

GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE CRISE: ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO DA EVASÃO

**SCHOOL MANAGEMENT AND PUBLIC POLICIES IN TIMES OF CRISIS:
STRATEGIES FOR MITIGATING SCHOOL DROPOUT**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 17/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786928838](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786928838)

Cassiano Rocha de Lara Picolotto¹

RESUMO

As situações de crise sanitária, econômica, social, ambiental ou humanitária produzem repercussões diretas sobre a organização dos sistemas educacionais e podem ampliar processos de infrequência, abandono e exclusão escolar, especialmente entre estudantes submetidos a condições de vulnerabilidade social. A pandemia da COVID-19 constituiu uma experiência paradigmática nesse sentido, ao interromper atividades presenciais, transferir parte significativa das relações pedagógicas para ambientes remotos e exigir das equipes gestoras respostas rápidas diante de problemas inéditos relacionados à conectividade, aprendizagem, saúde emocional, comunicação com as famílias e permanência dos estudantes. Este artigo analisa o papel da gestão escolar e das políticas públicas na prevenção e mitigação da evasão em contextos de crise, utilizando como uma das bases empíricas os dados da dissertação *Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas educacionais: um estudo na Escola de Educação Básica Wanda Krieger Gomes em Caçador-SC*, de Cassiano Rocha de Lara Picolotto. Adota-se abordagem quanti-qualitativa, bibliográfica, documental e analítico-interpretativa, com análise secundária dos dados coletados originalmente junto a 47 professores. Os resultados mostram que a permanência escolar depende da articulação entre gestão pedagógica, monitoramento da frequência, comunicação com as famílias, inclusão digital, acolhimento socioemocional, recomposição das aprendizagens e atuação intersetorial. Na investigação utilizada como base empírica, 59,6% dos professores apontaram a manutenção do engajamento e da participação dos estudantes como principal desafio na transição ao ensino remoto; 17% destacaram dificuldades de acesso e domínio das tecnologias digitais; e 78,7% perceberam piora significativa no desempenho acadêmico. No retorno presencial, 72,3% indicaram a defasagem de

aprendizagem como principal dificuldade. Quanto às medidas de gestão, 37% destacaram a redefinição do calendário, 32,6% reuniões pedagógicas e 17,4% ações de formação continuada, enquanto 13% relataram ausência de ações da gestão. Os achados são discutidos à luz de Paro, Saviani, Galvão, Nóvoa, Alvim, Silva Filho, Araújo e outros autores, bem como de dados e estratégias do UNICEF, INEP e legislação brasileira. Conclui-se que a evasão não pode ser enfrentada por iniciativas isoladas ou exclusivamente administrativas. Sua mitigação requer sistemas de alerta precoce, busca ativa, gestão democrática, proteção social, políticas intersetoriais e acompanhamento individualizado das trajetórias escolares, transformando a permanência e a aprendizagem em responsabilidades compartilhadas entre escola, Estado, família e rede de proteção.

Palavras-chave: Gestão escolar; Políticas públicas; Evasão escolar; Permanência escolar; Busca ativa; COVID-19; Vulnerabilidade social; Gestão democrática.

ABSTRACT

Sanitary, economic, social, environmental, or humanitarian crises directly affect the organization of education systems and may intensify absenteeism, dropout, and school exclusion, particularly among students living in socially vulnerable conditions. The COVID-19 pandemic represented a paradigmatic experience in this regard, as it interrupted face-to-face activities, transferred a significant portion of pedagogical relations to remote environments, and required school management teams to provide rapid responses to unprecedented problems involving connectivity, learning, emotional health, communication with families, and student retention. This article analyzes the role of school management and public policies in preventing and mitigating school dropout in crisis contexts, using

as one of its empirical foundations data from the master's dissertation *Impacts of the COVID-19 Pandemic on Educational Practices: A Study at the Wanda Krieger Gomes Basic Education School in Caçador-SC*, by Cassiano Rocha de Lara Picolotto. A quantitative-qualitative, bibliographic, documentary, and analytical-interpretive approach was adopted, including secondary analysis of data originally collected from 47 teachers. The results indicate that school retention depends on the articulation of pedagogical management, attendance monitoring, communication with families, digital inclusion, socio-emotional support, learning recovery, and intersectoral action. In the empirical investigation, 59.6% of teachers identified maintaining student engagement and active participation as the main challenge during the transition to remote education; 17% highlighted difficulties concerning access to and mastery of digital technologies; and 78.7% perceived a significant decline in academic performance. Upon return to face-to-face classes, 72.3% identified learning gaps as the main difficulty. Regarding school management measures, 37% highlighted calendar reorganization, 32.6% pedagogical meetings, and 17.4% continuing education activities, while 13% reported no management action. The findings are discussed in light of Paro, Saviani, Galvão, Nóvoa, Alvim, Silva Filho, Araújo, and other authors, as well as data and strategies from UNICEF, INEP, and Brazilian legislation. The study concludes that school dropout cannot be addressed through isolated or exclusively administrative initiatives. Its mitigation requires early warning systems, active search strategies, democratic management, social protection, intersectoral policies, and individualized monitoring of school trajectories, making retention and learning shared responsibilities among schools, the State, families, and protection networks.

Keywords: School management; Public policies; School dropout;

School retention; Active search; COVID-19; Social vulnerability; Democratic management.

1. INTRODUÇÃO

A garantia do acesso à escola constitui uma das principais conquistas sociais associadas à democratização da educação brasileira, mas a matrícula, por si só, não assegura a efetividade do direito à educação. Permanecer na escola, participar das atividades pedagógicas, aprender, desenvolver-se e concluir cada etapa da Educação Básica constituem dimensões igualmente indispensáveis desse direito. A evasão, o abandono, a infrequência reiterada e outras formas de ruptura do vínculo educacional precisam, portanto, ser analisadas não apenas como eventos estatísticos, mas como manifestações de processos sociais, econômicos, pedagógicos e institucionais que podem impedir crianças e adolescentes de exercer plenamente seu direito à escolarização.

Silva Filho e Araújo (2017) destacam que evasão e abandono escolar são fenômenos complexos e multidimensionais e que a própria literatura apresenta variações conceituais importantes. Os autores demonstram que fatores internos e externos à instituição escolar participam da construção das trajetórias de afastamento e que a saída do estudante não deve ser interpretada como acontecimento isolado ou decorrente exclusivamente de uma decisão individual. Essa compreensão é essencial porque determinados discursos transferem ao estudante ou à família a responsabilidade integral por deixar a escola. Expressões como desinteresse, falta de compromisso ou ausência de acompanhamento familiar podem desconsiderar fatores estruturais relacionados à pobreza, trabalho infantil, necessidade de geração de renda, violência, gravidez, dificuldades

de transporte, discriminação, deficiência, desigualdade digital, repetência, defasagem idade-série e inadequação das práticas pedagógicas.

Em períodos de estabilidade social, esses fatores já representam desafios significativos. Durante crises, porém, tendem a se intensificar. Eventos sanitários, desastres climáticos, conflitos, crises econômicas e outras emergências podem provocar fechamento de escolas, deslocamentos populacionais, redução da renda familiar, insegurança alimentar, sofrimento emocional, interrupção dos transportes e perda de infraestrutura. A educação é simultaneamente afetada pela crise e convocada a atuar como espaço de proteção.

