



Foto: Andre Borges/Agência Brasília (CC BY 2.0)

CADERNO 1



APOIO ÀS APRENDIZAGENS

Firjan **SESI**

PARCERIA





PARCERIA



CADERNO 1
**APOIO ÀS
APRENDIZAGENS**

Outubro/2023

FICHA TÉCNICA



CADERNO 1

APOIO ÀS APRENDIZAGENS

Cooperação técnica

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Serviço Social da Indústria (Firjan Sesi)

Autor

Tiago Bartholo (Consultor PNUD)

Coordenador técnico

Vítor Pereira (Consultor PNUD)

Revisão técnica

Andréa Marinho (Firjan Sesi), Maria Teresa Amaral Fontes (PNUD), Thaís Versiani Venancio Pires (PNUD) e Regina Malta (Firjan Sesi)

Concepção

Augusto Franco de Alencar e Andréa Marinho (Firjan Sesi)

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA — Firjan Sesi

A Firjan Sesi exerce papel fundamental no desenvolvimento social brasileiro, colaborando efetivamente com a melhoria da qualidade de vida do trabalhador da indústria, seus familiares e comunidade em geral por meio de seus serviços nos campos da educação, saúde, cultura, esporte e lazer.

Presidente: Eduardo Eugenio Gouvêa Vieira

1º Vice-Presidente: Luiz César Caetano

2º Vice-Presidente: Carlos Erane de Aguiar

1º Vice-Presidente CIRJ:

Carlos Fernando Gross

2º Vice-Presidente CIRJ:

Raul Eduardo David de Sanson

Diretor de Competitividade Industrial e Comunicação Corporativa:

João Paulo Alcântara Gomes

Diretor Executivo Sesi SENAI:

Alexandre dos Reis

Diretora de Gestão de Pessoas (interina):

Adriana Torres

Diretora de Compliance e Jurídico:

Gisela Pimenta Gadelha

Diretora de Finanças e Serviços Corporativos:

Luciana Costa M. de Sá

Diretor de Educação: Vinícius Cardoso

**Serviço Social da Indústria — Firjan Sesi
Concepção**

Consultora de Educação:

Andréa Marinho de Souza Franco

Coordenação

Consultora de Educação:

Andréa Marinho de Souza Franco

Assessora de Educação:

Regina Helena Malta Nascimento

Gerência Geral de Comunicação

Gerente Geral: Karla de Melo

Gerente de Comunicação e Marca:

Fernanda Marino

Equipe Técnica

Coordenadora de Comunicação e Marca:

Luciana Sancho Siqueira de Souza

Especialista de Comunicação e Marca:

Carolina Thurler Nacif

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD)

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) contribui, há mais de 50 anos, para o crescimento inclusivo e sustentável, de forma contínua e em bases democráticas, sempre em parceria com o Estado, a sociedade civil organizada e o setor privado.

Representante Residente a. i.:

Carlos Arboleda

Representante Residente Assistente:

Maristela Baioni

Líder da Unidade Desenvolvimento Socioeconômico Inclusivo:

Cristiano Prado

Oficial de Programa da Unidade de Desenvolvimento Socioeconômico Inclusivo:

Maria Teresa Amaral Fontes

Associada de Programa: Mônica Azar

Gerentes de Projetos: Guilherme Berdú,

Luciana Brant e Thaís Versiani Venancio Pires

Assistentes de Projetos: Karen Barros,

Maria Beatriz Nakatani, Marina Veloso Rocha

e Melissa Silva

Clerks: Isadora Ruotulo e Manuela Lima

Equipe de Comunicação: Luciano Milhomem,

Roberto Astorino, Flávia Amaral de Faria e

Manoel Salles

Contato: dsi.br@undp.org



Foto: Tony Winston/Agência Brasília (CC BY 2.0)

Sumário

Apresentação	8
1. Introdução	10
2. O que são os programas de tutoria e por que eles funcionam?	16
2.1. O que já sabemos sobre os efeitos dos programas de tutoria em pequenos grupos?	17
2.2. Programas de tutoria individual online — evidências das experiências durante a pandemia	18
2.3. O que já sabemos sobre os efeitos dos programas de tutoria entre pares?	19
3. Programas de ampliação do tempo na escola: evidências sobre o impacto do ensino integral	22
4. O que são os programas de mentoria e por que são importantes para os estudantes de ensino médio?	26
5. O que são os programas de desenvolvimento das habilidades socioemocionais e por que são relevantes?	28
6. O que são os programas de mediação de conflitos, melhora do comportamento desafiador e apoio psicológico e por que são especialmente relevantes para os estudantes do ensino médio?	32
7. Adaptação e implementação das experiências na rede pública no Brasil	36
7.1. Adaptação e implementação de programas de apoio às aprendizagens: tutoria	37
7.2. Adaptação e implementação de programas de apoio às aprendizagens: escolas de tempo integral	38
7.3. Adaptação e implementação de programas de apoio às aprendizagens: mentoria	39
7.4. Adaptação e implementação de programas de desenvolvimento das habilidades socioemocionais	40
7.5. Adaptação e implementação de programas de apoio psicológico	40
Referências	42

Apresentação

A pesquisa “Combate à Evasão no Ensino Médio — Desafios e Oportunidades” investigou o problema da evasão em suas múltiplas dimensões e mecanismos causais. Como resultado da pesquisa realizada sobre ações e práticas com impacto na redução da evasão, foi estruturado um repositório de práticas classificadas em cinco eixos temáticos de políticas: Apoio às aprendizagens, Apoio ao aluno na transição para o ensino médio e sua permanência, Transição para o mundo do trabalho, Propostas de ambientes de aprendizagem e inovação curricular e Apoio à gestão escolar e valorização da formação docente.

Cada um desses eixos está agora sendo tratado em um caderno específico, com vistas a uma compreensão mais aprofundada das possibilidades, dos impactos e das implicações das ações, a fim de facilitar sua avaliação e sua implementação.

1. Introdução

A evasão escolar ainda é um grande problema nos sistemas educacionais do Brasil, em especial, para os estudantes do ensino médio matriculados na rede pública. Trata-se de um fenômeno complexo, que ocorre, com maior prevalência, entre jovens em situação de maior vulnerabilidade social e com trajetória escolar irregular (em situação de distorção idade-série). Há uma boa literatura sobre as principais causas do abandono e evasão escolar no ensino médio (PEREIRA, 2022; ELLWOD; KANE, 2000; KANE, 1994; KEANE; WOLPIN, 2001; JENSEN, 2010; SPEAR, 2000; ARMSTRONG, 2016; LAIBSON, 1997; O'DONOGHUE, 1999; SPEAR, 2000; OLIVEIRA; WALDHEM, 2016; DE SOUZA *et al.*, 2012; RIOS-NETO, 2008; NERI *et al.*, 2009, SHIRASU; ARRAES, 2015; SALATA, 2019; FERREIRA *et al.*, 2022).

Podemos dividir as causas da evasão escolar em dois grupos. O primeiro diz respeito aos fatores extraescolares, como, por exemplo, as experiências de vida dos estudantes fora da escola com familiares, amigos e vizinhos e a percepção da escolarização formal como estratégia de mobilidade social. Há, ainda, fatores biológicos, relacionados às transformações físicas, psicológicas e sociais, que têm consequência direta na tomada de decisão dos indivíduos e, no caso específico dos jovens, quando há maior propensão ao abandono escolar (LERNER; STEINBERG, 2015; BLAKEMORE, 2018; PEREIRA, 2022). Outro exemplo, constantemente debatido na literatura, são as dificuldades financeiras da família, o que pode aumentar a chance de o aluno ingressar de forma precoce no mercado de trabalho (formal ou informal) e dificultar a sua permanência na escola.¹

O segundo grupo são os fatores escolares, as experiências dos estudantes na escola, que contribuem para a sua permanência e continuidade dos estudos ou, pelo contrário, empurram o jovem para fora da escola, aumentando as taxas de evasão escolar. Um dos principais fatores é o baixo aprendizado que leva, em muitos casos, à reprovação. Essas são experiências que marcam a trajetória escolar de milhões de crianças e jovens no Brasil e estão fortemente associadas com maiores taxas de evasão.

1. Ver “Caderno Temático 2”, para uma apresentação detalhada dos programas de auxílio financeiro e por que eles são eficazes para diminuir as taxas de evasão no ensino médio.

É importante reforçar que as análises sobre o fenômeno do baixo aprendizado devem incluir necessariamente as experiências escolares vivenciadas no decorrer do ensino fundamental — e não focar apenas no ensino médio. Sabemos, pela literatura educacional e pelos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelos dados estaduais de avaliação em larga escala, que as dificuldades de aprendizagem se iniciam nos primeiros anos de escolarização obrigatória e aumentam no decorrer dos anos (ALVES, 2020). De forma direta, podemos afirmar que parte do “fracasso escolar” observado no ensino médio pode ser explicada pelas experiências anteriores dos alunos durante o ensino fundamental. Isso inclui lacunas no seu aprendizado, reprovação escolar e efeitos mais amplos na sua relação com os estudos, a autoestima e o vínculo com os colegas e professores. Mesmo sabendo disso, é possível afirmar que há grande desarticulação entre os entes federativos, com ausência de um sistema eficaz que apresente um fluxo de informações básicas sobre o desenvolvimento dos alunos entre as diferentes etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e sua história escolar — incluindo informações acadêmicas e outras características relevantes para o seu desenvolvimento dentro e fora da escola.

