

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Patrícia Moraes Coutinho

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:
REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Goiânia

2026

Patrícia Moraes Coutinho

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:
REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, do Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação

Goiânia

2026

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

C871p

Coutinho, Patrícia Moraes.

As políticas públicas e a permanência escolar no ensino médio : reflexos no desenvolvimento regional / Patrícia Moraes Coutinho. – 2026. 116 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2026.

1. Permanência escolar. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Evasão escolar. 4. Ensino médio. I. Purificação, Marcelo Máximo da. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37.014.53

Patrícia Moraes Coutinho

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:
REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, do Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação

Goiânia, 22 de agosto de 2026.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

Prof. Dr. Lizandro Poletto

Dedico este trabalho ao meu esposo, Vinicius, e aos meus filhos, Daniel e Matheus, meu porto seguro, minha força e minha casa em qualquer lugar. Foram vocês que estiveram comigo nos dias leves e, principalmente, nos dias difíceis, tornando possível seguir em frente mesmo quando o caminho parecia mais longo. Aos amigos e mestres que fizeram parte desta trajetória, deixo também minha gratidão por cada palavra, ensinamento, incentivo e contribuição para o meu crescimento pessoal e intelectual.

RESUMO

Esta dissertação analisa em que medida políticas públicas voltadas à permanência escolar, à gestão do risco, ao incentivo financeiro e à recomposição das aprendizagens se associam à dinâmica do abandono e da evasão no Ensino Médio da rede estadual de Goiás, considerando seus possíveis reflexos no desenvolvimento regional. A pesquisa adota abordagem quantitativa e observacional, baseada em dados secundários agregados das 40 Coordenações Regionais de Educação de Goiás. O recorte contempla os indicadores de rendimento escolar disponíveis entre 2021 e 2024, complementados por informações de matrícula e tempo integral de 2025. A estratégia analítica combina a leitura temporal dos indicadores, o cálculo de médias ponderadas por matrícula e a análise das desigualdades territoriais e sociodemográficas. Os resultados evidenciam uma trajetória não linear: houve piora dos indicadores em 2022, melhora expressiva em 2023 e reversão parcial em 2024. Verificou-se também que a média estadual oculta diferenças relevantes entre as regionais e que a relação entre a oferta de tempo integral e a redução do abandono é fraca e não linear, indicando que a ampliação da jornada, isoladamente, não garante a permanência. Os achados sugerem que incentivos financeiros, como o Bolsa Estudo e o Pé-de-Meia, contribuem para reduzir barreiras materiais imediatas, mas apresentam maior potencial quando articulados ao monitoramento da frequência, à busca ativa, ao acompanhamento pedagógico e a políticas estruturais de aprendizagem, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Conclui-se que o enfrentamento do abandono e da evasão exige um arranjo integrado, contínuo e territorialmente orientado de políticas públicas. Considerando a natureza observacional e agregada dos dados, os resultados expressam associações e compatibilidades temporais e territoriais, não permitindo atribuir causalidade isolada a cada política. Sob a ótica do desenvolvimento regional, garantir que os jovens aprendam, permaneçam e concluam a educação básica contribui para ampliar capacidades humanas, oportunidades de inserção produtiva, participação social e equidade entre grupos e territórios.

Palavras-chave: Permanência escolar; evasão escolar; políticas públicas educacionais; ensino médio; desenvolvimento regional.

ABSTRACT

This dissertation examines the extent to which public policies aimed at school persistence, risk management, financial support, and learning recovery are associated with school abandonment and dropout in upper secondary education in the state education system of Goiás, considering their potential effects on regional development. The study adopts a quantitative and observational approach based on aggregated secondary data from the forty Regional Education Coordination Offices of Goiás. The analysis covers school performance indicators available from 2021 to 2024 and is supplemented by 2025 enrolment and full-time education data. The analytical strategy combines a temporal examination of the indicators, enrolment-weighted averages, and an assessment of territorial and sociodemographic inequalities. The results reveal a nonlinear trajectory: the indicators worsened in 2022, improved considerably in 2023, and partially reversed in 2024. The findings also show that statewide averages conceal substantial differences among regions and that the relationship between full-time education and lower abandonment rates is weak and nonlinear, indicating that extending the school day alone does not ensure student persistence. Financial incentives, such as Bolsa Estudo and Pé-de-Meia, may help reduce immediate material barriers, but their potential is greater when combined with attendance monitoring, active outreach, pedagogical support, and structural learning policies, such as the Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. The study concludes that addressing school abandonment and dropout requires an integrated, continuous, and territorially responsive framework of public policies. Given the observational nature and level of aggregation of the data, the results indicate temporal and territorial associations and compatibilities but do not support attributing isolated causal effects to each policy. From a regional development perspective, ensuring that young people learn, remain in school, and complete basic education contributes to expanding human capabilities, productive opportunities, social participation, and equity across social groups and territories.

Keywords: School persistence; school dropout; educational public policies; upper secondary education; regional development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA ESCOLAR	14
2.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL	14
2.2 ALFABETIZAÇÃO E A SUSTENTABILIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR ..	16
2.3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IDENTIDADE, REFORMAS E DESAFIOS	19
2.3.1 Reforma do ensino médio e a expectativa de fortalecimento do pertencimento	19
2.3.2 Desigualdades na trajetória do ensino médio por raça/cor e sexo	21
2.3.3 Goiás: acesso, fluxo e permanência no ensino médio	22
2.4 EVASÃO, ABANDONO E PERMANÊNCIA ESCOLAR: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES ANALÍTICAS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL	26
2.5 EDUCAÇÃO, CAPITAL HUMANO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	28
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM..	31
3.1 TIPOS DE POLÍTICAS E MECANISMO DE AÇÃO	32
3.2 O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA)	34
3.3 POLÍTICAS DE INCENTIVO À PERMANÊNCIA	36
3.3.1 O programa pé-de-meia: desenho institucional e objetivos	38
3.3.2 Políticas de incentivo financeiro, desigualdades e juventudes	40
3.4 A POLÍTICA ESTADUAL DE PERMANÊNCIA NO ESTADO DE GOIÁS	41
3.4.1 Busca ativa: acolher para permanecer — gestão do risco e acompanhamento da trajetória escolar	43
3.4.2 A política de bolsa estudo	45
3.4.3 Arranjos estaduais e coordenação com políticas nacionais	53
4 ANÁLISE DOS DADOS: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA, DESIGUALDADES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM GOIÁS	56
4.1 EVOLUÇÃO TEMPORAL DOS INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR EM GOIÁS	57
4.2 A MÉDIA ESTADUAL OCULTA DESIGUALDADES TERRITORIAIS	59
4.3 ESTRUTURA DA OFERTA E TEMPO INTEGRAL: UMA RELAÇÃO NÃO LINEAR	67
4.4 SEXO, RAÇA/COR E PERMANÊNCIA ESCOLAR: A PERMANÊNCIA NÃO É NEUTRA	73
4.5 LIMITES E POSSIBILIDADES DE INFERÊNCIA	79
4.6 SÍNTESE ANALÍTICA E RESPOSTA ÀS QUESTÕES DA PESQUISA	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93

APÊNDICE A – FONTES DE DADOS E VARIÁVEIS UTILIZADAS.....	99
APÊNDICE B – FÓRMULAS E PROCEDIMENTOS DE CÁLCULO.....	101
APÊNDICE C – TABELA COMPLETA DAS CRES	106
APÊNDICE D – MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS DAS POLÍTICAS ANALISADAS	114

1 INTRODUÇÃO

A evasão e o abandono escolar no Ensino Médio constituem um dos principais desafios da política educacional brasileira, pois comprometem não apenas a conclusão da educação básica, mas também a efetivação do direito à educação em sua dimensão mais ampla, que abrange acesso, permanência, aprendizagem e formação humana. Além disso, seus efeitos extrapolam o campo educacional, uma vez que também afetam diretamente o desenvolvimento regional, ao restringirem a formação de capital humano, ampliarem desigualdades sociais e territoriais e limitarem as oportunidades de inserção produtiva e participação cidadã da juventude. Para os fins desta pesquisa, abandono e evasão escolar são compreendidos como formas distintas, embora articuladas, de ruptura da trajetória educacional. O abandono corresponde à interrupção da frequência escolar durante o ano letivo, enquanto a evasão se caracteriza pela não matrícula do estudante no ano seguinte, independentemente de sua situação final no período anterior — aprovação, reprovação ou abandono. Essa distinção é analiticamente relevante, pois permite maior precisão no exame da permanência escolar, sem perder de vista que ambos os fenômenos expressam fragilidades na garantia do direito à educação.

A escolha desse objeto de pesquisa também se relaciona à minha trajetória profissional na área da educação pública, especialmente em funções ligadas à gestão, ao acompanhamento de políticas educacionais e à análise de estratégias voltadas à permanência escolar. Ao longo dessa experiência, tornou-se evidente que o abandono e a evasão no Ensino Médio não podem ser compreendidos como fenômenos episódicos ou como resultado de decisões exclusivamente individuais, mas como expressões de desigualdades acumuladas ao longo da trajetória escolar e de respostas institucionais nem sempre suficientes para enfrentá-las. Assim, a presente dissertação nasce não apenas da relevância social e acadêmica do tema, mas também da vivência concreta de uma problemática recorrente no cotidiano da gestão educacional. Nessa perspectiva, compreender os fatores que levam estudantes ao abandono e à evasão escolar é tão importante quanto examinar as políticas públicas voltadas ao seu enfrentamento. A relevância social desta pesquisa reside, portanto, na possibilidade de produzir conhecimento capaz de subsidiar análises, debates e formulações que contribuam tanto para a mitigação dessas rupturas

escolares quanto para a construção de políticas preventivas e estruturantes orientadas ao enfrentamento de suas causas mais profundas.

A relevância desse debate se sustenta, ainda, no fato de que a garantia do direito à educação encontra amparo na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhecem a educação como direito social e dever do Estado e da família. Mais do que assegurar o acesso à escola, esse direito envolve também condições de permanência, aprendizagem e conclusão da trajetória escolar com qualidade. Nesse sentido, o abandono e a evasão escolar não podem ser compreendidos apenas como indicadores de rendimento escolar¹, mas como expressões de fragilidades na efetivação desse direito, especialmente quando atingem de forma desigual determinados grupos sociais e territórios.

Nessa perspectiva, a educação não pode ser compreendida como um processo neutro ou meramente técnico. Freire (1987) reforça essa compreensão ao destacar a dimensão política do ato educativo, que envolve escolhas sobre sujeitos, saberes, currículos e condições de participação social. Essa concepção se articula à discussão de Purificação (2022), para quem a juventude e a escolarização devem ser analisadas a partir de aspectos sociais, culturais e políticos do contexto brasileiro, considerando marcadores como pobreza, violência, in/exclusão social, mercado de trabalho e escolarização.

Ao discutir juventude e escolarização, o autor reforça essa perspectiva ao afirmar que o termo juventude é atravessado por marcadores como pobreza, violência, in/exclusão social, mercado de trabalho e escolarização. Tal compreensão evidencia a necessidade de um olhar analítico atento às diferenças entre grupos identitários e sociais, cujas trajetórias educacionais são produzidas sob condições desiguais e, portanto, não podem ser compreendidas de forma homogênea. Essa leitura é particularmente relevante, pois permite compreender que a evasão escolar no Ensino Médio não decorre de uma decisão isolada ou repentina, mas de um processo construído ao longo do tempo, marcado por dificuldades de aprendizagem, fragilização do vínculo com a escola, desigualdades acumuladas e limites das respostas institucionais.

¹ Nesta dissertação, utiliza-se a expressão “indicadores de rendimento escolar” para se referir às taxas de aprovação, reprovação e abandono, que correspondem à situação final do estudante ao término do ano letivo. Já o termo “fluxo escolar” é empregado em sentido mais amplo, para designar a trajetória do estudante ao longo da escolarização e sua transição entre anos/séries.

No caso brasileiro, e especialmente em Goiás, esse problema assume relevância ainda maior porque se manifesta de forma desigual entre grupos sociais e territórios. Estudantes negros, indígenas, pobres e socialmente vulnerabilizados tendem a enfrentar mais barreiras para permanecer e concluir o Ensino Médio, o que revela que a permanência escolar está profundamente relacionada às condições sociais, às experiências de pertencimento e às oportunidades concretas produzidas pelas políticas públicas implementadas. Desse modo, compreender a evasão escolar exige examinar não apenas o que acontece no Ensino Médio, mas também os processos anteriores que moldam a trajetória dos estudantes, desde a alfabetização e o Ensino Fundamental até a chegada à etapa final da educação básica.

Esta dissertação parte, portanto, da compreensão de que a evasão escolar é um problema público multicausal, produzido pela articulação entre desigualdades socioeconômicas e educacionais acumuladas e respostas institucionais nem sempre suficientes para garantir e sustentar a permanência dos estudantes na escola. Ao analisar políticas públicas voltadas à permanência e à recomposição das aprendizagens, busca-se compreender em que medida essas iniciativas se associam à redução do abandono e da evasão no Ensino Médio em Goiás, bem como seus possíveis reflexos no desenvolvimento regional. Nessa direção, adota-se a compreensão de políticas públicas apresentada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018), segundo a qual elas correspondem a conjuntos articulados de programas e ações governamentais voltados ao enfrentamento de problemas públicos socialmente reconhecidos. Sob essa perspectiva, a avaliação de políticas públicas não deve se restringir à execução administrativa, mas considerar também seus impactos sociais e territoriais, permitindo compreender se as iniciativas implementadas enfrentam, de fato, as desigualdades que estão na origem de problemas como a evasão e o abandono escolar.

Assim, o objetivo geral é analisar em que medida políticas públicas que atuam em diferentes dimensões da trajetória escolar — incluindo políticas de permanência, de recomposição das aprendizagens e políticas preventivas de caráter estrutural, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) — se associam à dinâmica do abandono e da evasão escolar no Ensino Médio, bem como aos possíveis reflexos sobre o desenvolvimento regional em Goiás. Os objetivos específicos incluem: (a) mapear e descrever as políticas implementadas entre 2021 e 2025; (b) analisar a associação entre essas políticas e a dinâmica do abandono e da evasão escolar; (c) examinar desigualdades regionais e

sociodemográficas; e (d) identificar implicações para a formulação de políticas educacionais mais equitativas e sustentáveis.

Para responder ao problema de pesquisa, a investigação é orientada por quatro questões analíticas centrais. A primeira diz respeito à evolução, no período de 2021 a 2024, dos principais indicadores de rendimento escolar no Ensino Médio público em Goiás, complementada por informações de matrícula e estrutura da oferta de 2025. A segunda busca verificar se há evidências de mudanças temporais e territoriais compatíveis com a implementação articulada das políticas de permanência escolar, de incentivo financeiro e de gestão do risco. A terceira procura compreender em que medida os incentivos financeiros, a gestão do risco e a estrutura da oferta escolar se associam a variações nos índices de abandono e aprovação. Por fim, a quarta questão problematiza os limites e as possibilidades de inferência diante da coexistência de múltiplas políticas no mesmo recorte temporal, considerando que parte dessas iniciativas é recente, possui tempo limitado de maturação e apresenta sobreposições de público e objetivos. Desse modo, a análise não pretende isolar uma causalidade direta para cada política individualmente, mas identificar compatibilidades, associações e tendências observáveis na trajetória dos indicadores educacionais do estado.

Do ponto de vista metodológico, e em consonância com a necessidade de avaliar impactos sociais e territoriais (IPEA, 2018), esta pesquisa adota abordagem quantitativa, observacional, com base em dados secundários. A análise tem como unidade territorial as 40 Coordenações Regionais de Educação (CREs) de Goiás, permitindo examinar desigualdades intraestaduais. O recorte temporal considera o período de implementação das políticas analisadas (2021–2025) e os dados de rendimento escolar disponíveis entre 2021 e 2024, complementados por informações de matrícula e tempo integral de 2025, que permitem caracterizar a estrutura da oferta escolar no estágio atual. A estratégia analítica combina a leitura temporal dos indicadores com a análise territorial entre as CREs. Para estimar o comportamento médio da rede estadual, utiliza-se média ponderada por matrícula, de modo a atribuir peso proporcional ao volume de estudantes em cada regional. Esse procedimento busca evitar que regionais muito pequenas e muito grandes tenham o mesmo peso na síntese estadual, ao mesmo tempo em que preserva a leitura das desigualdades territoriais. Considerando a coexistência de diferentes intervenções, a análise não pretende isolar causalmente os efeitos individuais de cada política, mas identificar padrões de associação, compatibilidades territoriais e limites explicativos das ações governamentais.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, além das referências e apêndices. No segundo capítulo, desenvolvo a fundamentação teórica da pesquisa, discutindo a educação como direito e como fator de desenvolvimento regional, a centralidade da alfabetização e da trajetória escolar, os desafios do Ensino Médio e a relação entre evasão, abandono e permanência escolar. No terceiro capítulo, examino as principais políticas públicas de permanência escolar e aprendizagem no Brasil e em Goiás, distinguindo seus mecanismos de ação, seus públicos e seus pontos de incidência ao longo da trajetória educacional, com destaque para o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), para o programa Pé-de-Meia e para as políticas estaduais de permanência. No quarto capítulo, apresento a análise dos dados, com ênfase na evolução dos indicadores de rendimento escolar, nas desigualdades territoriais e sociodemográficas e nas possíveis associações entre a implementação das políticas públicas discutidas no capítulo anterior, a estrutura da oferta e a dinâmica da permanência escolar no estado de Goiás. Por fim, no quinto capítulo, retomo os principais resultados do estudo, suas contribuições para o debate sobre permanência escolar e desenvolvimento regional, bem como seus limites e possíveis desdobramentos para futuras pesquisas e para o aprimoramento das políticas públicas.

2 EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA ESCOLAR

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta a análise da permanência escolar no Ensino Médio como dimensão do direito à educação e como fator associado ao desenvolvimento regional. Parte-se da compreensão de que abandono e evasão escolar não são fenômenos isolados, mas resultam de trajetórias marcadas por desigualdades de aprendizagem, fragilização do vínculo escolar, pressões socioeconômicas e condições desiguais de oferta educacional. Nesse percurso, discutem-se a educação como direito social, a alfabetização como base da trajetória escolar, os desafios específicos do Ensino Médio, os conceitos de abandono, evasão e permanência, bem como a relação entre escolarização, capital humano e desenvolvimento regional. Assim, o capítulo busca construir o referencial necessário para compreender, nos capítulos seguintes, como as políticas públicas de permanência e aprendizagem podem incidir sobre a redução das rupturas escolares em Goiás.

2.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A educação ocupa um lugar central na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida social e economicamente. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito social e dever do Estado e da família, cabendo a ambos promovê-la e incentivá-la, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). Tal definição explicita a dimensão multidimensional da educação, que extrapola a mera transmissão de conteúdos escolares e abrange processos relacionados à formação humana, social, econômica e política.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) aprofunda esse entendimento ao estabelecer princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a garantia de padrão de qualidade, a valorização do profissional da educação e a gestão democrática. A LDB posiciona a educação básica como a base

indispensável para a formação do cidadão, reforçando a correlação intrínseca entre o sucesso escolar e o desenvolvimento nacional (BRASIL, 1996).

Sob a perspectiva internacional, a Unesco (2015) reconhece a educação como pilar do desenvolvimento sustentável por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4). Este objetivo propõe não apenas assegurar a educação inclusiva e equitativa, mas promover oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida. Isso evidencia que a educação é compreendida globalmente como condição *sine qua non* para a superação da pobreza, a ampliação das liberdades e o fortalecimento democrático.

Essa compreensão é corroborada por autores que pensam a educação para além de sua dimensão instrumental. Enquanto Freire (1987) a define como prática de liberdade e humanização, Libâneo (2001) e Saviani (2008) enfatizam o papel mediador da escola no acesso ao conhecimento sistematizado. Para Saviani (2008), a educação escolar é um instrumento ambivalente: ao mesmo tempo em que pode reproduzir contradições sociais, atua como ferramenta de transformação ao democratizar o acesso aos bens culturais e científicos. Nessa perspectiva, garantir o direito à educação exige superar o foco no acesso formal e assegurar condições reais para que os estudantes aprendam, permaneçam e concluam sua trajetória com êxito.

Nesse sentido, a relação entre escolarização e desenvolvimento ganha contornos específicos na obra de Giddens (2001) e Sen (2000). Para Giddens, a escola é um pilar da modernidade que capacita os indivíduos para a participação ativa na vida social. Já Sen (2000), ao propor a Abordagem das Capacidades, redefine o desenvolvimento, compreendendo-o não como mero crescimento do PIB, mas como expansão das liberdades substantivas. Nessa perspectiva, a educação assume papel central, pois amplia as capacidades dos indivíduos, permitindo-lhes escolher e perseguir a vida que têm razão para valorizar.

No contexto de Goiás, estado marcado por desigualdades territoriais e socioeconômicas, garantir o direito à educação implica enfrentar o desafio da permanência escolar e da aprendizagem efetiva em territórios e públicos marcados por condições bastante distintas. Essas diferenças se expressam tanto entre regiões do estado quanto entre grupos específicos, como povos indígenas, quilombolas e outras populações historicamente vulnerabilizadas, cujas experiências escolares demandam respostas educacionais capazes de considerar contextos culturais, sociais e territoriais próprios. Desse modo, as desigualdades regionais não afetam

apenas o acesso à escola, mas também o tipo de oferta educacional, as condições de permanência e as possibilidades de assegurar aprendizagem com qualidade. A evasão e o abandono escolar representam, sob essa perspectiva, não apenas falhas administrativas, mas violações de direitos que limitam a expansão das capacidades humanas. Ao interromper a trajetória escolar, o Estado e a sociedade comprometem a formação do capital humano e, conseqüentemente, as oportunidades de desenvolvimento regional de longo prazo. Assim, situar a evasão como problema público significa reconhecer que seus efeitos ultrapassam os muros da escola e incidem sobre a dinâmica de desenvolvimento do território goiano.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E A SUSTENTABILIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

A evasão escolar raramente constitui um evento isolado ou um "ponto fora da curva" que emerge subitamente no Ensino Médio. Na maioria dos casos, ela representa o desfecho de um processo cumulativo de desengajamento e dificuldades de aprendizagem que se inicia nos primeiros anos da Educação Básica, especificamente quando a alfabetização não se consolida no tempo esperado, até os sete anos de idade. Portanto, essa dissertação parte da premissa de que a não superação de déficits de aprendizagem no ciclo de alfabetização² tende a gerar um "efeito cascata", aumentando progressivamente o risco de repetência e de distorção idade-série ao longo dos Ensinos Fundamental I e II e Médio.

A centralidade da alfabetização reside no fato de que o domínio da leitura e da escrita não constitui apenas a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas a base de acesso aos demais campos do saber. Quando a criança não se alfabetiza na idade esperada, passa a enfrentar barreiras crescentes para acompanhar as exigências de disciplinas como matemática, ciências e história, cujos materiais, práticas e avaliações pressupõem competências leitoras mínimas. Esse hiato de aprendizagem não tende a se dissipar com a simples progressão escolar; ao contrário, pode se cristalizar ao longo da trajetória. Nessa direção, Duncan et al. (2007), a partir da análise de seis bases longitudinais, demonstram que as habilidades acadêmicas desenvolvidas no ingresso escolar — especialmente em leitura e matemática — figuram entre os mais fortes

² Adota-se, nesta dissertação, a referência da alfabetização na idade certa como horizonte normativo e pedagógico da trajetória escolar inicial, considerando a organização do ensino fundamental de nove anos e os marcos recentes da política nacional de alfabetização.

preditores do desempenho acadêmico posterior. Tal evidência reforça a premissa desta dissertação de que déficits não superados no ciclo de alfabetização tendem a repercutir nas etapas seguintes, ampliando a vulnerabilidade do estudante à repetência, à distorção idade-série e, mais adiante, à evasão escolar.

Esse processo produz efeitos não apenas cognitivos, mas também subjetivos. A vivência reiterada do fracasso escolar pode desencadear frustração, desmotivação e sensação de não pertencimento ao espaço escolar. Nessa perspectiva, o fracasso escolar não deve ser compreendido como expressão de incapacidade individual, mas como resultado de processos sociais e institucionais mais amplos, que afetam a relação do estudante com a escola e com o saber (Patto, 1990; Charlot, 2000). Em pesquisas sobre evasão, a “falta de interesse” frequentemente aparece como justificativa declarada para o abandono; contudo, esse desinteresse deve ser compreendido como consequência de trajetórias marcadas por dificuldades persistentes e fragilização do vínculo escolar, e não como causa isolada do fenômeno.

Esse cenário configura o que Gentili (2009) denomina como “exclusão includente”: um processo no qual o acesso formal à escola é garantido, mas a exclusão se manifesta internamente pela negação do direito à aprendizagem efetiva. O estudante está fisicamente na escola, mas marginalizado do processo de produção do conhecimento. Ao avançar nas etapas escolares sem a base necessária, esse déficit converte-se no que Pinto (2010) caracteriza como “exclusão intraescolar”. Para o autor, o sistema falha ao permitir uma progressão que não se traduz em desenvolvimento de capacidades, empurrando o estudante para uma trajetória de repetências e atrasos. Assim, a alfabetização incompleta torna-se o primeiro elo de um ciclo de exclusão educacional que transforma a trajetória escolar em uma sucessão de reprovações que culminam na evasão.

Além disso, a defasagem de aprendizagem está associada a maior risco de repetência, e a repetição prolongada tende a se converter em distorção idade-série³. No ingresso ao Ensino Médio, a defasagem entre idade e série funciona como uma síntese das falhas acumuladas no percurso (Resende; Petterini, 2022). O próprio Unicef observa que uma parcela relevante dos jovens matriculados no Ensino Médio se encontra acima da idade adequada, resultado das altas

³ De acordo com o Inep, a distorção idade-série corresponde ao percentual de alunos matriculados com idade acima da esperada para a série/ano cursado, sendo tecnicamente considerados em distorção aqueles com dois anos ou mais de atraso escolar.

taxas de repetência, evasão e distorção idade-série ao longo da trajetória escolar (Unicef, 2014). Nesse contexto, outras pressões ganham força: dados do IBGE mostram que, entre os jovens de 14 a 29 anos que abandonaram ou nunca frequentaram a escola e não concluíram o ensino médio, a necessidade de trabalhar foi apontada por 42,0% dos entrevistados como principal motivo de afastamento escolar. Entre os homens, esse percentual alcança 53,6%; entre as mulheres, a necessidade de trabalhar corresponde a 25,1%, mas se destacam também a gravidez (23,4%) e os afazeres domésticos ou responsabilidades de cuidado (9,0%). Com isso, a permanência na escola passa a competir com demandas imediatas da vida social e econômica, aumentando a probabilidade de abandono antes da conclusão.