A pandemia da COVID-19 revelou com extraordinária intensidade essa relação. A suspensão das atividades presenciais transferiu para professores, gestores, estudantes e famílias a responsabilidade de manter o vínculo escolar em condições radicalmente alteradas. No Brasil, as redes desenvolveram estratégias diversificadas, envolvendo ambientes virtuais, aplicativos de mensagens, videoaulas, materiais impressos, flexibilização do calendário, reorganização curricular e contatos individualizados. A pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, foi criada justamente para identificar as ações adotadas pelas escolas brasileiras diante das medidas necessárias ao enfrentamento da crise sanitária e compreender seus impactos sobre o calendário e sobre as estratégias pedagógicas.

Entretanto, a continuidade formal das atividades não significou universalização da participação. UNICEF e Cenpec Educação

identificaram forte retrocesso na inclusão escolar. Em novembro de 2020, mais de cinco milhões de crianças e adolescentes encontravam-se sem acesso efetivo à educação, situação comparável, segundo o estudo, aos níveis brasileiros observados aproximadamente duas décadas antes. Mais de 40% desse contingente era formado por crianças entre seis e dez anos, faixa etária cuja escolarização estava praticamente universalizada antes da pandemia. A pandemia evidenciou, dessa maneira, que a permanência escolar depende de uma complexa arquitetura institucional. Quando a escola deixa de monitorar a frequência, quando não consegue localizar um estudante, quando a família perde contato com a instituição ou quando problemas socioeconômicos permanecem invisíveis, cresce o risco de desligamento progressivo.

Nesse processo, a gestão escolar ocupa posição estratégica. Paro (2010) compreende a administração escolar como mediação para a realização das finalidades educacionais. Essa perspectiva impede que a gestão seja reduzida a procedimentos burocráticos. Organizar pessoas, recursos, tempos e processos só possui sentido educacional quando contribui para que a escola alcance seus fins: formação humana, aprendizagem, democratização do conhecimento e garantia do direito à educação. A gestão democrática também pressupõe participação. Em contextos de crise, isso significa construir decisões com professores, estudantes, famílias e comunidade, desenvolver canais permanentes de comunicação, identificar necessidades específicas e produzir respostas territorialmente adequadas. Paro (2016) situa a participação da comunidade e a democratização das relações escolares no centro da discussão sobre a gestão da escola pública.

A dissertação de Picolotto fornece elementos empíricos relevantes para essa análise. A pesquisa foi desenvolvida com 47 docentes da Escola de Educação Básica Wanda Krieger Gomes, em Caçador-SC, utilizando questionário estruturado aplicado entre agosto e setembro de 2025. Os resultados mostram que a pandemia alterou intensamente a organização escolar. Na percepção dos participantes, 74,5% identificaram mudanças significativas no estilo de ensino ou de gestão, enquanto 21,3% perceberam mudanças moderadas. A investigação relacionou essas alterações à adaptação ao remoto, manutenção do vínculo com os estudantes e limitações de acesso às tecnologias.

Mais importante para o recorte desenvolvido neste artigo é o fato de que 59,6% dos professores apontaram a manutenção do engajamento e da participação dos estudantes como o principal desafio da transição ao ensino remoto. Outros 17% destacaram dificuldades de acesso e domínio das tecnologias digitais. Engajamento, participação e frequência não são equivalentes à evasão, mas constituem elementos importantes da trajetória que pode anteceder-lá. Um estudante raramente rompe subitamente todas as relações com a instituição. Em muitos casos, o afastamento ocorre de maneira progressiva, manifestando-se inicialmente por faltas, baixa participação, ausência na entrega de atividades, dificuldade de aprendizagem, enfraquecimento dos vínculos, repetência ou crescente incompatibilidade entre escolarização e outras demandas da vida. Por essa razão, políticas de mitigação da evasão precisam atuar antes da saída definitiva. O foco deve deslocar-se da recuperação do estudante já afastado para a identificação precoce do risco.

A legislação brasileira oferece fundamentos para essa atuação. O Estatuto da Criança e do Adolescente determina que dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental comuniquem ao Conselho Tutelar casos de reiteração de faltas injustificadas e evasão escolar após esgotados os recursos escolares. A Lei nº 13.803/2019 alterou a LDB para determinar a notificação ao Conselho Tutelar quando as faltas ultrapassarem 30% do percentual permitido legalmente. Essas determinações revelam que frequência e permanência não são questões privadas das famílias. Constituem matéria de responsabilidade pública.

A emergência sanitária reforçou ainda mais a necessidade de articulação intersetorial. A Lei nº 14.040/2020 estabeleceu que União, estados, municípios e Distrito Federal implementassem, em regime de colaboração, estratégias intersetoriais nas áreas de educação, saúde e assistência social para o retorno às atividades escolares regulares. A Busca Ativa Escolar constitui experiência particularmente relevante. Desenvolvida pelo UNICEF em parceria com Undime e outros atores, associa metodologia social e plataforma tecnológica para identificar crianças e adolescentes fora da escola, compreender as causas da exclusão, mobilizar diferentes serviços públicos e favorecer retorno, permanência e aprendizagem. A estratégia parte justamente da compreensão de que a escola, sozinha, não consegue resolver todas as causas da exclusão.

O problema de pesquisa deste artigo pode, assim, ser formulado da seguinte maneira: como a gestão escolar e as políticas públicas podem atuar, em contextos de crise, na prevenção e mitigação da evasão e no fortalecimento da permanência dos estudantes na Educação Básica? O objetivo geral é analisar o papel da gestão escolar e das políticas públicas na prevenção do abandono e da

evasão em situações de crise, tomando a pandemia da COVID-19 como referência e utilizando dados da pesquisa realizada na E.E.B. Wanda Krieger Gomes como recorte empírico. Especificamente, busca-se: discutir a natureza multidimensional da evasão; compreender a relação entre crise, vulnerabilidade e afastamento escolar; analisar o papel da gestão na manutenção do vínculo; examinar estratégias de comunicação escola-família; discutir mecanismos de busca ativa; relacionar recomposição da aprendizagem e permanência; avaliar a importância do acolhimento socioemocional; e propor diretrizes para sistemas escolares mais resilientes.

Defende-se como pressuposto que a evasão pode ser reduzida quando as instituições substituem uma lógica predominantemente reativa por uma política preventiva baseada em acompanhamento de trajetórias, identificação de sinais de risco, intervenção precoce, participação familiar, articulação intersetorial e garantia de condições concretas para aprender.

2. METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem quanti-qualitativa, bibliográfica, documental e analítico-interpretativa, associada à análise secundária dos resultados obtidos na dissertação de Cassiano Rocha de Lara Picolotto. A investigação original foi caracterizada como pesquisa de campo, descritiva e quanti-qualitativa. A abordagem combinou tratamento de dados numéricos e interpretação das experiências e percepções dos participantes. O campo empírico foi a Escola de Educação Básica Wanda Krieger Gomes, situada no município de Caçador, Santa Catarina. Participaram 47 professores atuantes em diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental e

Médio. A coleta foi realizada mediante Google Forms entre agosto e setembro de 2025 e contemplou questões fechadas e abertas relacionadas ao ensino remoto, ao retorno presencial e às práticas pedagógicas desenvolvidas durante e após a pandemia.