Seria desejável o uso de tecnologia para uma gestão mais eficiente e integrada do processo de aprendizagem do estudante entre diferentes redes de ensino, principalmente, na transição do ensino fundamental para o médio. Sabemos que há escassez de informação pedagogicamente relevante que ajude o professor que recepciona uma nova turma a realizar um diagnóstico rápido e que saiba quais ações e estratégias já estavam em curso com seus estudantes. Esse sistema seria especialmente útil na transição do ensino fundamental para o ensino médio, quando a grande maioria dos estudantes muda de escola e, por vezes, de rede de ensino (migração de uma escola municipal para outra estadual). Nesse sentido, os desafios para regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE) mostram os gargalos vigentes para a implementação de um regime de colaboração efetivo entre os entes federativos e, nesse caso específico, entre as redes municipais e estaduais no sentido de ampliação do fluxo de informações sobre os alunos e os desafios pedagógicos principais para cada faixa etária e etapa de ensino.

As Tabelas 1 e 2 apresentam dados sobre a distorção idade-série e a reprovação escolar no 9º ano do ensino fundamental e para todas as séries do ensino médio. É possível constatar que um pouco mais de 20 por cento dos estudantes brasileiros matriculados no 9º ano — portanto antes de ingressarem no ensino médio — já apresentam dois anos ou mais de distorção idade-série, fruto de múltiplas reprovações ou abandono escolar em momento anterior. Os dados também revelam taxas de reprovação escolar mais altas no 1º ano do ensino médio, reforçando o entendimento de que é um importante gargalo nessa etapa e de que os programas de apoio às aprendizagens devem iniciar, idealmente, no ensino fundamental e ser incrementados no início do ensino médio.

TABELA 1: Taxa de distorção idade-série no Brasil

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
9º Ano EF	23%	23,20%	24,20%	22,30%	21,30%	21,30%	21,60%	19,80%
1º Ano EM	31%	32,90%	32,80%	33,20%	30%	30,10%	24,40%	24,40%
2º Ano EM	25%	26,20%	27,20%	26,60%	25,90%	24,90%	26,60%	21,30%
3º Ano EM	22%	22,20%	22,10%	22,70%	21%	21,80%	24,40%	20,40%

Fonte: MEC/Inep Censo Escolar (2015-2022).

TABELA 2: Taxa de reprovação no Brasil

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
9º Ano EF	8,30%	8,60%	7,50%	6,90%	5,80%	1,10%	2,10%
1º Ano EM	16,60%	17,30%	15,80%	15,40%	13,40%	3,20%	4,70%
2º Ano EM	10,10%	10,70%	9,60%	9,40%	8,10%	2,10%	4,70%
3º Ano EM	5,90%	6%	5,50%	5,40%	4,50%	2,60%	3%

Fonte: MEC/Inep Censo Escolar (2015-2022).

Do ponto de vista pedagógico, os sistemas educacionais que ofertam o ensino médio enfrentam, pelo menos, três grandes desafios:

1. Lidar com grande heterogeneidade em termos de proficiência e idade dentro das turmas no ensino médio.
2. Recompôr o aprendizado não concretizado durante o ensino fundamental.
3. Garantir o aprendizado ao longo dos três anos do ensino médio.

Esses são desafios pedagógicos muito complexos, o que gera enorme pressão sobre o sistema público de ensino. Um exemplo das dificuldades descritas são as taxas elevadas de reprovação escolar no primeiro ano do ensino médio. É razoável interpretar esse desfecho como um acúmulo das experiências durante o ensino fundamental (sobretudo nos anos finais) e durante o primeiro ano do ensino médio. Trata-se, portanto, de um “fracasso compartilhado” das redes de ensino e que gera uma mudança importante na trajetória escolar do estudante.

A literatura indica que o principal preditor da evasão escolar no ensino médio é a distorção idade-série dos alunos. Por isso, garantir o aprendizado no tempo adequado, minimizando o fenômeno da reprovação é tão importante (ALMEIDA; ALVES, 2021; FERRÃO; ALVES, 2023). Ao mesmo tempo, fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola e promover um ambiente de mais acolhimento e bem-estar também são fundamentais para manter os estudantes na escola e minimizar o risco de evasão. Um aspecto pouco discutido na literatura é a perda do vínculo do estudante que é reprovado com seus colegas de classe. A reprovação está associada com um conjunto negativo de experiências, o que inclui a perda do vínculo com seus amigos de turma, a inserção em um novo grupo de pares, invariavelmente mais novo, o que é agravado diante de múltiplas reprovações (JIMERSON *et al.*, 2002; MEISELS; LIAW, 1993).

Outra dimensão associada com as experiências escolares e que impacta o vínculo do estudante com a escola e as taxas de evasão é a violência dentro da escola e a convivência entre pares e estudantes e professores. A socialização com pares e com os professores é crucial no processo de escolarização e nos ambientes que fomentam a construção de vínculos afetivos e aumentam o aprendizado, a sensação de bem-estar e a permanência na escola. Os estudantes aprendem mais quando se sentem seguros e constroem relações positivas de respeito e confiança com os adultos de referência na escola — professores e corpo diretor (DARLING-HAMMOND; COOK-HARVEY, 2018). Apesar de parecer óbvio, é importante quando estudos corroboram esse entendimento, uma vez que, por vezes, as políticas públicas tendem a separar essas duas dimensões, destacando o aprendizado — principalmente das disciplinas tradicionais — como mais relevante (QUIN *et al.*, 2017).

A relação entre professor e aluno e a qualidade da interação é chave para explicar o aprendizado e a construção de vínculo do estudante com a escola. Os estudos sugerem que aprendemos mais quando vivenciamos emoções positivas que negativas e esse fato tem implicação direta no ambiente da escola — desde a estrutura física até o clima escolar — e as práticas docentes. Quin *et al.* (2017), em revisão sistemática de 46 estudos, identificaram que o vínculo do estudante com o professor e a recorrência de interações positivas estavam associados com melhores notas, menos faltas, diminuição da evasão e comportamentos desafiadores que levam à suspensão. O autor salienta ainda que os professores também se beneficiam de um ambiente com melhores relações dentro da escola (professores e seus pares e professores e alunos) com diminuição do estresse e satisfação no ambiente de trabalho.

No Brasil, alguns estudos também têm destacado a importância da construção de vínculos e relações positivas entre jovens e professores. Abramovay *et al.* (2015) e outros autores identificaram que as principais características valorizadas pelos estudantes no Brasil em relação aos seus professores são a capacidade de dialogar com o estudante, “dar boas aulas” e responderem as suas dúvidas e questões com respeito. Algo que é distante do estereótipo de um vínculo de amizade e do professor “passando a mão na cabeça” dos estudantes.

Outro tema que ganha cada vez mais relevância, principalmente durante a crise da pandemia na educação, é a saúde mental dos estudantes, principalmente dos jovens. Estudos sugerem que desastres naturais são gatilho para doenças mentais (SAEED; GARGANO; 2022; MAKWANA, 2019). Já há evidências robustas de que a pandemia da COVID-19 impactou negativamente a saúde mental das populações, em especial com aumento da prevalência de transtorno de ansiedade e depressão. Jovens e mulheres estão entre os grupos de risco que merecem atenção especial dos gestores públicos (SANTOMAURO *et al.*, 2021; MANSFIELD *et al.*, 2022; PANCHAL; SALAZAR; FRANCO, 2021). Por exemplo, utilizando um desenho de experimento natural, Mansfield *et al.* (2022) estimaram que, caso a pandemia da COVID-19 não tivesse ocorrido, teríamos 6 por cento menos adolescentes com sintomas graves de depressão. Esses autores destacam que a análise por subgrupos sugere que adolescentes do sexo feminino são o grupo de maior risco.

Todos esses elementos reforçam a importância de programas que apoiem o estudante do ensino médio no decorrer de sua trajetória acadêmica. A ausência desses programas pune, mais fortemente, os estudantes de menor nível socioeconômico e com menos redes de proteção, ampliando as desigualdades educacionais e sociais no país. Reduzir a evasão escolar no ensino médio trará impactos positivos em diferentes áreas, não apenas para os indivíduos diretamente impactados pelos programas, mas para a sociedade como um

todo. Estamos falando do aumento da produtividade e renda, melhores indicadores de saúde, menor risco de gravidez na adolescência, diminuição da chance do envolvimento com a criminalidade (CARNEIRO *et al.*, 2013; CURRIE; MORETTI, 2003; MILLIGAN *et al.*, 2004; OREOPOULOS; SALVANES, 2011; PLUG, 2004). É, portanto, fundamental um pacto da sociedade pela garantia do direito do jovem à educação e sua permanência no decorrer do ensino médio.

O Caderno Temático “Apoio às aprendizagens” apresenta cinco tipos de programas e intervenções, com mecanismos causais bem descritos, para apoiar o aprendizado dos estudantes no ensino médio, fortalecer o vínculo com a escola, melhorar o bem-estar e a saúde mental dos alunos e ajudar na construção de um projeto de vida que contemple a continuidade dos estudos e/ou o ingresso no mercado de trabalho. Os cinco tipos de programas selecionados para apoiar as aprendizagens são:

- a) Programas de reforço das aprendizagens: tutoria individual, tutoria em pequenos grupos e tutoria entre pares.
- b) Ampliação do tempo na escola — turno integral.
- c) Programas de mentoria personalizada.
- d) Programas de desenvolvimento das habilidades socioemocionais.
- e) Programas de mediação de conflitos e acompanhamento psicológico dos estudantes.