Para fundamentar essa trajetória com evidências, esta pesquisa utiliza dois marcos de monitoramento: o Indicador Criança Alfabetizada (ICA), voltado aos anos iniciais, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que mensura a proficiência em etapas posteriores. Embora não se busque uma equivalência direta entre as escalas, sustenta-se uma leitura de trajetória. Em 2024, o ICA mostrou que 40,8% das crianças brasileiras das redes públicas não atingiram o patamar de alfabetização esperado ao final do 2º ano do ensino fundamental. Nas etapas posteriores, os resultados do Saeb 2023 reforçam a persistência desse quadro: no 9º ano, 59% dos estudantes estavam concentrados nos quatro níveis mais baixos⁴ da escala — abaixo do nível 1 e níveis 1, 2 e 3 — em Língua Portuguesa e 62,8% em Matemática; na 3ª série do ensino médio, esses percentuais chegaram a 64,9% e 73,2%, respectivamente. Em conjunto, esses dados sugerem que déficits de aprendizagem não superados nos anos iniciais tendem a repercutir ao longo da trajetória escolar, ampliando a vulnerabilidade a repetência, distorção idade-série e evasão.

A inferência que se impõe é a de que a alfabetização na idade certa constitui um dos principais preditores do sucesso escolar futuro. Quando não acompanhados de intervenções consistentes de recomposição das aprendizagens, os déficits observados no ciclo de alfabetização tendem a repercutir e se agravar nas etapas seguintes, à medida que a trajetória escolar passa a exigir níveis mais complexos de leitura, interpretação e abstração. Nesse

⁴ **Nota:** O Saeb apresenta os resultados em uma escala contínua e cumulativa de proficiência, na qual o avanço entre os níveis corresponde ao domínio progressivo de habilidades mais complexas. A expressão “quatro níveis mais baixos” refere-se ao nível abaixo de 1 e aos níveis 1, 2 e 3. A concentração de estudantes nessas faixas indica o domínio de um conjunto mais restrito de habilidades avaliadas, em comparação com os níveis superiores. Os intervalos de pontuação e as habilidades descritas variam conforme a etapa de ensino e o componente curricular; por isso, não se deve estabelecer equivalência direta entre Língua Portuguesa e Matemática, entre o 9º ano e o Ensino Médio ou entre a escala do Saeb e o Indicador Criança Alfabetizada (INEP, 2024).

percurso, repetência e distorção idade-série operam como mediações concretas entre a não consolidação das aprendizagens iniciais e o desfecho da evasão, configurando um ciclo de exclusão educacional.

2.3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IDENTIDADE, REFORMAS E DESAFIOS

O Ensino Médio ocupa uma posição singular na Educação Básica brasileira: é, simultaneamente, etapa final de consolidação das aprendizagens essenciais e ponte para a vida adulta, articulando formação geral, preparação para o trabalho e continuidade de estudos e é aqui que está localizado o ponto-chave do problema quando se trata de evasão escolar. Essa “identidade híbrida” ajuda a explicar por que o Ensino Médio concentra tensões históricas do sistema educacional — em especial, a combinação entre desigualdades de aprendizagem acumuladas ao longo do percurso, pressões socioeconômicas sobre a juventude e altas expectativas sobre a escola.

Além dos desafios estruturais relacionados à oferta, à infraestrutura e às condições de funcionamento, parte relevante do debate sobre o Ensino Médio envolve a relação entre escola e juventudes. Estudos indicam que muitos estudantes não se reconhecem plenamente nos conteúdos, nas rotinas e na organização escolar, o que pode produzir sensação de desencaixe entre a experiência juvenil e a vida escolar. Quando a escola é percebida como distante, pouco conectada às necessidades concretas e às aspirações dos jovens, enfraquecem-se vínculos de pertencimento e engajamento — dimensões fundamentais para sustentar a permanência ao longo do tempo.

2.3.1 Reforma do ensino médio e a expectativa de fortalecimento do pertencimento

Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 foi apresentada, entre outros objetivos, como uma tentativa de tornar essa etapa mais significativa, atrativa e aderente às necessidades e aos projetos de vida dos estudantes. Ao propor mudanças na organização curricular e ampliar possibilidades formativas, a reforma buscou fortalecer o

protagonismo juvenil e tornar a trajetória escolar mais conectada a interesses, expectativas e percursos diversos, ampliando, em tese, o sentido atribuído à escola. Essa dimensão é central para o tema da evasão: quando o estudante percebe que a escola foi pensada “para ele” — que reconhece sua realidade, dialoga com seus interesses e oferece percursos formativos com significado — tende a haver maior engajamento e maior probabilidade de permanência.

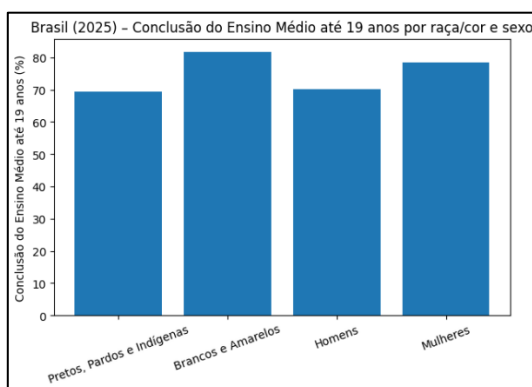
No entanto, a relação entre reforma curricular e permanência escolar não é automática, nem produz, por si só, a adesão esperada dos estudantes. O potencial de uma reforma para contribuir para a redução da evasão depende de como ela se materializa nas condições concretas de oferta, no cotidiano das escolas e na qualidade das oportunidades efetivamente disponibilizadas aos jovens em diferentes territórios. Em outras palavras, o pertencimento e o sentido atribuído ao percurso escolar não se fortalecem apenas por uma mudança normativa, mas pela capacidade de implementação de um Ensino Médio que combine consistência pedagógica, equidade de oferta e condições materiais adequadas para a permanência dos estudantes. Isso implica reconhecer que a materialização da reforma varia entre as escolas e depende de múltiplos fatores, como localização, infraestrutura, acesso à tecnologia, condições das salas de aula, disponibilidade de transporte escolar, perfil e formação docente, além da suficiência dos recursos destinados à sua execução. Nesse sentido, implementar uma política dessa natureza em larga escala exige mais do que diretrizes formais: requer capacidade institucional, coordenação federativa e financiamento compatível com a complexidade da política. Quando essas condições não se realizam de forma adequada, a qualidade da oferta pode ser comprometida, assim como a adesão dos estudantes, entendida aqui como engajamento, sentimento de pertencimento e reconhecimento de sentido na experiência escolar.

Assim, a discussão sobre reformas do Ensino Médio se conecta diretamente ao problema investigado nesta dissertação: a evasão escolar deve ser compreendida como resultado da convergência de fatores como déficits de aprendizagem acumulados, pressões socioeconômicas e fragilização do vínculo entre juventudes e escola. Examinar políticas públicas voltadas à permanência escolar, portanto, implica considerar não apenas as condições materiais de permanência, mas também os elementos simbólicos e pedagógicos que sustentam o engajamento e o sentimento de pertencimento do estudante ao espaço escolar.

2.3.2 Desigualdades na trajetória do ensino médio por raça/cor e sexo

As discussões sobre permanência e evasão no Ensino Médio ganham maior precisão quando o recorte deixa de ser apenas “rede” ou “território” e passa a observar diferenças entre grupos sociais. Evidências recentes indicam que os resultados da trajetória escolar se distribuem de forma desigual por raça/cor e sexo, revelando que o risco de não conclusão não é homogêneo entre os jovens e tende a se concentrar em grupos historicamente vulnerabilizados.

Figura 1 - Brasil (2025): percentual de jovens que concluíram o Ensino Médio até os 19 anos, segundo raça/cor e sexo.



Fonte: elaboração própria, com base em PNAD Contínua Educação.

Nesse sentido, as desigualdades discutidas até aqui encontram expressão concreta nos indicadores de conclusão do Ensino Médio. A Figura 1 mostra que, no Brasil, em 2025, o percentual de jovens que concluíram essa etapa até os 19 anos varia de forma significativa segundo raça/cor e sexo. Jovens brancos e amarelos apresentam os maiores percentuais de conclusão, superando 80%, enquanto entre pretos, pardos e indígenas esse percentual permanece abaixo de 70%. No recorte por sexo, as mulheres também apresentam resultado superior ao dos homens, com diferença próxima de 9 pontos percentuais. A leitura conjunta desses dados evidencia que a trajetória escolar é fortemente atravessada por desigualdades estruturais e que o não acesso à conclusão do Ensino Médio no tempo esperado atinge de forma mais intensa determinados grupos sociais. Assim, a figura reforça o argumento de que políticas voltadas à permanência escolar precisam considerar não apenas fatores pedagógicos, mas

também desigualdades raciais, de gênero e de condições de vida que influenciam o percurso dos estudantes.

Além das diferenças no resultado final, os motivos associados à não conclusão revelam mecanismos distintos de vulnerabilidade. Entre os homens, é mais recorrente a pressão por inserção precoce no trabalho; entre as mulheres, aparecem com maior frequência obstáculos ligados à sobrecarga de cuidados, às responsabilidades domésticas e à maternidade precoce. Esses achados são relevantes para o argumento central desta dissertação porque indicam que permanecer no Ensino Médio depende simultaneamente de condições pedagógicas e de condições sociais concretas de vida. Ao mesmo tempo, mostram que políticas voltadas à permanência e à redução da evasão precisam reconhecer que barreiras e riscos não se distribuem de forma homogênea, mas se organizam e se acumulam desigualmente entre grupos ao longo da trajetória escolar. Desse modo, compreender diferenças por raça/cor e sexo não constitui apenas um recorte descritivo, mas parte da explicação de como desigualdades estruturais se convertem em trajetórias educacionais também desiguais.

2.3.3 Goiás: acesso, fluxo e permanência no ensino médio

Antes de examinar os indicadores de permanência escolar, é importante situar a escala territorial, institucional e social do desafio educacional em Goiás. Trata-se de um estado marcado por ampla extensão territorial, forte heterogeneidade regional e diversidade de públicos atendidos, distribuídos em uma rede estadual capilarizada, presente nos 246 municípios e organizada por 40 Coordenações Regionais de Educação. Essa configuração envolve não apenas um grande contingente de estudantes, escolas e profissionais, mas também uma multiplicidade de contextos de oferta, que incluem realidades urbanas, rurais, indígenas, quilombolas e escolas com diferentes formatos de organização da jornada escolar. Em um cenário como esse, garantir o direito à educação exige mais do que a existência formal de uma rede ampla: exige capacidade de coordenação, financiamento, infraestrutura e resposta institucional compatíveis com a diversidade territorial e social do estado.

Nesse contexto, o acesso não pode ser compreendido apenas como a existência de vaga escolar. Ele representa o primeiro passo para a garantia do direito à educação e pressupõe que

o estudante tenha condições reais de ingressar e permanecer em uma escola próxima de seu local de vida, que atenda ao nível de escolaridade correspondente e ofereça condições adequadas de funcionamento. Em estados com forte dispersão territorial e desigualdades internas, esse desafio é atravessado por fatores estruturais como distância, transporte escolar, infraestrutura, oferta docente e capacidade de atendimento em determinadas localidades. Há, ainda, um ponto de atenção importante quando se considera a reforma do Ensino Médio e a ampliação da lógica de percursos formativos: o direito de escolha do estudante nem sempre encontra correspondência na oferta efetivamente disponível na escola mais próxima. Isso significa que, em muitos casos, o acesso formal à etapa não se converte automaticamente em acesso substantivo a uma trajetória escolar significativa, equitativa e aderente às expectativas e necessidades dos jovens.

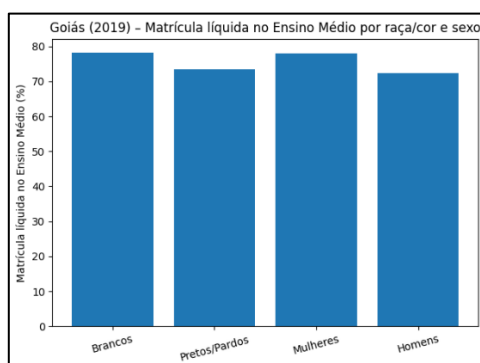
Assim, discutir acesso em Goiás implica considerar não apenas a cobertura da rede, mas também as condições concretas de ingresso, circulação, escolha e permanência dos estudantes ao longo da trajetória escolar. Todos esses fatores incidem diretamente sobre a permanência efetiva, uma vez que permanecer na escola não significa apenas estar matriculado, mas conseguir frequentá-la regularmente, encontrar nela condições adequadas de aprendizagem e sustentar o vínculo com o percurso formativo diante de obstáculos territoriais, materiais e institucionais. Em outras palavras, o estudante precisa aprender, mas também lidar com desafios sensíveis que atravessam sua experiência escolar, como distância, transporte, infraestrutura, oferta limitada e, em alguns casos, a ausência de correspondência entre a trajetória desejada e a efetivamente disponível em sua escola ou região.

No panorama recente, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2025) apresenta Goiás com 74% de conclusão do Ensino Médio aos 19 anos, indicador que contribui para situar o estado no cenário nacional e reforça a necessidade de olhar de forma integrada para acesso, permanência e aprendizagem. No que se refere à oferta, a matrícula do Ensino Médio em Goiás encontra-se fortemente concentrada na rede estadual, que responde por 83,1% dos estudantes da etapa, enquanto a rede privada concentra 13,2% e a rede federal, 3,1%. Essa distribuição evidencia o peso da rede estadual na garantia do direito à educação nessa etapa e reforça sua centralidade na formulação e implementação de políticas voltadas à permanência escolar.

Quando o recorte se volta para grupos identitários, as desigualdades também aparecem já no acesso ao Ensino Médio na idade adequada. A Figura 2 mostra que, em 2019, a taxa de

matrícula líquida ⁵nessa etapa era de 78,2% entre jovens brancos e de 73,5% entre pretos e pardos, o que revela uma diferença de 4,7 pontos percentuais. No recorte por sexo, as mulheres apresentavam taxa de 78,0%, enquanto os homens registravam 72,4%, diferença de 5,6 pontos percentuais. Esses dados são relevantes porque indicam que, antes mesmo de discutir desempenho e conclusão, parte das desigualdades da trajetória escolar já se manifesta no próprio acesso ao Ensino Médio na idade adequada. Em outras palavras, o funil da permanência não se forma apenas no final do percurso, mas começa a se desenhar já no ingresso e na permanência inicial na etapa, com desvantagens persistentes para estudantes pretos e pardos e para estudantes do sexo masculino. É justamente nesse ponto que se evidencia a importância de olhar não apenas para a etapa do Ensino Médio em si, mas para a trajetória escolar como um todo, iniciada ainda no processo de alfabetização, uma vez que desigualdades acumuladas desde os anos iniciais tendem a se projetar sobre o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica.

Figura 2 – Goiás (2019): Taxa líquida de matrícula no Ensino Médio da população de 15 a 17 anos, segundo raça/cor e sexo.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da PNAD Contínua Educação (IBGE, 2020).

Se o acesso representa o primeiro passo para a garantia do direito à educação, o percurso do estudante ao longo da etapa revela em que medida esse direito se efetiva de forma mais ampla. É nesse ponto que os indicadores de aprovação, reprovação e abandono ganham centralidade analítica, pois permitem observar como os estudantes avançam, interrompem ou fragilizam sua trajetória escolar. Esses indicadores não devem ser lidos de forma isolada, mas

⁵ A taxa líquida de matrícula corresponde ao percentual da população em idade teoricamente adequada a determinado nível de ensino que está efetivamente matriculada nesse mesmo nível. No caso do Ensino Médio, o indicador informa a proporção de jovens de 15 a 17 anos matriculados nessa etapa em relação ao total da população dessa faixa etária.

como dimensões articuladas de um mesmo processo: a aprovação expressa a progressão bem-sucedida no percurso; a reprovação sinaliza dificuldades de aprendizagem e permanência que produzem atraso escolar; e o abandono revela a ruptura mais visível da trajetória. Em conjunto, eles permitem compreender que o desafio da permanência não se resume a manter o estudante matriculado, mas envolve assegurar condições para que o estudante avance com aprendizagem, sem retenções sucessivas e sem interrupções associadas a pressões externas à escola.

Essas pressões tornam-se explícitas quando a própria política estadual reconhece a relação entre permanência escolar e trabalho juvenil. No Relatório de Gestão e Monitoramento, ao descrever o programa Bolsa Estudo, a Seduc/GO registra que parte dos estudantes do Ensino Médio abandona a escola para trabalhar e vincula o benefício à tentativa de reduzir evasão e abandono por meio de incentivos condicionados à frequência e ao desempenho (Goiás, 2024). Esse elemento é central para compreender a condição contemporânea do Ensino Médio, na medida em que a escola, muitas vezes, disputa com necessidades imediatas de renda e com outras vulnerabilidades que atravessam a vida juvenil. Isso exige políticas que atuem simultaneamente sobre a qualidade e o sentido pedagógico do percurso escolar — aprendizagem e pertencimento — e sobre as condições materiais de permanência, por meio de estratégias de proteção social educacional.

Em síntese, Brasil e Goiás compartilham o mesmo desafio estrutural: consolidar um Ensino Médio que seja, simultaneamente, mais consistente do ponto de vista pedagógico, mais equitativo em resultados e mais protetivo na permanência. A reforma curricular e o debate sobre aderência do percurso às juventudes dialogam com a dimensão simbólica do acolhimento e do pertencimento; já as evidências sobre desigualdade por grupos sociais e as pressões de trabalho e cuidado reforçam a dimensão material da permanência. É justamente nesse ponto que se insere o foco dos próximos capítulos desta dissertação: avaliar políticas públicas que atuam sobre dimensões diferentes do problema — iniciativas voltadas à base de aprendizagem e ao enfrentamento de déficits iniciais, bem como políticas de incentivo à permanência e redução do abandono no Ensino Médio — discutindo seus resultados, limites e potenciais efeitos sobre a trajetória escolar.

2.4 EVASÃO, ABANDONO E PERMANÊNCIA ESCOLAR: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES ANALÍTICAS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

No âmbito das estatísticas educacionais brasileiras, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) estabelece distinções fundamentais entre os conceitos de abandono e evasão escolar, as quais possuem implicações diretas na forma como as políticas públicas são desenhadas e avaliadas. Tecnicamente, o abandono é um fenômeno intra-anual: ocorre quando o estudante deixa de frequentar a escola durante o ano letivo, sendo registrado como tal após um período determinado de ausências não justificadas, conforme o Censo Escolar. Já a evasão caracteriza-se como um fenômeno inter-anual: ocorre quando o aluno, tendo ou não concluído o ano letivo anterior (com aprovação ou reprovação), não efetua a matrícula no ano subsequente (INEP, 2022). Embora distintos em suas métricas, ambos representam rupturas na trajetória escolar e expressam a fragilidade do Estado em garantir o direito à permanência e à conclusão da educação básica.

A literatura aponta que a evasão/abandono é um fenômeno multicausal, resultante da convergência de fatores escolares e extraescolares que se acumulam ao longo do tempo. Entre os principais determinantes, destacam-se:

- (i) condições socioeconômicas e necessidade de inserção precoce no trabalho;
- (ii) barreiras de acesso e permanência associadas a território, transporte e violência;
- (iii) responsabilidades domésticas e de cuidado, com incidência desigual por gênero;
- (iv) fatores escolares ligados ao insucesso reiterado, reprovações, distorção idade-série e desengajamento; e
- (v) baixa relevância percebida do currículo e da experiência escolar para os projetos juvenis (UNICEF; CENPEC EDUCAÇÃO, 2021; IPEA, 2018).

O abandono e a evasão escolar podem estar associados a trajetórias marcadas pelo fracasso escolar. A literatura educacional reúne diferentes perspectivas sobre esse conceito, o que é especialmente relevante para esta dissertação, pois evidencia que o fracasso escolar não constitui um objeto dado em si, mas uma situação produzida em contextos determinados.

No campo educacional, Charlot (2000, p. 16) problematiza a própria noção de fracasso escolar, deslocando a análise de uma ideia abstrata para as situações concretas vividas pelos

estudantes, ao afirmar que “o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso”.

Essa formulação é especialmente relevante porque permite compreender que o fracasso escolar não deve ser tratado como atributo individual do estudante, mas como uma condição produzida em determinadas circunstâncias sociais, escolares e institucionais. Tal perspectiva dialoga diretamente com a discussão aqui desenvolvida sobre abandono e evasão, ao deslocar a pergunta da simples responsabilização do estudante para a compreensão mais ampla de como família, escola, Estado e condições sociais participam da produção dessas trajetórias de ruptura. Nesse sentido, mais do que perguntar de quem é a culpa, importa compreender quais são os fatores, as responsabilidades e as implicações envolvidos na produção do fracasso escolar e de que modo ele pode se desdobrar em repetência, atraso, abandono e evasão.

Essa perspectiva dialoga com a análise de Dore e Lüscher (2011), para quem a permanência escolar deve ser compreendida a partir de diferentes planos de determinação, envolvendo simultaneamente fatores individuais, familiares, escolares e sociais. Segundo as autoras:

Na perspectiva do indivíduo, o background familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante em algum ponto de seu percurso escolar. Outro fator que contribui para a evasão, relacionado à família e que tem sido muito enfatizado nas pesquisas, refere-se ao capital social, ou seja, à qualidade das relações que os pais mantêm com os filhos, com outras famílias e com a própria escola [...]. Na perspectiva da escola, dentre os fatores que podem ser relacionados à saída/evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se: a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante. Finalmente, as pesquisas indicam que a comunidade e os grupos de amigos também têm grande influência sobre os processos de evasão (Dore; Lüscher, 2011, p. 776-777).

As autoras também destacam a influência da comunidade e dos grupos de amigos sobre esses processos. Nessa direção, abandono e evasão não podem ser explicados por uma única causa nem atribuídos exclusivamente ao estudante. Ao contrário, resultam da articulação entre condições individuais, familiares, escolares e sociais, o que torna a permanência um desafio complexo e compartilhado entre diferentes agentes. Por isso, Dore e Lüscher (2011) defendem que a prevenção, a identificação precoce das situações de risco e o acompanhamento individualizado constituem caminhos centrais para o enfrentamento do problema, envolvendo o sistema de ensino, as instituições escolares e também o sistema produtivo.

Aqui emerge um ponto central: não basta identificar os fatores que produzem o abandono e a evasão escolar; é preciso pensar em como construir ações preventivas capazes de reduzir seus efeitos ao longo da trajetória escolar. Não se trata apenas de instituir políticas voltadas a amenizar um problema já instalado, mas de estruturar respostas que atuem de forma antecipada, buscando impedir sua ocorrência ou, quando isso não for possível, reduzir seus impactos ao mínimo. É justamente por isso que ganham relevância as políticas estruturantes, de longo prazo, capazes de incidir não apenas sobre o conjunto dos estudantes, mas também sobre os grupos mais vulnerabilizados, cujas trajetórias escolares tendem a ser mais fortemente atravessadas por desigualdades sociais, territoriais e institucionais.

Concluindo, compreender abandono e evasão como expressões de rupturas na trajetória escolar — e reconhecer seus condicionantes multicausais e desiguais — reforça a necessidade de políticas que não sejam apenas pontuais, mas que combinem recomposição de aprendizagens, apoio financeiro, busca ativa e acompanhamento territorializado como estratégias de garantia do direito à educação. Na perspectiva do desenvolvimento regional, essa questão ganha dimensão sistêmica: altas taxas de evasão comprometem a formação de capacidades humanas, reduzem oportunidades de inserção produtiva, limitam a mobilidade social e podem perpetuar ciclos intergeracionais de pobreza, especialmente em territórios marcados por maior vulnerabilidade social.

2.5 EDUCAÇÃO, CAPITAL HUMANO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A relação entre educação e desenvolvimento regional é central para esta dissertação, uma vez que a escolarização não produz efeitos apenas sobre a trajetória individual dos estudantes, mas também sobre as capacidades sociais, econômicas e institucionais dos territórios. Na perspectiva da teoria do capital humano, desenvolvida por Becker (1993) e Schultz (1971), a educação constitui uma forma de investimento capaz de elevar a produtividade dos indivíduos e, por consequência, influenciar o crescimento econômico. Ao ampliar conhecimentos, habilidades e competências, a escolarização tende a aumentar a capacidade de geração de renda, de inovação e de participação na vida produtiva. Em escala regional, isso significa que territórios com maior capacidade de garantir acesso, permanência e

conclusão da educação básica tendem a reunir melhores condições para formar sua força de trabalho, dinamizar sua economia e reduzir desigualdades persistentes.

A contribuição de Sen (2000) permite ampliar essa compreensão para além de uma leitura estritamente econômica. Ao conceber o desenvolvimento como expansão das liberdades reais das pessoas, o autor desloca o foco de indicadores como renda ou crescimento agregado para as capacidades efetivas de os indivíduos viverem a vida que têm razão para valorizar. Nessa perspectiva, a educação não se restringe a fator de aumento de produtividade ou formação de capital humano, embora também produza esses efeitos; ela constitui, em si mesma, uma liberdade substantiva, ao ampliar a autonomia, a participação social, o acesso a oportunidades e a capacidade de escolha dos sujeitos. Aplicada a esta dissertação, essa abordagem permite compreender que a evasão e o abandono escolar não representam apenas rupturas no percurso educacional, mas também privações de capacidades e restrições ao desenvolvimento regional, na medida em que limitam, de forma desigual entre grupos sociais e territórios, as oportunidades de formação, inserção produtiva e participação cidadã da juventude.

No contexto brasileiro, evidências empíricas indicam que a escolaridade se associa de modo relevante à desigualdade de renda e às oportunidades de mobilidade social. Barros, Franco e Mendonça (2007) apontam que grupos e territórios com menor acesso à educação de qualidade tendem a concentrar maiores níveis de pobreza, desemprego e informalidade. Nesse sentido, políticas que ampliam acesso, permanência e aprendizagem possuem potencial para reduzir desigualdades e favorecer a mobilidade social, especialmente quando orientadas a populações e territórios historicamente vulnerabilizados. Assim, a educação pode ser compreendida não apenas como um bem individual, mas como um ativo estratégico para o desenvolvimento de regiões mais equitativas e socialmente integradas.

Do ponto de vista das políticas públicas, o Ipea (2018) destaca que investimentos consistentes em educação básica se associam a melhorias em indicadores como desenvolvimento humano, desempenho educacional e produtividade do trabalho, além de efeitos indiretos sobre condições sociais mais amplas. Em escala territorial, isso significa que regiões capazes de manter seus jovens na escola e garantir a conclusão do Ensino Médio tendem, no médio e longo prazo, a ampliar suas condições de atrair investimentos, diversificar sua base econômica e gerar oportunidades de inserção social e produtiva. Em sentido inverso, territórios marcados por maior interrupção da trajetória escolar tendem a reproduzir

vulnerabilidades, restringindo tanto a formação educacional da juventude quanto as possibilidades de desenvolvimento mais equilibrado.

Nessa perspectiva, a evasão e o abandono no Ensino Médio representam não apenas uma ruptura individual, mas uma perda socialmente distribuída. Cada jovem que interrompe a trajetória antes da conclusão dessa etapa tende a enfrentar redução de oportunidades de inserção produtiva, de rendimentos futuros e de participação cidadã. Em escala regional, a soma dessas trajetórias interrompidas compromete a formação de capital humano e de suas capacidades no território, podendo reforçar assimetrias entre regiões, sobretudo quando os riscos de ruptura escolar se concentram justamente nos espaços mais vulneráveis. Em Goiás, onde as disparidades entre regiões e entre as Coordenações Regionais de Educação são expressivas, essa questão assume relevância ainda maior: a desigualdade na permanência escolar não afeta apenas os indivíduos diretamente envolvidos, mas compromete, de forma desigual, as possibilidades de desenvolvimento do próprio estado.