O artigo realiza um recorte temático distinto do objetivo mais amplo da dissertação. Enquanto o estudo original analisou as transformações educacionais produzidas pela pandemia, o presente trabalho focaliza as implicações dos resultados para a gestão da permanência escolar e para políticas de prevenção da evasão. É necessário registrar uma limitação fundamental: a investigação original não calculou a taxa de evasão da E.E.B. Wanda Krieger Gomes e não acompanhou longitudinalmente estudantes que abandonaram a instituição. Por isso, os percentuais apresentados neste artigo não são utilizados como indicadores diretos de evasão, mas sim como indicadores de condições que a literatura associa ao risco de afastamento: dificuldade de engajamento; acesso tecnológico; comunicação com famílias; defasagem de aprendizagem; suporte institucional; acolhimento emocional; readaptação e estratégias de gestão.

A própria dissertação discute a evasão no referencial teórico, afirmando que a crise sanitária ampliou o afastamento escolar, especialmente entre estudantes que tiveram dificuldades de acompanhar o ensino remoto ou precisaram contribuir para a renda familiar. O texto aponta, conseqüentemente, a necessidade de busca e reintegração desses estudantes. Na dimensão bibliográfica, foram priorizados trabalhos de autores reais e verificáveis sobre gestão democrática, trabalho docente, pandemia e abandono escolar. Entre eles estão Paro (2010; 2016), Silva Filho e Araújo (2017), Saviani e Galvão (2021) e Nóvoa e Alvim (2021).

Na dimensão documental, foram analisados materiais do INEP, UNICEF, legislação federal e documentos associados à Busca Ativa Escolar. Foram considerados ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 13.803/2019 e normas excepcionais adotadas durante a pandemia. A interpretação foi organizada em sete categorias: gestão e liderança em crises; fatores associados ao abandono; vínculo e engajamento; comunicação com famílias; recomposição da aprendizagem; acolhimento socioemocional; e articulação intersetorial. Essa estrutura permite relacionar o nível microinstitucional, representado pelas decisões tomadas no interior da escola, ao nível macropolítico das políticas públicas. Tal articulação é indispensável porque a gestão não pode solucionar isoladamente problemas cuja origem se encontra na pobreza, infraestrutura, saúde, transporte ou proteção social.

3. EVASÃO, ABANDONO E EXCLUSÃO ESCOLAR: UM FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL

A evasão escolar constitui um dos problemas mais persistentes dos sistemas educacionais. Apesar disso, sua definição não é inteiramente consensual. Termos como abandono, evasão, exclusão, infrequência e desligamento podem assumir significados distintos conforme fonte estatística, período analisado e metodologia empregada. Silva Filho e Araújo (2017) demonstram justamente essa complexidade conceitual. Para os autores, o fenômeno precisa ser investigado em suas diferentes dimensões e não possui uma única causa capaz de explicá-lo. Aspectos econômicos, familiares, escolares, individuais e sociais interagem ao longo da trajetória dos estudantes.

A compreensão multidimensional afasta interpretações simplistas. Dizer que um aluno abandonou a escola "porque não tinha interesse" pode ocultar meses de faltas ocasionadas pela necessidade de trabalhar, dificuldade de transporte, reprovação recorrente, violência, discriminação ou impossibilidade de acompanhar os conteúdos. O afastamento também é frequentemente processual. Primeiro aparecem atrasos, faltas e baixa participação. Em seguida, acumulam-se atividades não realizadas e dificuldades de aprendizagem. O estudante passa a sentir que não consegue acompanhar a turma, diminui sua participação e pode perder o sentimento de pertencimento à escola.

Em situações de crise, esse processo tende a acelerar. A ruptura das rotinas retira mecanismos de proteção que normalmente mantêm crianças e adolescentes vinculados à instituição. A pandemia forneceu exemplo claro. O estudante que não conseguia acessar uma videoconferência por falta de internet não apresentava necessariamente qualquer intenção de abandonar. Contudo, semanas ou meses de contato pedagógico precário poderiam produzir defasagem, desmotivação e enfraquecimento do vínculo. Por isso, a prevenção da evasão precisa começar pela infrequência e pela baixa participação.

O ECA reconhece essa necessidade quando determina a comunicação ao Conselho Tutelar nos casos de faltas injustificadas reiteradas e evasão após esgotadas as medidas escolares. A LDB, após alteração promovida pela Lei nº 13.803/2019, também estabelece dever de notificação quando a quantidade de faltas alcança patamar superior a 30% do limite legal permitido. A norma cria uma importante arquitetura preventiva: a instituição não deve esperar o encerramento do ano letivo para perceber que perdeu

contato com um estudante. Uma política eficaz deve trabalhar com sinais antecipatórios. Frequência irregular, queda acentuada no rendimento, mudança abrupta no comportamento, ausência em atividades, dificuldade de comunicação com responsáveis, repetência recorrente e sofrimento emocional podem formar um sistema de alerta. Esse acompanhamento, porém, precisa respeitar a singularidade das trajetórias. Um sistema automatizado que apenas classifique alunos como "risco" sem compreensão do contexto pode produzir estigmas. O dado deve iniciar uma investigação pedagógica e social, não gerar punição.

4. GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS DE CRISE

Crises colocam à prova a capacidade institucional das escolas. Situações normais permitem rotinas relativamente previsíveis; crises alteram calendários, recursos, espaços e relações de trabalho, exigindo decisões rápidas com informações incompletas. Paro (2010) propõe compreender a administração como mediação para fins. No âmbito escolar, isso significa que a gestão deve organizar recursos e relações para tornar possível a ação educativa. Essa interpretação adquire importância especial durante emergências. Redefinir calendário, estabelecer comunicação, reorganizar turmas e apoiar professores não são atividades administrativas desconectadas da pedagogia. São meios para preservar aprendizagem, vínculo e permanência.

Na dissertação, 74,5% dos participantes afirmaram que a pandemia produziu mudanças significativas no ensino ou na gestão, enquanto 21,3% perceberam mudanças moderadas. Os gestores passaram a mediar relações entre professores, estudantes e responsáveis, organizar fluxos de informação e coordenar estratégias remotas. O

próprio referencial da dissertação descreve a gestão como fundamental para sustentar as atividades pedagógicas, envolvendo liderança, planejamento e tomada de decisões diante da incerteza. No retorno presencial, os dados permitem verificar concretamente algumas dessas ações. 37% dos professores destacaram a redefinição do calendário escolar, enquanto 32,6% identificaram a organização de reuniões pedagógicas e 17,4% apontaram a promoção de formação continuada. Por outro lado, 13% afirmaram não perceber ações por parte da gestão.