A implementação desses programas na rede pública de ensino deve estar idealmente acompanhada de ações mais abrangentes de melhorias estruturais, que promovam uma experiência de ensino e aprendizagem mais rica, conectada com os interesses dos alunos e desafios da contemporaneidade. O objetivo final deveria ser garantir o aprendizado esperado nas diferentes séries, para todos os estudantes e não apenas para uma parcela, diminuindo a reprovação, o abandono e a evasão escolar no ensino médio. Uma vivência, no ensino médio, que ajudasse os jovens a construir uma visão e um projeto para o início da vida adulta que deve contemplar a possibilidade de continuidade dos estudos em cursos técnicos e/ou graduação e, ainda, a inserção no mundo do trabalho.

2. O que são os programas de tutoria e por que eles funcionam?

As atividades de reforço escolar ou tutoria (nesse relatório usaremos ambos os termos como sinônimos) no formato individual (um professor e um aluno) ou pequenos grupos (um professor com grupos de 2 a 8 alunos) são definidas como uma estratégia que garante um tempo específico de trabalho do professor com um grupo previamente selecionado de alunos para avançar, de forma mais individualizada nas lacunas de aprendizado. Esse arranjo permite que o ensino concentre-se, exclusivamente, em um pequeno número de alunos, geralmente em uma sala de aula separada ou área de trabalho específica. Mais recentemente, durante a pandemia da COVID-19, as atividades de tutoria *online* individuais foram testadas e avaliadas em países desenvolvidos e em desenvolvimento com efeitos positivos sobre o aprendizado (CARLANA; LA FERRARA, 2021; HASSAN *et al.*, 2021).

Aulas intensivas em pequenos grupos são frequentemente fornecidas para apoiar os alunos com baixo desempenho ou aqueles que estão “ficando para trás”, mas também podem ser usadas como uma estratégia mais geral para garantir o aprendizado eficaz ou para ensinar tópicos ou habilidades desafiadoras.

Nesse relatório, vamos concentrar a descrição em três formatos de programas de tutoria amplamente avaliados e que apresentam um bom custo-efetividade, principalmente quando pensamos o desafio de implementação em larga escala na rede pública de ensino. Estamos falando dos programas de tutoria em pequenos grupos, tutoria individual *online* e da tutoria entre pares. Há boa evidência sobre a eficácia da tutoria individual (presencial) no aprendizado (GURYAN *et al.*, 2021; EEF, 2021), mas não vamos sugerir esse formato, uma vez que o custo-efetividade da tutoria em grupos reduzidos é superior.

2.1. O que já sabemos sobre os efeitos dos programas de tutoria em pequenos grupos?

As evidências mostram que as aulas de reforço escolar em pequenos grupos são eficazes para recompor ou acelerar o aprendizado e, como regra geral, quanto menor o grupo de estudantes, melhor. Alguns estudos sugerem que um maior *feedback* do professor, um maior envolvimento dos alunos nas propostas e um trabalho focado nas necessidades pedagógicas dos alunos explicam a eficácia desse tipo de estratégia de apoio às aprendizagens (ABHIJIT *et al.*, 2007; 2010; LAVECHIA *et al.*, 2020; BEMBOOM; McMASTER, 2013; MERRELL; KASIM, 2015; FESTUS *et al.*, 2020; EEF, 2021).

Embora exista a regra “quanto menor o grupo, melhor”, há alguma variabilidade no impacto nas evidências existentes (EEF, 2021). Há dois aspectos principais que merecem atenção dos gestores no momento de implementar os programas. Em primeiro lugar, é importante considerar que a qualidade do ensino oferecido na tutoria em pequenos grupos pode ser tão ou mais importante que o tamanho do grupo (há evidências dos benefícios da formação dos profissionais sobre os resultados dos alunos). Em segundo lugar, é importante avaliar o turno escolar que o programa será ofertado. Isso é especialmente importante quando o programa tem como público-alvo estudantes pobres ou vivendo em situação de maior vulnerabilidade social, porque o turno pode influenciar a probabilidade de os estudantes frequentarem a atividade de reforço escolar. Por exemplo, caso a atividade seja oferecida no contraturno, os estudantes mais pobres podem ter dificuldade para permanecer na escola, caso não tenham suporte com alimentação e transporte em horário alternativo. Nossa sugestão é que idealmente o programa seja ofertado no próprio turno escolar, garantindo, em um momento específico do dia (50 minutos de 3 a 4 vezes por semana), a atividade em grupo reduzido para um grupo seletivo de estudantes com dificuldades em determinado conteúdo específico.

Os principais resultados em relação a esse tipo de programa:

1. As atividades de reforço em pequenos grupos têm um impacto médio de quatro meses de progresso adicional ao longo de um ano letivo (EEF, 2021).
2. As aulas em pequenos grupos têm maior probabilidade de serem eficazes se forem direcionadas às necessidades específicas dos alunos. A avaliação diagnóstica deve ser utilizada para selecionar os alunos que farão parte da atividade de reforço, assim como avaliar a melhor maneira de direcionar o apoio (por exemplo, foco no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, matemática, etc.).

3. Fornecer formação específica para a equipe que irá realizar as atividades com os estudantes provavelmente aumentará o impacto.
4. A oferta desse tipo de programa deve ser considerada como parte da estratégia para diminuição das desigualdades de aprendizagem, que foram ampliadas durante a pandemia (anos de 2020 e 2021).

A implementação desse tipo de programa deve priorizar sessões frequentes (alta intensidade), entre 3 e 4 vezes por semana, com duração aproximada de 50 minutos durante 8 a 12 semanas. Esse formato é mais adequado que programas com baixa intensidade (1 ou 2 horas por semana) durante muitos meses letivos.

Os alunos com baixo aprendizado e com perfil socioeconômico mais desfavorável (por exemplo, pais com menor escolaridade e renda) se beneficiam mais das atividades de reforço em pequenos grupos (EEF, 2021). O mecanismo causal sugere que esses alunos têm mais oportunidades para esclarecer dúvidas, encontram um ambiente mais acolhedor e o professor consegue avançar nas dúvidas específicas de cada aluno diante da diminuição do total de estudantes. É importante considerar também se a atividade será realizada no turno regular ou no contraturno. Considerando os gargalos de infraestrutura e dificuldades para organização das famílias, essa decisão pode privar os alunos em situação de maior vulnerabilidade social de participar das aulas de reforço — exatamente aqueles que mais precisam. Nesse sentido, é possível implementar as atividades de tutoria no próprio turno escolar, garantindo um tempo específico para a realização dessas atividades. Caso a atividade seja realizada no contraturno, é importante a rede de ensino garantir a alimentação e a adaptação no transporte dos alunos.

2.2. Programas de tutoria individual online — evidências das experiências durante a pandemia

A crise da pandemia na educação gerou perdas de aprendizado significativas em estudantes em diversos países, incluindo o Brasil, e uma ampliação brutal das desigualdades de aprendizagem (BETTHÄUSER *et al.*, 2023; BARTHOLLO *et al.*, 2023). Diante da interrupção das atividades presenciais e das perdas de aprendizagem e da ampliação das desigualdades de aprendizagem, foram implementados e testados programas de tutoria individual *online* em países desenvolvidos e em desenvolvimento. A ideia era recompor parte dos aprendizados não concretizados durante o período de fechamento das escolas.

Carlana e La Ferrara (2021) estimaram o impacto de um programa de tutoria *online* individual realizada com jovens na Itália durante a vigência das políticas de distanciamento social e fechamento das escolas. Os tutores eram estudantes universitários voluntários que realizavam as atividades durante 3 horas semanais com adolescentes que também se voluntariam para participar do programa. Foi realizado com estudo experimental com alocação aleatória de unidades, a partir de um sorteio e de uma fila de espera para fazer parte do programa. Os resultados sugerem efeitos positivos sobre o aprendizado (+ 0,26 desvio-padrão) e sobre outros desfechos medidos, como por exemplo, bem-estar emocional e aspirações educacionais. Os efeitos estimados foram maiores para os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social. Outro estudo, realizado por Hassan *et al.* (2022), estimou o impacto de um programa de tutoria individual em 200 vilarejos de Bangladesh,

utilizando telefone com alunos no ensino fundamental. Os resultados sugerem efeitos positivos sobre a aprendizagem e impactos positivos na diminuição das desigualdades de aprendizagem.

No Brasil, algumas secretarias buscam implementar programas de tutoria individual *online* após a crise da pandemia na educação. Destacamos o programa *Tá On* da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Apesar de não termos estudos avaliativos robustos sobre esse tipo de programa no Brasil, podemos considerar essa alternativa como viável, em especial considerando alguns aspectos, a saber:

1. Baixo custo, quando pensamos o modelo tradicional. O estudo de Hassan *et al.* (2022) indica um custo médio de 20 dólares por estudante.
2. Quando há ausência de infraestrutura nas escolas para realizar as atividades de tutoria — por exemplo, indisponibilidade de salas de aula para as atividades de tutoria e reforço escolar.
3. Quando há dificuldades para contratar professores ou profissionais para realizar as atividades de tutoria. Municípios muito pequenos ou com restrição de mão de obra podem ter dificuldade para recrutar e treinar os tutores. A tutoria *online* aumenta a chance de encontrar tutores para implementá-la.