Diante disso, parte-se do pressuposto de que reduzir rupturas na trajetória escolar no Ensino Médio constitui estratégia relevante de desenvolvimento regional. A articulação entre o referencial do capital humano e abordagens mais amplas de desenvolvimento humano e territorial permite analisar de que modo políticas educacionais voltadas à permanência e ao fortalecimento das aprendizagens podem contribuir para enfrentar exclusões educacionais persistentes, reduzir desigualdades intraestaduais e ampliar as possibilidades de futuro para a juventude goiana.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM

Políticas públicas podem ser compreendidas, nesta pesquisa, como respostas organizadas do Estado a problemas públicos socialmente reconhecidos. Em perspectiva aplicada à análise governamental, o Ipea as define como “o conjunto de programas ou ações governamentais necessárias e suficientes, integradas e articuladas, para a provisão de bens ou serviços à sociedade” (IPEA, 2018, p. 13). Essa definição é importante porque desloca o olhar de medidas isoladas para arranjos institucionais dotados de objetivos, público-alvo, desenho, recursos e mecanismos de implementação.

Essa compreensão também dialoga com a literatura de políticas públicas que ressalta que seu desenho e sua materialização concreta dependem do contexto social, político e institucional em que são formuladas e implementadas. Secchi (2016), por exemplo, destaca que a política pública pode ser compreendida como diretriz elaborada para enfrentar um problema público, o que desloca a análise para a relação entre problema, objetivos, instrumentos e resultados. Em sentido convergente, Souza (2006) observa que políticas públicas correspondem ao campo em que o Estado traduz propósitos em programas e ações, cuja efetividade depende não apenas da formulação, mas também das condições de implementação.

No campo educacional, essa perspectiva é especialmente relevante, uma vez que políticas voltadas à garantia do direito à educação não se esgotam em normas, diretrizes ou programas formalmente instituídos, mas precisam ser analisadas à luz de sua capacidade de enfrentar desigualdades e produzir condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem. No caso desta dissertação, a evasão e o abandono escolar no Ensino Médio são tratados como problemas públicos porque afetam a efetivação do direito à educação, ampliam desigualdades e produzem efeitos sociais e territoriais amplos. Assim, as políticas aqui analisadas são compreendidas como diferentes respostas do Estado a esse problema, incidindo sobre dimensões distintas da trajetória escolar: a base da aprendizagem, a proteção social educacional e a gestão do risco de ruptura. Nas seções seguintes, essa discussão será situada no contexto das políticas educacionais implementadas no Brasil e em Goiás, considerando tanto seus desenhos institucionais quanto suas formas de operacionalização.

A análise de políticas públicas também exige atenção à sua implementação e à capacidade de gestão envolvida em sua execução. No campo educacional, a existência de diretrizes, programas ou marcos normativos não garante, por si só, que os objetivos pretendidos sejam alcançados. A efetividade da política depende da atuação coordenada entre estados e municípios, da capacidade de transformar orientações gerais em ações concretas e da responsabilidade de assegurar que sua execução ocorra com o rigor, a qualidade e a continuidade necessários. Isso envolve acompanhar e monitorar sistematicamente as ações desenvolvidas, utilizar mecanismos de avaliação e correção de rota, cumprir metas pactuadas e garantir que os recursos financeiros sejam adequadamente repassados às instâncias responsáveis pela implementação.

Além disso, a sustentabilidade das políticas públicas educacionais depende da formação de professores, gestores e equipes técnicas, tanto para o conhecimento de seus objetivos e instrumentos quanto para sua replicação qualificada no cotidiano das redes e das escolas. Sem financiamento compatível, capacidade institucional, monitoramento contínuo e investimento em formação, mesmo políticas bem desenhadas tendem a perder força na implementação ou a produzir resultados desiguais entre territórios. Por isso, discutir políticas públicas em educação implica considerar não apenas seu desenho formal, mas também as condições concretas de gestão que permitem sua efetivação e permanência ao longo do tempo.

3.1 TIPOS DE POLÍTICAS E MECANISMO DE AÇÃO

A análise comparada das políticas selecionadas nesta pesquisa exige distinguir não apenas seus objetivos formais, mas também o ponto da trajetória escolar em que cada uma atua, os mecanismos por meio dos quais busca produzir efeitos e as condições concretas de sua formulação e implementação. À luz do referencial de avaliação de políticas públicas do Ipea, interessa observar o problema público diagnosticado, o público-alvo, o desenho da intervenção, a estratégia de implementação, os recursos mobilizados, a escala de execução e os resultados esperados. Sob essa perspectiva, políticas públicas não devem ser avaliadas apenas pelo enunciado normativo que as institui, mas também por sua capacidade de se converter em ações concretas, monitoráveis e sustentáveis ao longo do tempo.

Do ponto de vista educacional, essa distinção é especialmente importante porque as políticas de permanência escolar não atuam sobre o mesmo momento nem sobre o mesmo mecanismo causal do abandono e da evasão. Algumas incidem sobre fatores estruturais que se formam ao longo da trajetória escolar; outras buscam reduzir barreiras materiais mais imediatas à permanência; outras, ainda, se organizam em torno da identificação precoce do risco e do acompanhamento de estudantes mais vulneráveis. Essa diferenciação é central para evitar comparações indevidas entre políticas que operam em tempos, escalas e dimensões distintas do problema.

Nessa direção, esta pesquisa parte da compreensão de que as políticas voltadas à permanência e à aprendizagem podem ser analisadas segundo, ao menos, três eixos principais: seu ponto de incidência na trajetória escolar, seu mecanismo predominante de ação e seu horizonte temporal de resultados. O ponto de incidência permite distinguir políticas que atuam na base da formação do risco daquelas que incidem quando a ruptura já se apresenta como possibilidade concreta. O mecanismo de ação permite observar se a política opera prioritariamente sobre a aprendizagem, sobre a proteção social educacional, sobre o monitoramento e a gestão do risco ou sobre a articulação entre essas dimensões. Já o horizonte temporal ajuda a diferenciar políticas cujos efeitos tendem a aparecer no curto prazo daqueles cujos resultados dependem de maior tempo de maturação.

Além disso, a análise dessas políticas exige considerar a qualidade de sua implementação. No campo educacional, a efetividade de uma política depende da capacidade de estados e municípios de traduzirem diretrizes em ações concretas, articularem instâncias de gestão, acompanharem metas, monitorarem resultados e assegurarem os recursos financeiros, humanos e institucionais necessários à sua execução. Isso inclui, ainda, a formação de professores, gestores e equipes técnicas, condição essencial para o conhecimento da política, sua replicação qualificada e sua sustentabilidade ao longo do tempo. Sem capacidade institucional, coordenação federativa, financiamento adequado e monitoramento contínuo, mesmo políticas bem desenhadas tendem a produzir resultados limitados ou desiguais entre os territórios.

É a partir desses marcadores — natureza da intervenção, mecanismo de ação, tempo de maturação e condições de implementação — que as políticas examinadas nesta dissertação serão analisadas nas subseções seguintes. Mais do que comparar programas isolados, interessa compreender como diferentes respostas públicas incidem sobre distintas dimensões do processo

de evasão escolar e em que medida sua articulação pode contribuir para enfrentar um problema complexo, cumulativo e desigualmente distribuído entre grupos sociais e territórios.

3.2 O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA)

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) é compreendido, no âmbito desta dissertação, como uma política pública de natureza estrutural e preventiva. Ao incidir sobre a base da trajetória escolar, a política busca atuar antes que fragilidades de aprendizagem se acumulem e se convertam, nas etapas posteriores, em retenção, atraso escolar e risco ampliado de evasão. Instituído pelo Decreto nº 11.556/2023 e consolidado pela Lei nº 15.247/2025, o Compromisso visa garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2023; 2025). Seu desenho institucional baseia-se no regime de colaboração federativa, articulando União, estados, Distrito Federal e municípios por meio de indução técnica, formação continuada, avaliação e instrumentos de governança.

Vale destacar, ainda, que o CNCA emerge em um contexto no qual experiências subnacionais de alfabetização, como a de Sobral, no Ceará, passaram a ocupar lugar de referência no debate educacional brasileiro. Reconhecida nacional e internacionalmente por seus resultados, a experiência de Sobral tornou-se exemplo de política consistente de alfabetização, articulando formação docente, monitoramento sistemático da aprendizagem, materiais pedagógicos estruturados, apoio técnico às escolas e forte coordenação da gestão educacional. Nesse sentido, ainda que o CNCA se constitua como política nacional com desenho próprio, sua formulação e sua recepção pública dialogam com um repertório de experiências exitosas que evidenciam a importância da cooperação federativa, da implementação qualificada e do acompanhamento contínuo dos resultados para a consolidação das aprendizagens iniciais.

À luz do percurso analítico construído no capítulo anterior, a relevância do CNCA reside em sua atuação sobre um dos determinantes mais críticos da trajetória escolar: a consolidação das aprendizagens iniciais. A fragilidade nesse ciclo tende a repercutir ao longo do percurso do

estudante, manifestando-se em repetência, distorção idade-série e enfraquecimento do vínculo escolar, fatores que, quando acumulados, ampliam o risco de evasão no Ensino Médio.

O objetivo central do CNCA é fortalecer as aprendizagens em leitura, escrita e matemática por meio de políticas articuladas entre os entes federativos. Para isso, a estratégia combina apoio técnico, formação de professores, produção e disseminação de materiais pedagógicos, além de monitoramento sistemático das aprendizagens, buscando criar condições para que a aprendizagem se efetive desde o início da escolarização. Mais do que responder a um problema já instalado, o Compromisso atua sobre a formação do risco, ao enfrentar precocemente déficits de aprendizagem que, se não superados, tendem a se acumular ao longo da Educação Básica.

Assim, no quadro analítico desta pesquisa, o CNCA não deve ser lido como uma política voltada diretamente ao abandono escolar no Ensino Médio, mas como uma intervenção estratégica de médio e longo prazo. Sua contribuição para a permanência escolar e para o desenvolvimento regional se dá pelo enfrentamento, em sua base, das desigualdades educacionais que restringem, de forma desigual entre grupos e territórios, as oportunidades de aprendizagem, de continuidade da trajetória escolar e de ampliação das capacidades humanas da juventude goiana.

Um dos elementos centrais para a efetividade do CNCA é o regime de colaboração, na medida em que o apoio direto dos estados aos municípios tende a fazer diferença concreta no alcance das metas de alfabetização. Mais do que uma diretriz formal, essa colaboração se materializa em múltiplas frentes de implementação: repasse de recursos financeiros, formação continuada de professores, produção, aquisição e distribuição de materiais pedagógicos, estruturação de equipes locais para execução da política e monitoramento sistemático dos resultados. Nesse processo, ganha especial relevância a produção de materiais pelo próprio estado, uma vez que isso permite maior aderência às especificidades locais e às necessidades concretas das crianças atendidas em cada território.

A política também se fortalece quando combina monitoramento, indução e apoio diferenciado às redes e às escolas. Isso inclui sistemas de avaliação capazes de identificar avanços e retrocessos nas aprendizagens, subsidiando correções de rota mais céleres, bem como mecanismos de reconhecimento de boas práticas e apoio técnico ou tutoria às escolas que apresentam maiores dificuldades. Além disso, o uso de tecnologias aplicadas aos processos de correção, devolutiva e acompanhamento pode ampliar a agilidade da resposta pedagógica e

qualificar o monitoramento dos resultados. Além disso, parcerias entre estados e instituições do terceiro setor ⁶também podem contribuir para a circulação de experiências, metodologias e aprendizados relevantes, potencializando a implementação da política. Assim, mais do que descrever o CNCA em seus objetivos formais, importa evidenciar que seus ganhos e desafios estão diretamente relacionados à capacidade de coordenação, financiamento, formação, monitoramento e sustentação da política ao longo do tempo, especialmente em contextos territoriais marcados por desigualdades persistentes.

3.3 POLÍTICAS DE INCENTIVO À PERMANÊNCIA

Se as seções anteriores focalizaram intervenções estruturais que atuam na base da trajetória escolar, como o CNCA, esta seção desloca o olhar para políticas que incidem de forma mais direta sobre as condições materiais de permanência no Ensino Médio. Trata-se de um eixo de intervenção especialmente relevante em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas persistentes, nos quais a continuidade dos estudos passa a competir com demandas imediatas de geração de renda e sobrevivência. Diferentemente das políticas preventivas, voltadas ao enfrentamento de fatores que produzem o risco ao longo do percurso escolar, os incentivos à permanência respondem a barreiras materiais já instaladas, que ameaçam a continuidade da trajetória justamente no momento em que a ruptura se torna mais provável.

No campo das políticas sociais, esse tipo de estratégia dialoga com a literatura sobre transferências condicionadas de renda. O pressuposto é que estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica enfrentam restrições concretas de renda, liquidez e custo de oportunidade, o que pode comprometer a permanência escolar mesmo quando reconhecem o valor da educação. Nesse contexto, o custo de oportunidade da permanência corresponde, em grande medida, à renda imediata que o estudante ou sua família deixam de obter ao continuar estudando, em vez de antecipar ou intensificar sua inserção no trabalho, muitas vezes em

⁶ Terceiro setor refere-se ao conjunto de organizações privadas sem fins lucrativos que atuam em causas de interesse público. No âmbito educacional, essas instituições podem colaborar com políticas públicas por meio de apoio técnico, formação, materiais pedagógicos e monitoramento. No CNCA, há registro oficial de apoio de organizações como a Associação Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura.

condições precárias e informais. Ao vincular o incentivo financeiro à frequência e à progressão escolar, busca-se alterar essa equação, reduzindo a probabilidade de que pressões econômicas de curto prazo se convertam em abandono ou evasão. Assim, políticas dessa natureza atuam justamente sobre uma dimensão concreta do problema: a tensão entre a permanência na escola e as exigências materiais imediatas da vida social.

No Brasil, essa racionalidade ganha particular relevância no Ensino Médio, etapa em que se intensificam pressões relacionadas ao ingresso precoce no mundo do trabalho, à informalidade e à contribuição econômica no interior das famílias. O Unicef (2025) destaca que os motivos relacionados ao trabalho constituem um dos principais desafios à permanência escolar de adolescentes e jovens. Nessa perspectiva, os incentivos financeiros podem funcionar como instrumentos de contenção do abandono, sobretudo quando articulados a estratégias de acompanhamento pedagógico e monitoramento do risco.

Sob a ótica do desenvolvimento regional, o incentivo financeiro à permanência pode ser compreendido não apenas como gasto social, mas como investimento público estratégico. Barros et al. (2021) sustentam que a preservação da trajetória escolar evita perdas econômicas e sociais expressivas no futuro. As estimativas apresentadas pelos autores indicam que cada jovem que não conclui o Ensino Médio pode gerar um custo social e econômico de aproximadamente R\$ 372 mil, considerando os efeitos sobre a renda futura, a produtividade, a saúde e outros custos sociais. Assim, políticas dessa natureza se justificam não apenas por razões de justiça social, mas também por seu potencial de evitar perdas para o país e para os territórios.

No âmbito desta dissertação, a análise dessas políticas não as coloca em oposição às reformas estruturais da aprendizagem, que permanecem indispensáveis, mas as compreende como mecanismos voltados a reduzir o risco imediato de ruptura escolar. Seu papel é evitar que a vulnerabilidade socioeconômica anule os ganhos pedagógicos acumulados ao longo do percurso. É a partir desse enquadramento que a subseção seguinte examina o desenho de uma política específica de incentivo financeiro à permanência escolar.

3.3.1 O programa pé-de-meia: desenho institucional e objetivos

O programa Pé-de-Meia foi instituído pela Lei nº 14.818/2024 e regulamentado pelo Decreto nº 11.901/2024 como uma política federal de incentivo financeiro-educacional voltada à permanência e à conclusão do ensino médio público. Seu desenho parte do reconhecimento de que, nessa etapa da educação básica, a evasão e o abandono escolar frequentemente se associam a barreiras materiais já instaladas, especialmente quando a continuidade dos estudos passa a competir com pressões imediatas de geração de renda, trabalho precoce e sobrevivência. Nesse sentido, o programa foi concebido para responder a um problema já existente: a presença de vulnerabilidades socioeconômicas que tornam mais provável a interrupção da trajetória escolar justamente no momento em que o risco de ruptura se intensifica.

O público-alvo do programa é composto por estudantes do ensino médio regular das redes públicas, com idade entre 14 e 24 anos, e por estudantes da Educação de Jovens e Adultos, com idade entre 19 e 24 anos, desde que pertençam a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), com renda média por pessoa de até meio salário mínimo, além de possuírem CPF regular. O programa combina diferentes incentivos financeiros vinculados à matrícula, à frequência mínima de 80% das aulas, à aprovação ao final de cada ano e, no caso dos concluintes, à participação no Enem. Esse desenho explicita a lógica da política: criar estímulos contínuos à permanência e à conclusão, reduzindo o custo de oportunidade de seguir estudando.

Do ponto de vista analítico, o Pé-de-Meia pode ser compreendido como uma política mitigadora, e não preventiva em sentido estrito. Diferentemente de políticas como o CNCA, que atuam sobre a formação do risco ao longo da trajetória escolar, o Pé-de-Meia incide quando o problema já se apresenta de forma concreta. Seu foco não está em enfrentar, na origem, déficits de aprendizagem ou desigualdades acumuladas desde os anos iniciais, mas em conter um vetor imediato de ruptura: a vulnerabilidade material que pode levar o estudante a reduzir a frequência, desengajar-se ou abandonar a escola. É nesse ponto que a política atua, buscando preservar a continuidade do percurso escolar no curto prazo.

Essa racionalidade dialoga com a literatura sobre transferências condicionadas de renda. Revisões do Banco Mundial (2005) mostram que programas dessa natureza tendem a aumentar matrícula, frequência e permanência escolar, especialmente entre grupos em situação de maior

vulnerabilidade, porque alteram os incentivos imediatos enfrentados pelas famílias e pelos estudantes. Ao mesmo tempo, essa mesma literatura também alerta que tais políticas não produzem automaticamente ganhos equivalentes em aprendizagem quando não vêm acompanhadas de serviços educacionais de qualidade e de apoio pedagógico consistente. Em outras palavras, os incentivos financeiros podem ajudar a manter o estudante na escola, mas isso não significa, por si só, garantir que ele aprenda o necessário para sustentar sua trajetória escolar com sucesso.

No caso brasileiro, esse ponto é particularmente importante. Publicação recente do Unicef sobre ensino médio, Busca Ativa Escolar e programas de transferência de renda destaca que os motivos relacionados ao trabalho desafiam fortemente a permanência de adolescentes e jovens, o que ajuda a explicar por que políticas de incentivo financeiro ganham relevância nessa etapa. Ao mesmo tempo, o próprio guia enfatiza a importância de articular essas políticas com estratégias de acesso, permanência e aprendizado. Isso sugere que o Pé-de-Meia, embora relevante para conter o abandono associado à vulnerabilidade econômica, não deve ser lido como solução isolada para o problema da evasão. Sua efetividade tende a ser maior quando articulada a acompanhamento do risco, monitoramento da frequência e, sobretudo, políticas de recomposição das aprendizagens.

Sob a ótica das finanças públicas, o Pé-de-Meia é, tecnicamente, uma despesa pública de transferência. No entanto, do ponto de vista da política educacional e do desenvolvimento, ele pode ser interpretado como investimento social e educacional, na medida em que busca preservar trajetórias escolares e evitar perdas futuras mais elevadas. A literatura internacional sobre financiamento pelo lado da demanda descreve as transferências condicionadas justamente como programas antipobreza orientados a aumentar o investimento em capital humano. Em linha semelhante, estudos desenvolvidos no Insper por Abreu et al. (2025) foram elaborados para pensar desenhos de bolsas capazes de reduzir a evasão no ensino médio, partindo da ideia de que evitar a interrupção da escolarização reduz perdas econômicas e sociais futuras. Nesse sentido, o programa não se justifica apenas por razões redistributivas, mas também por seu potencial de evitar custos mais altos para indivíduos, territórios e para o país.

Assim, no quadro analítico desta dissertação, o Pé-de-Meia deve ser compreendido como uma política relevante, mas insuficiente quando tomada isoladamente. Ele responde a uma dimensão específica do problema — a vulnerabilidade material que pressiona o abandono no ensino médio —, mas não substitui políticas voltadas à aprendizagem, à recomposição de

defasagens e ao fortalecimento do vínculo pedagógico. Por isso, a permanência escolar tende a ser mais bem sustentada quando incentivos financeiros são combinados a estratégias que atuem também sobre a qualidade da experiência escolar e sobre as desigualdades acumuladas ao longo do percurso. É justamente nessa articulação entre suporte material e suporte pedagógico que se ampliam as chances de que a permanência se converta não apenas em matrícula mantida, mas em trajetória concluída com aprendizagem.

3.3.2 Políticas de incentivo financeiro, desigualdades e juventudes

As políticas de incentivo financeiro à permanência escolar ganham sentido analítico mais preciso quando observadas à luz das desigualdades que atravessam a experiência juvenil no Ensino Médio. Como discutido no capítulo anterior, a permanência escolar não se distribui de forma homogênea entre os estudantes, mas é condicionada por fatores sociais, econômicos, territoriais e identitários que incidem de modo desigual sobre suas trajetórias. Nesse contexto, a renda familiar, a necessidade de trabalhar, a inserção precoce em ocupações informais, a sobrecarga de cuidados e a fragilidade das condições materiais de vida tendem a pesar mais intensamente sobre grupos historicamente vulnerabilizados, tornando a continuidade dos estudos mais instável e mais custosa.

Essa discussão é particularmente relevante no caso do Ensino Médio, etapa em que as pressões da vida adulta passam a incidir de forma mais concreta sobre a juventude. Para muitos estudantes, permanecer na escola deixa de ser apenas uma questão de valorização da educação e passa a depender da possibilidade real de compatibilizar o percurso escolar com exigências imediatas de sobrevivência, renda e trabalho. Nessa perspectiva, políticas de incentivo financeiro não operam apenas como complemento monetário, mas como mecanismo de redução do custo de oportunidade da permanência, sobretudo para jovens que se encontram em situações mais agudas de vulnerabilidade socioeconômica.

Ao mesmo tempo, o impacto dessas políticas não tende a ser uniforme. Seu potencial distributivo reside justamente na possibilidade de alcançar grupos para os quais as barreiras materiais à continuidade dos estudos são mais intensas. Isso significa que programas dessa natureza podem contribuir para reduzir desigualdades na permanência escolar quando

conseguem focalizar estudantes mais expostos ao risco de abandono, como jovens de baixa renda, estudantes pretos e pardos, moradores de territórios mais vulneráveis e sujeitos cujas trajetórias já chegam fragilizadas ao Ensino Médio por acúmulo de defasagens anteriores. Nesse sentido, o incentivo financeiro não elimina as desigualdades estruturais que produzem a evasão, mas pode atuar como mecanismo de contenção de seus efeitos mais imediatos.

No entanto, a focalização também impõe limites analíticos e operacionais. Embora o direcionamento dos recursos a grupos mais vulneráveis possa ampliar a efetividade distributiva da política, isso não significa que todos os estudantes em risco estejam necessariamente cobertos por ela. Vulnerabilidades podem escapar aos critérios formais de elegibilidade, seja por insuficiência cadastral, seja porque nem toda pressão pela saída da escola se expressa exclusivamente em termos de renda. Além disso, mesmo quando o incentivo financeiro chega ao público-alvo, sua capacidade de sustentar a permanência tende a depender da articulação com outras dimensões da política educacional, como qualidade da oferta, vínculo pedagógico, recomposição das aprendizagens e acompanhamento do risco.

É nesse ponto que a relação entre desigualdade, juventude e permanência escolar se torna mais evidente. Para adolescentes e jovens, especialmente no Ensino Médio, a decisão de continuar estudando não se produz em abstrato, mas no interior de contextos concretos de vida. Políticas de incentivo financeiro são relevantes porque reconhecem que a permanência escolar também é atravessada por condições materiais. Contudo, sua contribuição tende a ser mais consistente quando integrada a outras estratégias capazes de responder ao caráter cumulativo e multidimensional da evasão. Assim, a análise das políticas de incentivo à permanência escolar exige considerar, simultaneamente, seu potencial redistributivo, seus limites de focalização e sua necessidade de articulação com políticas de aprendizagem e suporte institucional.

3.4 A POLÍTICA ESTADUAL DE PERMANÊNCIA NO ESTADO DE GOIÁS

No âmbito estadual, a política de permanência escolar em Goiás não se reduz à criação de programas específicos, mas se organiza a partir de um arranjo institucional voltado à implementação, ao acompanhamento e ao monitoramento contínuo das ações da rede. Na estrutura vigente da Seduc-GO, a Diretoria de Política Educacional atua em articulação com a

Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular, à qual se vincula a Gerência de Tutoria Educacional. Paralelamente, a secretaria conta com áreas voltadas à produção e ao acompanhamento de indicadores, como a Gerência de Informação e Indicadores Educacionais e a Coordenação de Monitoramento das Políticas Educacionais. Essa configuração revela que a permanência escolar é tratada não apenas como questão pedagógica, mas também como objeto de gestão, acompanhamento territorial e análise de resultados.

Operacionalmente, esse arranjo se materializa em uma lógica multinível, que articula o nível central da secretaria, as 40 Coordenações Regionais de Educação e as unidades escolares. Nesse desenho, a tutoria educacional ocupa lugar relevante, pois funciona como mediação entre as orientações formuladas pela rede e sua execução no cotidiano das escolas. As diretrizes operacionais das CREs definem o tutor educacional como profissional lotado nas regionais, responsável por oferecer suporte técnico-pedagógico às unidades, acompanhar continuamente sua dinâmica, apoiar a implementação de estratégias educacionais e contribuir para a resolução de desafios pedagógicos. Desse modo, a tutoria não atua apenas como instância de transmissão de orientações, mas também como canal de retorno de informações sobre dificuldades, riscos e necessidades identificadas na realidade escolar.

A relevância dessa estrutura está no fato de que ela confere materialidade ao processo de implementação das políticas. Em vez de supor que a existência formal de uma diretriz garanta sua execução homogênea, o modelo adotado pela Seduc-GO parte da necessidade de acompanhar o que ocorre efetivamente nas escolas, identificar fragilidades e ajustar estratégias ao longo do processo. A orientação dos tutores e as diretrizes das CREs indicam que o acompanhamento envolve planejamento, presença sistemática nas unidades e interlocução com a assessoria pedagógica regional e com a gestão escolar. Isso permite compreender que a política de permanência depende, em larga medida, da capacidade institucional de transformar informação em intervenção, acompanhamento em apoio e monitoramento em correção de rota.