Os percentuais revelam uma atuação diversificada. A redefinição do calendário responde à dimensão temporal da crise; reuniões pedagógicas favorecem coordenação coletiva; e formação continuada procura ampliar capacidade dos professores. Entretanto, o fato de 13% relatarem ausência de ações é relevante. Mesmo em uma única escola, a percepção do apoio institucional não é homogênea. Isso sugere a necessidade de que as iniciativas sejam não apenas realizadas, mas comunicadas, acessíveis e percebidas como efetivamente úteis pelos profissionais. A gestão de crise exige planejamento, mas também confiança institucional. Escolas nas quais professores, estudantes e famílias não confiam nos canais de comunicação possuem maior dificuldade para mobilizar a comunidade. Paro (2016) sustenta que a gestão democrática requer participação efetiva dos diferentes atores escolares. Em emergências, essa participação evita decisões centralizadas desconectadas da realidade cotidiana dos estudantes.

5. A PANDEMIA E O AUMENTO DO RISCO DE EXCLUSÃO ESCOLAR

O fechamento das escolas durante a COVID-19 constituiu ruptura de escala inédita. A escola deixou temporariamente de funcionar como

espaço físico de encontro, alimentação, proteção, aprendizagem e sociabilidade, transferindo parte das atividades para residências submetidas a condições profundamente distintas. O impacto sobre a exclusão escolar foi imediato. UNICEF e Cenpec Educação estimaram que, em novembro de 2020, mais de cinco milhões de crianças e adolescentes brasileiros não tinham acesso efetivo à educação. O dado evidencia que a pandemia não atingiu apenas a qualidade da aprendizagem. Em numerosos casos, atingiu a própria possibilidade de participar da escolarização.

Saviani e Galvão (2021), ao problematizarem o ensino remoto emergencial, chamam atenção para as condições materiais desiguais de estudantes e professores e para os riscos de transformação de uma solução provisória em substituto inadequado à escolarização presencial. O artigo está registrado no repositório da Unicamp e teve ampla repercussão na discussão educacional do período. A dissertação analisada apresenta convergência com esse diagnóstico. Em sua discussão teórica, registra que dificuldades de acesso às aulas remotas e necessidade de contribuir para a renda familiar favoreceram afastamento escolar e reforçaram a necessidade de reintegração. Três mecanismos merecem destaque:

- **O primeiro é a exclusão tecnológica:** Sem internet ou dispositivo adequado, a continuidade pedagógica era severamente prejudicada.
- **O segundo é o choque econômico:** A perda de renda aumentou pressões para adolescentes ingressarem ou ampliarem participação no trabalho.

- **O terceiro é a fragilização do vínculo:** Quando a interação com professores e colegas diminui, perde-se uma dimensão fundamental do pertencimento escolar.

Esses processos não atuam isoladamente. Um estudante pobre pode enfrentar simultaneamente internet inadequada, necessidade de trabalhar, ambiente doméstico precário e dificuldade de acompanhar conteúdos. O risco de evasão emerge dessa acumulação.

6. ENGAJAMENTO COMO INDICADOR PRECOCE DO RISCO DE EVASÃO

Um dos resultados mais relevantes da dissertação é que 59,6% dos professores apontaram a manutenção do engajamento e da participação ativa dos alunos como principal desafio da transição ao remoto. Esse dado merece ser interpretado para além do período pandêmico. O estudante pode estar matriculado e, ainda assim, progressivamente desligado da vida escolar. Pode comparecer eventualmente, não realizar atividades, evitar interação, deixar de participar de projetos e demonstrar indiferença às experiências oferecidas. Por isso, matrícula é indicador insuficiente para avaliar permanência.

A gestão escolar deve acompanhar pelo menos três dimensões: presença, participação e aprendizagem. A frequência indica presença formal. A participação permite observar o vínculo com as atividades. A aprendizagem mostra se a escola está conseguindo proporcionar apropriação dos conhecimentos. Quando as três dimensões se deterioram simultaneamente, o risco de afastamento aumenta. Na pandemia, o engajamento dependia ainda de

condições tecnológicas. A mesma pesquisa identificou que 17% dos docentes consideraram acesso e domínio das tecnologias o principal desafio, além de apontar equipamentos inadequados e conexão instável como obstáculos recorrentes. Nessas circunstâncias, uma resposta de gestão baseada simplesmente em registrar ausência poderia produzir injustiça. Era necessário saber por que o estudante estava ausente. Essa pergunta continua válida no presencial. A infrequência pode ser efeito de transporte, doença, violência, trabalho, bullying, cuidado de familiares ou desmotivação associada à dificuldade de aprendizagem. A resposta adequada depende da causa. Por isso, sistemas de alerta precoce precisam combinar dados quantitativos com escuta qualitativa.

7. ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA

A pandemia alterou intensamente a relação entre escola e família. Com a transferência das atividades para o domicílio, responsáveis passaram a mediar tarefas, organizar rotinas e manter comunicação frequente com professores. A dissertação registra que os profissionais intensificaram contatos com as famílias por diferentes meios e que essa aproximação foi considerada fundamental para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, embora também tenha revelado dificuldades enfrentadas pelos responsáveis. Essa experiência possui implicações relevantes para prevenção da evasão. Quando a comunicação só ocorre após semanas de ausência, a intervenção tende a ser tardia. Políticas eficazes estabelecem contato rápido diante de mudanças de frequência. Isso exige cadastro atualizado, múltiplos canais de comunicação e definição de responsáveis institucionais.

Aplicativos e mensagens podem ajudar, mas não substituem contato humano. Famílias em vulnerabilidade digital são justamente aquelas que podem não responder a notificações exclusivamente eletrônicas. A comunicação também não deve assumir tom acusatório. Abordagens que culpabilizam responsáveis podem romper o vínculo com a instituição. Freire (1996) compreende o diálogo como dimensão constitutiva de uma prática educativa democrática. A comunicação voltada à permanência precisa, portanto, partir da escuta. Perguntar "o que está impedindo o estudante de frequentar?" produz resposta institucional diferente de perguntar apenas "por que ele está faltando?". Na primeira formulação, reconhece-se a possibilidade de barreiras objetivas. Na segunda, corre-se o risco de individualizar o problema.

8. INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA DE PREVENÇÃO DA EVASÃO

A experiência do ensino remoto demonstrou que desigualdade digital pode converter-se rapidamente em exclusão educacional. Na escola investigada, os professores relataram falta de equipamentos adequados, conexão instável e ambientes domésticos pouco favoráveis ao estudo. A dissertação registra também estudantes que precisavam compartilhar dispositivos com outros membros da família e dificuldades de acompanhar aulas on-line em razão da precariedade tecnológica. Durante a emergência, muitas escolas recorreram a materiais impressos para não perder contato com estudantes excluídos digitalmente. No estudo analisado, essa estratégia aparece como forma de assegurar alguma continuidade aos alunos sem acesso tecnológico.

Essa experiência mostra que uma política de permanência precisa identificar barreiras de acesso e estabelecer alternativas. A inclusão digital também continua relevante no pós-pandemia. Na E.E.B. Wanda Krieger Gomes, 38,3% dos participantes relataram manutenção das plataformas digitais e 31,9% continuaram utilizando aplicativos de comunicação após o retorno presencial. Quanto maior a presença de recursos digitais, maior a responsabilidade de garantir acesso equitativo. Tecnologias podem favorecer acompanhamento de frequência, comunicação, disponibilização de materiais e reforço escolar. Porém, podem reproduzir exclusões quando pressupõem acesso universal inexistente.

9. DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM COMO FATOR DE RISCO PARA O AFASTAMENTO

A relação entre aprendizagem e permanência escolar merece posição central nas políticas de mitigação da evasão. Estudantes que acumulam repetidamente experiências de fracasso podem perder progressivamente o sentido atribuído à escolarização. A defasagem não representa somente problema cognitivo. Possui efeitos emocionais e identitários. Silva Filho e Araújo (2017) incluem fatores escolares e trajetórias de insucesso entre os elementos relacionados ao abandono, reforçando que a evasão não possui origem única.

Na pesquisa de Picolotto, 78,7% dos professores perceberam piora significativa do desempenho acadêmico durante o ensino on-line. No retorno às atividades presenciais, o problema permaneceu: 72,3% identificaram a defasagem de aprendizagem como principal dificuldade. Esse resultado reforça uma conclusão essencial: combater evasão exige política de aprendizagem. Não basta trazer o estudante de volta fisicamente se ele retorna a uma turma cujo

conteúdo já não consegue acompanhar. A recomposição precisa começar por diagnóstico. No estudo, 19,1% dos participantes indicaram a adoção de avaliações diagnósticas no retorno. Outros 21,3% mencionaram reforço escolar, enquanto 42,6% relataram aulas híbridas.

Essas estratégias apontam diferentes tentativas de recompor trajetórias. A avaliação diagnóstica, quando utilizada pedagogicamente, permite identificar o ponto de partida de cada estudante. Seu propósito não deve ser classificar quem fracassou, mas orientar intervenções. Reforço e recuperação precisam ser integrados à rotina, evitando estigmatizar estudantes. Também é necessário flexibilizar tempos. A tentativa de simplesmente "correr" com o currículo para recuperar conteúdos pode aprofundar as dificuldades daqueles mais prejudicados.

10. ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL, PERTENCIMENTO E PERMANÊNCIA

A pandemia demonstrou que frequência escolar é também questão de vínculo afetivo e pertencimento. Estudantes retornaram às escolas após experiências de luto, isolamento, insegurança econômica e interrupção das relações sociais. A simples reabertura dos portões não restauraria automaticamente a normalidade. Nóvoa e Alvim (2021) argumentam que o período posterior à pandemia exige reconstrução das relações educativas e fortalecimento do papel coletivo da escola e dos professores.

Os dados da E.E.B. Wanda Krieger Gomes indicam que a dimensão socioemocional recebeu atenção. 34% dos professores mencionaram inclusão de temas socioemocionais no currículo, enquanto 25,5%

destacaram rodas de conversa e 8,5% a implantação de programas específicos. Contudo, 23,4% afirmaram não haver ações institucionais voltadas ao acolhimento. O dado é relevante porque aproximadamente um quarto dos respondentes não reconheceu ações institucionais nessa área. Acolhimento não é terapia realizada pelo professor. Significa organização de um ambiente escolar capaz de reconhecer sofrimento, escutar demandas e encaminhar situações que exigem atendimento especializado. O sentimento de pertencimento possui impacto direto sobre permanência. O estudante tende a manter relação mais forte com uma instituição na qual percebe que sua ausência é notada e sua presença é valorizada. Uma escola que apenas contabiliza faltas atua administrativamente. Uma escola que procura compreender por que o estudante está faltando atua pedagogicamente e como instituição de proteção.

11. BUSCA ATIVA ESCOLAR E ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

Uma das principais estratégias brasileiras de enfrentamento à exclusão escolar é a Busca Ativa Escolar. A iniciativa articula tecnologia e metodologia intersetorial para identificar crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de abandono. Participam da estratégia áreas como educação, assistência social e saúde, porque as causas do afastamento frequentemente excedem a capacidade de intervenção da unidade escolar. A lógica é particularmente adequada ao fenômeno da evasão. Se o estudante não frequenta porque não possui transporte, a solução é diferente daquela necessária para um caso de violência doméstica. Se está trabalhando para ajudar a família, proteção social e políticas de renda podem ser essenciais. Se há transtorno de saúde, precisa-se

de articulação com o SUS. A escola identifica o sinal, mas a rede enfrenta a causa.

Dados recentes do UNICEF indicam que a Busca Ativa Escolar havia alcançado adesão de mais de 2,6 mil municípios e 21 estados e contribuído para a rematrícula de aproximadamente 312 mil crianças e adolescentes. A estratégia foi submetida a avaliação formativa e somativa entre 2024 e 2025. A relevância do modelo ultrapassa a COVID-19. Em dezembro de 2024, UNICEF e Undime publicaram orientação específica para utilização da Busca Ativa Escolar em crises e emergências, abrangendo eventos climáticos, sanitários e sociais. O documento orienta a reorganização da metodologia para preservar vínculo, acolhimento e continuidade educacional em contextos de interrupção. Essa ampliação mostra que as lições da pandemia podem orientar respostas a outras emergências. Enchentes, secas, incêndios, deslizamentos e deslocamentos populacionais também interrompem trajetórias escolares. Uma rede resiliente precisa possuir protocolos previamente definidos, não improvisá-los somente depois da crise.

12. POLÍTICAS PÚBLICAS E O DEVER ESTATAL DE GARANTIR PERMANÊNCIA

O direito à educação envolve acesso e permanência. Essa compreensão exige superar políticas concentradas exclusivamente na expansão de matrículas. Uma criança formalmente matriculada, mas sistematicamente ausente ou sem aprender, encontra-se em situação de direito educacional fragilizado. O ECA estabelece responsabilidade dos dirigentes escolares diante de faltas reiteradas e evasão. A LDB, por sua vez, passou a determinar notificação ao Conselho Tutelar em patamar anterior ao esgotamento integral da

frequência permitida. Esse conjunto normativo expressa uma lógica de prevenção.

Durante a pandemia, medidas excepcionais buscaram ainda adaptar calendários e formas de atendimento. A Resolução CNE/CP nº 2/2020 instituiu diretrizes nacionais relacionadas à implementação da Lei nº 14.040/2020 durante o estado de calamidade. A Lei nº 14.040/2020 determinou explicitamente estratégias intersetoriais entre educação, saúde e assistência social no retorno. A experiência mostrou, entretanto, que norma e implementação não são equivalentes. A dissertação relata que as respostas educacionais ocorreram em contexto de limitações estruturais e que muitos gestores precisaram improvisar estratégias diante das dificuldades. Uma política de mitigação da evasão precisa, portanto, assegurar capacidade operacional. Não basta determinar que a escola faça busca ativa se não há equipe, transporte, integração de dados ou articulação com assistência social. Da mesma maneira, não basta identificar o estudante se a política pública é incapaz de remover a barreira que o afastou.

13. EVIDÊNCIAS DA E.E.B. WANDA KRIEGER GOMES À LUZ DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Os resultados da dissertação podem ser reorganizados em torno de uma sequência interpretativa relacionada à permanência.