Nossa recomendação é que se faça a tutoria presencial em pequenos grupos, sempre que for possível. Há um conjunto muito robusto sobre a eficácia desse tipo de programa e, como o atendimento é com um pequeno grupo, isso acaba diluindo o custo por aluno, tornando esse tipo de estratégia interessante do ponto de vista custo-efetividade.

2.3. O que já sabemos sobre os efeitos dos programas de tutoria entre pares?

A tutoria entre pares inclui uma variedade de abordagens nas quais os alunos trabalham em pares ou em pequenos grupos para fornecer apoio de ensino uns aos outros. Existem dois formatos principais que já foram implementados e testados. A tutoria entre pares com “papéis definidos” em que um aluno, que geralmente é mais velho, assume o papel de tutor e passa atuar, de forma direta, com outro aluno ou grupos pequenos de alunos tutorados, que geralmente são mais jovens. Outro formato é a tutoria entre pares com “papéis recíprocos”, em que os alunos alternam entre o papel de tutor e tutorado. A característica comum é que os alunos assumem a responsabilidade por aspectos específicos do processo de ensino e aprendizagem (EEF, 2021).

Há boa evidência sobre a eficácia dos programas de tutoria entre pares com efeitos estimados para fluência em leitura e matemática — inclusive para alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (EEF, 2021; BOWMAN-PERROTT *et al.*, 2023; ALZHRANI; LEKO, 2018; ALEGRE-ANSUATEGU, 2018). Esses programas também têm como objetivo criar um ambiente de cooperação e corresponsabilização entre os alunos, o que pode melhorar a convivência e a resolução de conflitos à medida que os alunos se engajam no processo educativo dos seus pares.

O efeito médio estimado na aprendizagem equivale a, aproximadamente, cinco meses adicionais de progresso em um ano acadêmico (EEF, 2021). Interessante notar que os estudos sugerem benefícios tanto para tutores quanto para tutorados, e para uma ampla gama de faixas etárias. Embora todos os tipos de alunos pareçam se beneficiar da tutoria por pares, há alguma evidência de que os alunos com baixo desempenho e aqueles com necessidades educacionais especiais obtêm os maiores ganhos. Esse formato de tutoria parece ser mais eficaz quando usada para revisar ou consolidar o aprendizado, em vez de introduzir novos conteúdos e conceitos.

A tutoria entre pares parece ser particularmente eficaz quando os alunos recebem apoio para garantir que a qualidade da interação entre pares seja alta. Isso inclui treinamento e *feedback* para tutores dos professores da escola. É crucial alocar tempo suficiente e recursos na formação dos professores que irão atuar com tutores, assim como nos próprios tutores que irão atuar com alunos tutorados.

Na tutoria entre pares com alunos (tutor e tutorado) em idades diferentes, alguns estudos sugerem que um intervalo de menos de três anos é o ideal e é fundamental que a tarefa abordada na tutoria seja desafiadora para o aluno tutorado e fácil o suficiente para o tutor apoiá-la. Assim como observado na tutoria em pequenos grupos, sessões regulares de tutoria (4 a 5 vezes por semana) com duração de 8 a 12 semanas, parecem ser mais eficazes que programas menos intensivos e mais longos. As abordagens bem-sucedidas apresentam benefícios adicionais, além da aprendizagem, como o apoio ao desenvolvimento social e pessoal dos alunos e o aumento da sua autoconfiança e motivação para a aprendizagem (EEF, 2021).

3. Programas de ampliação do tempo na escola: evidências sobre o impacto do ensino integral

Existem diversos programas que têm como objetivo ampliar o tempo total dos alunos na escola, visando aumentar o aprendizado dos estudantes, diminuir desigualdades de aprendizagem e ampliar as suas experiências curriculares. Algumas estratégias conhecidas são a implementação do turno integral, atividades aos sábados, ampliação do número de dias letivos no ano ou ainda escola nas férias (*Summer School*). O mecanismo causal sugere que mais tempo de instrução e mais materiais para alunos e professores levarão a um maior número de horas de instrução efetiva. Com isso, o desempenho acadêmico e outros indicadores educacionais acabam melhorando. No caso específico da evasão escolar, mais aprendizado e um ambiente potencialmente mais atraente com diversidade de conteúdos e materiais poderiam diminuir as taxas de reprovação e aumentar o vínculo dos estudantes com a escola, impactando de forma positiva as taxas de evasão, principalmente dos alunos em situação de maior vulnerabilidade social.

Nesse Caderno Temático, vamos concentrar as análises nos programas de ampliação do turno escolar, o chamado ensino integral ou turno integral. Muitos países desenvolvidos apresentam um turno escolar entre 6 e 8 horas diárias, mais longo que o observado em muitas escolas no Brasil, que possuem grupos distintos de alunos frequentando turnos diferentes na mesma escola — o chamado turno parcial — pela manhã ou tarde, em geral entre 4 e 4 horas e meia, por dia.

As evidências sugerem que programas de ampliação do turno escolar são eficazes para acelerar o aprendizado dos estudantes e diminuir a reprovação e abandono escolar. Considerando estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a revisão sistemática produzida pelo EEF (2021) sugere um impacto positivo de dois meses adicionais de aprendizado. No entanto, essa é uma intervenção em geral cara e que demanda um grande planejamento por parte dos gestores no momento de expansão da oferta.

É importante uma reflexão sobre o currículo que será oferecido a partir da ampliação do tempo na escola. Também é importante uma oferta de atividades diversificadas no planejamento do turno integral. Idealmente, o tempo ampliado pode ser utilizado para atividades de reforço escolar (inclusive com uso de tutoria intensiva em pequenos grupos), assim como outras atividades sem um foco específico no desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, aumentar a prática de atividade física diária na escola ou, ainda, garantir momentos de contato direto com a natureza, que são práticas associadas com incrementos para a saúde física e mental dos alunos. A ampliação das experiências pedagógicas é muito importante para o engajamento dos estudantes e impulsiona o desenvolvimento cognitivo, o bem-estar e a construção de vínculo com a escola.

É necessário fazer uma distinção conceitual quando falamos em ampliação do tempo na escola. Há experiências em que a ampliação é compulsória para os estudantes — por exemplo, o programa de escolas em tempo integral em Pernambuco; e outras de ampliação da oferta de atividades pedagógicas no contraturno de forma eletiva — por exemplo, o antigo Programa Mais Educação e Programa Segundo Tempo. No caso específico desse Caderno, serão aprofundadas as reflexões sobre os programas de tempo integral de caráter compulsório, em especial porque é esse modelo que está sendo implementado em 2023 pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, com o Programa Escola em Tempo Integral, que tem como objetivo apoiar secretarias estaduais e municipais na ampliação do número de matrículas de estudantes em tempo integral em diversas etapas da Educação Básica.²

Na América Latina, podemos destacar algumas experiências que foram avaliadas com desenhos quase-experimentais e apresentam evidências preliminares sobre os efeitos dos programas de escola em tempo integral no aprendizado e outros desfechos escolares como reprovação e abandono. Identificamos estudos realizados em cinco países que sugerem, na média, efeitos positivos da ampliação do tempo nas escolas: Chile (DOMINGUES; RUFFINI, 2020; VALENZUELA, 2005; GARCIA, 2006; BELLEI, 2009), Colômbia (HINCAPIÉ, 2016), Uruguai (CERDAN-INFANTES; VERMEERSCH, 2007), México (SILVEYRA *et al.*, 2018; CABRERA-HERNÁNDEZ, 2014; 2015;) e Brasil (ROSA *et al.*, 2019; BRUCE; ROSA, 2018; ELACQUA *et al.*, 2019). Vamos detalhar as reflexões nos estudos realizados no México, Chile e Brasil.

No México, um programa iniciado em 2007, chamado *Programa Escuelas de Tiempo Completo* (PETC), foi projetado como um piloto em 2007, com o objetivo de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para crianças e jovens, ampliando o horário escolar para incorporar atividades complementares que influenciam o desenvolvimento integral do

2. Ver <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.495-de-2-de-agosto-de-2023-500550822>.

estudante. Dez anos após sua implementação, mais de 25 mil escolas participam do PETC. Os resultados da avaliação sugerem impactos positivos do programa na aprendizagem e na redução da proporção de alunos com defasagens escolares graves. Esses resultados também indicam que os efeitos do programa são mantidos no decorrer do tempo e que têm maior efeito diferencial para os alunos em situação de maior vulnerabilidade social (SILVEYRA *et al.*, 2018).

No Chile, uma ampla reforma, Jornada Escolar Completa, ampliou em 30 por cento, entre 1997 e 2010, o tempo que os estudantes passavam diariamente na escola. Em razão de restrições orçamentárias e logísticas, o momento da introdução e expansão da escola, em período integral, variou entre as cidades e as coortes de nascimento. Essa característica da implementação do programa permitiu a análise robusta dos seus efeitos sobre o aprendizado dos estudantes. Os resultados sugerem que um dia escolar mais longo aumenta o aprendizado, a renda futura e a probabilidade de o estudante trabalhar em uma ocupação qualificada na idade adulta (DOMÍNGUEZ; RUFFINI, 2020). Esse estudo estima efeitos de longo prazo da política de tempo integral e sugere uma taxa de retorno de 16 por cento para um ano adicional equivalente de escolaridade, em linha com as estimativas existentes sobre os retornos da educação durante os anos 1990 e início dos anos 2000 no Chile (OCDE, 2013; MANACORDA *et al.*, 2010).