Essa dimensão de governança também se expressa na centralidade atribuída ao monitoramento de indicadores e ao acompanhamento dos planos de ação. O regulamento da Seduc-GO atribui à área de indicadores e à coordenação de monitoramento competências relacionadas à análise de políticas, à elaboração de indicadores educacionais e ao acompanhamento de programas e ações da secretaria. Sob essa perspectiva, a política estadual de permanência pode ser compreendida como um arranjo de governança que combina acompanhamento territorializado, monitoramento de fluxo e aprendizagem e uso de evidências

para subsidiar ajustes na implementação. Em um estado marcado por forte heterogeneidade territorial, essa arquitetura tende a ampliar a capacidade de resposta da rede às diferentes realidades das escolas e das regionais.

É sobre essa arquitetura institucional que se apoiam, no plano operacional, as principais estratégias estaduais de permanência escolar. Em outras palavras, o acompanhamento territorializado, o monitoramento contínuo e a leitura sistemática de indicadores não constituem apenas dispositivos de gestão, mas a base a partir da qual a secretaria identifica riscos, aciona respostas e acompanha seus efeitos nas escolas. Nesse arranjo, a Busca Ativa: Acolher para Permanecer e o Bolsa Estudo não aparecem como iniciativas dissociadas, mas como expressões complementares de uma mesma lógica de intervenção.

De um lado, a Busca Ativa atua sobre a identificação precoce de sinais de fragilização do vínculo escolar, organizando fluxos de acompanhamento e acolhimento antes que a ruptura com a escola se consolide. De outro, o Bolsa Estudo introduz a dimensão do incentivo financeiro à permanência, buscando reduzir barreiras materiais que atravessam a trajetória dos estudantes do Ensino Médio. A articulação entre essas duas frentes evidencia que a política estadual de permanência em Goiás se estrutura para enfrentar, de forma combinada, diferentes dimensões do problema: o risco de desengajamento, as vulnerabilidades socioeconômicas e a necessidade de respostas institucionais capazes de sustentar a continuidade dos estudos.

3.4.1 Busca ativa: acolher para permanecer — gestão do risco e acompanhamento da trajetória escolar

A política Busca Ativa: Acolher para Permanecer foi consolidada pela Seduc-GO no contexto da pandemia de Covid-19, momento em que o afastamento prolongado dos estudantes da rotina escolar intensificou dificuldades já existentes, como defasagens de aprendizagem, fragilização do vínculo com a escola e aumento do risco de abandono. Nesse cenário, a estratégia passou a operar como uma resposta institucional à necessidade de identificar precocemente sinais de ruptura na trajetória escolar, organizando fluxos de acompanhamento e intervenção antes que a infrequência se convertesse em abandono e, posteriormente, em evasão.

O guia da política deixa claro que a Busca Ativa é concebida como um movimento de resgate, acolhimento e permanência dos estudantes, baseado no acompanhamento de sua trajetória pessoal e acadêmica, no monitoramento da frequência e da aprendizagem e na formulação de estratégias de apoio voltadas à manutenção do vínculo escolar. Nessa perspectiva, a frequência deixa de ser tratada apenas como registro administrativo e passa a funcionar como um sensor de risco, capaz de indicar precocemente processos de desengajamento. O mesmo ocorre com outros sinais observados pela rede, como baixa participação nas atividades e baixo desempenho nas avaliações, que são interpretados como indícios de vulnerabilidade da trajetória escolar.

Esse desenho é particularmente relevante para a lógica desta dissertação porque aproxima permanência escolar e gestão do risco. Em vez de atuar apenas quando a evasão já se consumou, a política organiza a intervenção no momento em que os primeiros sinais de enfraquecimento do vínculo começam a aparecer. O diferencial, portanto, não está apenas na produção de informação, mas na possibilidade de transformar alertas em ações concretas de acolhimento, aproximação com a família, reforço do acompanhamento pedagógico e, quando necessário, articulação com outros setores da rede de proteção. O próprio guia enfatiza que a efetividade da estratégia depende de monitoramento contínuo, comunicação ativa, fortalecimento dos vínculos familiares e mobilização intersetorial.

Sob essa perspectiva, a Busca Ativa não deve ser compreendida como política de transferência de renda nem como intervenção pedagógica isolada de recomposição das aprendizagens. Seu papel é o de organizar o sistema estadual para responder a sinais de risco de forma proporcional e tempestiva, acionando estratégias escolares e institucionais voltadas à permanência. O documento explicita que o processo se inicia com a identificação do estudante por meio da infrequência, da baixa participação e do baixo desempenho, avança para o conhecimento de sua trajetória de vida e de sua situação acadêmica, e se desdobra em propostas de solução e acompanhamento. Trata-se, portanto, de uma política que articula monitoramento, acolhimento e responsabilização institucional em torno da proteção da trajetória escolar.

A operacionalização dessa estratégia se apoia em uma lógica de governança multinível, coerente com a estrutura anteriormente descrita para a política estadual de permanência. O guia identifica um conjunto amplo de atores envolvidos no processo, entre eles a Gerência de Tutoria, assessores pedagógicos, tutores educacionais, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, secretários escolares, estudantes, famílias e rede intersetorial. No

plano da execução, as unidades escolares realizam as ações imediatas de acolhimento e acompanhamento; as Coordenações Regionais de Educação monitoram a implementação, apoiam tecnicamente as escolas e observam padrões de risco; em nível central, a Seduc organiza orientações, consolida informações e acompanha a política por meio de ferramentas de monitoramento. Esse desenho reforça que a Busca Ativa não se sustenta em respostas pontuais, mas em um ciclo contínuo de planejamento, execução, análise e reorientação das ações.

A centralidade do monitoramento aparece de forma particularmente nítida no uso do Painel de Busca Ativa no Sigae, apresentado no guia como ferramenta voltada ao acompanhamento da frequência e ao apoio à gestão para o avanço contínuo. Segundo o documento, esse painel busca responder a três objetivos estratégicos: garantia da aprendizagem, redução das desigualdades de aprendizagem e mitigação do abandono e da evasão, assegurando a permanência dos estudantes. As análises contemplam, entre outros pontos, estudantes evadidos por etapa/modalidade, frequência abaixo de 75%, causas da evasão, distribuição por CRE e acompanhamento dos estudantes que retornaram a partir das ações da política. Isso mostra que a Busca Ativa opera não apenas como ação de resgate, mas como mecanismo de leitura sistemática da trajetória escolar, permitindo que a frequência e a participação sejam analisadas em conjunto com aprendizagem, território e causas do afastamento.

Essa articulação entre risco, monitoramento e resposta institucional permite compreender por que a Busca Ativa ocupa papel central no arranjo goiano de permanência escolar. Ela traduz, no plano operacional, a ideia de que o abandono não é um evento repentino, mas o desfecho de uma sequência de fragilizações que podem ser identificadas e enfrentadas antes da ruptura definitiva. Nesse sentido, a política atua como eixo de sustentação da trajetória escolar, ao organizar a rede para identificar estudantes em situação de vulnerabilidade, mobilizar respostas de acolhimento e manter, como horizonte, não apenas o retorno ou a frequência, mas a permanência com aprendizagem e vínculo.

3.4.2 A política de bolsa estudo

O Programa Bolsa Estudo foi instituído pela Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, com o objetivo de incentivar a

aprendizagem e a permanência dos estudantes em sala de aula, além de atenuar os efeitos econômicos adversos provocados pela pandemia de Covid-19, mediante transferência de renda. Em sua formulação inicial, o programa destinou-se aos estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual de Goiás, articulando apoio financeiro à exigência de permanência escolar e acompanhamento da trajetória estudantil.

A criação do programa deve ser compreendida no contexto de retomada das atividades escolares presenciais após o período mais agudo da pandemia, quando se intensificaram os riscos de abandono, evasão, defasagem de aprendizagem e fragilização do vínculo dos estudantes com a escola. Nesse cenário, o Bolsa Estudo passou a compor a política estadual de permanência escolar, atuando sobre uma dimensão concreta do problema: as barreiras materiais que dificultam a continuidade dos estudos, especialmente no Ensino Médio, etapa em que muitos jovens enfrentam pressões relacionadas ao trabalho precoce, à renda familiar e a outras responsabilidades sociais.

A regulamentação inicial ocorreu pelo Decreto nº 10.023, de 12 de janeiro de 2022, que fixou o valor mensal de R\$ 100,00 e condicionou o recebimento do benefício ao cumprimento de critérios de frequência mínima de 75% e de nota mínima exigida para aprovação. Esse desenho revela que, desde sua implantação, o Bolsa Estudo não foi concebido apenas como transferência monetária, mas como política de incentivo à permanência associada a mecanismos de condicionalidade educacional.

A operacionalização do programa foi detalhada pela Portaria nº 0184/2022-Seduc, que estabeleceu procedimentos e critérios para a transferência de renda aos beneficiários. A normativa definiu, entre outros pontos, a exigência de frequência mínima de 75% em todas as disciplinas, média escolar igual ou superior a 6,0, regras de suspensão do benefício em caso de não cumprimento dos critérios e necessidade de atualização mensal dos dados dos estudantes nos sistemas administrativos da rede. Posteriormente, a Portaria nº 3421, de 13 de julho de 2022, atualizou esses procedimentos para os anos de 2022 e 2023, mantendo a centralidade da frequência, da média escolar e da atualização mensal dos dados como elementos estruturantes do acompanhamento do benefício.

Ao longo de sua implementação, o programa passou por reajustes e aperfeiçoamentos normativos. O Decreto nº 10.122, de 28 de julho de 2022, reajustou o valor do benefício para R\$ 111,92, a partir de agosto de 2022. Posteriormente, o Decreto nº 10.623, de 10 de janeiro de

2025, regulamentou o Programa Bolsa Estudo para os exercícios de 2024 e 2025, ampliando sua abrangência para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública estadual. Esse decreto também reafirmou a frequência mensal mínima de 75%, a exigência de nota bimestral mínima e incluiu, entre os critérios de permanência no programa, o não cometimento de ato de indisciplina ou ato infracional que provoque registro formal pela unidade escolar.

Em 2025, a Lei nº 23.954, de 20 de dezembro de 2025, alterou a Lei nº 21.162/2021 e atualizou os valores do benefício, estabelecendo R\$ 130,00 mensais para estudantes de escolas regulares e R\$ 150,00 mensais para estudantes de escolas em tempo integral. Na mesma data, o Decreto nº 10.841/2025 alterou o Decreto nº 10.623/2025, adequando a regulamentação do programa a esses novos valores. Embora essas alterações sejam posteriores ao recorte principal dos indicadores de rendimento escolar analisados nesta pesquisa, elas são relevantes para demonstrar a continuidade da política e sua adaptação ao desenho da oferta educacional, especialmente à diferenciação entre escola regular e escola em tempo integral.

A Portaria nº 2964, de 30 de abril de 2026, por sua vez, regulamentou a execução do critério relativo a atos de indisciplina ou atos infracionais previsto no Decreto nº 10.623/2025. A norma detalhou situações de indisciplina, procedimentos de registro, comunicação às famílias, encaminhamentos à rede de proteção quando necessário e hipóteses de suspensão ou restabelecimento do benefício. Ainda que posterior ao período central da análise empírica, essa portaria evidencia uma tendência de maior formalização dos critérios de acompanhamento e responsabilização vinculados ao Programa Bolsa Estudo.

Desse modo, a evolução normativa do Bolsa Estudo revela a passagem de uma resposta emergencial, formulada no contexto da pandemia, para uma política estadual de permanência escolar com desenho institucional mais estruturado. O programa combina incentivo financeiro, acompanhamento da frequência, exigência de desempenho mínimo, atualização mensal de dados e critérios de permanência vinculados à trajetória escolar. Essa combinação permite compreender o Bolsa Estudo como uma política de permanência material associada a rotinas de gestão e monitoramento.

Quadro 1 – Marcos normativos do Programa Bolsa Estudo em Goiás

Norma	Conteúdo principal	Relevância para a análise
Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021	Institui o Programa Bolsa Estudo no âmbito da Seduc-GO, com objetivo de incentivar a aprendizagem e a permanência dos estudantes e atenuar os efeitos econômicos adversos da pandemia de Covid-19, mediante transferência de renda.	Marco legal de criação da política estadual de incentivo financeiro à permanência.
Decreto nº 10.023, de 12 de janeiro de 2022	Regulamenta a Lei nº 21.162/2021, fixa o valor mensal de R\$ 100,00 e condiciona o recebimento à frequência mínima de 75% e à nota mínima exigida para aprovação.	Define o desenho inicial da política e seus critérios de condicionalidade.
Portaria nº 0184/2022-Seduc	Estabelece procedimentos e critérios para transferência de renda; define frequência mínima de 75%, média escolar igual ou superior a 6,0, regras de suspensão e necessidade de atualização mensal dos dados pelos sistemas da rede.	Detalha a operacionalização inicial do programa e transforma frequência e desempenho em variáveis de acompanhamento.
Decreto nº 10.122, de 28 de julho de 2022	Reajusta o valor do Programa Bolsa Estudo para R\$ 111,92 a partir de agosto de 2022.	Atualiza o valor do benefício e mantém a lógica de incentivo financeiro à permanência.
Portaria nº 3421, de 13 de julho de 2022	Atualiza procedimentos e critérios para 2022 e 2023; reforça a frequência mínima de 75%, a média escolar mínima de 6,0 e a atualização mensal dos dados escolares.	Consolida o fluxo operacional e revoga a Portaria nº 0184/2022.
Portaria nº 4217/2021-Seduc	Institui a Busca Ativa: Acolher para Permanecer, com foco no acompanhamento e monitoramento da trajetória acadêmica e pessoal dos estudantes, visando combater abandono e evasão escolar.	Embora não seja norma específica do Bolsa Estudo, é fundamental para compreender sua articulação com a gestão do risco.
Decreto nº 10.623, de 10 de janeiro de 2025	Regulamenta o Programa Bolsa Estudo para os exercícios de 2024 e 2025; amplia a política para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; mantém o valor de R\$ 111,92 e inclui critérios de frequência, nota bimestral e não cometimento de ato de indisciplina ou infracional.	Atualiza a política para o período mais recente da análise e revoga os Decretos nº 10.023/2022 e nº 10.122/2022.

Norma	Conteúdo principal	Relevância para a análise
Lei nº 23.954, de 20 de dezembro de 2025	Altera a Lei nº 21.162/2021 e define valores de R\$ 130,00 para estudantes de escolas regulares e R\$ 150,00 para estudantes de escolas em tempo integral.	Atualização posterior ao período central da análise, mas relevante para mostrar a continuidade e diferenciação da política.
Decreto nº 10.841, de 20 de dezembro de 2025	Altera o Decreto nº 10.623/2025, adequando os valores do Programa Bolsa Estudo para R\$ 130,00 no ensino regular e R\$ 150,00 no tempo integral.	Evidencia o ajuste da política à diferenciação entre jornada regular e tempo integral.
Portaria nº 2964, de 30 de abril de 2026	Regulamenta a execução do critério relativo a atos de indisciplina ou infracionais, além de reafirmar frequência mínima diária de 75%, nota bimestral mínima igual ou superior a 6,0 e perda do benefício em caso de reprovação no ano anterior.	Norma posterior ao recorte principal, mas útil para mostrar a sofisticação recente dos critérios de acompanhamento e suspensão do benefício.

Fonte: elaboração própria, com base na legislação estadual e nas portarias da Seduc-GO relativas ao Programa Bolsa Estudo e à Busca Ativa: Acolher para Permanecer.

Nota: As normas posteriores a 2025 são utilizadas apenas para contextualizar a evolução institucional do Programa Bolsa Estudo, não como base para inferência sobre os indicadores de rendimento escolar analisados entre 2021 e 2024.

A leitura do Quadro 1 permite observar que o Bolsa Estudo se tornou progressivamente mais estruturado do ponto de vista normativo e operacional. Inicialmente vinculado à resposta aos efeitos econômicos da pandemia, o programa consolidou-se como instrumento de permanência escolar, articulando transferência de renda, frequência, desempenho, atualização cadastral e acompanhamento da situação dos estudantes. Essa característica o diferencia de um simples repasse financeiro, pois o benefício está inserido em uma rotina administrativa de monitoramento e tomada de decisão.

Esse aspecto é central para a lógica do arranjo goiano de permanência escolar. Ao atribuir à frequência um papel simultaneamente administrativo e pedagógico, a política faz com que a infrequência deixe de ser apenas motivo de suspensão do benefício e passe a funcionar como sinal de alerta para identificação de risco e acionamento de intervenções. É justamente nessa interface que o Bolsa Estudo se articula à política Busca Ativa: Acolher para Permanecer, instituída pela Portaria nº 4217/2021-Seduc, que organiza o acompanhamento e o monitoramento da trajetória acadêmica e pessoal dos estudantes, com o objetivo de combater o abandono e a evasão escolar.

Enquanto a Busca Ativa organiza a leitura precoce dos sinais de fragilização do vínculo escolar e o acompanhamento da trajetória, o Bolsa Estudo acrescenta a dimensão do incentivo financeiro à permanência, articulando transferência de renda, condicionalidades de frequência e desempenho, atualização mensal de dados e acompanhamento administrativo da situação escolar dos estudantes. Desse modo, o programa busca reduzir barreiras materiais que podem comprometer a continuidade dos estudos, ao mesmo tempo em que produz informações relevantes para a identificação de estudantes em risco. Por isso, não atua de forma isolada, mas como parte de um arranjo mais amplo que combina proteção material, condicionalidades educacionais, monitoramento da frequência, acompanhamento do desempenho, acolhimento e resposta institucional.

A operacionalização dessa articulação pode ser visualizada no fluxograma institucional do Programa Bolsa Estudo, que apresenta as etapas de análise de critérios, conferência de informações, identificação de estudantes frequentes e infrequentes, geração de arquivos de pagamento, verificação financeira e processamento da carga nos cartões.

Figura 3 – Fluxograma operacional do Programa Bolsa Estudo



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Goiás – Seduc-GO. Fluxograma do Programa Bolsa Estudo.

A Figura 3 reforça a compreensão do Bolsa Estudo como uma política de permanência material articulada a rotinas de gestão e monitoramento. O fluxo envolve diferentes instâncias da administração educacional, incluindo a superintendência responsável pelo programa, a área

de tecnologia, as Coordenações Regionais de Educação, as unidades escolares, a Diretoria Administrativa-Financeira e a prestadora de serviços responsável pelos cartões. Essa organização evidencia que o pagamento do benefício depende de uma cadeia institucional complexa, na qual dados de frequência, critérios de elegibilidade, conferência de informações e processamento financeiro precisam estar articulados.

Ao prever etapas de análise de critérios, avaliação da frequência, identificação de estudantes que não atendem às condições do programa e atualização de informações pelas unidades escolares, o fluxo transforma dados administrativos em instrumentos de acompanhamento da trajetória estudantil. Desse modo, a frequência deixa de ser apenas uma exigência formal para recebimento do benefício e passa a operar como sinal de risco, capaz de subsidiar intervenções da escola, das Coordenações Regionais de Educação e da gestão central da rede. Essa característica aproxima o Bolsa Estudo da lógica da Busca Ativa, pois ambos dependem da produção, leitura e uso de informações para agir antes que a infrequência se converta em abandono.

Os dados institucionais de acompanhamento da frequência dos beneficiários do Ensino Médio reforçam essa dimensão operacional da política. O comparativo divulgado pela Seduc-GO mostra que, em 2024, o percentual médio de estudantes frequentes foi de 91,91%, enquanto a média de infrequentes foi de 7,77%. Em 2025, considerando os meses disponíveis até outubro, o percentual médio de estudantes frequentes alcançou 92,69%, com média de infrequência de 7,06%. Esses dados indicam que o programa produz uma rotina sistemática de observação da frequência escolar, permitindo à rede identificar mensalmente estudantes em situação de risco e acionar estratégias de acompanhamento.

Tabela 1 – Frequência dos estudantes do Ensino Médio beneficiários do Programa Bolsa Estudo – Goiás, 2024 e 2025

Ano	Período observado	Média de estudantes frequentes (%)	Média de estudantes infrequentes (%)	Média de frequência não informada (%)	Menor percentual de frequência	Maior percentual de frequência
2024	jan.–nov.	91,91	7,77	0,29	87,53	94,69

Ano	Período observado	Média de estudantes frequentes (%)	Média de estudantes infrequentes (%)	Média de frequência não informada (%)	Menor percentual de frequência	Maior percentual de frequência
2025	jan.–out.	92,69	7,06	0,26	90,27	94,74

Fonte: elaboração própria, com base no Comparativo de Frequência do Programa Bolsa Estudo – Ensino Médio, SEDUC-GO, 2024–2025.

Nota: Os percentuais correspondem aos meses divulgados no painel institucional do Programa Bolsa Estudo. A média apresentada é aritmética simples dos percentuais mensais disponíveis e deve ser interpretada como indicador de acompanhamento da frequência dos estudantes beneficiários, não como medida causal de impacto do programa sobre abandono ou evasão.

A Tabela 1 permite observar que a frequência dos estudantes beneficiários permaneceu acima de 90% na média dos períodos analisados, tanto em 2024 quanto em 2025. Esse resultado não autoriza afirmar, isoladamente, que o Bolsa Estudo reduziu o abandono escolar, pois os dados são agregados, não há grupo de comparação e não se acompanha individualmente a trajetória dos estudantes ao longo do tempo. Contudo, os percentuais indicam que o programa cria uma rotina mensal de monitoramento da frequência, elemento fundamental para políticas de permanência escolar. Ao acompanhar a frequência de forma contínua, a rede amplia sua capacidade de identificar estudantes em risco antes do fechamento do ano letivo, quando o abandono já estaria consolidado nos indicadores oficiais.

Nesse sentido, o Bolsa Estudo deve ser compreendido como uma política de permanência material associada a mecanismos de gestão. O benefício financeiro atua sobre o custo de oportunidade de continuar estudando, especialmente em uma etapa da Educação Básica em que muitos jovens enfrentam pressões relacionadas ao trabalho precoce, à renda familiar e a responsabilidades sociais diversas. No entanto, o diferencial do programa, no caso goiano, está também em sua articulação com rotinas de acompanhamento da frequência, da média escolar e da atualização dos dados administrativos. Essa combinação permite que o incentivo financeiro não seja tratado apenas como repasse, mas como parte de uma arquitetura institucional de proteção da trajetória escolar.

Ao adotar um desenho de amplo alcance no âmbito da rede estadual, o Bolsa Estudo reduz o peso de filtros cadastrais restritivos e amplia a cobertura do incentivo entre os estudantes contemplados. Ainda assim, é importante distinguir equidade de acesso ao benefício de

equidade de resultados escolares. O repasse financeiro pode reduzir barreiras materiais relevantes, mas desigualdades de raça/cor, sexo, território, aprendizagem e vínculo escolar não se resolvem automaticamente por meio da transferência de renda. Por isso, sua efetividade tende a ser ampliada quando articulada a mecanismos de monitoramento e intervenção precoce, capazes de responder a vulnerabilidades que excedem a dimensão estritamente econômica.

Tomados em conjunto, Busca Ativa e Bolsa Estudo constituem o núcleo do arranjo estadual de permanência escolar em Goiás. Se a primeira organiza a identificação do risco e o acompanhamento da trajetória, o segundo incide sobre uma dimensão complementar, ao introduzir a proteção material como suporte à continuidade dos estudos. A articulação entre ambas as políticas evidencia que o enfrentamento do abandono e da evasão no Ensino Médio exige respostas integradas, capazes de combinar gestão do risco, acolhimento institucional, incentivo financeiro, acompanhamento da frequência e resposta pedagógica às fragilidades acumuladas ao longo da trajetória escolar.

3.4.3 Arranjos estaduais e coordenação com políticas nacionais

A análise das políticas de permanência escolar em Goiás evidencia a existência de um arranjo multinível, no qual políticas federais, estaduais e estratégias de caráter intersetorial incidem de forma complementar sobre diferentes momentos da trajetória educacional. Nesse arranjo, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) atua sobre a base da aprendizagem e sobre fatores estruturais que influenciam o percurso escolar desde os anos iniciais; o Programa Pé-de-Meia opera como política federal focalizada de proteção material no Ensino Médio; a Busca Ativa: Acolher para Permanecer organiza, no âmbito estadual, a lógica de gestão do risco, identificação precoce e acompanhamento contínuo da trajetória dos estudantes; e o Bolsa Estudo combina incentivo financeiro, condicionalidades educacionais, monitoramento da frequência, acompanhamento do desempenho e atualização sistemática dos dados escolares, com cobertura ampliada para os estudantes do Ensino Médio da rede estadual e, mais recentemente, também para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Essa distinção é importante porque permite compreender que as políticas analisadas não atuam sobre o mesmo problema imediato, nem no mesmo horizonte temporal. Enquanto o

CNCA incide sobre a formação estrutural do risco escolar, ao enfrentar déficits de alfabetização e aprendizagem desde os anos iniciais, o Pé-de-Meia e o Bolsa Estudo atuam sobre barreiras materiais que afetam a permanência no Ensino Médio. A Busca Ativa, por sua vez, atua sobre a gestão do risco, transformando sinais de infrequência, baixa participação e fragilização do vínculo escolar em alertas para intervenção institucional.

No caso goiano, a análise normativa e operacional do Bolsa Estudo permite qualificar ainda mais essa leitura. O programa não se limita ao repasse financeiro, pois sua execução envolve critérios de frequência, desempenho escolar, atualização de dados, análise de elegibilidade, conferência de informações e processamento administrativo do benefício. Assim, o incentivo financeiro aparece articulado a uma rotina de monitoramento que permite à rede acompanhar mensalmente a situação dos estudantes beneficiários. Essa característica aproxima o Bolsa Estudo da lógica da Busca Ativa: enquanto o benefício reduz barreiras materiais à permanência, o acompanhamento da frequência e dos critérios escolares produz informações relevantes para a identificação de estudantes em risco.

A coexistência dessas iniciativas mostra que o enfrentamento da evasão escolar não depende de uma única política, mas da articulação entre instrumentos que atuam em escalas, tempos e dimensões distintas do problema. Políticas preventivas, mitigadoras e de gestão do risco não se substituem; ao contrário, cumprem funções diferentes e complementares. As políticas preventivas atuam sobre a origem do risco, especialmente nas aprendizagens iniciais; as políticas mitigadoras reduzem barreiras materiais imediatas; e as políticas de gestão do risco organizam a capacidade institucional da rede para identificar, acompanhar e intervir antes que a ruptura escolar se consolide.

É justamente nesse ponto que a experiência de Goiás se torna analiticamente relevante. Ao combinar políticas nacionais e estaduais com desenhos distintos, mas objetivos convergentes, o estado oferece um campo fértil para compreender como diferentes respostas públicas podem se articular em torno da permanência escolar. Essa articulação é particularmente visível porque o incentivo financeiro estadual não opera de forma dissociada do acompanhamento da trajetória. O Bolsa Estudo, ao condicionar o benefício à frequência e ao desempenho, e a Busca Ativa, ao monitorar sinais de infrequência e desengajamento, integram uma mesma lógica de proteção da trajetória escolar.

Sob essa perspectiva, o monitoramento deixa de ser apenas instrumento de controle administrativo e passa a assumir função estratégica na produção de evidências para a tomada de decisão. Ao permitir a identificação de padrões de infrequência, vulnerabilidades recorrentes e dificuldades de implementação, ele qualifica a capacidade da rede de ajustar fluxos, redefinir estratégias e promover correções de rota ao longo do processo. Assim, a política de permanência em Goiás pode ser compreendida menos como um conjunto disperso de programas e mais como um arranjo institucional que busca articular aprendizagem, acompanhamento, proteção material e resposta territorializada em torno da sustentação da trajetória escolar.

