é a contribuição específica de cada um deles?</p> <p>Como os mecanismos de monitoramento implementados pela SEE identificam potenciais casos de abandono e evasão escolar nas escolas estaduais?</p> <p>Como as estratégias de Busca Ativa Escolar são articuladas dentro da rede estadual de ensino de Minas Gerais?</p> <p>As iniciativas de apoio financeiro e de transição da escola para o mundo do trabalho têm contribuído para reduzir o abandono e a evasão escolar em Minas Gerais?</p> <p>-----</p> <p>Você conhece algum processo modelo de prevenção e combate ao abandono e à evasão escolar, em algum município, estado ou país? Em caso positivo, quais são as principais diferenças em relação ao modelo adotado em Minas Gerais?</p>	<p><b>Políticas e Ações Governamentais</b></p>	<p>Percepção Governamental Sobre causas do abandono e da Evasão Escolar</p> <p>-----</p> <p>Intervenções de apoio e desenvolvimento das aprendizagens</p> <p>-----</p> <p>Incentivos ao retorno e à permanência escolar</p> <p>-----</p> <p>Modelos de Referência e Práticas Exitosas</p>	<p>Barros (2017), Cimene et al. (2023), Engstrom e Tinto (2008), Firjan SESI/PNU D (2023), Fritsch et al. (2014), Hastings (2007), Kennedy et al. (2018), Lavrijsen e Nicaise (2015), Lee e Burkam (2003), Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2023).</p>



Pergunta de pesquisa	Objetivos	Evidência	Questões – Diretores, Vice-diretores e Especialistas ( <i>Midstream</i> )	Dimensão	Categorias	Autores
<p>Como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis do marketing macrossocial se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino?</p>	<p>Analisar como as ações de gestores, docentes, psicólogos e assistentes sociais se manifestam no combate ao abandono e à evasão escolar nas escolas da rede estadual.</p>	<p>Entrevistas</p>	<p>A escola realiza um monitoramento dos casos que constituem risco de abandono e evasão escolar? De que forma esse monitoramento é conduzido?</p> <p>Ao identificar estudantes infrequentes ou em risco de abandono e evasão, quais medidas são adotadas para evitar que a situação se concretize?</p> <p>Quais estratégias pedagógicas a escola adota para acompanhar individualmente a aprendizagem dos estudantes que estavam em situação de infrequência, abandono ou evasão escolar?</p> <p>Quais procedimentos são adotados quando um estudante retorna à escola após um período de infrequência ou abandono, visando sua adaptação e permanência no ambiente escolar?</p> <p>-----</p> <p>Você conhece programas ou ações do governo para combater o abandono e a evasão escolar? Essas estratégias são aplicadas na escola?</p> <p>Considerando a realidade local, a escola possui estratégias próprias para reduzir o abandono e a evasão escolar, independentemente das iniciativas governamentais? Quais são essas medidas?</p> <p>Quais recursos e apoios a escola oferece para auxiliar os estudantes que estão em situação de risco de abandono ou evasão escolar?</p> <p>Como a escola lida com situações de conflito ou dificuldades pessoais dos estudantes que podem levar ao abandono escolar?</p> <p>-----</p> <p>Como a escola colabora com a comunidade local e a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente para combater o abandono e a evasão escolar?</p>	<p><b>Intervenções da Comunidade Escolar</b></p>	<p>Intervenções Relacionadas ao Programa Busca Ativa Escolar</p> <p>-----</p> <p>Incentivos ao retorno e à permanência escolar</p> <p>-----</p> <p>Articulação entre escola, comunidade e Redes de Proteção</p>	<p>Abramovay e Castro (2003), Armstrong (2016), Bastos et al. (2021), Cimene et al. (2023), Dias et al. (2022), Dore et al. (2014), Duval et al. (2014), Fonseca et al. (2022), Huff et al. (2017), Kennedy (2016), May e Previte (2016), Queiroz (2021).</p>

Pergunta de pesquisa	Objetivos	Evidência	Questões – Docentes ( <i>Midstream</i> )	Dimensão	Categorias	Autores
<p>Como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis do marketing macrossocial se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino?</p>	<p>Analisar como as ações de gestores, docentes, psicólogos e assistentes sociais se manifestam no combate ao abandono e à evasão escolar nas escolas da rede estadual.</p>	<p>Entrevistas</p>	<p>Como professor, quando você identifica estudantes infrequentes ou que estão em risco de abandonar a escola, quais medidas você adota para evitar que essa situação se concretize?</p> <p>Você tem alguma atuação específica em relação à Busca Ativa escolar? Se sim, como se dá essa atuação?</p> <p>Você adota estratégias pedagógicas individualizadas para acompanhar o aprendizado dos estudantes que estiveram em situação de infrequência, abandono ou evasão escolar?</p> <p>Quando um estudante retorna à escola após um período de infrequência ou abandono, quais procedimentos você adota para auxiliar na adaptação e na permanência desse estudante no ambiente escolar?</p> <p>-----</p> <p>Você conhece programas ou ações do governo destinados a combater o abandono e a evasão escolar? Você aplica essas estratégias em sua prática docente?</p> <p>Quais estratégias pedagógicas você utiliza para apoiar os estudantes que estão em risco de abandonar a escola?</p> <p>Como você incentiva a participação ativa dos estudantes no ambiente escolar como forma de prevenir o abandono e a evasão?</p> <p>Como você colabora com a equipe gestora da escola para identificar e apoiar os estudantes em situação de vulnerabilidade?</p> <p>Como você se articula com os demais profissionais da escola para garantir a permanência dos estudantes no ambiente educacional?</p> <p>-----</p> <p>Como você incentiva a comunicação e o envolvimento das famílias dos estudantes no esforço para combater o abandono escolar?</p>	<p><b>Intervenções da Comunidade Escolar</b></p>	<p>Intervenções Relacionadas ao Programa Busca Ativa Escolar</p> <p>-----</p> <p>Incentivos ao retorno e à permanência escolar</p> <p>-----</p> <p>Articulação entre escola, comunidade e Redes de Proteção</p>	<p>Abramovay e Castro (2003), Armstrong (2016), Bastos et al. (2021), Cimene et al. (2023), Dias et al. (2022), Dore et al. (2014), Duval et al. (2014), Fonseca et al. (2022), Huff et al. (2017), Kennedy (2016), May e Previte (2016), Queiroz (2021).</p>