No Brasil, diversas redes de ensino implementaram escolas em tempo integral, mas há poucos estudos que empregaram metodologias robustas para estimar os efeitos de curto, médio e longo prazo do programa. Um dos estados que investiu na ampliação da oferta de tempo integral e que desenvolve estudos de boa qualidade é Pernambuco. O Programa Escolas de Referência de Ensino Médio (EREM) busca criar instituições de ensino pautadas pelo protagonismo juvenil e pela gestão por resultados no Estado de Pernambuco. Trata-se de um modelo para a rede de ensino, em sua totalidade. As Escolas de Referência de ensino médio têm instrumentos de planejamento e gerenciamento próprios e contam com gestores, educadores e educandos para sua elaboração.

Em 2004, surge o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEE GP) como um projeto-piloto para criação e experimentação de um conceito a ser implementado gradualmente no ensino médio da rede pública estadual. A Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco promulgou a Lei Complementar nº 125/2008, que criou e implementou o Programa Educação Integral, que renomeou os Centros de Ensino Experimental para Escolas de Referências em Ensino Médio e ampliou o programa para toda rede de ensino pernambucana. Durante a expansão, as escolas regulares foram convertidas gradualmente em escolas de tempo integral. Os resultados com mais de 103 mil estudantes avaliados sugerem efeitos de 0,2 desvio-padrão nas notas de linguagem e matemática, além de outros efeitos (ROSA *et al.*, 2019).

A escassez de avaliações experimentais é um fator que merece ser destacado como limitador do ponto de vista da qualidade das evidências apresentadas. Não obstante, o economista Vitor Pereira analisou os efeitos de uma avaliação experimental realizada pelo MEC, em 2018, com 204 escolas em 17 estados. O experimento sorteou 102 escolas para receberem recursos para implementar o ensino médio em tempo integral, enquanto 102 escolas permaneceram como grupo controle – ou seja, mantiveram o seu funcionamento normal em turno parcial. O estudo apresenta resultados promissores sobre os efeitos

da ampliação do tempo na escola na reprovação e abandono dos estudantes.³ O autor criou modelos para três anos de implementação do programa: 2019, 2020 e 2021. Tais modelos sugerem um aumento de 2,43 pontos percentuais na taxa de aprovação no ensino médio e queda de 1,78 pontos percentuais na reprovação, com efeitos maiores para os estudantes matriculados no 1º ano do ensino médio em 2019. O estudo também encontrou um aumento da nota de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do ensino médio nas escolas que tiveram a nota da Prova Brasil divulgada. Nos anos subsequentes, os efeitos desaparecem, em concordância com a hipótese do autor, uma vez que as escolas permaneceram, a maior parte do tempo, fechadas, ofertando apenas atividades no formato remoto para seus estudantes.

3. Para mais informações sobre a avaliação realizada pelo MEC, ver <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/70941-mec-avaliara-impacto-do-tempo-integral-em-escolas-sorteadas>.

4. O que são os programas de mentoria e por que são importantes para os estudantes de ensino médio?

A mentoria de estudantes no ensino médio envolve designar um professor ou outro adulto, preferencialmente pertencente à comunidade escolar, para atuar como mentor e modelo positivo de um estudante. Em geral, os programas de mentoria não focam no desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos específico. Ao contrário, esses programas têm como objetivo construir relacionamentos de confiança entre o estudante, sua família e o mentor, desenvolver habilidades socioemocionais ou aumentar a frequência escolar e aspirações educacionais e profissionais (GURYAN *et al.*, 2021).

Os mentores normalmente constroem uma relação de confiança com os jovens, a partir de encontros individuais que podem ocorrer no próprio espaço da escola, em geral por cerca de uma hora por semana, durante um período prolongado. Esses encontros também podem acontecer nos fins de semana e envolver diretamente outros membros da família do estudante. Em algumas abordagens, os mentores podem se reunir com seus estudantes em pequenos grupos (EEF, 2021).⁴

As atividades variam entre diferentes programas de mentoria. Embora alguns programas de orientação incluam apoio acadêmico com trabalhos de casa ou outras tarefas escolares, as abordagens focam principalmente no desenvolvimento socioemocional, melhora da frequência escolar, comportamento e aspirações educacionais futuras. A mentoria tem sido, cada vez mais, ofertada aos jovens considerados em maior risco de abandono e evasão escolar ou com trajetórias escolares irregulares — múltiplas reprovações (GURYAN *et al.*, 2021). Há estudos que estimaram o risco associado ao uso de drogas e também aos efeitos sobre o absentismo dos alunos mentorados (GROSSMAN; TIERNEY, 1998; RODRIGUEZ-PLANAS, 2017).

4. Ver <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/mentoring>.

Uma avaliação experimental publicada recentemente analisou um grupo de estudantes durante três anos. Os pesquisadores analisaram os efeitos de um programa de mentoria no desempenho acadêmico, nas habilidades sociais e na orientação para o mercado de trabalho. O programa oferecia mentoria individual (um estudante universitário voluntário) para alunos de ensino médio em situação de vulnerabilidade social. O principal achado do estudo sugere que, para os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social e sem apoio familiar, a presença do mentor é muito importante e tem efeito positivo no desempenho escolar e na promoção de orientação para o futuro do jovem — inclusive na inserção no mercado de trabalho (RESNJANSKIJ *et al.*, 2023). Os efeitos positivos só foram observados nos jovens em situação de vulnerabilidade social, o que sugere que esse tipo de programa deve ser focalizado. Mentoria individual para estudantes em situação de maior vulnerabilidade social é uma ferramenta importante, não apenas no início do processo de escolarização obrigatória, mas também para adolescentes no ensino médio.

Outro formato existente de mentoria bem avaliado parecia alunos do 9º ano (mentorados) com alunos mais velhos (mentores), nesse caso, do 12º ano. Diferentemente da tutoria entre pares já descrita nesse Caderno, que tem foco na aprendizagem acadêmica, na mentoria, o objetivo é criar um espaço de confiança e acolhimento para os estudantes mais jovens, com alunos mais experientes apoiando essa transição. O Programa Conexão com Pares (*Peer Group Connection — High School*) foi testado com desenho robusto (experimento randomizado) e sugere efeitos positivos sobre as taxas de conclusão do ensino médio dos alunos mentorados (JOHNSON *et al.*, 2014). Os resultados sugerem que colegas (mentores alunos) podem ser eficazes em um formato de mentoria com foco no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e impactar positivamente a probabilidade de conclusão do ensino médio.

Deve-se salientar que, independentemente do modelo de mentoria adotado, o abandono do mentor durante o programa é algo reportado na literatura como uma ameaça à eficácia dos programas e pode ter efeitos prejudiciais sobre os alunos. Nesse sentido, é importante considerar os critérios para a seleção e estratégias para apoiar o trabalho dos mentores para minimizar o risco de troca-troca desses profissionais/voluntários durante o projeto (EEF, 2021).

5. O que são os programas de desenvolvimento das habilidades socioemocionais e por que são relevantes?

Os programas com foco no desenvolvimento socioemocional procuram fomentar as habilidades de tomada de decisão dos alunos, a autogestão das emoções, a interação com os outros e as formas pelas quais os alunos trabalham com seus colegas, professores, familiares e comunidade. Vale ressaltar que as habilidades socioemocionais estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ e devem fazer parte da chamada “educação integral do estudante” (SETTE; ALVES, 2021). Existem diferentes perspectivas teóricas que orientam o desenho dos programas e podemos dividir as intervenções em dois tipos:

- a) Abordagens no nível da escola ou rede de ensino para desenvolver uma visão mais positiva dos alunos em relação aos estudos e à escola, que também tem como objetivo apoiar um maior envolvimento na aprendizagem.
- b) Programas mais especializados que usam elementos do desenvolvimento das habilidades socioemocionais focados nos alunos em situação de vulnerabilidade social ou problemas emocionais específicos.

Há um conjunto menor e menos robusto sobre a eficácia desse tipo de intervenção no combate à evasão escolar ou mesmo no apoio às aprendizagens das chamadas disciplinas tradicionais. Os estudos indicam dois mecanismos causais que explicam a relevância desse tipo de intervenção na diminuição da evasão escolar. O primeiro sugere que a implementação desses programas ajuda na melhora do aprendizado dos estudantes, o que poderia melhorar o engajamento com a escola, diminuir a reprovação e

5. Ver <https://institutoayrtonsenna.org.br/guias-tematicos/bncc/>.

distorção idade-série — principal preditor da evasão escolar. O outro mecanismo sugere que o desenvolvimento socioemocional dos estudantes gera mudanças importantes em relação ao sentimento de pertencimento à escola, prevenção de violência na escola, bem-estar e saúde mental dos estudantes — em especial dos jovens (SETTE; ALVES, 2021).

Nesse sentido, os programas de fomento das habilidades socioemocionais agiriam como um apoio adicional às aprendizagens acadêmicas (SCHONFELD *et al.*, 2014; MURRAY; MALMGREN, 2005), assim como melhoria da resolução de conflitos e diminuição de comportamento de risco. A meta-análise apresentada pelo *Teaching and Learning Toolkit* sugere efeitos, em média, de quatro meses adicionais de aprendizagens, porém os autores reforçam que a qualidade da evidência disponível é frágil e os estudos adicionais são necessários para reforçar ou refutar os achados (EEF, 2021).⁶ Sette e Alves (2021), analisando a literatura internacional e os dados coletados com jovens no Brasil, propõem que as habilidades socioemocionais que mais se relacionam com o desempenho escolar são:

- a) determinação, persistência, foco e responsabilidade (autogestão);
- b) empatia e respeito (amabilidade); e
- c) curiosidade para aprender (abertura ao novo).