Esse arranjo também evidencia a importância da coordenação entre políticas estaduais e nacionais. O Pé-de-Meia e o Bolsa Estudo compartilham a lógica de proteção material, mas possuem desenhos distintos: o primeiro é uma política federal focalizada, vinculada a critérios nacionais de elegibilidade; o segundo é uma política estadual de amplo alcance no público definido pela rede, com condicionalidades próprias e rotina administrativa de monitoramento. Por isso, a coexistência entre ambos exige atenção à complementaridade, para que os programas não sejam compreendidos apenas como sobreposição de bolsas, mas como parte de uma estratégia mais ampla de redução do custo de oportunidade de permanecer na escola.

Em síntese, o capítulo mostrou que as políticas públicas de permanência e aprendizagem analisadas neste estudo atuam sobre diferentes dimensões da trajetória escolar e não podem ser compreendidas de forma isolada. O CNCA responde à necessidade de fortalecer a base da aprendizagem e enfrentar desigualdades acumuladas desde os anos iniciais; o Pé-de-Meia incide sobre barreiras materiais à continuidade dos estudos; e o Bolsa Estudo, no caso goiano, combina incentivo financeiro com condicionalidades de frequência e desempenho, atualização mensal de dados e monitoramento administrativo da trajetória escolar. A Busca Ativa, por sua vez, organiza a identificação e o acompanhamento de situações de risco antes que se convertam em abandono ou evasão. Essa leitura reforça a hipótese central do trabalho: a permanência escolar resulta da interação entre condições pedagógicas, institucionais e socioeconômicas, e seu enfrentamento exige respostas articuladas ao longo do percurso educacional. É a partir dessa compreensão que, no capítulo seguinte, a análise se volta aos dados empíricos, buscando observar em que medida essas políticas se associam à dinâmica recente da permanência escolar no estado de Goiás.

4 ANÁLISE DOS DADOS: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA, DESIGUALDADES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM GOIÁS

Este capítulo examina a dinâmica recente da permanência escolar no Ensino Médio da rede pública estadual de Goiás, articulando os dados produzidos nesta pesquisa com as políticas públicas de permanência e aprendizagem discutidas no capítulo anterior e com evidências públicas mais recentes sobre desigualdades educacionais e rendimento escolar.

Conforme definido nos capítulos anteriores, a análise toma como unidade principal as 40 Coordenações Regionais de Educação (CREs), o que permite maior aderência entre os resultados empíricos e a governança efetiva das políticas estaduais. Considerando, contudo, que essas regionais apresentam volumes bastante distintos de matrícula, a síntese do comportamento médio da rede estadual é realizada por média ponderada por matrícula, de modo a atribuir peso proporcional ao número de estudantes atendidos em cada regional. Esse procedimento busca evitar que regionais muito pequenas e muito grandes tenham o mesmo peso na estimativa agregada, ao mesmo tempo em que preserva a análise das desigualdades territoriais entre as CREs.

Do ponto de vista metodológico, a análise se apoia em recortes considerados relevantes para qualificar a leitura dos resultados, especialmente aqueles relacionados ao tempo, ao território e às desigualdades entre grupos sociais. Contudo, é importante explicitar que as políticas examinadas coexistem no mesmo período e, em vários momentos, se sobrepõem em termos de temporalidade de implementação, público-alvo e dimensão de incidência. Além disso, parte dessas iniciativas é recente e possui tempo limitado de maturação, o que impõe cautela à interpretação dos resultados. Por essa razão, o capítulo não busca isolar causalmente o efeito de cada política, mas analisar em que medida os dados disponíveis permitem identificar tendências, compatibilidades e associações entre diferentes respostas públicas e a dinâmica recente da permanência escolar em Goiás. Isso significa reconhecer os limites analíticos do recorte, sem desconsiderar que a presença simultânea dessas políticas pode produzir efeitos relevantes sobre a trajetória dos estudantes e sobre os indicadores observados.

A análise foi organizada em seis movimentos complementares. Inicialmente, examina-se a evolução temporal dos indicadores de rendimento escolar no Ensino Médio estadual. Em seguida, desloca-se o olhar para a heterogeneidade territorial entre as CREs, evidenciando que

a média estadual, ainda que útil como síntese, não expressa integralmente as desigualdades regionais. Na sequência, analisa-se a estrutura da oferta, com destaque para o tempo integral e sua relação não linear com o abandono escolar. O quarto movimento incorpora a dimensão sociodemográfica, discutindo como sexo, raça/cor e renda atravessam a permanência escolar e qualificam a leitura dos dados. Por fim, o capítulo apresenta os limites e possibilidades de inferência diante da coexistência de múltiplas políticas e sistematiza os achados em diálogo com as questões da pesquisa.

4.1 EVOLUÇÃO TEMPORAL DOS INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR EM GOIÁS

A série histórica consolidada entre 2021 e 2024, calculada por meio de média ponderada das taxas regionais com base no volume de matrículas, mostra que o comportamento dos indicadores de rendimento escolar no Ensino Médio da rede estadual de Goiás não seguiu uma trajetória linear. Ao longo do período, observa-se um movimento de piora em 2022, uma recuperação expressiva em 2023 e uma nova oscilação em 2024, o que indica que os avanços registrados, embora relevantes, ainda não se sustentaram de forma estável no tempo.

Tabela 2 – Evolução dos indicadores médios de fluxo escolar no Ensino Médio estadual de Goiás (2021–2024)

Ano	Aprovação GO (%)	Aprovação BR (%)	Reprovação GO (%)	Reprovação BR (%)	Abandono GO (%)	Abandono BR (%)
2021	97,03	95,3	1,69	3,9	1,28	0,8
2022	95,62	91,4	2,66	3,3	1,72	5,3
2023	98,32	91,9	1,03	3,9	0,66	4,2
2024*	97,19	92,1	1,72	3,7	1,09	4,2

Fonte: elaboração própria com base em dados do INEP/Censo Escolar. (Nota: Dados de 2024/2025 para o Brasil baseados em estimativas preliminares do Inep).

Como mostra a Tabela 2, a taxa de abandono passou de 1,28% em 2021 para 1,72% em 2022, caiu 1,06 ponto percentual, alcançando 0,66% em 2023 e voltou a subir para 1,09% em 2024. A aprovação acompanhou esse movimento em sentido inverso: recuou de 97,03% em 2021 para 95,62% em 2022, atingiu seu melhor resultado em 2023 (98,32%) e voltou a cair

parcialmente em 2024 (97,19%). Já a reprovação aumentou em 2022 (2,66%), caiu fortemente em 2023 (1,03%) e voltou a crescer no ano seguinte (1,72%).

Esses dados são importantes porque mostram que a permanência escolar no Ensino Médio goiano apresentou melhora recente, mas ainda marcada por instabilidade. O comportamento da série sugere que houve capacidade de resposta após o agravamento observado em 2022, mas também revela que essa recuperação não se consolidou plenamente. Em outras palavras, os indicadores apontam avanços, mas não autorizam uma leitura de estabilidade ou de superação do problema.

Quando comparado ao cenário nacional, o desempenho de Goiás ganha contornos mais nítidos. Em 2022, enquanto o Brasil registrou forte elevação do abandono, o estado também apresentou piora, mas em intensidade consideravelmente menor. Em 2023, essa diferença permaneceu evidente: Goiás atingiu seu melhor resultado recente, ao passo que a média nacional seguia em patamar mais elevado. Em 2024, mesmo com a piora parcial dos indicadores estaduais, os resultados goianos continuaram melhores do que os observados no conjunto do país. Essa diferença não permite afirmar causalidade direta, mas sugere que o arranjo estadual de permanência pode ter contribuído para reduzir, ao menos em parte, a intensidade da ruptura escolar.

É justamente nesse ponto que a leitura dos dados se aproxima da discussão sobre a efetividade das políticas. A combinação entre monitoramento do risco, por meio da Busca Ativa: Acolher para Permanecer, e incentivo financeiro à permanência, por meio do Bolsa Estudo, mostra-se compatível com a melhora observada entre 2022 e 2023. Ao mesmo tempo, a elevação do abandono e da reprovação em 2024 indica que essa capacidade de contenção encontra limites e que seus efeitos não se mantêm de forma uniforme ao longo do tempo. Isso sugere que as políticas estaduais foram relevantes, mas que sua efetividade depende de condições mais amplas que não se resumem à existência formal dos programas.

É justamente nesse ponto que a leitura dos dados se aproxima da discussão desenvolvida no Capítulo 3. Como argumentado anteriormente, as políticas analisadas não incidem sobre a mesma dimensão do problema: enquanto a Busca Ativa: Acolher para Permanecer e o Bolsa Estudo atuam mais diretamente sobre o risco imediato de ruptura e sobre as barreiras materiais à permanência, políticas como o CNCA operam em outra temporalidade, ao enfrentar de forma preventiva as desigualdades de aprendizagem acumuladas desde os anos

iniciais. Essa distinção é importante para interpretar a oscilação da série: a melhora observada entre 2022 e 2023 sugere que ações de monitoramento do risco e incentivo financeiro podem contribuir para conter o abandono no curto prazo, mas a piora parcial em 2024 indica que esses efeitos tendem a ser mais frágeis quando não vêm acompanhados de respostas pedagógicas capazes de enfrentar as defasagens de aprendizagem que estão na base da ruptura escolar.

Essa leitura se torna ainda mais consistente quando articulada aos dados apresentados no Capítulo 2. Se, em 2024, 40,8% das crianças das redes públicas ainda não haviam atingido o patamar esperado de alfabetização, e se o Saeb 2023 mostrou forte concentração de estudantes nos níveis mais baixos de proficiência ao longo da trajetória escolar, então a permanência no Ensino Médio não pode ser pensada apenas como problema de frequência ou de incentivo material. Parte importante do abandono se relaciona à dificuldade de sustentar o vínculo com a escola quando o estudante avança carregando déficits acumulados de aprendizagem. Nesses casos, políticas de resgate da frequência e mitigação do risco imediato são relevantes, mas tendem a produzir efeitos mais instáveis se não forem acompanhadas de ações que recuperem a aprendizagem e reconstruam o sentimento de pertencimento do estudante ao espaço escolar.

No caso do Bolsa Estudo, essa fragilidade se torna ainda mais visível, já que a manutenção do benefício depende de critérios como frequência e progressão escolar. Quando o estudante, mesmo acompanhado, não consegue superar defasagens acumuladas e acaba reprovado, pode perder também o suporte financeiro que ajudava a sustentar sua permanência. Isso faz com que uma dimensão do problema impacte diretamente a outra: a fragilidade da aprendizagem compromete a permanência, e a perda do apoio financeiro pode ampliar novamente o risco de abandono. Assim, a efetividade das políticas tende a ser maior quando monitoramento, incentivo financeiro e resposta pedagógica caminham de forma articulada.

4.2 A MÉDIA ESTADUAL OCULTA DESIGUALDADES TERRITORIAIS

Se, na seção anterior, a média estadual ponderada foi importante para captar o comportamento agregado da rede, ela não esgota a compreensão do problema. Isso porque, mesmo sendo mais fiel ao peso real de cada regional na composição do resultado do estado, a média ainda tende a suavizar diferenças importantes entre territórios muito distintos entre si.

Quando o olhar se desloca para as 40 Coordenações Regionais de Educação, a permanência escolar deixa de aparecer apenas como tendência agregada e passa a revelar sua dimensão territorial. Em outras palavras, o que a média estadual sintetiza como movimento geral precisa ser confrontado com a realidade concreta das regionais, onde condições sociais, institucionais e territoriais incidem diretamente sobre o percurso dos estudantes.

Tabela 3 – Matrículas no Ensino Médio, tempo integral e abandono por CRE – Goiás, 2025/2024

CRE	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Grupo analítico
APARECIDA	21.545	5.622	26,09	21.875	2,55	Alta integralização e abandono elevado
JATAÍ	4.346	1.129	25,98	4.365	1,26	Alta integralização e abandono elevado
GOIATUBA	1.452	344	23,69	1.373	1,71	Alta integralização e abandono elevado
URUAÇU	3.792	1.720	45,36	3.842	0,52	Alta integralização e baixo abandono
MORRINHOS	5.216	2.263	43,39	5.265	0,34	Alta integralização e baixo abandono
NOVO GAMA	10.998	4.504	40,95	10.928	0,86	Alta integralização e baixo abandono
CERES	1.257	411	32,70	1.315	0,00	Alta integralização e baixo abandono
MINAÇU	1.156	373	32,27	1.231	0,39	Alta integralização e baixo abandono
PIRES DO RIO	1.972	618	31,34	1.939	0,32	Alta integralização e baixo abandono

CRE	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Grupo analítico
PIRANHAS	1.174	352	29,98	1.212	0,00	Alta integralização e baixo abandono
FORMOSA	4.758	1.407	29,57	4.752	0,04	Alta integralização e baixo abandono
IPORÁ	1.876	540	28,78	1.888	0,06	Alta integralização e baixo abandono
RUBIATABA	1.066	300	28,14	1.042	0,00	Alta integralização e baixo abandono
SILVÂNIA	1.612	446	27,67	1.457	0,49	Alta integralização e baixo abandono
PLANALTINA	4.410	1.204	27,30	4.384	0,46	Alta integralização e baixo abandono
POSSE	3.850	1.037	26,94	3.867	0,97	Alta integralização e baixo abandono
MINEIROS	2.583	650	25,16	2.471	0,00	Alta integralização e baixo abandono
SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA	1.339	331	24,72	1.404	0,08	Alta integralização e baixo abandono
GOIÂNIA	27.200	6.451	23,72	26.465	0,73	Alta integralização e baixo abandono
PIRACANJUBA	1.979	456	23,04	1.956	0,53	Alta integralização e baixo abandono
SÃO LUÍS DE MONTES BELOS	1.726	383	22,19	1.637	0,12	Alta integralização e baixo abandono
CAMPOS BELOS	1.734	362	20,88	1.758	1,44	Baixa integralização e abandono elevado

CRE	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Grupo analítico
LUZIÂNIA	8.061	1.243	15,42	7.900	2,62	Baixa integralização e abandono elevado
TRINDADE	7.420	980	13,21	7.660	1,58	Baixa integralização e abandono elevado
GOIANÉSIA	4.800	627	13,06	4.789	1,42	Baixa integralização e abandono elevado
ANÁPOLIS	17.963	1.639	9,12	17.626	2,15	Baixa integralização e abandono elevado
CATALÃO	3.418	642	18,78	3.648	0,53	Baixa integralização e baixo abandono
ITUMBIARA	4.149	726	17,50	3.943	0,12	Baixa integralização e baixo abandono
ITAPACI	1.879	319	16,98	1.732	0,48	Baixa integralização e baixo abandono
PORANGATU	2.287	379	16,57	2.395	0,20	Baixa integralização e baixo abandono
INHUMAS	4.628	756	16,34	4.569	0,02	Baixa integralização e baixo abandono
QUIRINÓPOLIS	2.743	437	15,93	2.770	0,26	Baixa integralização e baixo abandono

CRE	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Grupo analítico
ÁGUAS LINDAS	10.124	1.564	15,45	10.263	0,77	Baixa integralização e baixo abandono
JUSSARA	1.899	293	15,43	1.906	0,18	Baixa integralização e baixo abandono
GOIÁS	2.265	326	14,39	2.233	0,32	Baixa integralização e baixo abandono
ITABERAÍ	1.882	241	12,81	1.878	0,46	Baixa integralização e baixo abandono
PALMEIRAS	2.986	367	12,29	2.857	0,00	Baixa integralização e baixo abandono
SANTA HELENA	2.473	301	12,17	2.268	0,51	Baixa integralização e baixo abandono
ITAPURANGA	1.469	166	11,30	1.566	0,20	Baixa integralização e baixo abandono
RIO VERDE	8.121	478	5,89	7.783	0,07	Baixa integralização e baixo abandono

Fonte: elaboração própria **com** base nos dados consolidados de matrículas e rendimento escolar da rede estadual de Goiás.

A leitura regional apresentada na Tabela 3 mostra que o abandono escolar, em Goiás, não se distribui de forma homogênea. Em 2024, as maiores taxas concentraram-se em regionais

como Luziânia (2,62%), Aparecida (2,55%) e Anápolis (2,15%). Esses resultados ganham relevância ainda maior quando se observa o volume de matrículas dessas regionais: Aparecida reunia 21.875 estudantes, Anápolis, 17.626, e Luziânia, 7.900. Não se trata, portanto, de casos residuais ou restritos a territórios pequenos, mas de realidades com peso expressivo na rede estadual. Nesses casos, o abandono deixa de ser uma dificuldade localizada e passa a incidir sobre o próprio desempenho do sistema.

Quando essas taxas são convertidas em números absolutos estimados, a relevância dessas regionais se torna ainda mais evidente. Considerando o total de matrículas informado na Tabela 3, Aparecida concentra aproximadamente 558 estudantes em situação de abandono, Anápolis cerca de 379 e Luziânia aproximadamente 207. Juntas, essas três CREs reúnem cerca de 1.144 estudantes nessa condição, o que demonstra que o problema não se restringe à intensidade percentual do indicador, mas também ao volume absoluto de jovens afetados. Assim, a priorização territorial dessas regionais ganha justificativa tanto pela taxa quanto pela escala do problema.

Essa interpretação encontra respaldo em estudos recentes da economia da educação. No debate conduzido por Barros et al. (2020), a evasão no Ensino Médio é tratada como decisão fortemente influenciada pelo custo de oportunidade de permanecer estudando, sobretudo entre jovens pobres pressionados pelo trabalho e por responsabilidades de cuidado. Em lançamento recente do Insper sobre avaliação ex ante de políticas de bolsas, os autores mostraram que a decisão de continuar ou deixar a escola é tomada por jovens concretos, em contextos concretos, levando em conta renda familiar, pressões por trabalho, território, qualidade percebida da escola e expectativas quanto ao futuro. O mesmo debate destacou que o principal motivo declarado para a evasão continua sendo a necessidade de trabalhar ou assumir responsabilidades de cuidado, o que ajuda a interpretar por que regionais urbanas e densamente povoadas podem combinar alto peso na matrícula com maior fragilidade na permanência.

Sob essa perspectiva, os resultados de regionais como Aparecida, Anápolis e Luziânia podem ser lidos não apenas como pior desempenho administrativo, mas como expressão territorial de pressões sociais e econômicas mais intensas. É plausível supor que, em espaços urbanos mais dinâmicos, a escola dispute de forma mais direta com o mercado de trabalho informal, com a circulação territorial, com a violência e com outras exigências da vida cotidiana. Essa leitura é compatível com o argumento de Barros et al. (2025) de que o abandono escolar não deve ser visto apenas como falha individual, mas como resultado de uma equação

em que o jovem compara, ainda que implicitamente, o valor de permanecer na escola com a urgência de responder a necessidades imediatas de renda e sobrevivência. A gravidade do problema também se evidencia em sua dimensão social mais ampla: estudo do Insper com a Fundação Roberto Marinho estimou perda média de R\$ 372 mil por jovem que não conclui a educação básica e um custo agregado de R\$ 214 bilhões em um ano, o que reforça que a interrupção da trajetória escolar não é apenas uma perda educacional, mas também econômica e territorial.

Ao mesmo tempo, a análise regional também mostra que o volume de matrículas, isoladamente, não explica os resultados. Em 2024, Goiânia, com 26.465 matrículas, apresentou taxa de abandono de 0,73%; Novo Gama, com 10.928 estudantes, registrou 0,86%; e Águas Lindas, com 10.263 matrículas, ficou em 0,77%. Esses contrastes são importantes porque mostram que não existe relação automática entre tamanho da rede regional e piores indicadores de permanência. O que emerge, na prática, é uma combinação mais complexa de fatores, que envolve condições de oferta, capacidade de acompanhamento das escolas, organização institucional, perfil social dos estudantes e trajetória escolar acumulada.

É justamente aqui que a discussão sobre a efetividade das políticas ganha densidade. O estudo ex ante coordenado por Barros et al. (2020) estimou que programas de bolsa podem reduzir a evasão acumulada do Ensino Médio em cerca de 6,3 pontos percentuais, o que equivale, no cenário-base adotado, a evitar que aproximadamente um em cada quatro jovens que abandonariam a escola efetivamente evada. O próprio estudo, porém, chama atenção para dois limites que dialogam diretamente com a realidade goiana. O primeiro é que o efeito depende fortemente do desenho da política e das condições em que ela é implementada. O segundo é que há baixa complementaridade entre programas federal e estadual quando ambos exercem função muito semelhante, de modo que a sobreposição de bolsas tende a gerar ganhos adicionais menores. Nessas situações, os autores sugerem que programas locais podem produzir mais efeito quando cumprem funções complementares, como mentoria, apoio individualizado e outras formas de acompanhamento mais próximo.

Essa conclusão é particularmente útil para interpretar os dados de Goiás. Ela sugere que o Bolsa Estudo e a Busca Ativa: Acolher para Permanecer devem ser lidos não apenas como mecanismos de alívio material, mas como componentes de uma arquitetura de permanência cuja efetividade depende da forma como se articulam à gestão territorial e à resposta pedagógica. Se o incentivo financeiro ajuda a reduzir a desvantagem econômica de permanecer

na escola, o acompanhamento do risco e a capacidade institucional de resposta ajudam a transformar presença formal em permanência mais consistente. Nessa chave, os melhores resultados observados em regionais como Goiânia, Novo Gama e Águas Lindas sugerem maior capacidade de converter desenho de política em ação territorial efetiva; já os resultados mais críticos de Luziânia, Aparecida e Anápolis indicam que, nesses contextos, a intensidade das vulnerabilidades locais parece desafiar mais fortemente a capacidade de proteção oferecida pela política.

Além disso, a literatura recente alerta que políticas de transferência de renda tendem a produzir efeitos mais fortes sobre matrícula, frequência e permanência do que sobre aprendizagem, especialmente quando não vêm acompanhadas de apoio escolar mais estruturado. Em debate promovido pelo Insper, especialistas destacaram que o efeito sobre aprendizado costuma ser positivo, mas menor, e que a escola precisa ter participação ativa na implementação e no acompanhamento dos programas. Também foi ressaltado que programas complementares, como mentoria, tutoria e projeto de vida, podem ser decisivos para sustentar o engajamento dos estudantes. Isso ajuda a explicar por que a heterogeneidade territorial não pode ser lida apenas como diferença de renda ou de escala: ela também expressa variações na qualidade da implementação, no acompanhamento institucional e na capacidade de a política responder ao risco antes que ele se converta em ruptura.

Sob essa perspectiva, a heterogeneidade entre as CREs reforça um aspecto central desta dissertação: a efetividade das políticas de permanência em Goiás não pode ser medida apenas pela melhora média da rede. Ela precisa ser observada também à luz da capacidade de enfrentar desigualdades intraestaduais persistentes. Em algumas regionais, os resultados sugerem maior capacidade de proteção da trajetória escolar; em outras, indicam que as políticas ainda encontram limites importantes diante de contextos sociais mais complexos, desafios de implementação e déficits acumulados de aprendizagem. A análise territorial, portanto, não apenas complementa a média estadual, mas revela aquilo que ela, mesmo ponderada, não consegue mostrar por inteiro: que a permanência escolar continua sendo vivida de forma desigual dentro do próprio estado.

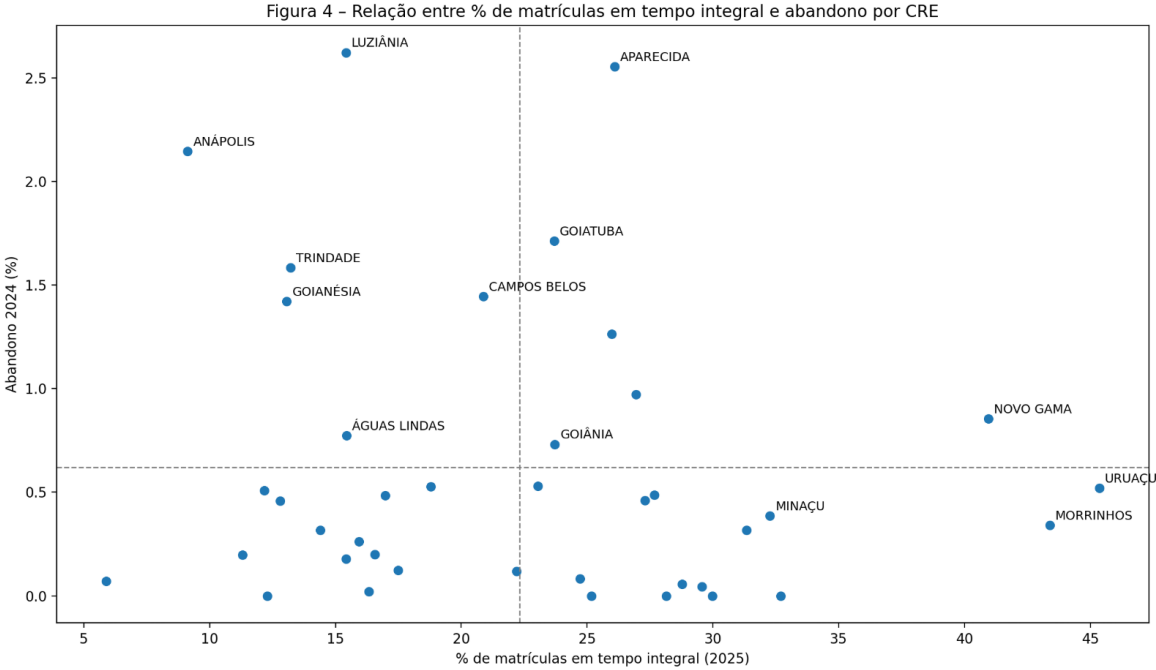
4.3 ESTRUTURA DA OFERTA E TEMPO INTEGRAL: UMA RELAÇÃO NÃO LINEAR

A análise da permanência escolar no Ensino Médio estadual de Goiás também exige considerar a estrutura da oferta educacional, especialmente a expansão das matrículas em tempo integral. Essa dimensão é relevante porque a organização da jornada escolar interfere nas condições concretas de frequência, vínculo, acompanhamento pedagógico e proteção da trajetória dos estudantes. Conforme delimitado na metodologia desta dissertação, a análise tem como unidade territorial as 40 Coordenações Regionais de Educação de Goiás, combinando dados de rendimento escolar de 2021 a 2024 com informações de matrícula e tempo integral de 2025, sem pretensão de isolar causalmente o efeito individual de cada política, mas buscando identificar padrões de associação e compatibilidades territoriais.

No plano nacional, a expansão da jornada escolar tornou-se uma das principais mudanças recentes da oferta educacional. Segundo o Inep, o percentual de matrículas presenciais em tempo integral na rede pública passou de 15,1%, em 2021, para 25,8%, em 2025, atingindo a Meta 6 do Plano Nacional de Educação. No Ensino Médio, o crescimento também foi expressivo, passando de 16,7%, em 2022, para 26,8%, em 2025. Esse movimento reforça a necessidade de analisar não apenas a expansão quantitativa da jornada, mas também seus efeitos territoriais e sua relação com os indicadores de permanência.