- 1. O primeiro nível é a ruptura institucional:** Para 74,5% dos participantes, a pandemia provocou alterações significativas nas rotinas de ensino ou gestão.
- 2. O segundo é o engajamento:** Para 59,6%, manter os estudantes ativos constituiu o principal desafio do remoto.

3. **O terceiro envolve barreiras tecnológicas:** Para 17%, acesso e domínio das tecnologias foram a dificuldade principal, enquanto o relato qualitativo identificou equipamentos inadequados e internet instável.
4. **O quarto é a aprendizagem:** 78,7% perceberam piora significativa no desempenho.
5. **O quinto aparece no retorno presencial:** 72,3% indicaram a defasagem como principal dificuldade.
6. **O sexto está na resposta pedagógica:** Foram utilizadas aulas híbridas, reforço e avaliação diagnóstica.
7. **O sétimo corresponde à atuação gerencial:** Redefinição do calendário, reuniões pedagógicas e formação constituíram as ações mais mencionadas, embora 13% não tenham identificado atuação da gestão.
8. **O oitavo é o acolhimento socioemocional:** Inserção de temas socioemocionais, rodas de conversa e outras iniciativas, ao mesmo tempo em que 23,4% apontaram ausência de ações institucionais.

Esses elementos não constituem uma taxa de evasão, mas permitem construir uma cadeia de fatores associados ao risco de afastamento. A pandemia fragilizou condições de participação; dificuldades de participação atingiram a aprendizagem; perdas de aprendizagem aumentaram as dificuldades de retorno; e a escola precisou mobilizar gestão, apoio pedagógico e acolhimento para reconstruir o vínculo. A própria conclusão da dissertação afirma que os efeitos foram múltiplos, desiguais e duradouros e destaca

limitações relacionadas ao acesso tecnológico, adaptação das práticas pedagógicas e manutenção do vínculo. Outro achado importante é que o apoio institucional foi considerado determinante para adaptação dos profissionais no retorno, embora limitado pelas condições estruturais e pela ausência de políticas públicas consistentes. Esse ponto demonstra a relação entre gestão escolar e política pública. Um diretor pode reorganizar reuniões, mas não criar sozinho política de assistência social. Pode flexibilizar determinados procedimentos, mas não financiar expansão da conectividade. Pode identificar estudantes em risco, mas precisa da rede pública para enfrentar causas externas. Portanto, a capacidade da gestão está condicionada à capacidade do sistema.

14. DISCUSSÃO

Os dados analisados sustentam a tese de que a mitigação da evasão em situações de crise depende da construção de uma política de permanência escolar que integre gestão pedagógica, acompanhamento individual, proteção social e atuação intersetorial. A experiência da pandemia demonstrou que o afastamento escolar não ocorre apenas quando um estudante formaliza sua saída. A exclusão pode começar muito antes, manifestando-se por redução da participação, infrequência, dificuldade de acesso, perda de aprendizagem e enfraquecimento do vínculo.

Substituir uma concepção episódica da evasão por uma concepção processual: Silva Filho e Araújo (2017) identificam a evasão como fenômeno complexo e cumulativo, influenciado por fatores escolares e extraescolares. Essa formulação é compatível com os resultados empíricos analisados. Quando 59,6% dos professores indicam engajamento como principal dificuldade, o

problema antecede qualquer afastamento formal. O estudante começa a desaparecer pedagogicamente antes de desaparecer administrativamente. Essa constatação possui consequência operacional: a gestão precisa monitorar indicadores de risco em tempo oportuno.

Gestão de permanência não pode ser confundida com controle burocrático de presença: Registrar faltas é necessário, inclusive por determinação legal, mas não suficiente. É preciso transformar o dado em ação. Uma sequência de ausências deve gerar contato, investigação da causa e construção de resposta.

Gestão democrática: Paro (2010; 2016) demonstra que a administração escolar precisa ser compreendida a partir das finalidades da educação e das relações entre sujeitos. Isso significa que decisões relacionadas à permanência não podem ser exclusivamente verticais. Professores possuem informações sobre comportamento e aprendizagem. Famílias conhecem dificuldades domésticas. Estudantes sabem quais aspectos da experiência escolar favorecem ou enfraquecem seu pertencimento. Ouvir esses atores aumenta a capacidade diagnóstica da instituição.

Capacidade de resposta em situações de emergência: Os dados mostram que 37% dos participantes perceberam a redefinição do calendário como uma das principais ações gerenciais e 32,6% destacaram reuniões pedagógicas. Essas ações demonstram que a crise exige coordenação. Entretanto, calendário e reunião não são fins. Precisam produzir condições concretas para atendimento dos estudantes.

Centralidade da comunicação: Durante o remoto, manter contato tornou-se parte da própria prática pedagógica. A comunicação com famílias passou a funcionar como instrumento de localização, orientação e sustentação do vínculo. Essa aprendizagem deve permanecer. Escolas precisam conhecer rapidamente quando um estudante deixa de participar. A ausência não pode permanecer invisível até o fechamento bimestral.

Caráter socioeconômico da evasão: A dissertação relaciona afastamento escolar a dificuldades tecnológicas e necessidade de contribuição para renda familiar. Esse aspecto demonstra o limite da ação exclusivamente pedagógica. Se a causa é pobreza, a resposta precisa envolver proteção social. A articulação entre educação, assistência e saúde prevista na Lei nº 14.040/2020 representa reconhecimento institucional dessa necessidade.

Inclusão digital como componente da permanência: A pandemia transformou conexão em condição de participação. Estudantes sem equipamentos ou internet enfrentaram desvantagem imediata. Mesmo no pós-pandemia, as plataformas permaneceram presentes. Portanto, a exclusão digital continua potencialmente vinculada à exclusão educacional.

Relação entre fracasso escolar e evasão: Os dados são particularmente expressivos. 78,7% dos professores perceberam piora significativa no desempenho durante o remoto, e 72,3% identificaram defasagem como principal dificuldade do retorno. Uma estratégia de mitigação da evasão que ignore aprendizagem está condenada à superficialidade. Trazer o aluno de volta é apenas a primeira etapa. É preciso criar condições para que consiga permanecer. Se ele retorna e encontra conteúdos incompreensíveis,

avaliações que apenas confirmam seu fracasso e ausência de apoio, o processo de afastamento pode recomeçar. Por isso, avaliações diagnósticas, reforço e flexibilização curricular devem integrar políticas de permanência.

Dimensão socioemocional: Acolhimento não deve ser tratado como componente secundário. Um estudante afetado por luto, ansiedade, violência ou isolamento pode ter dificuldades concretas para retomar sua rotina. Na escola pesquisada, 34% identificaram inserção de temas socioemocionais no currículo e 25,5% rodas de conversa, mas 23,4% declararam ausência de ações institucionais. O percentual de ausência percebida aponta para necessidade de políticas mais sistemáticas.

Busca ativa: Durante uma crise, esperar que estudantes retornem espontaneamente é insuficiente. O poder público precisa identificar quem deixou de participar. Em 2021, o UNICEF alertava para milhões de crianças e adolescentes sem atividades escolares ou fora da escola e intensificou a Busca Ativa Escolar como instrumento de resposta. A estratégia possui uma contribuição conceitual importante: encontrar o estudante é apenas uma etapa. É necessário compreender a barreira e removê-la.