Há dois estudos no Brasil que analisaram a relação entre as habilidades socioemocionais e a chance de evasão no ensino médio. Costa *et al.* (2018) realizaram uma coleta de dados com, aproximadamente, 1.500 jovens de Recife, com o objetivo de descrever o perfil socioeconômico e socioemocional de jovens que trabalham e estudam, somente estudam, somente trabalham ou nem trabalham nem estudam (“nem-nem”). Mesmo sendo um estudo com análises correlacionais, os resultados evidenciam que os jovens “nem-nem” apresentavam menor locus de controle, menos confiança na sua capacidade de alcançar objetivos, menor desejo em alcançar metas de longo prazo, menores índices de autoeficácia e mais episódios de depressão. Um segundo estudo, realizado em uma cidade no interior do estado de São Paulo, analisou dados em painel de estudantes durante o ensino fundamental em 2008 e 2012. Esses dados posteriormente foram cruzados com registros administrativos

6. Ver <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/social-and-emotional-learning/technical-appendix>.

para identificar fatores associados com a evasão escolar (CALUZ, 2018). Os resultados sugerem que algumas habilidades socioemocionais estão associadas com a probabilidade de permanência no ensino médio. As principais foram: a conscienciosidade (ter autodisciplina, ser responsável e desejo de realizar bem a tarefa proposta), a amabilidade (capacidade de valorizar a relação com os colegas e seus sentimentos) e o lócus de controle (não tomar decisões impulsivas e apenas com foco na gratificação imediata). Esses dados sugerem que o fomento das habilidades socioemocionais pode impactar a evasão escolar, mas ainda há escassez de estudos robustos sobre os efeitos desses programas na diminuição da evasão entre jovens no ensino médio.

Alguns estudos indicam também que estudantes em situação de maior vulnerabilidade social apresentam, em média, um menor desenvolvimento socioemocional em todas as idades que seus pares não vulneráveis. É provável que essas habilidades influenciem uma série de desfechos escolares (por exemplo, aprendizado e evasão escolar) e não escolares (por exemplo, saúde mental). As intervenções bem desenhadas e implementadas melhoram as habilidades socioemocionais, principalmente dos alunos mais vulneráveis, e podem ajudar na promoção de mais equidade nos sistemas educacionais (EEF, 2021).

As redes de ensino e escolas devem considerar cuidadosamente como os programas são idealizados e implementados para apoiar os alunos mais pobres ou com demandas emocionais específicas e seus resultados devem ser cuidadosamente monitorados.

6. O que são os programas de mediação de conflitos, melhora do comportamento desafiador e apoio psicológico e por que são especialmente relevantes para os estudantes do ensino médio?

A adolescência é uma fase de grandes transformações físicas, psicológicas e sociais e há boa evidência na literatura médica, sugerindo que esse é um período de risco para sintomas associados com transtorno de ansiedade e depressão (STEINBERG, 2014, BLAKEMORE, 2019). Além disso, na adolescência, há uma maior propensão ao risco, o que pode levar o jovem à tomada de decisão impulsiva, sem considerar seus efeitos de médio e longo prazo.

Nesse sentido, há um conjunto de programas que buscam apoiar a permanência do jovem na escola, ofertando apoio psicológico, estratégias de mediação de conflito e melhora do comportamento desafiador. Essas intervenções são destinadas a melhorar a saúde mental dos jovens (em especial sintomas de transtorno de ansiedade e depressão) e a reduzir uma variedade de comportamentos, desde pequenas perturbações durante as aulas, o que acaba diminuindo o tempo de aprendizagem da turma, até agressões verbais e físicas, intimidação, abuso de substâncias e atividades ilícitas (SHEM-TOV *et al.*, 2022; EEF, 2021; HELLER *et al.*, 2017).

Em relação aos programas que buscam atuar na modulação do comportamento desafiador e antissocial na escola, há boa evidência sobre a sua eficácia (EEF, 2021). O mecanismo causal sugere que esse tipo de programa gera efeitos no aprendizado ao aumentar o tempo que os alunos têm para aprender. Isso pode ocorrer por meio da redução de comportamento que perturba o tempo de aprendizado em sala ou por meio da diminuição de advertências e suspensões que afastam os alunos com comportamento mais desafiador da escola por um período específico. É fundamental manter altas expectativas para os alunos e

incorporar uma abordagem consistente em toda a escola. Abordagens bem-sucedidas também podem incluir intervenções para trabalhar as habilidades socioemocionais e abordagens que envolvam diretamente a família do aluno (em geral, os responsáveis).

Os programas de apoio psicológico podem ser divididos em três grupos: a) Programas que usam Terapia Cognitivo Comportamental; b) Programas de justiça restaurativa; c) Programas de apoio psicológico para estresse pós-traumático.

Em relação aos programas que usam a Terapia Cognitivo Comportamental, já foram amplamente testados em vários contextos e com resultados positivos. Esse tipo de terapia pode ser usado para tratar quadros de transtorno de ansiedade depressão e, no caso específico de adolescentes com comportamento antissocial, para ajudar na tomada de decisão, diante de uma situação desafiadora. Heller *et al.* (2017) sugerem que o mecanismo causal que explica o sucesso de programas como *Becoming a Man* não é a melhoria do autocontrole e habilidades socioemocionais. Os autores sugerem que as atividades propostas no programa ajudam o jovem a pausar, refletir e pensar nas consequências antes da tomada de decisão mais impulsiva (evitando uma resposta mais “automática”).⁷ Os programas de apoio psicológico podem ter, como foco, adolescentes em situação de maior vulnerabilidade social (a literatura mostra clara associação entre perfil socioeconômico e risco para saúde mental) ou com histórico de envolvimento com drogas e pequenos delitos.

No Brasil, o debate sobre violência dentro da escola ganhou grande visibilidade após recentes episódios envolvendo alunos ou mesmos indivíduos externos ao ambiente escolar que praticam atos de violência (por vezes, violência extrema) contra alunos e professores. Programas de apoio psicológico podem auxiliar os alunos a lidar melhor com o período posterior ao evento traumático ou ainda criar um ambiente de mais respeito e diálogo, prevenindo violência entre pares. O auxílio de um profissional é fundamental para promover

7. O que a literatura no campo da psicologia chama de *psychology of automaticity* “A automaticidade refere-se ao controle dos processos psicológicos internos de uma pessoa por estímulos e eventos externos no ambiente imediato da pessoa, muitas vezes sem conhecimento ou consciência de tal controle; fenômenos automáticos são geralmente contrastados com aqueles processos que são conscientes ou intencionalmente colocados em operação.” (BARGH; WILLIAM, 2006, p. 1).

espaços de diálogo entre os alunos e entre alunos e professores, visando à mediação e à resolução pacífica dos conflitos que podem emergir dentro da escola. Com protocolos bem definidos e profissionais habilitados, esses programas criam espaços para a escuta e a fala dos adolescentes, além de incrementar aspectos importantes, como o autoconhecimento, a compreensão das próprias emoções e das emoções das outras pessoas (empatia), no autocuidado e no cuidado com os outros. Podem promover, também, autocontrole, assertividade nos relacionamentos, tolerância à frustração, respeito à diversidade e outros valores.⁸

A crise da pandemia na educação ampliou as desigualdades de aprendizagem e gerou perda de vínculo e aumento do abandono e da evasão escolar em diversos países do mundo (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2022). A crise sanitária também impactou a saúde mental das populações e os estudos de impactos sugerem que adolescentes e, principalmente, adolescentes do sexo feminino, estão entre os perfis com maior incremento no risco de adoecimento mental, em especial para transtorno de ansiedade e depressão (MANSFIELD *et al.*, 2022). A pandemia da COVID-19 deve ser compreendida como um evento traumático e programas de apoio psicológico ganham relevância diante do aumento do risco para a saúde mental e a evasão dos estudantes do ensino médio (SANTOMAURO *et al.*, 2021; MANSFIELD *et al.*, 2022; PANCHAL; SALAZAR; FRANCO, 2021). Um exemplo é o Programa *Be You*, implementado na Austrália, para ajudar comunidades a lidar com estresse pós-traumático, fornecendo modelos de intervenção psicológica inspirados em evidências. Além disso, oferece formação e treinamento para profissionais que desejam atuar com saúde mental em ambientes escolares. Trata-se de uma plataforma *online* que apoia educadores, disponibilizando ferramentas e recursos, como ferramentas de apoio às comunidades escolares.

8. Ver Projeto Uerê, disponível em: <https://www.projetoere.org.br/>.

7. Adaptação e implementação das experiências na rede pública no Brasil

Nessa seção, vamos discutir os desafios para adaptar e implementar, no contexto brasileiro, as estratégias e programas descritos anteriormente. Inicialmente, é importante reforçar que boa parte da evidência encontrada na literatura sobre a eficácia dos programas descritos foi produzida com dados coletados fora do Brasil. A maior parte das iniciativas já implementadas no Brasil não foram avaliadas ou os estudos produzidos são incipientes e frágeis do ponto de vista metodológico e com qualidade da inferência causal baixa.