No caso de Goiás, a base recalculada desta pesquisa identificou, em 2025, 195.608 matrículas no Ensino Médio estadual, das quais 42.387 em tempo integral, correspondendo a 21,67% do total. A taxa estadual ponderada de abandono em 2024 foi de 1,09%. O cruzamento entre o percentual de matrículas em tempo integral por CRE e a taxa de abandono de 2024 permite analisar a permanência intra-anual, expressa pelo abandono escolar, mas não autoriza inferir diretamente efeitos sobre evasão interanual, uma vez que evasão pressupõe a não matrícula no ano seguinte. Essa distinção é importante para preservar a precisão conceitual da análise.

Figura 4 – Relação entre percentual de matrículas em tempo integral e taxa de abandono por regional



Fonte: elaboração própria com base nos dados de matrícula de 2025 e nas taxas de rendimento escolar de 2024.

A leitura da Figura 4 mostra que a relação entre tempo integral e abandono escolar não é linear. A correlação entre percentual de matrículas em tempo integral e taxa de abandono foi fraca e negativa, com coeficiente de Pearson de -0,14 e Spearman de -0,15. Isso indica uma leve tendência de associação entre maior presença de tempo integral e menor abandono, mas a magnitude dos coeficientes é muito baixa, o que reforça a necessidade de interpretar a relação com cautela. Portanto, os dados não sustentam a afirmação de que a ampliação da jornada, isoladamente, reduz o abandono escolar; ao contrário, sugerem que seus efeitos dependem das condições territoriais, institucionais e pedagógicas de implementação. A evidência mais consistente é outra: o tempo integral pode compor uma estratégia de permanência, mas seus efeitos dependem das condições territoriais, institucionais e pedagógicas em que a política se realiza.

Para qualificar essa leitura, a Tabela 4 organiza as CREs em quatro grupos analíticos, considerando como referência o percentual estadual de matrículas em tempo integral em 2025, de 21,67%, e a taxa estadual ponderada de abandono em 2024, de 1,09%.

Tabela 4 – Classificação das CREs segundo percentual de tempo integral e taxa de abandono escolar

Grupo analítico	Nº de CREs	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	Abandono ponderado 2024 (%)
Alta integralização e baixo abandono	18	77.964	23.446	0,54
Alta integralização e abandono elevado	3	27.343	7.095	2,30
Baixa integralização e baixo abandono	14	50.323	6.995	0,33
Baixa integralização e abandono elevado	5	39.978	4.851	2,01

Fonte: elaboração própria com base na Tabela de Matrículas de 2025, na base organizada de análise territorial e nas taxas de rendimento escolar de 2024.

Nota: A classificação dos grupos considerou como referência o percentual estadual de matrículas em tempo integral em 2025, de 21,67%, e a taxa estadual ponderada de abandono em 2024, de 1,09%. O abandono ponderado de cada grupo foi calculado considerando o peso das matrículas do Ensino Médio em 2024 nas CREs que compõem cada grupo.

A Tabela 4 permite observar que a estrutura da oferta importa, mas não opera de forma isolada. A interpretação desses grupos territoriais também precisa considerar aspectos concretos da implementação da oferta em tempo integral, especialmente porque a ampliação da jornada envolve decisões de rede que extrapolam a dimensão pedagógica e alcançam questões de território, transporte, disponibilidade de oferta regular e condições reais de acesso dos estudantes.⁷

O grupo com alta integralização e baixo abandono reúne 18 CREs e concentra 23.446 matrículas em tempo integral. Nesse conjunto, aparecem regionais como Morrinhos, com 43,39% de matrículas em tempo integral e abandono de 0,34%, e Uruaçu, com 45,36% de tempo

⁷ A experiência profissional da pesquisadora na gestão e no acompanhamento de políticas educacionais da rede estadual de Goiás é mobilizada nesta seção como elemento de contextualização institucional e reflexividade analítica, sem substituir a análise dos dados secundários. No processo de implantação de escolas em tempo integral, um dos cuidados metodológicos observados pela rede refere-se à verificação da existência de mais de uma escola de Ensino Médio no município, de modo a evitar que a conversão integral de uma única unidade restrinja a oferta de ensino regular. Também são consideradas as condições de transporte escolar, especialmente porque, em muitos municípios, as rotas são compartilhadas entre redes e etapas de ensino, exigindo compatibilização de horários entre Estado e município. Esses elementos ajudam a compreender por que a expansão do tempo integral deve ser analisada como política pedagógica e territorial, e não apenas como ampliação da carga horária.

integral e abandono de 0,52%. Esses casos sugerem que, em determinados territórios, a jornada ampliada pode estar associada a condições mais favoráveis de permanência, sobretudo quando combinada com acompanhamento institucional e capacidade de resposta da rede.

Entretanto, a existência de um segundo grupo, formado por CREs com alta integralização e abandono elevado, impede qualquer leitura automática. Aparecida, por exemplo, apresenta 26,09% de matrículas em tempo integral, acima da média estadual, mas registra abandono de 2,55%, mais que o dobro da taxa estadual ponderada. Goiatuba também combina percentual de tempo integral superior à média, de 23,69%, com abandono elevado, de 1,71%. Esses casos indicam que a ampliação da jornada não neutraliza, por si só, vulnerabilidades territoriais, pressões socioeconômicas, fragilidades de aprendizagem ou limitações na implementação das políticas de permanência.

O terceiro grupo também é analiticamente relevante, pois reúne CREs com baixa integralização e baixo abandono. Rio Verde, por exemplo, apresenta apenas 5,89% de matrículas em tempo integral, mas abandono de 0,07%; Inhumas tem 16,34% de tempo integral e abandono de 0,02%; Itumbiara registra 17,50% de tempo integral e abandono de 0,12%. Esses dados sugerem que outros fatores, além da jornada ampliada, podem sustentar a permanência intra-anual, como capacidade de acompanhamento da frequência, perfil territorial, gestão regional, vínculo escolar, organização pedagógica e presença de respostas institucionais rápidas diante do risco de abandono.

Por fim, o grupo de baixa integralização e abandono elevado concentra CREs que exigem maior atenção da política pública. Luziânia registra 15,42% de matrículas em tempo integral e abandono de 2,62%; Anápolis apresenta 9,12% de tempo integral e abandono de 2,15%; Trindade registra 13,21% de tempo integral e abandono de 1,58%. Nesses territórios, a menor presença da jornada ampliada coincide com taxas mais elevadas de abandono, o que pode indicar fragilidades combinadas na estrutura da oferta, no acompanhamento da permanência e nas condições sociais que atravessam a trajetória dos estudantes.

Essa leitura dialoga com estudos recentes sobre educação em tempo integral. Kawahara (2019), ao analisar os impactos de um programa de escola em tempo integral no Brasil, identificou aumento nas notas das escolas e na taxa de aprovação, além de redução de reprovação, abandono e distorção idade-série. Contudo, a autora também mostra que os efeitos foram maiores em escolas nas quais a implementação envolveu processos mais robustos de

gestão, seleção e acompanhamento de professores e diretores. Portanto, a evidência não sustenta a ideia de que “mais tempo” seja suficiente; ela indica que os resultados dependem da forma como esse tempo é pedagogicamente organizado e institucionalmente acompanhado.

Na mesma direção, Martuscelli Júnior (2024) avaliou o efeito da conversão de escolas estaduais brasileiras ao tempo integral sobre desempenho educacional, fluxo escolar e composição das escolas. O estudo encontrou efeitos positivos sobre nota média no Enem, participação no exame e taxa de aprovação, além de efeitos negativos sobre reprovação e abandono. Entretanto, o autor também identificou alteração no perfil das escolas convertidas, com maior presença relativa de estudantes brancos e do sexo feminino, o que reforça a necessidade de analisar não apenas os efeitos médios da política, mas também quem consegue acessar e permanecer nessa modalidade.

Essa preocupação é reforçada por Travitzki (2025), que analisou 20.769 escolas públicas de Ensino Médio presentes no Censo Escolar de 2022 e propôs um indicador para medir desigualdades socioeconômicas entre escolas com e sem tempo integral. O estudo conclui que, no conjunto do país, as escolas de tempo integral tendem a atender estudantes de nível socioeconômico mais alto e a apresentar melhores condições de infraestrutura, como maior presença de internet para aprendizagem, laboratório de ciências e quadra coberta. A conclusão do autor é que a implementação atual do tempo integral no Ensino Médio pode acentuar desigualdades se não for acompanhada de monitoramento específico da equidade.

À luz dessa literatura, os dados de Goiás reforçam a necessidade de uma interpretação cautelosa. A presença de CREs com alta integralização e baixo abandono indica que o tempo integral pode funcionar como componente relevante de uma política de permanência. Contudo, a existência de CREs com alta integralização e abandono elevado demonstra que a jornada ampliada não produz efeitos automáticos. Do mesmo modo, a existência de CREs com baixa integralização e baixo abandono mostra que a permanência pode ser sustentada por outros mecanismos institucionais e territoriais.

Essa constatação dialoga diretamente com as políticas analisadas no Capítulo 3. O tempo integral atua sobre a estrutura da oferta, ampliando o tempo de presença do estudante na escola e criando maior potencial de acompanhamento pedagógico. A Busca Ativa: Acolher para Permanecer opera sobre a gestão do risco, identificando sinais de infrequência, baixa participação e baixo desempenho antes que a ruptura se consolide. O Pé-de-Meia atua sobre a

proteção material da permanência, reduzindo o custo de oportunidade de continuar estudando. O Bolsa Estudo também incide sobre essa dimensão, mas, no caso goiano, articula incentivo financeiro, condicionalidades de frequência e desempenho, atualização mensal de dados e acompanhamento administrativo da trajetória escolar. Já o CNCA incide sobre a base da trajetória, buscando prevenir, no médio e longo prazo, que déficits de alfabetização se acumulem e cheguem ao Ensino Médio como reprovação, distorção idade-série e maior risco de abandono. A própria estrutura analítica da dissertação reconhece essa complementaridade entre políticas de aprendizagem, incentivo material, gestão do risco e estrutura da oferta.

Portanto, os dados analisados sugerem que a ampliação do tempo integral deve ser compreendida menos como solução isolada e mais como uma dimensão da política de permanência. Seu potencial protetivo aumenta quando articulado a monitoramento contínuo da frequência, suporte financeiro, recomposição das aprendizagens, acompanhamento regional e capacidade institucional de intervenção. Em Goiás, a heterogeneidade entre as CREs mostra que a política de tempo integral não pode ser avaliada apenas pela expansão do número de matrículas, mas pela forma como essa expansão se converte — ou não — em permanência efetiva nos diferentes territórios.

Assim, a principal evidência desta subseção é que a relação entre tempo integral e abandono é fraca, negativa e não linear. A jornada ampliada pode contribuir para a permanência escolar, mas seus efeitos dependem da qualidade da implementação e da articulação com outras políticas. Em termos de política pública, isso significa que a expansão do tempo integral precisa ser acompanhada por critérios de equidade territorial, monitoramento dos grupos mais vulneráveis e integração com políticas de incentivo, busca ativa e recomposição das aprendizagens. Somente nessa combinação a estrutura da oferta deixa de ser apenas ampliação de carga horária e passa a constituir, de fato, uma estratégia de proteção da trajetória escolar.

4.4 SEXO, RAÇA/COR E PERMANÊNCIA ESCOLAR: A PERMANÊNCIA NÃO É NEUTRA

A análise da permanência escolar no Ensino Médio exige uma lente interseccional⁸. Se as seções anteriores demonstraram que o território, a estrutura da oferta e a jornada escolar influenciam os indicadores de rendimento, esta subseção evidencia que a permanência também é atravessada por marcadores sociais como sexo, raça/cor e renda. Ainda que a base regional desta pesquisa não contenha, nesta etapa, microdados territoriais diretamente desagregados por sexo e raça/cor, os dados nacionais mais recentes permitem qualificar a interpretação do caso goiano⁹ e reforçar que abandono, evasão e conclusão escolar não se distribuem de forma neutra entre os estudantes.

Essa limitação metodológica precisa ser explicitada: os dados por CRE permitem observar desigualdades territoriais, mas não permitem identificar, dentro de cada regional, quais grupos sociais são mais afetados pelo abandono. Por isso, os indicadores nacionais são mobilizados aqui como evidências de contexto e como lente analítica para interpretar as políticas de permanência no estado de Goiás. A permanência escolar, nesse sentido, deve ser compreendida não apenas como continuidade da matrícula, mas como a capacidade efetiva de diferentes grupos sociais frequentarem, aprenderem, pertencerem e concluírem o Ensino Médio no tempo adequado.

A qualidade da análise por cor/raça no Brasil vive um momento de transição importante. O Censo Escolar registra o campo cor/raça desde 2005, e a Resolução CNE nº 1/2018 tornou obrigatória a presença dessa informação nos registros administrativos das instituições de ensino. Segundo o Inep, a ausência da informação de cor/raça, classificada como “não declarada”, caiu de 25,5%, em 2023, para 13,6%, em 2025, considerando todas as etapas da

⁸ A noção de interseccionalidade é utilizada nesta dissertação para indicar que desigualdades educacionais não operam de forma isolada, mas pela combinação entre marcadores como sexo, raça/cor, renda e território. Assim, o risco de abandono ou não conclusão pode ser intensificado quando diferentes vulnerabilidades se acumulam na trajetória do estudante.

⁹ Esta limitação impede afirmar, com base na presente base regional, quais grupos de sexo e raça/cor são mais afetados pelo abandono em cada CRE. Por isso, os dados nacionais são utilizados como evidências de contexto e como lente interpretativa, sem substituir a necessidade de análises futuras com microdados desagregados por estudante, escola, território, sexo e raça/cor.

educação básica. Essa redução da invisibilidade censitária melhora a qualidade do diagnóstico sobre desigualdades raciais, especialmente em indicadores de trajetória, distorção idade-série, permanência e conclusão.

Esse avanço, contudo, não elimina a desigualdade; ao contrário, torna-a mais visível. No próprio Censo Escolar 2025, a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio foi de 10,9% entre estudantes brancos e de 19,3% entre estudantes pretos e pardos. Como a distorção idade-série expressa atraso acumulado na trajetória escolar, esse dado indica que estudantes pretos e pardos chegam ao Ensino Médio com maior exposição a reprovações, interrupções e defasagens anteriores, fatores diretamente associados ao risco de abandono e evasão.

Quando se observa a conclusão do Ensino Médio até os 19 anos, as desigualdades se tornam ainda mais evidentes. O estudo do Todos Pela Educação, com base na PNAD Contínua, mostra que a taxa nacional de conclusão do Ensino Médio passou de 54,5%, em 2015, para 74,3%, em 2025, um avanço de 19,8 pontos percentuais. Apesar disso, 1 em cada 4 jovens brasileiros até os 19 anos ainda não havia concluído o Ensino Médio no tempo esperado. Esse dado mostra que houve avanço importante na década, mas também revela a permanência de um desafio estrutural de conclusão da educação básica.

A desigualdade por renda permanece como uma das mais intensas. Em 2025, 60,4% dos jovens pertencentes aos 20% mais pobres haviam concluído o Ensino Médio até os 19 anos, enquanto entre os 20% mais ricos esse percentual chegou a 94,2%, uma diferença de 33,8 pontos percentuais. O próprio estudo estima que, mantido o ritmo atual de redução da desigualdade, os jovens mais pobres só teriam as mesmas chances de conclusão dos mais ricos em mais de duas décadas.

No recorte racial, a taxa de conclusão do Ensino Médio até os 19 anos foi de 81,7% entre jovens brancos e amarelos e de 69,5% entre jovens pretos, pardos e indígenas, uma diferença de 12,2 pontos percentuais. Embora tenha havido avanço na última década, os jovens pretos, pardos e indígenas ainda não alcançaram, em 2025, o patamar que os jovens brancos e amarelos já haviam registrado em 2018. Mantido o ritmo médio de redução da diferença, seriam necessários cerca de 16 anos para eliminar essa desigualdade racial na conclusão do Ensino Médio.

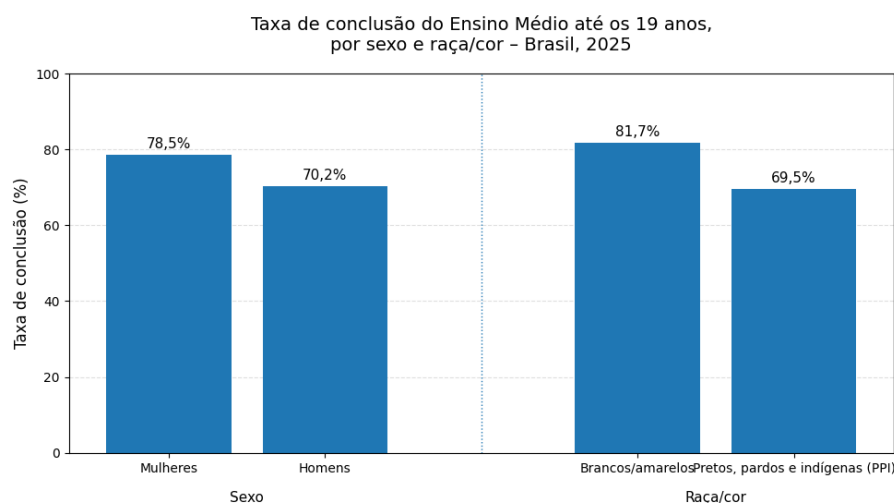
No recorte por sexo, as mulheres apresentam maior taxa de conclusão do Ensino Médio do que os homens. Em 2025, 78,5% das jovens haviam concluído essa etapa até os 19 anos,

contra 70,2% dos homens. A desigualdade entre os sexos, entretanto, precisa ser interpretada em duas direções. De um lado, os homens aparecem mais expostos à interrupção da trajetória escolar, especialmente pela pressão de inserção precoce no trabalho e pelo desengajamento. De outro, as mulheres, embora concluam mais, enfrentam obstáculos específicos relacionados à maternidade precoce, ao trabalho doméstico e às responsabilidades de cuidado.

Tabela 5 – Evidências nacionais sobre conclusão, atraso e não conclusão do Ensino Médio por sexo, raça/cor e renda

Dimensão analisada	Evidência principal	Leitura analítica para a permanência escolar
Qualidade da informação racial	Registros sem declaração de raça/cor caíram de 25,5% em 2023 para 13,6% em 2025	A melhora do dado amplia a capacidade de monitorar desigualdades raciais na trajetória escolar
Conclusão total do Ensino Médio até 19 anos	74,3% em 2025	Houve avanço na década, mas 1 em cada 4 jovens ainda não conclui o Ensino Médio no tempo esperado
Renda	20% mais pobres: 60,4%; 20% mais ricos: 94,2%	A desigualdade socioeconômica é uma das mais fortes barreiras à conclusão
Raça/cor	Brancos/amarelos: 81,7%; Pretos, pardos e indígenas (PPI): 69,5%	A diferença de 12,2 p.p. revela desigualdade racial persistente
Sexo	Mulheres: 78,5%; Homens: 70,2%	Homens aparecem mais expostos à não conclusão, especialmente por trabalho e desengajamento
Distorção idade-série no Ensino Médio	Brancos: 10,9%; Pretos/pardos: 19,3%	O atraso escolar é maior entre estudantes pretos e pardos, ampliando o risco de abandono
Motivos de não conclusão por raça/cor	PPI: 8,2% por trabalho e 8,2% por falta de interesse; Brancos/amarelos: 5,4% e 5,9%	A não conclusão é racialmente marcada também nos motivos declarados
Motivos de não conclusão por sexo	Homens: 10,7% por trabalho e 9,2% por falta de interesse; Mulheres: 3,4% e 5,2%; gravidez/afazeres domésticos somam 4,5% entre mulheres	A permanência é pressionada por papéis sociais de gênero: trabalho remunerado para homens e cuidado/trabalho doméstico para mulheres
Intersecção entre renda, raça/cor e sexo	Homens PPI entre os 20% mais pobres: 50,8% de conclusão no EM; Mulheres brancas/amarelas entre os 20% mais ricos: 98,9%	As desigualdades se acumulam quando raça/cor, renda e sexo se combinam

Fonte: elaboração própria, com base no Inep/Censo Escolar 2025 e no estudo do Todos Pela Educação com dados da PNAD Contínua/IBGE.

Gráfico 1 – Taxa de conclusão do Ensino Médio até os 19 anos, por sexo e raça/cor – Brasil, 2025

Fonte: Elaboração própria, com base em Todos Pela Educação, a partir de dados da PNAD Contínua/IBGE.

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Todos Pela Educação, a partir de dados da PNAD Contínua/IBGE.

O gráfico reforça duas evidências centrais. A primeira é que há desigualdade de gênero na conclusão do Ensino Médio, com vantagem para as mulheres, ainda que essa vantagem não signifique ausência de barreiras específicas, como maternidade precoce, trabalho doméstico e sobrecarga de cuidados. A segunda é que a desigualdade racial permanece expressiva, com diferença de 12,2 pontos percentuais entre jovens brancos/amarelos e jovens pretos, pardos e indígenas. Desse modo, a visualização confirma que a permanência escolar precisa ser analisada sob a perspectiva da equidade, e não apenas a partir de médias gerais.

A análise interseccional torna essa desigualdade ainda mais evidente. Em 2025, entre os homens pretos, pardos e indígenas pertencentes aos 20% mais pobres, a taxa média de conclusão do Ensino Médio até os 19 anos foi de 50,8%. No extremo oposto, entre mulheres brancas e amarelas pertencentes aos 20% mais ricos, a taxa chegou a 98,9%. Essa distância não pode ser explicada por desempenho individual ou por escolha isolada dos estudantes. Ela expressa a combinação de desigualdades econômicas, raciais e de gênero que organizam oportunidades educacionais de forma profundamente desigual.

Os motivos de não conclusão ajudam a compreender os mecanismos dessa desigualdade. Entre jovens de até 19 anos que não concluíram o Ensino Médio em 2024, 24,6% indicaram necessidade de trabalhar e 25,1% mencionaram falta de interesse nos estudos. Entre

os mais pobres, o peso do atraso escolar, da necessidade de trabalhar e da falta de interesse foi muito maior do que entre os mais ricos. Essa evidência reforça que a permanência escolar compete, para muitos jovens, com necessidades imediatas de renda, sobrevivência e pertencimento.

No recorte racial, os jovens pretos, pardos e indígenas aparecem em maior proporção entre os que não concluíram porque ainda estavam estudando, porque precisavam trabalhar ou porque declararam falta de interesse. Em 2024, 12,4% dos jovens PPI ainda estavam estudando sem ter concluído o Ensino Médio, contra 6,7% dos brancos/amarelos; 8,2% dos PPI indicaram necessidade de trabalhar, contra 5,4% dos brancos/amarelos; e 8,2% mencionaram falta de interesse, contra 5,9% dos brancos/amarelos. Esses dados indicam que o atraso escolar e o desengajamento não são distribuídos aleatoriamente: eles se concentram mais fortemente entre grupos racialmente vulnerabilizados.

No recorte por sexo, os homens aparecem em maior proporção entre os que não concluíram porque ainda estavam estudando, porque precisavam trabalhar ou porque declararam falta de interesse. Em 2024, 10,7% dos homens de até 19 anos que não concluíram o Ensino Médio apontaram a necessidade de trabalhar, contra 3,4% das mulheres; 9,2% dos homens mencionaram falta de interesse, contra 5,2% das mulheres. Já entre as mulheres, gravidez, afazeres domésticos e responsabilidades de cuidado aparecem como obstáculos específicos. O estudo do Todos Pela Educação interpreta esse padrão como expressão dos papéis sociais de gênero: aos homens, recai com mais força a pressão pela inserção precoce no mercado de trabalho; às mulheres, a responsabilidade pelo cuidado e pelo trabalho doméstico não remunerado.

Esses achados são decisivos para interpretar as políticas públicas analisadas nesta dissertação. O Bolsa Estudo e o Pé-de-Meia atuam sobre a dimensão material da permanência, buscando reduzir o custo de oportunidade de seguir estudando. Essa dimensão é especialmente relevante para jovens pobres, para estudantes pressionados pela entrada precoce no trabalho e para famílias que dependem de renda imediata. No entanto, os dados mostram que a vulnerabilidade material não se expressa da mesma forma para todos: ela assume formas distintas quando atravessada por raça/cor, sexo, renda e território.

A Busca Ativa: Acolher para Permanecer, por sua vez, atua sobre a gestão do risco, identificando sinais de infrequência, baixa participação e fragilização do vínculo escolar antes

que o abandono se consolide. A leitura por sexo e raça/cor indica que essa busca ativa precisa ser sensível ao perfil dos estudantes: para alguns, o risco aparece associado ao trabalho; para outros, à maternidade, ao cuidado doméstico, à distorção idade-série, à baixa aprendizagem ou ao desengajamento produzido por sucessivas experiências de fracasso escolar. Assim, a efetividade da política depende não apenas de localizar o estudante ausente, mas de compreender a razão social, pedagógica e territorial de sua ausência.

O tempo integral também precisa ser interpretado à luz dessas desigualdades. Como discutido na seção anterior, a ampliação da jornada pode ampliar a proteção escolar, diversificar experiências formativas e fortalecer o acompanhamento pedagógico. No entanto, para estudantes que trabalham, cuidam de familiares, dependem de transporte escolar compartilhado ou vivem em territórios com oferta limitada, a jornada ampliada pode representar tanto oportunidade quanto barreira. Por isso, a implementação do tempo integral precisa considerar quem consegue aderir a essa modalidade e quem pode ser excluído dela por condições materiais, familiares ou territoriais.

O CNCA, por fim, atua sobre a base da trajetória escolar. Sua importância, nesta análise, está no fato de que a desigualdade observada no Ensino Médio não começa no Ensino Médio. A maior distorção idade-série entre estudantes pretos e pardos e a menor conclusão entre jovens pobres e PPI indicam que as defasagens de aprendizagem e os atrasos escolares se acumulam desde os anos iniciais. Assim, políticas de alfabetização e recomposição das aprendizagens devem ser compreendidas como políticas de permanência de médio e longo prazo, pois buscam impedir que a desigualdade inicial se converta em repetência, atraso e abandono nas etapas posteriores.

No caso goiano, mesmo sem microdados regionais desagregados por sexo e raça/cor nesta etapa da pesquisa, as evidências nacionais permitem sustentar uma conclusão importante: a permanência escolar não é neutra. Ela é atravessada por marcadores sociais que condicionam o risco de abandono e as chances de conclusão. Portanto, a interpretação das políticas de permanência em Goiás precisa considerar que os efeitos de programas como Bolsa Estudo, Pé-de-Meia, Busca Ativa, tempo integral e CNCA tendem a variar conforme o perfil dos estudantes e as desigualdades presentes em cada território.

Essa leitura também impõe um cuidado analítico: não é suficiente que a política melhore a média estadual ou reduza a taxa geral de abandono. É preciso perguntar quem permanece,

quem abandona, quem conclui e em que condições conclui. Se os indicadores médios melhoram, mas os grupos mais vulnerabilizados continuam mais expostos à distorção idade-série, ao trabalho precoce, ao desengajamento e à não conclusão, a política pode estar produzindo avanço agregado sem garantir equidade.