Intersetorialidade: A Busca Ativa Escolar articula educação, saúde e assistência justamente porque não existe solução educacional isolada para todas as causas da exclusão. Esse princípio deve ser institucionalizado nas redes. A escola precisa saber quem acionar quando identifica fome, violência, trabalho infantil, problema de saúde, falta de documentação ou ausência de transporte.

Necessidade de sistemas de alerta precoce: As redes possuem dados de frequência, desempenho, idade, repetência e participação. Essas informações podem ser utilizadas preventivamente. Entretanto, o alerta não deve resultar em classificação estigmatizante. O objetivo é priorizar cuidado. Um modelo funcional poderia identificar estudantes com combinação de frequência em queda; queda brusca de rendimento; atividades não entregues; reprovações sucessivas; dificuldade recorrente de contato; alterações comportamentais e situações de vulnerabilidade conhecidas pela escola. A sinalização deveria produzir acompanhamento humano.

O papel dos professores: A gestão da permanência não pertence somente à direção. O professor é frequentemente o primeiro a perceber que determinado aluno se afastou, parou de participar ou apresenta alteração importante. Sistemas de gestão precisam criar fluxos simples para que essas observações sejam compartilhadas.

Reconstrução pós-crise: Nóvoa e Alvim (2021) defendem que a escola posterior à pandemia não deve simplesmente retornar ao modelo anterior, mas aprender com as transformações e fortalecer a dimensão coletiva da profissão docente. Isso vale igualmente para a gestão. A crise revelou a necessidade de planos de contingência, canais de comunicação e protocolos de preservação do vínculo. Esses mecanismos deveriam permanecer disponíveis para futuras emergências. O guia da Busca Ativa Escolar para crises e emergências, publicado pelo UNICEF e Undime em 2024, amplia precisamente essa lógica a situações climáticas, sanitárias e sociais.

Responsabilidade do poder público: Evasão não pode ser tratada como fracasso privado. A Constituição, a LDB e o ECA estabelecem deveres públicos de garantia educacional. O ECA obriga

comunicação em situações de infrequência reiterada e evasão, e a LDB antecipou mecanismos de notificação. Essas obrigações demonstram que o Estado deve atuar antes da ruptura definitiva.

Financiamento: Não há gestão de crise eficaz sem recursos. Buscar estudantes exige equipe. Oferecer reforço exige professores e tempo. Garantir conectividade exige infraestrutura. Atuar intersetorialmente requer profissionais e sistemas integrados. Portanto, a gestão escolar não pode ser responsabilizada pelos resultados sem considerar as condições fornecidas pela política pública.

Equidade: Crises não atingem todos igualmente. Estudantes em situação de pobreza, áreas rurais, territórios periféricos, pessoas com deficiência e outros grupos vulneráveis podem encontrar barreiras adicionais. Uma política universal formalmente idêntica pode produzir resultados desiguais. A equidade exige intensificar recursos onde as barreiras são maiores.

Avaliação das políticas de permanência: Não basta medir quantos estudantes foram rematriculados. É preciso acompanhar se permanecem e aprendem. O próprio desenho da Busca Ativa Escolar incorpora essa preocupação ao articular retorno, permanência e aprendizagem. A avaliação deveria acompanhar, entre outros indicadores, frequência após reintegração, progressão da aprendizagem, nova interrupção, participação e acesso a serviços necessários.

Planejamento antecipado: A experiência da COVID-19 mostrou o custo da improvisação. Planos de contingência educacional devem estabelecer quem coordena a resposta; como será preservado o

vínculo; como localizar estudantes; como garantir alimentação escolar; como manter comunicação; como assegurar acessibilidade; como atuar com saúde e assistência e como organizar o retorno.

Permanência escolar deve ser tratada como resultado educacional central: Uma escola de qualidade não é aquela que apenas matricula muitos alunos. É aquela que cria condições para que eles permaneçam, aprendam e concluam suas trajetórias. Essa perspectiva transforma a luta contra a evasão de atividade emergencial em princípio permanente da gestão.

15. DIRETRIZES PARA MITIGAÇÃO DA EVASÃO EM TEMPOS DE CRISE

Com base nos resultados analisados, propõe-se um conjunto de diretrizes aplicáveis às escolas e redes públicas:

- 1. Instituir sistemas de alerta precoce.** A frequência deve ser acompanhada continuamente e combinada com indicadores de participação e aprendizagem. Mudanças abruptas precisam gerar intervenção rápida.
- 2. Estabelecer protocolos de contato imediato.** Após faltas reiteradas, a escola deve utilizar telefone, aplicativo, mensagem, contato comunitário ou visita institucional, conforme situação e normas locais.
- 3. Implementar busca ativa permanente.** A busca ativa não deve existir somente em momentos extraordinários. Deve integrar a rotina de proteção educacional.

4. **Articular educação, assistência social e saúde.** Barreiras que extrapolam o campo pedagógico precisam ser encaminhadas à rede responsável.
5. **Criar comitês escolares de permanência.** Gestão, orientação, professores e demais profissionais podem reunir-se periodicamente para analisar estudantes em risco e definir estratégias.
6. **Fortalecer a comunicação com as famílias.** A relação precisa ser construída antes da crise, com cadastro atualizado e múltiplos canais.
7. **Garantir inclusão digital.** Quando houver uso de plataformas, precisam existir alternativas e suporte para estudantes sem conectividade ou dispositivos.
8. **Utilizar avaliação diagnóstica no retorno.** A recomposição deve partir do que efetivamente foi aprendido, evitando atribuir ao estudante responsabilidade pelas perdas produzidas pela crise.
9. **Oferecer recuperação integrada ao currículo.** Reforço não deve ser ação marginal ou punitiva.
10. **Flexibilizar estratégias pedagógicas.** Crises exigem diferentes meios de acesso e aprendizagem, respeitando condições concretas.
11. **Priorizar acolhimento socioemocional.** Rodas de conversa, escuta, convivência e encaminhamento especializado contribuem para reconstrução do pertencimento.

12. **Apoiar professores.** Não existe política consistente de permanência sem condições de trabalho, formação e suporte aos docentes.
13. **Construir planos de contingência educacional.** As redes devem prever respostas para crises sanitárias, climáticas e sociais.
14. **Garantir alimentação e proteção social.** A função protetiva da escola precisa ser preservada quando possível, inclusive durante interrupções prolongadas.
15. **Monitorar estudantes reintegrados.** Retornar à matrícula não significa superação do risco. O acompanhamento deve continuar.
16. **Incorporar participação estudantil.** Estudantes devem ser ouvidos sobre causas de desmotivação, dificuldades e soluções.
17. **Integrar dados com responsabilidade.** Sistemas de educação, assistência e saúde podem cooperar dentro dos limites legais para evitar que estudantes vulneráveis se tornem invisíveis.
18. **Dar atenção prioritária aos grupos mais vulneráveis.** A política deve utilizar critérios de equidade.
19. **Avaliar resultados para além da matrícula.** Frequência, permanência e aprendizagem devem ser acompanhadas.