Esse primeiro ponto reforça a importância do investimento em monitoramento e produção de novos estudos de impacto, no campo da educação, sobre o tema da evasão e outros desfechos educacionais relevantes, como por exemplo, reprovação e desigualdades de aprendizagem. Há ainda uma escassez de iniciativas que buscam sumarizar a evidência científica disponível e ofertar esse conhecimento de forma acessível e transparente para gestores públicos. Iniciativas como o *Teaching and Learning Toolkit*⁹ financiadas pela *Education Endowment Foundation* podem servir de modelo para projetos semelhantes no Brasil e outros países em desenvolvimento sobre a necessidade de sistematizar e organizar a evidência disponível sobre os efeitos dos principais programas educacionais que buscam melhorar a qualidade e a equidade dos sistemas educacionais.

É fundamental também que os gestores tenham clareza de que o fato de uma iniciativa ter funcionado em um contexto específico, não é garantia que essa mesma iniciativa irá funcionar na sua rede. Esse é um ponto relevante que reforça a necessidade de uma implementação cuidadosa dos programas, acompanhada de um monitoramento dos seus efeitos no decorrer dos anos. Os recursos destinados para a implementação dos programas já devem prever os gastos com o monitoramento dos seus impactos na rede.

9. Ver <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>.

É esse processo circular de implementação com base em evidências, avaliação e reforma dos programas (quando necessário), que irá gerar melhoria gradual e sistemática na qualidade dos sistemas educacionais no Brasil (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2023). O Ministério da Educação (MEC) tem papel relevante na coordenação de esforços e apoio técnico aos municípios no desenho, na implementação e no monitoramento dos programas selecionados.

7.1. Adaptação e implementação de programas de apoio às aprendizagens: tutoria

Entre todos os programas citados no relatório, os de tutoria são os que apresentam a melhor qualidade e a maior quantidade de estudos avaliativos robustos. Infelizmente, a maior parte dos estudos foi realizada no exterior e há uma escassez de experiências bem avaliadas no Brasil. Contudo, dado o cenário conhecido de baixo aprendizado, principalmente na rede pública de ensino no Brasil, e o agravamento dos indicadores educacionais e a ampliação brutal das desigualdades de aprendizagem durante a crise da pandemia da COVID-19, é muito importante que as redes de ensino elaborem programas de recomposição das aprendizagens, com foco especial nos estudantes com pior desempenho acadêmico e em situação de maior vulnerabilidade social. Esses programas devem ser implementados ainda no percurso do estudante durante o ensino fundamental. As redes estaduais devem oferecer os programas citados logo no ingresso ao ensino médio, reduzindo a chance de reprovação no 1º ano do ensino médio (principal gargalo nessa etapa de ensino), com foco em promover mais equidade na sua rede.

Diante dos dados discutidos anteriormente no relatório, alguns pontos merecem atenção especial dos gestores no momento de elaborar e implementar o programa de tutoria:

1. Atenção especial com o recrutamento e treinamento dos profissionais que irão atuar como tutores/professores no programa. A evidência sugere que programas bem estruturados e com treinamento dos tutores apresentam efeitos médio maiores.
2. Os programas devem ser preferencialmente intensivos com atividades de 3 a 5 dias por semana, com duração entre 40 e 60 minutos, no decorrer de 8 a 12 semanas.
3. A oferta de atividade de reforço escolar deve ser prioritariamente no próprio turno escolar (pensando escolas em tempo parcial). A evidência mostra que as atividades quando ofertadas no contraturno podem acabar excluindo os estudantes mais

vulneráveis. Quando não for possível a oferta no próprio turno, deve-se pensar em estratégias para garantir a permanência dos estudantes na escola.

4. No Brasil, a ampliação da oferta de tempo integral pelas redes estaduais e com a recente iniciativa do MEC, Programa Escola em Tempo Integral, pode ser vista como uma oportunidade para ofertar as atividades de reforço escolar (tutoria intensiva), durante o turno único, ao longo de um período específico do ano letivo. Nesse formato, com a ampliação do turno escolar, a chance de os alunos selecionados participarem das atividades de tutoria aumenta, o que é essencial para a eficácia do programa.
5. As atividades de tutoria quando bem implementadas são eficazes, mas apresentam, por vezes, um custo elevado. Nossa sugestão é ofertar as atividades de reforço escolar em pequenos grupos (entre 5 e 8 estudantes) e selecionar, de forma criteriosa, os estudantes que irão participar. A seleção deve ser feita a partir de uma avaliação diagnóstica dos estudantes e a alocação nos grupos de reforço deve considerar as dificuldades específicas de cada estudante nas diferentes disciplinas e temas — grupos homogêneos.
6. Em contextos em que não é possível contratar profissionais para atuar nas atividades de reforço, a rede pode utilizar o formato de tutoria *online*, mas é importante atentar para os critérios de seleção e treinamento dos tutores e garantir que os estudantes terão acesso aos equipamentos tecnológicos necessários para acompanhar as atividades.
7. Outro aspecto interessante seria a possibilidade de convênio com instituições de ensino superior, além da contratação de estudantes que poderiam atuar como tutores, sempre com a supervisão de um profissional mais experiente. Esse formato garante um espaço interessante de formação para os novos profissionais e amplia a oferta potencial de tutores, principalmente quando há restrição de profissional.

7.2. Adaptação e implementação de programas de apoio às aprendizagens: escolas de tempo integral

Os programas de ampliação de tempo na escola são em geral muito caros e a sua implementação precisa ser feita com muito planejamento para que os efeitos pretendidos sobre o aprendizado, reprovação, bem-estar e evasão dos estudantes seja atingido.

É importante reconhecer que o tempo de aprendizagem alocado e o tempo de aprendizagem real não são a mesma coisa e a simples ampliação do tempo na escola não deve ser visto como uma “bala de prata” que irá solucionar os problemas da educação no Brasil. Destacamos a necessidade de as redes de ensino:

1. Monitorar, cuidadosamente, a frequência dos alunos para garantir que a ampliação da carga horária e/ou o período letivo não levem a reduções no tempo total de aprendizagem para alguns alunos.

2. Avaliar, cuidadosamente, o envolvimento dos alunos — se mais tempo for gasto gerenciando o comportamento dos alunos em um dia escolar mais longo, o tempo de aprendizado envolvido pode não aumentar.
3. Monitorar o bem-estar e a carga de trabalho da equipe de profissionais da escola para garantir que o tempo de ensino adicional não reduza a qualidade das aulas (por exemplo, por menos tempo para desenvolvimento profissional ou por planejamento de aulas).
4. A ampliação do tempo na escola deve necessariamente envolver um debate sobre as possíveis mudanças no currículo. O uso desse tempo adicional deve considerar a demanda dos jovens, das famílias e, claro, os objetivos estabelecidos pela rede de ensino no momento da decisão de ampliar o turno escolar. Por exemplo, a rede de ensino, em parceria com as famílias e os estudantes, pode considerar que a ampliação do turno na escola deve garantir a prática diária de atividade física na escola e atividades semanais que possam desenvolver as habilidades socioemocionais dos jovens.
5. Fazer adequações na infraestrutura das escolas para garantir espaços adequados para refeição, intervalo, prática de atividade e lazer dos alunos e profissionais da educação.
6. As abordagens para ampliar o turno escolar podem viabilizar momentos específicos no dia/semana para apoio adicional a turmas ou a alunos específicos, durante determinados períodos escolares ou épocas do ano. Nesse caso, a seleção dos alunos deverá necessariamente considerar os alunos em situação de maior vulnerabilidade social ou que apresentem grandes atrasos no aprendizado. Programas de tutoria em pequenos grupos ou mentorias podem ser mais facilmente desenhados, uma vez que os alunos passam mais horas na escola.

7.3. Adaptação e implementação de programas de apoio às aprendizagens: mentoria

A tutoria requer interação próxima entre um adulto ou colega mais velho e um ou um pequeno grupo de alunos. Há boa evidência sobre o impacto positivo da mentoria, inclusive com avaliações experimentais (RESNJANSKIJ *et al.*, 2023; JOHNSON *et al.*, 2014), que mostram efeitos importantes sobre taxa de conclusão do ensino médio e a inserção posterior no mercado de trabalho.

As conversas entre mentores e aprendizes podem abordar, mas não se limitar a) aprendizagem de conhecimentos acadêmicos, b) atitudes em relação à escola; c) autopercepção e crença, principalmente em relação ao trabalho escolar e d) aspirações para estudos futuros e opções de carreira. É importante considerar tanto as demandas dos mentorados, quanto as capacidades dos mentores para a eficácia do programa. Nesse sentido, recomendamos que as mentorias foquem, primordialmente, em aspectos não acadêmicos, como por exemplo, ajudando o jovem a elaborar o seu projeto de vida, com objetivos claros para etapas subsequentes dos estudos e opções de carreira.

As intervenções de mentoria são normalmente realizadas durante um longo período de tempo (frequentemente, pelo menos durante um ano letivo), a fim de permitir que mentores e pupilos desenvolvam relacionamentos mais duradouros e de confiança. Reuniões regulares frequentes de uma vez por semana ou mais tendem a ser mais benéficas.