Assim, o abandono escolar não deve ser compreendido apenas como indicador de fluxo. Ele expressa também um padrão de exclusão social desigualmente distribuído entre grupos. Para o desenvolvimento regional, essa constatação é decisiva: quando determinados segmentos da juventude permanecem sistematicamente mais expostos à ruptura escolar, o território perde capacidade de formação humana, inserção produtiva, mobilidade social e redução das desigualdades. A permanência, portanto, não é apenas uma meta educacional; é também uma condição para o desenvolvimento regional com equidade.

Os dados analisados ao longo desta seção revelam que a permanência escolar no Ensino Médio de Goiás é um fenômeno multidimensional, que não pode ser capturado por métricas isoladas. A diversidade territorial das 40 CREs demonstra que o território importa; a análise da jornada escolar indica que o tempo integral pode contribuir para a permanência, mas não é autossuficiente; e a lente identitária evidencia que renda, raça/cor e sexo influenciam quem o sistema consegue proteger com maior ou menor intensidade. Em síntese, a efetividade das políticas públicas — do Bolsa Estudo à Busca Ativa — depende de sua capacidade de atuar nessas diferentes frentes de forma integrada. O desenvolvimento regional de Goiás exige, portanto, uma escola que não apenas mantenha o estudante matriculado, mas que reconheça e enfrente as desigualdades que historicamente interrompem as trajetórias dos jovens mais vulnerabilizados.

4.5 LIMITES E POSSIBILIDADES DE INFERÊNCIA

A interpretação dos achados deste capítulo exige cautela metodológica. Esta pesquisa adota abordagem quantitativa, observacional, com base em dados secundários e agregados por Coordenação Regional de Educação. Esse desenho permite identificar tendências temporais, desigualdades territoriais, padrões de associação e compatibilidades entre políticas públicas e

indicadores de rendimento escolar. No entanto, ele não permite isolar, com precisão causal, o efeito individual de cada política sobre a redução do abandono ou da evasão escolar.

Essa limitação decorre, principalmente, da coexistência de diferentes políticas no mesmo período e no mesmo território. Entre 2021 e 2025, a rede estadual de Goiás foi atravessada por um conjunto de intervenções simultâneas ou sobrepostas, entre as quais se destacam o Bolsa Estudo, a Busca Ativa: Acolher para Permanecer, a implementação recente do Pé-de-Meia, a expansão da oferta em tempo integral e os efeitos ainda persistentes do período pós-pandemia. Além disso, políticas estruturais de aprendizagem, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), passaram a incidir sobre a base da trajetória escolar, ainda que seus possíveis efeitos sobre o Ensino Médio dependam de horizonte temporal mais longo.

Esse arranjo dificulta atribuir a variação dos indicadores de rendimento escolar a uma política específica. Por exemplo, a melhora observada em determinados indicadores entre 2022 e 2023 pode ser compatível com os efeitos combinados do incentivo financeiro, do monitoramento da frequência, da reorganização da rede no pós-pandemia, de estratégias pedagógicas locais e de ações territoriais das Coordenações Regionais de Educação. Do mesmo modo, a reversão parcial observada em 2024 não pode ser interpretada como fracasso de uma política isolada, mas como sinal de que a permanência escolar é instável e depende da sustentação contínua de múltiplas condições institucionais, pedagógicas e sociais.

Outro limite importante diz respeito ao nível de agregação dos dados. A análise por CRE permite observar diferenças territoriais relevantes, mas não captura plenamente as desigualdades internas a cada regional, nem permite acompanhar a trajetória individual dos estudantes ao longo do tempo. Sem microdados longitudinais por estudante, não é possível verificar, por exemplo, se o mesmo estudante que recebeu incentivo financeiro permaneceu matriculado, melhorou frequência, progrediu de série, migrou para tempo integral ou deixou de se matricular no ano seguinte. Também não é possível controlar, com maior precisão, variáveis como renda familiar, raça/cor, sexo, distorção idade-série, trabalho juvenil, localização rural ou urbana, dependência de transporte escolar e condições específicas da escola.

Os dados operacionais do Bolsa Estudo, especialmente os registros mensais de frequência dos beneficiários, contribuem para compreender o funcionamento do mecanismo de monitoramento associado à política. Contudo, por serem dados agregados, sem grupo de

comparação e sem acompanhamento longitudinal individual, não permitem estimar impacto causal do programa sobre abandono ou evasão. Assim, esses registros são utilizados nesta pesquisa como evidência institucional do funcionamento da política e de sua capacidade de acompanhar a frequência escolar, e não como medida direta de impacto.

Há ainda um limite temporal. Parte dos dados utilizados neste capítulo se refere aos indicadores de rendimento escolar de 2021 a 2024, enquanto as informações sobre matrícula e tempo integral refletem a estrutura da oferta em 2025. Essa combinação é metodologicamente útil para caracterizar o estágio atual da rede e interpretar padrões territoriais, mas exige cuidado para evitar inferências diretas entre uma variável de oferta observada em 2025 e resultados de abandono de anos anteriores. Por isso, a análise do tempo integral foi tratada como associação territorial e não como demonstração causal de impacto.

Também é necessário considerar que algumas políticas analisadas possuem tempos de maturação distintos. O Bolsa Estudo, o Pé-de-Meia e a Busca Ativa atuam sobre dimensões mais imediatas da permanência. Os incentivos financeiros buscam reduzir o custo de oportunidade de seguir estudando, enquanto a gestão do risco permite identificar sinais de infrequência, desengajamento e possível abandono antes que a ruptura se consolide. Essas políticas tendem a produzir efeitos mais visíveis no curto prazo, sobretudo sobre frequência, matrícula e abandono intra-anual. No entanto, seus efeitos podem ser limitados quando não se articulam a respostas pedagógicas e territoriais mais estruturantes.

O CNCA, por sua vez, deve ser lido em outro horizonte temporal. Sua contribuição não está na redução imediata do abandono no Ensino Médio, mas no enfrentamento de uma das causas estruturais da evasão: a desigualdade de aprendizagem acumulada desde os anos iniciais. Ao incidir sobre alfabetização e recomposição das aprendizagens, o CNCA atua sobre a formação do risco escolar, reduzindo a probabilidade de que déficits iniciais se convertam, ao longo da trajetória, em repetência, distorção idade-série, desengajamento e abandono. Assim, embora não seja possível mensurar seus efeitos diretos sobre os indicadores de rendimento do Ensino Médio no período analisado, sua inclusão no quadro interpretativo é relevante para compreender a permanência escolar como processo de longo prazo.

Esses limites, contudo, não reduzem a relevância analítica da pesquisa. Ao contrário, ajudam a definir com maior precisão o tipo de contribuição que este estudo oferece. Em vez de afirmar causalidade isolada, a análise permite identificar compatibilidades temporais e

territoriais entre a implementação de políticas públicas e a evolução dos indicadores de rendimento escolar. Também permite evidenciar que a permanência escolar não responde a um único mecanismo de intervenção, mas à combinação entre proteção material, monitoramento do risco, estrutura da oferta, recomposição das aprendizagens e capacidade institucional de resposta das redes e escolas.

Nesse sentido, a coexistência das políticas não deve ser vista apenas como uma limitação. Ela constitui também a principal riqueza analítica do estudo. A permanência escolar no Ensino Médio não é produzida por uma única ação, mas por um arranjo de políticas de naturezas distintas: políticas mitigadoras, que atuam sobre barreiras materiais imediatas; políticas de gestão do risco, que identificam e acompanham estudantes vulneráveis; políticas estruturais, que enfrentam desigualdades de aprendizagem acumuladas; e políticas de organização da oferta, como o tempo integral, que alteram as condições de permanência e vínculo com a escola.

Portanto, os resultados deste capítulo devem ser lidos como evidências de associação, compatibilidade e coerência analítica entre os dados observados e os mecanismos de ação das políticas examinadas. Eles não demonstram, de forma isolada, que uma política específica causou a redução do abandono ou a melhora da aprovação. Mas indicam que a permanência escolar em Goiás se organiza em torno de um arranjo interdependente de políticas, cuja efetividade depende da capacidade de articulação entre incentivo financeiro, busca ativa, estrutura da oferta, recomposição das aprendizagens e gestão territorial. Essa é, precisamente, uma das conclusões centrais desta dissertação: enfrentar a evasão escolar exige superar respostas fragmentadas e compreender a permanência como resultado de uma política pública integrada, contínua e sensível às desigualdades territoriais e sociais.

4.6 SÍNTESE ANALÍTICA E RESPOSTA ÀS QUESTÕES DA PESQUISA

A análise desenvolvida neste capítulo permite responder às questões que orientam a pesquisa a partir de uma leitura integrada dos dados de rendimento escolar, da distribuição territorial dos indicadores, da estrutura da oferta, das desigualdades por sexo e raça/cor e dos mecanismos de ação das políticas públicas examinadas. A principal conclusão é que a permanência escolar no Ensino Médio estadual de Goiás apresentou melhora no período

recente, mas essa melhora não ocorreu de forma linear, homogênea ou plenamente estabilizada. Ao contrário, os dados indicam que a permanência é produzida por uma combinação de fatores: condições materiais, capacidade de monitoramento do risco, estrutura territorial da oferta, aprendizagem acumulada ao longo da trajetória escolar e desigualdades sociais que atravessam os estudantes antes mesmo de sua chegada ao Ensino Médio.

Essa interpretação dialoga com Dore e Lüscher (2011), para quem a permanência e a evasão escolar resultam da articulação entre fatores individuais, familiares, escolares e sociais, não podendo ser atribuídas a uma causa única. Também se aproxima da perspectiva de Charlot (2000), ao deslocar a análise da responsabilização individual do estudante para as condições sociais e institucionais que produzem situações de fracasso escolar. No campo das políticas públicas, essa leitura é coerente com a orientação do Ipea (2018), segundo a qual a avaliação de políticas deve considerar não apenas a execução administrativa, mas também a coerência entre problema, desenho, implementação, monitoramento e efeitos sociais e territoriais.

A primeira questão analítica buscou compreender a evolução dos principais indicadores de rendimento escolar no Ensino Médio público estadual de Goiás entre 2021 e 2024. Os dados mostram uma trajetória não linear. A taxa média ponderada de abandono passou de 1,28%, em 2021, para 1,72%, em 2022; caiu para 0,66%, em 2023; e voltou a subir para 1,09%, em 2024. A aprovação seguiu movimento semelhante, em sentido inverso: passou de 97,03%, em 2021, para 95,62%, em 2022; alcançou 98,32%, em 2023; e recuou parcialmente para 97,19%, em 2024. A reprovação também oscilou no período, passando de 1,69%, em 2021, para 2,66%, em 2022; reduzindo-se para 1,03%, em 2023; e aumentando novamente para 1,72%, em 2024.

Esse comportamento indica que a permanência escolar melhorou no período recente, especialmente em 2023, mas sem consolidar uma tendência estável de redução do abandono. Em termos de variação, a queda do abandono entre 2022 e 2023 foi de 1,06 ponto percentual, enquanto o aumento entre 2023 e 2024 foi de 0,43 ponto percentual. No mesmo intervalo, a aprovação cresceu 2,70 pontos percentuais entre 2022 e 2023, mas recuou 1,13 ponto percentual em 2024. Assim, a evolução temporal responde à primeira questão mostrando que houve recuperação importante no pós-pandemia, mas ainda marcada por instabilidade e dependente da continuidade das políticas de acompanhamento, incentivo e recomposição das aprendizagens. A segunda questão investigou se há evidências de mudanças temporais e territoriais compatíveis com a implementação articulada das políticas de permanência escolar, incentivo financeiro e gestão do risco. A análise territorial mostrou que a média estadual oculta

desigualdades importantes entre as Coordenações Regionais de Educação. Algumas CREs concentram taxas de abandono superiores à média estadual, enquanto outras apresentam resultados muito baixos ou próximos de zero. Isso demonstra que a permanência escolar não se distribui de forma homogênea no território goiano.

Essa heterogeneidade territorial é central para a interpretação das políticas públicas. Se os programas fossem igualmente efetivos em todos os contextos, seria esperado observar uma distribuição mais regular dos resultados entre as regionais. Entretanto, a variação entre CREs sugere que a implementação das políticas depende da capacidade institucional local, da atuação das equipes regionais e escolares, das condições sociais dos estudantes, da estrutura da oferta e da existência de mecanismos efetivos de monitoramento e resposta. Essa conclusão reforça a perspectiva de Secchi (2016), para quem políticas públicas não devem ser analisadas apenas por sua formulação normativa, mas pelo modo como se materializam em contextos concretos de implementação.

Nesse sentido, a análise territorial confirma a segunda questão: há evidências compatíveis com mudanças temporais e territoriais associadas ao arranjo de permanência construído no estado, mas essas evidências são desiguais. A política não opera no vazio; ela atravessa territórios com capacidades, vulnerabilidades e estruturas distintas. Por isso, os resultados sugerem que a efetividade das políticas de permanência em Goiás depende menos da existência formal dos programas e mais da capacidade de convertê-los em ação territorializada, contínua e sensível ao risco.

A terceira questão buscou compreender em que medida os incentivos financeiros, a gestão do risco e a estrutura da oferta escolar se associam a variações nos índices de abandono e aprovação. A análise indica que esses mecanismos se associam à melhora do fluxo, mas não de modo isolado nem uniforme. O Pé-de-Meia incide sobre a dimensão material da permanência, reduzindo o custo de oportunidade de continuar estudando. O Bolsa Estudo também atua sobre essa dimensão, mas sua análise normativa e operacional mostra que o programa combina incentivo financeiro, condicionalidades educacionais, monitoramento da frequência, acompanhamento do desempenho e atualização sistemática dos dados escolares, aproximando-se da lógica de gestão do risco desenvolvida pela Busca Ativa.

A Busca Ativa: Acolher para Permanecer atua em outro ponto do problema: a gestão do risco. Sua contribuição está em transformar sinais de infrequência, baixa participação e

fragilização do vínculo escolar em alertas para intervenção. Nesse sentido, aproxima-se da ideia de prevenção defendida por Dore e Lüscher (2011), segundo a qual a identificação precoce e o acompanhamento individualizado são fundamentais para enfrentar processos de evasão. No caso goiano, a presença de uma estrutura multinível, envolvendo Seduc, CREs e escolas, indica que a política estadual de permanência se apoia em uma lógica de monitoramento territorializado.

A estrutura da oferta, especialmente o tempo integral, acrescenta uma terceira dimensão à análise. Os dados mostraram que a relação entre percentual de matrículas em tempo integral e abandono não é linear. A correlação fraca e negativa entre as duas variáveis sugere que a jornada ampliada pode compor uma estratégia de permanência, mas não explica sozinha a redução do abandono. Há CREs com alta integralização e baixo abandono, mas também regionais com alta integralização e abandono elevado. Esse achado dialoga com Travitzki (2025), ao alertar que a implementação do tempo integral pode acentuar desigualdades quando não considera critérios de equidade, acesso, infraestrutura, transporte e perfil dos estudantes atendidos.

Desse modo, a resposta à terceira questão é que há associação entre permanência material, gestão do risco, estrutura da oferta e melhora dos indicadores de fluxo, mas essa associação é condicionada. O incentivo financeiro pode reduzir barreiras imediatas; a busca ativa pode identificar e acompanhar situações de risco; o tempo integral pode ampliar oportunidades de vínculo e proteção escolar. Contudo, nenhum desses mecanismos é suficiente isoladamente. A permanência escolar melhora quando esses instrumentos se articulam entre si e quando são acompanhados de resposta pedagógica capaz de enfrentar as desigualdades de aprendizagem acumuladas.

A quarta questão problematizou os limites e as possibilidades de inferência diante da coexistência de múltiplas políticas no mesmo recorte temporal. A análise confirma que não é possível atribuir a melhora ou a piora dos indicadores a uma única política específica. Entre 2021 e 2025, coexistem Bolsa Estudo, Busca Ativa, Pé-de-Meia, expansão do tempo integral, políticas de recomposição de aprendizagem, efeitos persistentes do pós-pandemia e, em horizonte mais estrutural, o CNCA. Essa sobreposição impede inferência causal isolada a partir das bases agregadas disponíveis.

Entretanto, essa limitação também constitui uma das principais contribuições analíticas da dissertação. Em vez de buscar uma causalidade única, os dados indicam que a permanência escolar é melhor compreendida como resultado da interação entre políticas de naturezas distintas. Algumas atuam sobre o risco imediato, como os incentivos financeiros; outras atuam sobre o monitoramento e a resposta institucional, como a Busca Ativa; outras reorganizam a experiência escolar, como o tempo integral; e outras incidem sobre a formação estrutural do risco, como o CNCA, ao enfrentar déficits de alfabetização e aprendizagem nos anos iniciais.

Essa leitura é coerente com a abordagem de Sen (2000), para quem o desenvolvimento deve ser compreendido como ampliação de capacidades. Quando o estudante abandona a escola, não se perde apenas uma matrícula: restringem-se oportunidades de formação, renda, participação social e escolha de futuro. Também dialoga com a teoria do capital humano de Becker (1993) e Schultz (1971), ao reconhecer que a interrupção da escolarização compromete a formação da força de trabalho e as possibilidades de desenvolvimento dos territórios. Contudo, ao incorporar as desigualdades por sexo, raça/cor, renda e território, esta dissertação amplia a leitura econômica da permanência, mostrando que o problema não se resume à eficiência do sistema, mas envolve justiça educacional e equidade.

A seção 4.4 reforçou esse ponto ao demonstrar que a permanência não é neutra. Homens, jovens pretos, pardos e indígenas e estudantes mais pobres seguem mais expostos à não conclusão do Ensino Médio. A diferença de conclusão entre jovens brancos/amarelos e jovens pretos, pardos e indígenas, bem como a distância entre homens pobres PPI e mulheres brancas/amarelas de maior renda, revela que o abandono e a não conclusão são atravessados por desigualdades estruturais. Isso significa que políticas de permanência não podem ser avaliadas apenas por sua capacidade de melhorar médias estaduais; precisam ser examinadas também por sua capacidade de reduzir desigualdades entre grupos e territórios.

Em síntese, as quatro questões da pesquisa convergem para uma conclusão central: a permanência escolar no Ensino Médio em Goiás melhorou no período recente, mas permanece instável, desigual e territorialmente diferenciada. A melhora observada em 2023 indica que políticas de incentivo material, monitoramento do risco e reorganização institucional podem produzir efeitos positivos sobre o fluxo escolar. Contudo, a reversão parcial de 2024 e a heterogeneidade entre CREs mostram que esses efeitos não se sustentam automaticamente. A permanência exige continuidade, monitoramento, capacidade territorial de resposta e articulação com políticas estruturais de aprendizagem.

Portanto, os achados deste capítulo sustentam a hipótese de que políticas públicas voltadas à permanência escolar são mais promissoras quando operam como arranjo integrado. Políticas mitigadoras, como Bolsa Estudo e Pé-de-Meia, são relevantes porque reduzem pressões materiais imediatas. Políticas de gestão do risco, como a Busca Ativa, são fundamentais porque identificam sinais de ruptura antes que o abandono se consolide. Políticas de estrutura da oferta, como o tempo integral, podem fortalecer o vínculo escolar, desde que implementadas com atenção à equidade territorial. Políticas estruturais, como o CNCA, são essenciais porque atuam sobre a base da trajetória, reduzindo a formação de déficits que, no futuro, podem se converter em repetência, distorção idade-série, desengajamento e evasão.

Assim, a principal contribuição analítica desta dissertação é mostrar que a evasão escolar no Ensino Médio não pode ser enfrentada por uma política única, nem compreendida apenas como problema de fluxo. Ela é o resultado de trajetórias desiguais, de aprendizagens não consolidadas, de vulnerabilidades materiais, de fragilização do vínculo escolar e de respostas institucionais que variam entre territórios. Enfrentar esse problema exige políticas públicas integradas, contínuas, monitoradas e orientadas por equidade. No contexto do desenvolvimento regional, isso significa reconhecer que manter os jovens na escola, com aprendizagem e conclusão adequada, não é apenas uma meta educacional: é uma estratégia de formação humana, redução de desigualdades e ampliação das capacidades sociais e produtivas do território goiano.

Quadro 2 – Síntese das evidências empíricas do Capítulo 4

Eixo analítico	Evidência principal	Interpretação	Implicação para as políticas públicas
Evolução temporal dos indicadores	Piora em 2022, melhora expressiva em 2023 e reversão parcial em 2024	A permanência melhorou, mas sem estabilidade linear	A redução do abandono exige continuidade das ações e monitoramento permanente
Heterogeneidade territorial	O abandono se concentra de forma desigual entre as CREs	A média estadual oculta desigualdades regionais	As políticas precisam ser territorializadas e ajustadas às condições de cada regional
Estrutura da oferta e tempo integral	Relação fraca, negativa e não linear entre tempo integral e abandono	A ampliação da jornada pode contribuir, mas não explica sozinha a permanência	O tempo integral deve ser implementado com critérios de equidade, acesso, transporte e oferta alternativa
Sexo, raça/cor e permanência	Homens e jovens pretos, pardos e indígenas seguem mais expostos à não conclusão	A permanência escolar é atravessada por desigualdades estruturais	O monitoramento deve identificar grupos mais vulneráveis e formular respostas proporcionais

Eixo analítico	Evidência principal	Interpretação	Implicação para as políticas públicas
Permanência material	Bolsa Estudo e Pé-de-Meia atuam sobre o custo de oportunidade de continuar estudando	Incentivos financeiros podem reduzir o risco imediato de abandono	Políticas mitigadoras são relevantes, mas insuficientes sem acompanhamento pedagógico e territorial
Gestão do risco	Busca Ativa identifica infrequência, baixa participação e fragilização do vínculo	O abandono pode ser prevenido quando os sinais de risco são acompanhados precocemente	A rede precisa transformar informação em intervenção, acolhimento e correção de rota
Aprendizagem e política estrutural	CNCA atua sobre alfabetização e recomposição das aprendizagens	A política incide sobre a formação do risco escolar em médio e longo prazo	A prevenção da evasão exige enfrentar déficits de aprendizagem desde os anos iniciais
Limites de inferência	As políticas coexistem no mesmo período e território	Não é possível isolar causalmente o efeito individual de cada política	Os resultados devem ser lidos como associação, compatibilidade e interação entre mecanismos

Fonte: elaboração própria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar em que medida políticas públicas voltadas à permanência escolar, à gestão do risco e à recomposição das aprendizagens se associam à dinâmica do abandono e da evasão escolar no Ensino Médio da rede estadual de Goiás, considerando seus possíveis reflexos sobre o desenvolvimento regional. Partiu-se da compreensão de que abandono e evasão não são eventos isolados, nem podem ser explicados exclusivamente por decisões individuais dos estudantes. Ao contrário, constituem expressões de trajetórias escolares marcadas por desigualdades acumuladas, fragilidades de aprendizagem, vulnerabilidades socioeconômicas, diferenças territoriais e limites institucionais na capacidade de resposta das políticas públicas.

Ao longo da análise, demonstrou-se que a permanência escolar deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional. Ela envolve acesso, frequência, aprendizagem, vínculo, pertencimento, proteção social e condições concretas para que o estudante conclua a Educação Básica no tempo adequado. Nesse sentido, a evasão escolar no Ensino Médio aparece como o desfecho de um processo mais longo, que pode começar ainda nos anos iniciais, quando a alfabetização e as aprendizagens fundamentais não se consolidam no tempo esperado. A baixa aprendizagem, quando não enfrentada por políticas estruturadas de recomposição, tende a produzir repetência, distorção idade-série, desengajamento e maior risco de ruptura da trajetória escolar.

A análise dos dados da rede estadual de Goiás evidenciou uma trajetória não linear dos indicadores de rendimento escolar entre 2021 e 2024. Houve piora em 2022, melhora expressiva em 2023 e reversão parcial em 2024. Esse comportamento sugere que as políticas de permanência e monitoramento podem contribuir para a melhora dos indicadores, mas também demonstra que seus efeitos não se sustentam automaticamente. A permanência exige continuidade, institucionalização, capacidade de monitoramento, correção de rota e articulação entre diferentes níveis da gestão educacional.

Outro achado relevante diz respeito às desigualdades territoriais. A análise por Coordenações Regionais de Educação mostrou que a média estadual oculta diferenças importantes entre os territórios. Algumas regionais concentram maiores taxas de abandono, enquanto outras apresentam resultados muito baixos. Isso indica que a efetividade das políticas

públicas não depende apenas de seu desenho normativo, mas também das condições locais de implementação, da capacidade das equipes regionais e escolares, da estrutura da oferta, do transporte, da vulnerabilidade social dos estudantes e da existência de respostas institucionais adequadas ao risco de abandono.

A seção dedicada ao tempo integral mostrou que a ampliação da jornada escolar é uma dimensão importante da estrutura da oferta, mas sua relação com a permanência não é linear. O tempo integral pode ampliar oportunidades formativas, fortalecer o vínculo escolar e favorecer o acompanhamento pedagógico. No entanto, os dados analisados indicam que sua presença, isoladamente, não garante redução do abandono. A política depende de implementação qualificada, critérios de equidade territorial, transporte escolar compatível, oferta regular alternativa quando necessária e atenção ao perfil dos estudantes atendidos. Assim, o tempo integral deve ser compreendido como parte de uma estratégia mais ampla de permanência, e não como solução única.

A análise por sexo, raça/cor e renda reforçou que a permanência escolar não é neutra. Homens, jovens pretos, pardos e indígenas e estudantes mais pobres permanecem mais expostos à não conclusão do Ensino Médio. Esses achados indicam que políticas de permanência não podem ser avaliadas apenas pela melhora das médias gerais. É necessário observar quem permanece, quem abandona, quem conclui e em quais condições conclui. A equidade, portanto, precisa ser eixo estruturante do monitoramento e da avaliação das políticas educacionais, sob pena de avanços agregados conviverem com desigualdades persistentes entre grupos sociais e territórios.

Em relação às políticas analisadas, os dados sugerem que incentivos financeiros, como o Bolsa Estudo e o Pé-de-Meia, são relevantes para reduzir barreiras materiais imediatas à permanência, especialmente em uma etapa em que a escola disputa com o trabalho precoce, a necessidade de renda e outras responsabilidades familiares. Entretanto, tais políticas são insuficientes quando desacopladas de acompanhamento pedagógico, monitoramento da frequência e estratégias de fortalecimento do vínculo escolar. A Busca Ativa: Acolher para Permanecer, por sua vez, aparece como mecanismo central de gestão do risco, pois permite identificar sinais de infrequência, baixa participação e desengajamento antes que a ruptura se consolide. Já o CNCA deve ser compreendido como política estrutural de médio e longo prazo, pois atua sobre a base da trajetória escolar, enfrentando déficits de alfabetização e aprendizagem que podem, futuramente, converter-se em repetência, distorção idade-série e evasão.