Pergunta de pesquisa	Objetivos	Evidência	Questões – Psicólogos e Assistentes Sociais ( <i>Midstream</i> )	Dimensão	Categorias	Autores
<p>Como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis do marketing macrossocial se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino?</p>	<p>Analisar como as ações de gestores, docentes, psicólogos e assistentes sociais se manifestam no combate ao abandono e à evasão escolar nas escolas da rede estadual.</p>	<p>Entrevistas</p>	<p>Quais sinais de alerta que devem ser observados para identificar estudantes em risco de abandono e evasão escolar?</p> <p>Quando você identifica estudantes infrequentes ou em risco de abandono e evasão escolar, quais intervenções você realiza para evitar que essa situação se concretize?</p> <p>Você desenvolve ações específicas no âmbito do Programa Busca Ativa Escolar?</p> <p>Quando um estudante retorna à escola após um período de infrequência ou abandono, quais os procedimentos que você adota para contribuir com a adaptação e a permanência desse estudante no ambiente escolar?</p> <p>-----</p> <p>Você conhece programas ou ações do governo destinados a combater o abandono e a evasão escolar? Você integra essas estratégias em sua prática na escola?</p> <p>Como você colabora com a escola na identificação e resolução de conflitos no ambiente escolar, que possam interferir na frequência dos estudantes?</p> <p>Quais ações você desenvolve para verificar se o estudante está adaptado à rotina da escola e se ele se sente pertencente à comunidade escolar?</p> <p>-----</p> <p>Como você contribui para o fortalecimento do vínculo entre a escola, os estudantes e suas famílias no combate ao abandono e à evasão escolar?</p> <p>Como você se articula com a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente para apoiar os estudantes em situação de vulnerabilidade e promover ações de prevenção e enfrentamento ao abandono e à evasão?</p>	<p><b>Intervenções da Comunidade Escolar</b></p>	<p>Intervenções Relacionadas ao Programa Busca Ativa Escolar</p> <p>-----</p> <p>Incentivos ao retorno e à permanência escolar</p> <p>-----</p> <p>Articulação entre escola, comunidade e Redes de Proteção</p>	<p>Abramovay e Castro (2003), Armstrong (2016), Bastos et al. (2021), Cimene et al. (2023), Dias et al. (2022), Dore et al. (2014), Duval et al. (2014), Fonseca et al. (2022), Huff et al. (2017), Kennedy (2016), May e Previte (2016), Queiroz (2021).</p>

Pergunta de pesquisa	Objetivos	Evidência	Questões – Estudantes ( <i>Downstream</i> )	Dimensão	Categorias	Autores
Como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis do marketing macrossocial se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino?	Investigar as razões que levaram os estudantes a abandonar os estudos.	Entrevistas	O que te levou a abandonar os estudos?	<b>Razões para o Abandono Escolar</b>	Aspectos Individuais Fatores Socioeconômicos Barreiras de Infraestrutura e Acesso Impactos da Pandemia da Covid-19 Incentivos ao retorno e à permanência escolar Interseção entre Fatores Ciclo de Abandono e Retorno	Armstrong (2016), Barros (2017), Cimene et al. (2023), Dias et al. (2022), Fonseca et al. (2022), Fritsch et al. (2019), Huff et al. (2017), Kennedy (2016), Rumberger e Lim (2008), UNICEF (2021).

Pergunta de pesquisa	Objetivos	Evidência	Questões – Estudantes ( <i>Downstream</i> )	Dimensão	Categorias	Autores
<p>Como as ações dos atores sociais evidenciados nos três níveis do marketing macrossocial se manifestam no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar em instituições estaduais de ensino?</p>	<p>Identificar fatores que promovem o engajamento dos estudantes em relação ao ensino e ao ambiente escolar.</p>	<p>Entrevistas</p>	<p>Quais os fatores que te levaram a retomar os estudos?</p> <p>O que te motiva a continuar na escola hoje?</p> <p>Como os seus familiares reagiram quando você abandonou os estudos?</p> <p>Você considera que seus colegas, professores, diretor ou outras pessoas na escola influenciam sua decisão de continuar estudando após ter retomado os estudos?</p> <p>-----</p> <p>Como você se sente em relação à sua escola?</p> <p>Você se sente acolhido e pertencente à escola?</p> <p>-----</p> <p>Você frequenta a escola regularmente?</p> <p>Você geralmente faz as tarefas solicitadas pelos professores?</p> <p>-----</p> <p>Quando você tem dificuldade na aprendizagem, como você faz para entender o que está sendo ensinado?</p>	<p><b>Fatores de engajamento dos estudantes</b></p>	<p>Motivação Intrínseca/ Extrínseca</p> <p>-----</p> <p>Engajamento Emocional</p> <p>-----</p> <p>Engajamento Comportamental</p> <p>-----</p> <p>Engajamento Cognitivo</p>	<p>Abar et al. (2012), Appleton et al. (2008), Archambault et al. (2019), Deci e Ryan (2000), Fredricks et al. (2004), Wang e Eccles (2012), Wang e Holcombe (2010), Yeager et al. (2018).</p>