20. Transformar prevenção da evasão em política de Estado. A continuidade não pode depender exclusivamente da iniciativa de um gestor específico.

16. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o papel da gestão escolar e das políticas públicas na prevenção e mitigação da evasão em contextos de crise, utilizando a pandemia da COVID-19 como experiência central e os dados da dissertação desenvolvida na Escola de Educação Básica Wanda Krieger Gomes como base empírica específica.

A primeira conclusão é que evasão e abandono não podem ser explicados por uma causa única. São fenômenos multidimensionais e processuais, produzidos pela interação de condições sociais, econômicas, familiares, pedagógicas e institucionais. Silva Filho e Araújo (2017) demonstram essa complexidade e alertam para os limites das interpretações que individualizam a responsabilidade pela saída da escola. A pandemia tornou essa multidimensionalidade ainda mais evidente. O estudante poderia deixar de participar porque não tinha internet, porque precisava trabalhar, porque perdeu alguém da família, porque apresentava sofrimento emocional ou porque já não conseguia acompanhar os conteúdos. Em muitos casos, vários desses fatores atuaram simultaneamente.

A segunda conclusão é que a gestão escolar ocupa posição estratégica, mas não autossuficiente. Na investigação analisada, 74,5% dos participantes perceberam mudanças significativas nas práticas de ensino ou gestão, evidenciando a dimensão da reorganização institucional exigida pela crise. No retorno, as ações

mais mencionadas incluíram redefinição do calendário, reuniões pedagógicas e formação continuada. Isso demonstra capacidade institucional de adaptação. Entretanto, uma escola não produz política de renda, não amplia sozinha cobertura de internet, não substitui serviços de saúde e não possui instrumentos suficientes para enfrentar todas as formas de violência ou vulnerabilidade. A gestão precisa estar integrada a uma rede de políticas públicas.

A terceira conclusão refere-se ao engajamento. O dado de que 59,6% dos professores identificaram a participação dos alunos como principal desafio do remoto demonstra que o vínculo precisa ser monitorado sistematicamente. Esse achado reforça uma mudança conceitual importante: o enfrentamento da evasão começa antes da evasão. A gestão precisa perceber quando um estudante começa a desaparecer do cotidiano escolar.

A quarta conclusão diz respeito à aprendizagem. A percepção de piora significativa no rendimento por 78,7% dos participantes e a indicação da defasagem como principal dificuldade de retorno por 72,3% demonstram que permanência e aprendizagem são indissociáveis. Não existe combate sustentável à evasão quando o estudante permanece fisicamente matriculado, mas experimenta diariamente situações de fracasso. A recomposição das aprendizagens deve, portanto, integrar as políticas de permanência.

A quinta conclusão refere-se ao acolhimento. A crise produziu impactos emocionais profundos. A escola pesquisada desenvolveu ações como inclusão de temas socioemocionais e rodas de conversa, embora parte dos profissionais não tenha percebido iniciativas institucionais nessa área. Pertencimento, vínculo e segurança emocional constituem componentes da permanência escolar.

A sexta conclusão é que a busca ativa constitui um dos instrumentos mais promissores para operacionalizar o dever público de garantir escolarização. Sua metodologia permite identificar estudantes, compreender as causas do afastamento e mobilizar diferentes setores para construir respostas. O alcance acumulado da estratégia, atualmente presente em milhares de municípios e associada à rematrícula de centenas de milhares de crianças e adolescentes, demonstra capacidade relevante de institucionalização.

A sétima conclusão é que as lições da pandemia precisam ser aplicadas a crises futuras. Em dezembro de 2024, UNICEF e Undime publicaram orientação especificamente voltada ao uso da Busca Ativa Escolar em crises e emergências, incluindo eventos sanitários, climáticos e sociais. Esse movimento é particularmente pertinente em um período no qual eventos climáticos extremos têm afetado crescentemente infraestruturas e calendários escolares.

A oitava conclusão relaciona-se à responsabilidade jurídica e institucional. O ECA e a LDB estabelecem mecanismos de identificação e comunicação de casos de infrequência e evasão. A permanência é, portanto, mais que objetivo desejável. Integra o dever público de proteção do direito à educação.

A nona conclusão é que políticas de prevenção precisam ser orientadas por equidade. As crises atingem mais duramente aqueles que já enfrentavam desigualdades. Aplicar a mesma resposta a todos pode ampliar essas diferenças. Estudantes em maior risco precisam receber maior intensidade de acompanhamento e recursos.

A décima e principal conclusão é que o combate à evasão requer mudança de paradigma. A política tradicional tende a agir depois que o estudante deixa a escola. Uma política contemporânea de permanência precisa atuar sobre a trajetória. Isso significa identificar sinais, compreender causas, estabelecer diálogo, oferecer apoio pedagógico, remover barreiras sociais e acompanhar o estudante ao longo do tempo. A escola precisa ser capaz de perguntar não apenas quem saiu, mas quem está começando a se afastar e por quê. É nessa mudança que a gestão escolar assume sua função mais estratégica. Ela organiza a instituição para que nenhum estudante se torne invisível.

Por fim, conclui-se que uma política pública efetiva de mitigação da evasão em tempos de crise deve combinar gestão democrática, alerta precoce, busca ativa, comunicação com famílias, recomposição das aprendizagens, inclusão digital, acolhimento socioemocional e atuação intersetorial. Nenhuma dessas estratégias, isoladamente, é suficiente.

A experiência da COVID-19 demonstrou que sistemas educacionais resilientes não são apenas aqueles capazes de manter atividades durante uma emergência. São aqueles capazes de preservar relações, proteger os mais vulneráveis, reconstruir aprendizagens e assegurar que, mesmo diante de profundas rupturas sociais, crianças e adolescentes continuem pertencendo à escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019.** Altera dispositivo da Lei nº 9.394/1996 para obrigar a notificação de faltas escolares ao

Conselho Tutelar quando superiores a 30% do percentual permitido em lei. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF, 2020.

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

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020. Brasília, DF: CNE, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil: Educação Básica.** Brasília: Inep, 2021-2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. DOI: 10.1590/ES.249236.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PICOLOTTO, Cassiano Rocha de Lara. **Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas educacionais: um estudo na Escola de Educação Básica Wanda Krieger Gomes em Caçador-SC**. Dissertação (Master in Education Sciences) – Veni Creator Christian University, Celebration, Florida, 2026. A pesquisa é apresentada como estudo de campo quanti-qualitativo realizado com profissionais da escola.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, 2021.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. DOI: 10.15448/2179-8435.2017.1.24527.

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

UNICEF; UNDIME. **Busca Ativa Escolar em crises e emergências.**
Brasília: UNICEF, 2024

UNICEF; UNDIME. **Busca Ativa Escolar.** Estratégia intersetorial para identificação, reintegração, permanência e aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de exclusão ou risco de abandono escolar.

UNICEF. **Avaliação da Busca Ativa Escolar.** Brasília: UNICEF, 2025.

¹ Letras Trilíngue pela UNIARP. Mestrado em Ciências da educação pela Veni Creator Christian University. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)