Diante disso, a principal conclusão é que a redução do abandono e da evasão escolar no Ensino Médio depende de um arranjo integrado de políticas públicas. Não há uma política única capaz de enfrentar, isoladamente, um problema tão complexo. A permanência escolar é mais bem sustentada quando políticas mitigadoras, como os incentivos financeiros, se articulam a políticas de gestão do risco, como a Busca Ativa; a políticas de estrutura da oferta, como o tempo integral; e a políticas estruturais de aprendizagem, como o CNCA. Essa articulação permite atuar simultaneamente sobre o sintoma imediato da ruptura e sobre suas causas mais profundas.

Do ponto de vista do desenvolvimento regional, os achados reforçam que a evasão escolar não é apenas um problema educacional. Cada trajetória interrompida representa perda de capacidades humanas, redução de oportunidades de inserção produtiva, limitação da mobilidade social e reprodução de desigualdades territoriais. Em um estado como Goiás, marcado por forte diversidade regional, manter os jovens na escola, com aprendizagem e conclusão adequada, significa ampliar as condições de desenvolvimento humano, social e econômico dos territórios. A permanência escolar, portanto, deve ser compreendida como política educacional e, ao mesmo tempo, como estratégia de desenvolvimento regional.

A experiência de Goiás, ao articular incentivo financeiro, condicionalidades educacionais, monitoramento da frequência, busca ativa, tutoria educacional e expansão da oferta em tempo integral, apresenta elementos relevantes para o debate nacional. Contudo, mais do que tratá-la como modelo acabado, convém compreendê-la como experiência institucional em construção, cujos resultados precisam continuar sendo acompanhados, avaliados e aperfeiçoados. A melhora observada em parte do período analisado mostra potencial, mas a reversão parcial dos indicadores em 2024 reforça que políticas de permanência exigem continuidade, financiamento, gestão territorial e avaliação permanente.

Como limitação, a pesquisa utilizou dados secundários e agregados por Coordenação Regional de Educação, o que impediu o acompanhamento individual dos estudantes e a estimação causal do efeito de cada política. Também não foi possível, nesta etapa, desagregar os indicadores regionais por sexo, raça/cor, renda, distorção idade-série, localização rural ou urbana e dependência de transporte escolar. Por isso, os resultados devem ser lidos como evidências de associação, compatibilidade temporal e territorial e coerência entre os mecanismos de ação das políticas e a evolução dos indicadores, e não como prova causal isolada.

Para estudos futuros, recomenda-se avançar em três direções. A primeira é a construção de bases longitudinais por estudante, que permitam acompanhar matrícula, frequência, rendimento, participação em políticas de incentivo, trajetória escolar e evasão interanual. A segunda é a ampliação das análises desagregadas por sexo, raça/cor, renda, território, distorção idade-série e modalidade de oferta, de modo a verificar se as políticas reduzem desigualdades ou apenas melhoram médias gerais. A terceira é a realização de avaliações de impacto com métodos quase-experimentais, sempre que houver disponibilidade de dados e desenho institucional compatível, para estimar com maior precisão os efeitos das políticas sobre abandono, aprovação, aprendizagem e conclusão.

Conclui-se, portanto, que políticas de permanência e recomposição da aprendizagem são componentes estratégicos para enfrentar o abandono e a evasão escolar no Ensino Médio. No caso de Goiás, os dados analisados indicam que a combinação entre proteção material, gestão do risco, estrutura da oferta e enfrentamento das desigualdades de aprendizagem constitui caminho promissor, embora ainda marcado por desafios de implementação, estabilidade e equidade territorial. A permanência escolar deve ser tratada como política pública contínua, monitorada e integrada, capaz de garantir não apenas que os jovens estejam matriculados, mas que aprendam, permaneçam, concluam e ampliem suas possibilidades de futuro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Laura Almeida R. de; BARROS, Ricardo Paes de; FRANCO, Samuel; MACHADO, Laura Muller. ***Bolsas de estudo e evasão: avaliação de impacto ex-ante***. Rio de Janeiro: Autografia, 2025.

BANCO MUNDIAL. **Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education**. Washington, DC: World Bank, 2005.

BARROS, Ricardo Paes de; FRANCO, Samuel; MACHADO, Laura Muller; ZANON, Daiane; ROCHA, Grazielly. ***Consequências da violação do direito à educação***. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

BARROS, Ricardo Paes de; FRANCO, Samuel; MENDONÇA, Rosane. **A recente queda da desigualdade de renda e o acelerado progresso educacional brasileiro da última década**. Brasília, DF: Ipea, 2007. (Texto para Discussão, n. 1304).

BECKER, Gary S. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de janeiro de 2018. Define diretrizes operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino em todo o território nacional. Brasília, DF: CNE, 2018.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024. Regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

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

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

DUNCAN, Greg J. et al. **School readiness and later achievement**. Developmental Psychology, Washington, DC, v. 43, n. 6, p. 1428-1446, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOIÁS. Decreto nº 10.023, de 12 de janeiro de 2022. Regulamenta a Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021, que institui o Programa Bolsa Estudo. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2022.

GOIÁS. Decreto nº 10.122, de 28 de julho de 2022. Reajusta o valor do Programa Bolsa Estudo. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2022.

GOIÁS. Decreto nº 10.623, de 10 de janeiro de 2025. Regulamenta, para os exercícios de 2024 e 2025, o Programa Bolsa Estudo. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2025.

GOIÁS. Decreto nº 10.841, de 20 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 10.623, de 10 de janeiro de 2025. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2025.

GOIÁS. Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021. Institui o Programa Bolsa Estudo. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2021.

GOIÁS. Lei nº 23.954, de 20 de dezembro de 2025. Altera a Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021, que institui o Programa Bolsa Estudo. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 0184, de 13 de janeiro de 2022. Estabelece procedimentos e critérios para transferência de renda aos beneficiários do Programa Bolsa Estudo. Goiânia: SEDUC-GO, 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 2.964, de 30 de abril de 2026. Regulamenta procedimentos relativos aos critérios de permanência no Programa Bolsa Estudo. Goiânia: SEDUC-GO, 2026.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 3.421, de 13 de julho de 2022. Atualiza procedimentos e critérios relativos ao Programa Bolsa Estudo. Goiânia: SEDUC-GO, 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 4.217, de 27 de outubro de 2021. Institui a estratégia Busca Ativa: Acolher para Permanecer. Goiânia: SEDUC-GO, 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Relatório de Gestão e Monitoramento 2023. Goiânia: SEDUC-GO, 2024.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INEP. **Cartilha do Módulo Situação do Aluno 2022: conceitos e orientações.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2025: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026.

INEP. Indicador Criança Alfabetizada 2024. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: resultados 2023**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

IPEA. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante**. Brasília, DF: Ipea, 2018.

IPEA. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post**. Brasília, DF: Ipea, 2018.

KAWAHARA, Priscila. **Understanding the impacts of a full-time schooling program**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARTUSCELLI JÚNIOR, Alberto. **Quem tem tempo para o tempo integral? Uma avaliação do efeito do ensino em tempo integral sobre desempenho educacional, fluxo escolar e composição das escolas**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A exclusão intraescolar e o direito à educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 325-342, maio/ago. 2010.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. **Re-Construto de Juventude e Escolarização nas Políticas Educacionais Brasileiras: Reflexões**. Id on Line Revista de Psicologia, v. 16, n. 59, p. 133-136, fev. 2022. DOI: 10.14295/online.v16i59.3379.

RESENDE, Max Cardoso de; PETTERINI, Francis Carlo. **Uma análise da reprovação e da evasão no Ensino Médio catarinense usando microdados administrativos**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, DF, n. 61, p. 11-38, jan./mar. 2022. DOI: 10.38116/ppp61art1.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **Investment in human capital: the role of education and of research**. New York: Free Press, 1971.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Conclusão da Educação Básica: avanços e desigualdades da última década**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Atual implementação do tempo integral no ensino médio tende a acentuar desigualdades no Brasil**. ETD: Educação Temática Digital, Campinas, v. 27, p. e0250039, 2025.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Brasília, DF: UNESCO, 2015.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

UNICEF. **Busca Ativa Escolar no Ensino Médio e os programas de transferência de renda**. Brasília, DF: UNICEF, 2025.

UNICEF; CENPEC EDUCAÇÃO. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação.** Brasília, DF: UNICEF; CENPEC Educação, 2021.

APÊNDICE A – FONTES DE DADOS E VARIÁVEIS UTILIZADAS

Quadro A1 – Fontes de dados, variáveis e finalidade analítica

Fonte de dados	Período de referência	Variáveis utilizadas	Unidade de análise	Uso na pesquisa
INEP/Censo Escolar – Indicadores de rendimento escolar	2021 a 2024	Taxa de aprovação, taxa de reprovação e taxa de abandono	Rede estadual de Goiás e CREs	Analisar a evolução temporal dos indicadores de rendimento escolar e a distribuição territorial do abandono
Base consolidada de matrículas da rede estadual de Goiás	2024 e 2025	Matrículas no Ensino Médio, matrículas em tempo integral, percentual de matrículas em tempo integral	CREs	Caracterizar a estrutura da oferta e analisar a relação entre tempo integral e abandono escolar
Base regional organizada pela pesquisa	2024 e 2025	Matrículas por CRE, abandono por CRE, percentual de tempo integral, classificação dos grupos analíticos	40 CREs	Construir as Tabelas 3 e 4 e classificar as CREs segundo integralização e abandono
INEP/Censo Escolar – Dados nacionais	2025	Registros sem declaração de raça/cor; distorção idade-série por raça/cor	Brasil	Contextualizar desigualdades nacionais por raça/cor e qualificar a leitura da permanência escolar
Todos Pela Educação / PNAD Contínua	2025	Taxa de conclusão do Ensino Médio até os 19 anos por sexo, raça/cor e renda	Brasil	Analisar desigualdades de conclusão escolar e subsidiar a seção sobre sexo, raça/cor e permanência
IBGE / PNAD Contínua Educação	2019 e 2024	Taxa líquida de matrícula; motivos de não conclusão; trabalho, cuidado, gravidez e afazeres domésticos	Brasil e Goiás, conforme disponibilidade	Contextualizar desigualdades de acesso, permanência e conclusão no Ensino Médio
INEP / Indicador Criança Alfabetizada	2024	Percentual de crianças alfabetizadas e não alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental	Brasil	Relacionar alfabetização, trajetória escolar e risco futuro de abandono/evasão

Fonte de dados	Período de referência	Variáveis utilizadas	Unidade de análise	Uso na pesquisa
INEP / Saeb	2023	Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática; distribuição por níveis de aprendizagem	Brasil	Evidenciar a persistência de déficits de aprendizagem ao longo da trajetória escolar
SEDUC-GO / Programa Bolsa Estudo	2024 e 2025	Percentual mensal de estudantes frequentes, infrequentes e com frequência não informada	Estudantes beneficiários do Ensino Médio	Analisar o funcionamento operacional do Bolsa Estudo como mecanismo de acompanhamento da frequência
Legislação federal	1996, 2017, 2023, 2024 e 2025	LDB, Reforma do Ensino Médio, CNCA e Pé-de-Meia	Brasil	Fundamentar o marco normativo das políticas nacionais analisadas
Legislação estadual e portarias da SEDUC-GO	2021 a 2026	Lei nº 21.162/2021, decretos e portarias do Bolsa Estudo e da Busca Ativa	Goiás	Fundamentar a análise normativa e operacional das políticas estaduais de permanência

Nota: As bases utilizadas possuem níveis distintos de agregação. Os dados de rendimento escolar e matrícula foram analisados por Coordenação Regional de Educação, enquanto os dados sobre sexo, raça/cor, renda e conclusão do Ensino Médio foram mobilizados em escala nacional, como evidências de contexto, em razão da indisponibilidade, nesta etapa da pesquisa, de microdados regionais desagregados por estudante. Os dados operacionais do Programa Bolsa Estudo foram utilizados como evidência institucional de monitoramento da frequência, e não como medida causal de impacto sobre abandono ou evasão.

APÊNDICE B – FÓRMULAS E PROCEDIMENTOS DE CÁLCULO

Este apêndice apresenta as fórmulas e os procedimentos utilizados na análise dos indicadores de rendimento escolar, matrícula, tempo integral, abandono estimado e classificação das Coordenações Regionais de Educação. Os procedimentos foram adotados com o objetivo de garantir maior transparência metodológica e permitir a reprodutibilidade dos resultados apresentados no Capítulo 4.

B.1 Média ponderada dos indicadores estaduais

Para estimar os indicadores médios da rede estadual, foi utilizada a média ponderada por matrícula. Esse procedimento atribui maior peso às Coordenações Regionais de Educação com maior número de estudantes, evitando que regionais pequenas e grandes tenham o mesmo peso na composição do resultado estadual.

$$\text{Média ponderada} = \Sigma(x_i \times m_i) / \Sigma m_i$$

Em que:

- x_i corresponde à taxa observada na CRE;
- m_i corresponde ao número de matrículas da CRE;
- Σm_i corresponde ao total de matrículas das CREs analisadas.

Esse procedimento foi utilizado, especialmente, para calcular as taxas médias estaduais de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio.

B.2 Percentual de matrículas em tempo integral

O percentual de matrículas em tempo integral foi calculado a partir da relação entre o número de matrículas em tempo integral e o total de matrículas no Ensino Médio em cada CRE.

$$\%TI = (\text{Matrículas em tempo integral} / \text{Matrículas totais no Ensino Médio}) \times 100$$

Esse indicador foi utilizado para analisar a estrutura da oferta educacional e classificar as CREs segundo maior ou menor presença relativa da jornada ampliada.

B.3 Estimativa de estudantes em situação de abandono

O número absoluto estimado de estudantes em abandono foi calculado aplicando-se a taxa de abandono de 2024 ao total de matrículas do Ensino Médio no mesmo ano.

$$\text{Abandono estimado} = (\text{Taxa de abandono} / 100) \times \text{Matrículas no Ensino Médio}$$

Os resultados devem ser interpretados como estimativas aproximadas, pois decorrem da aplicação de taxas percentuais agregadas ao volume de matrículas de cada CRE.

Exemplo:

$$21.875 \times 2,55\% = 557,8 \approx 558 \text{ estudantes}$$

Nesse caso, a CRE de Aparecida apresentou aproximadamente 558 estudantes em situação de abandono em 2024.

B.4 Variação em pontos percentuais

As variações entre os anos foram calculadas em pontos percentuais, e não como variação percentual relativa.

$$\Delta \text{ p.p.} = \text{Taxa final} - \text{Taxa inicial}$$

Assim, a queda do abandono de 1,72%, em 2022, para 0,66%, em 2023, corresponde a uma redução de 1,06 ponto percentual. Já o aumento de 0,66%, em 2023, para 1,09%, em 2024, corresponde a uma elevação de 0,43 ponto percentual.

B.5 Critérios de classificação dos grupos analíticos

A classificação das CREs em quatro grupos analíticos considerou duas referências principais: o percentual estadual de matrículas em tempo integral em 2025, de 21,67%, e a taxa estadual ponderada de abandono em 2024, de 1,09%.

Critério	Classificação adotada
Percentual de tempo integral acima de 21,67%	Alta integralização
Percentual de tempo integral abaixo de 21,67%	Baixa integralização
Taxa de abandono acima de 1,09%	Abandono elevado
Taxa de abandono abaixo de 1,09%	Baixo abandono

A partir desses critérios, as CREs foram organizadas em quatro grupos:

Grupo analítico	Critério de classificação
Alta integralização e baixo abandono	%TI acima da média estadual e abandono abaixo da média estadual
Alta integralização e abandono elevado	%TI acima da média estadual e abandono acima da média estadual
Baixa integralização e baixo abandono	%TI abaixo da média estadual e abandono abaixo da média estadual
Baixa integralização e abandono elevado	%TI abaixo da média estadual e abandono acima da média estadual

B.6 Abandono ponderado por grupo

Para calcular o abandono ponderado dos grupos analíticos, foi considerado o peso das matrículas do Ensino Médio de 2024 nas CREs que compõem cada grupo.

$$\text{Abandono ponderado do grupo} = \Sigma(\text{abandono}_i \times \text{matrículas}_i) / \Sigma \text{matrículas}_i$$

Em que:

- **abandono_i** corresponde à taxa de abandono da CRE;
- **matrículas_i** corresponde ao número de matrículas do Ensino Médio em 2024 da CRE;
- **Σ matrículas_i** corresponde ao total de matrículas das CREs que compõem o grupo.

Esse procedimento permite que CREs com maior número de estudantes tenham peso proporcional na estimativa do abandono médio do grupo.

B.7 Correlação entre tempo integral e abandono

Para verificar a associação entre o percentual de matrículas em tempo integral e a taxa de abandono escolar, foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson e Spearman.

O coeficiente de Pearson foi utilizado para observar a associação linear entre as variáveis. O coeficiente de Spearman foi utilizado para observar a associação monotônica entre as posições relativas das CREs.

Indicador	Resultado	Interpretação
Correlação de Pearson	-0,14	Associação linear fraca e negativa
Correlação de Spearman	-0,15	Associação monotônica fraca e negativa

Os resultados foram interpretados de forma exploratória, sem pretensão de inferência causal. A correlação fraca e negativa indica apenas leve associação entre maior percentual de matrículas em tempo integral e menor abandono escolar, não permitindo afirmar que a ampliação da jornada, isoladamente, reduz o abandono.

B.8 Média dos dados operacionais do Programa Bolsa Estudo

As médias de frequência, infrequência e frequência não informada do Programa Bolsa Estudo foram calculadas por média aritmética simples dos percentuais mensais divulgados.

$$\text{Média anual} = \Sigma \text{ percentuais mensais} / \text{número de meses observados}$$

Esses dados foram utilizados como evidência operacional do monitoramento da frequência dos estudantes beneficiários, e não como medida causal de impacto do programa sobre abandono ou evasão.

APÊNDICE C – TABELA COMPLETA DAS CRES

Este apêndice apresenta a base consolidada das 40 Coordenações Regionais de Educação utilizadas na análise territorial. A tabela reúne informações de matrícula no Ensino Médio, matrícula em tempo integral, taxa de abandono, estimativa de estudantes em situação de abandono e classificação analítica das CREs segundo percentual de tempo integral e taxa de abandono. Esses dados subsidiaram as análises apresentadas nas seções 4.2 e 4.3.

Tabela C1 – Base consolidada das CREs: matrícula, tempo integral, abandono e classificação analítica – Goiás, 2024/2025

CRE	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Abandono estimado 2024	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Grupo analítico
Aparecida	21.875	2,55	558	21.545	5.622	26,09	Alta integralização e abandono elevado
Jataí	4.365	1,26	55	4.346	1.129	25,98	Alta integralização e abandono elevado
Goiatuba	1.373	1,71	23	1.452	344	23,69	Alta integralização e abandono elevado
Uruaçu	3.842	0,52	20	3.792	1.720	45,36	Alta integralização

CRE	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Abandono estimado 2024	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Grupo analítico
							e baixo abandono
Morrinhos	5.265	0,34	18	5.216	2.263	43,39	Alta integralização e baixo abandono
Novo Gama	10.928	0,86	94	10.998	4.504	40,95	Alta integralização e baixo abandono
Ceres	1.315	0,00	0	1.257	411	32,70	Alta integralização e baixo abandono
Minaçu	1.231	0,39	5	1.156	373	32,27	Alta integralização e baixo abandono
Pires do Rio	1.939	0,32	6	1.972	618	31,34	Alta integralização e baixo abandono
Piranhas	1.212	0,00	0	1.174	352	29,98	Alta integralização

CRE	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Abandono estimado 2024	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Grupo analítico
							e baixo abandono
Formosa	4.752	0,04	2	4.758	1.407	29,57	Alta integralização e baixo abandono
Iporá	1.888	0,06	1	1.876	540	28,78	Alta integralização e baixo abandono
Rubiataba	1.042	0,00	0	1.066	300	28,14	Alta integralização e baixo abandono
Silvânia	1.457	0,49	7	1.612	446	27,67	Alta integralização e baixo abandono
Planaltina	4.384	0,46	20	4.410	1.204	27,30	Alta integralização e baixo abandono
Posse	3.867	0,97	38	3.850	1.037	26,94	Alta integralização

CRE	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Abandono estimado 2024	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Grupo analítico
							e baixo abandono
Mineiros	2.471	0,00	0	2.583	650	25,16	Alta integralização e baixo abandono
São Miguel do Araguaia	1.404	0,08	1	1.339	331	24,72	Alta integralização e baixo abandono
Goiânia	26.465	0,73	193	27.200	6.451	23,72	Alta integralização e baixo abandono
Piracanjuba	1.956	0,53	10	1.979	456	23,04	Alta integralização e baixo abandono
São Luís de Montes Belos	1.637	0,12	2	1.726	383	22,19	Alta integralização e baixo abandono
Campos Belos	1.758	1,44	25	1.734	362	20,88	Baixa integralização

CRE	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Abandono estimado 2024	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Grupo analítico
							e abandono elevado
Luziânia	7.900	2,62	207	8.061	1.243	15,42	Baixa integralização e abandono elevado
Trindade	7.660	1,58	121	7.420	980	13,21	Baixa integralização e abandono elevado
Goianésia	4.789	1,42	68	4.800	627	13,06	Baixa integralização e abandono elevado
Anápolis	17.626	2,15	379	17.963	1.639	9,12	Baixa integralização e abandono elevado
Catalão	3.648	0,53	19	3.418	642	18,78	Baixa integralização e baixo abandono
Itumbiara	3.943	0,12	5	4.149	726	17,50	Baixa integralização

CRE	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Abandono estimado 2024	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Grupo analítico
							e baixo abandono
Itapaci	1.732	0,48	8	1.879	319	16,98	Baixa integralização e baixo abandono
Porangatu	2.395	0,20	5	2.287	379	16,57	Baixa integralização e baixo abandono
Inhumas	4.569	0,02	1	4.628	756	16,34	Baixa integralização e baixo abandono
Quirinópolis	2.770	0,26	7	2.743	437	15,93	Baixa integralização e baixo abandono
Águas Lindas	10.263	0,77	79	10.124	1.564	15,45	Baixa integralização e baixo abandono
Jussara	1.906	0,18	3	1.899	293	15,43	Baixa integralização

CRE	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Abandono estimado 2024	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Grupo analítico
							e baixo abandono
Goiás	2.233	0,32	7	2.265	326	14,39	Baixa integralização e baixo abandono
Itaberaí	1.878	0,46	9	1.882	241	12,81	Baixa integralização e baixo abandono
Palmeiras	2.857	0,00	0	2.986	367	12,29	Baixa integralização e baixo abandono
Santa Helena	2.268	0,51	12	2.473	301	12,17	Baixa integralização e baixo abandono
Itapuranga	1.566	0,20	3	1.469	166	11,30	Baixa integralização e baixo abandono
Rio Verde	7.783	0,07	5	8.121	478	5,89	Baixa integralização

CRE	Matrículas EM 2024	Abandono 2024 (%)	Abandono estimado 2024	Matrículas EM 2025	Matrículas TI 2025	% TI 2025	Grupo analítico
							e baixo abandono

Fonte: elaboração própria, com base na base consolidada de matrículas e rendimento escolar da rede estadual de Goiás.

Nota: O abandono estimado foi calculado pela aplicação da taxa de abandono de 2024 ao total de matrículas do Ensino Médio em 2024 de cada CRE, com arredondamento para o número inteiro mais próximo. A classificação dos grupos analíticos considerou como referência o percentual estadual de matrículas em tempo integral em 2025, de 21,67%, e a taxa estadual ponderada de abandono em 2024, de 1,09%.

APÊNDICE D – MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS DAS POLÍTICAS ANALISADAS

Este apêndice apresenta os principais marcos legais e normativos utilizados na análise das políticas públicas de permanência escolar e aprendizagem examinadas nesta pesquisa. O objetivo é sistematizar as leis, decretos e portarias que fundamentam o desenho institucional das políticas analisadas, indicando seu conteúdo principal e sua função na interpretação da permanência escolar no Ensino Médio em Goiás.

Quadro D1 – Marcos legais e normativos mobilizados na pesquisa

Política	Norma	Conteúdo principal	Uso na pesquisa
Direito à educação	Constituição Federal de 1988	Define a educação como direito social e dever do Estado e da família	Fundamenta a permanência escolar como dimensão do direito à educação
Direito à educação	Lei nº 9.394/1996 – LDB	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Sustenta a análise de acesso, permanência e qualidade
Ensino Médio	Lei nº 13.415/2017	Altera a organização do Ensino Médio e institui a política de fomento ao tempo integral	Apoia a discussão sobre reforma, pertencimento e estrutura da oferta
CNCA	Decreto nº 11.556/2023	Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Fundamenta o CNCA como política estrutural e preventiva
CNCA	Lei nº 15.247/2025	Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Consolida o marco legal da política nacional de alfabetização

Política	Norma	Conteúdo principal	Uso na pesquisa
Pé-de-Meia	Lei nº 14.818/2024	Institui incentivo financeiro-educacional aos estudantes do Ensino Médio público	Fundamenta o Pé-de-Meia como política federal de permanência material
Pé-de-Meia	Decreto nº 11.901/2024	Regulamenta a Lei nº 14.818/2024	Detalha critérios e operacionalização do programa
Bolsa Estudo	Lei nº 21.162/2021	Institui o Programa Bolsa Estudo em Goiás	Marco legal da política estadual de incentivo financeiro à permanência
Bolsa Estudo	Decreto nº 10.023/2022	Regulamenta a Lei nº 21.162/2021 e define valor inicial e critérios de frequência e desempenho	Sustenta a análise do desenho inicial da política
Bolsa Estudo	Portaria nº 0184/2022 – SEDUC-GO	Estabelece procedimentos e critérios para transferência de renda aos beneficiários	Fundamenta a análise operacional do programa
Bolsa Estudo	Decreto nº 10.122/2022	Reajusta o valor do benefício para R\$ 111,92	Mostra a evolução financeira da política
Bolsa Estudo	Portaria nº 3421/2022 – SEDUC-GO	Atualiza procedimentos e critérios do programa	Evidencia a consolidação operacional do acompanhamento
Busca Ativa	Portaria nº 4217/2021 – SEDUC-GO	Institui a estratégia Busca Ativa: Acolher para Permanecer	Fundamenta a análise da gestão do risco e acompanhamento da trajetória escolar

Política	Norma	Conteúdo principal	Uso na pesquisa
Bolsa Estudo	Decreto nº 10.623/2025	Regulamenta o programa para 2024 e 2025, amplia o público e atualiza critérios	Sustenta a leitura da ampliação e institucionalização da política
Bolsa Estudo	Lei nº 23.954/2025	Altera a Lei nº 21.162/2021 e diferencia valores para ensino regular e tempo integral	Mostra a continuidade e adaptação da política
Bolsa Estudo	Decreto nº 10.841/2025	Altera o Decreto nº 10.623/2025 e ajusta os valores do benefício	Complementa a evolução normativa recente
Bolsa Estudo	Portaria nº 2964/2026 – SEDUC-GO	Regulamenta critérios relativos a atos de indisciplina ou infracionais	Evidencia a formalização recente de critérios de permanência no programa

Fonte: elaboração própria, com base na legislação federal, legislação estadual de Goiás e portarias da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Nota: As normas posteriores ao período central da análise empírica, especialmente as publicadas em 2025 e 2026, são utilizadas apenas para contextualizar a evolução institucional das políticas, não como base para inferência sobre os indicadores de rendimento escolar analisados entre 2021 e 2024.