7.4. Adaptação e implementação de programas de desenvolvimento das habilidades socioemocionais

A aprendizagem das habilidades socioemocionais é importante por si só. O mecanismo pelo qual as abordagens têm impacto nos resultados acadêmicos pode incluir a melhoria do engajamento na aprendizagem, a autogestão das emoções, a interação com os outros e a forma pelas quais os alunos trabalham com (e ao lado) de seus colegas, professores, familiares e comunidade. Se as escolas pretendem melhorar uma habilidade específica, devem considerar cuidadosamente:

1. Se será um programa focalizado em alunos com determinada característica — por exemplo, alunos em situação de distorção idade-série ou alunos pobres — ou se será um programa ofertado para toda a escola.
2. A ampliação da oferta dos programas de escola em tempo integral pode ser uma boa oportunidade para planejar cuidadosamente a introdução no currículo ou programas estruturados que visem à aprendizagem das habilidades socioemocionais.
3. Alguns estudos sugerem também que estudantes em situação de maior vulnerabilidade social apresentam, em média, um menor desenvolvimento socioemocional em todas as idades. Sugerimos priorizar a oferta desse tipo de programa para alunos de famílias de perfil socioeconômico mais baixo, o que pode ser uma ferramenta importante para promoção de mais equidade nos sistemas educacionais.

7.5. Adaptação e implementação de programas de apoio psicológico

A adolescência é um período de grandes mudanças e incertezas na vida dos jovens. A pandemia adicionou dificuldades nessa trajetória com muitos alunos, necessitando de recomposição das aprendizagens ou apoio psicológico, diante de aumento dos quadros de transtorno de ansiedade e depressão.

A implementação de programas de apoio psicológico deve considerar suas características, assim como o público-alvo. Muitas redes de ensino, após a reabertura das escolas no período pandêmico, tiveram dificuldade para contratar profissionais habilitados para atuar nas escolas ou mesmo para elaborar desenhos de programas eficazes para atender às demandas da comunidade escolar.

Inicialmente, é importante destacar que há demanda para oferta desses programas para alunos e professores. As redes podem estabelecer convênios e parcerias com instituições

do terceiro setor para o desenho e a implementação de programas-pilotos e monitorar seus efeitos no curto, médio e longo prazo. Um exemplo nessa direção é o projeto VIDA (Valores, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Afetividade), criado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, cidade paranaense, em 2020.

Mesmo antes da pandemia, a equipe já havia identificado a necessidade de desenvolver capacidades socioemocionais com vistas à formação integral dos estudantes. O VIDA trabalha o acolhimento com alunos, servidores e comunidade escolar e está fundamentado na Justiça Restaurativa, no Amor Exigente e na Base Nacional Comum Curricular. O projeto cria espaços de fala e de escuta que auxiliam os estudantes no autoconhecimento, compreensão das próprias emoções e também das emoções das outras pessoas (empatia), no autocuidado e cuidado com os outros, autocontrole, assertividade nos relacionamentos, tolerância à frustração, respeito à diversidade e outros valores.

No âmbito da Secretaria, também foi criada a função do professor mediador que atua diretamente em regiões ou conjuntos de escolas em situações de risco de abandono e evasão escolar, além de problemas emocionais mais severos.

Outro tipo de intervenção que possui boa evidência sobre sua eficácia usa a Terapia Cognitivo Comportamental e pode ser utilizado para tratar quadros de transtorno de ansiedade e depressão e, no caso específico de adolescentes com comportamento antissocial, ajudar na tomada de decisão diante de uma situação desafiadora. O Programa *Becoming a Man*, implementado na cidade de Chicago, apresenta resultados importantes no aumento da taxa de conclusão do ensino médio. É necessário um protocolo adequado para selecionar os adolescentes elegíveis ao programa. Cabe reforçar que tais programas podem ter, como foco, adolescentes em situação de maior vulnerabilidade social (a literatura mostra clara associação entre perfil socioeconômico e risco para saúde mental) ou com histórico de envolvimento com drogas e pequenos delitos.

Referências

ABRAMOVAY, M. (Org.); CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <https://t.ly/gZqdS>.

ALEGRE-ANSUATEGUI, F. J.; MOLINER, L.; LORENZO, G.; MAROTO, A. (). Peer Tutoring and Academic Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 337-354, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12973/ejmste/79805>.

ALMEIDA, F. A.; ALVES, M. T. G. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1, 2021.

ALZHRANI, T.; LEKO, M. M. The Effects of Peer Tutoring on the Reading Comprehension Performance of Secondary Students With Disabilities: A Systematic Review. *Reading & Writing Quarterly*, 34, 1-17, 2018.

BANERJEE, A. V.; COLE, S.; DUFLO, E.; LINDEN, L. "Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India." *The Quarterly Journal of Economics*, 122 (3): 1235-1264, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1235>.

BANERJEE, A. V.; BANERJI, R.; DUFLO, E.; GLENNERSTER, R.; KHEMANI, S. "Pitfalls of participatory programs: Evidence from a randomized evaluation in education in India." *American Economic Journal: Economic Policy*, 2 (1): 1-30. Disponível em: <http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/pol.2.1.1>.

BARGH, J. A.; WILLIAMS, E. L. The Automaticity of Social Life. *Curr Dir Psychol Sci*. Feb. 15 (1): 1-4, 2006. doi: 10.1111/j.0963-7214.2006.00395.x. PMID: 18568084; PMCID: PMC2435044.

BARTHOLO, T. L.; KOSLINSKI, M. C.; TYMMS, P. B.; CASTRO, D. L. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. *Ensaio*, Rio de Janeiro, *Online*, v, 31 (119), p. 1-24, 2023.

BELLEI, C. Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 629-640, 2009. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775709000405>.

BEMBOOM, C. M.; MCMASTER, K. L. A Comparison of Lower- and Higher-Resourced Tier 2 Reading Interventions for High School Sophomores. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28: 184-195, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ldrp.12020>.

BETTHÄUSER, B. A.; BACH-MORTENSEN, A. M.; ENGZELL, P. A. systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nat Hum Behav* 7, 375-385, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>.

BOWMAN-PERROTT, L.; RAGAN, K.; BOON, R. T.; BURKE, M. D. Peer Tutoring Interventions for Students With or At-Risk for Emotional and Behavioral Disorders: A Systematic Review of Reviews. *Behavior Modification*, 47(3), 777-815, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/01454455221118359>.

BLAKEMORE, S. J. Inventing ourselves: The secret life of the teenage brain. *Public Affairs*, 2018.

BLAKEMORE, S. J. Adolescence and mental health. *The lancet*, 393(10185):2030-1, 2019.

BRUCE, R.; ROSA, L. *Full-day high schools and their effects on homicides and teen pregnancy*, 2018.

CABRERA HERNÁNDEZ, F. *Essays on the impact evaluation of education policies in Mexico*. Doctoral thesis (PhD), University of Sussex, 2016. Disponível em: <http://sro.sussex.ac.uk/63707/>.

CABRERA HERNÁNDEZ, F. Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Evidence from a natural experiment, *Working Paper Series*, 7415, Department of Economics, University of Sussex, 2015. Disponível em: <https://ideas.repec.org/p/sus/susewp/7415.html>.

CALUZ, A. D. R. E. *O papel das habilidades socioemocionais no fluxo escolar: uma análise do ensino médio brasileiro*. Universidade de São Paulo, 2018.

CARLANA, M.; LA FERRARA, E. Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic. Harvard Kennedy School — *Working Paper Series*, 2021.

CARNEIRO, P.; MEGHIR, C.; E PAREY, M. "Maternal education, home environments, and the development of children and adolescents." *Journal of the European Economic Association*, 11(SUPPL. 1), 123-160, 2013.

CERDAN-INFANTES, P.; VERMEERSCH, C. More Time Is Better: An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay. *World Bank Group Policy Research Working Paper*, n. 4167, 2007. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7240>.

COSTA, J.; ROCHA, E.; SILVA, C. "Voces de la juventud en Brasil: aspiraciones www.imdsbrasil.org 33 de 39 y prioridades". In: NOVELLA, R.; REPETTO, A.; ROBINO, C.; RUCCI, G. (Eds.). *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?* IADB, 2018.

CURRIE, J.; MORETTI, E. "Mother's education and the intergenerational transmission of human capital: Evidence from college openings". *Quarterly Journal of Economics*, 118 (4): 1495-1532, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/003355303322552856>.

DARLING-HAMMOND, L.; COOK-HARVEY, C. Educating the Whole Child: *Improving School Climate to Support Student Success*. Learning Policy Institute, 2018. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org/media/547/download?inline&file=Educating_Whole_Child_REPORT.pdf.

HASSAN, H.; ISLAM, A.; SIDDIQUE, A.; WANG, L. *Telemonitoring and homeschooling during school closures: a randomized experiment in rural Bangladesh*. JEL: C93, p. 46, 2021.

DOMÍNGUEZ, P.; RUFFINI, K. Long-term gains from longer school days. *IDB Working Paper Series*, 1120, 2020.

EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION (EEF). *Teaching and Learning Toolkit*, 2021. Disponível em: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/using-the-toolkits>.

ELACQUA, G.; PRADA, M. F.; SOARES, S. *Does Technical Education Improve Academic Outcomes?: Evidence from Brazil*. September, 2019. Disponível em: <https://t.ly/IPhEE>.

FERRÃO, M. E.; ALVES, M. T. G. The relationship between students' socio-demographics and the probability of grade repetition in Brazilian primary education: is it decreasing over time? *Large-Scale Assessments In Education*, v. 11, p. 1-22, 2023.

GARCÍA MARÍN, A. *Evaluación del Impacto de la Jornada Escolar Completa*, 2006. Disponível em: <https://t.ly/yuMUx>.

GROSSMAN, J. B.; TIERNEY, J. P. Does mentoring work? An impact study of the Big Brothers Big Sisters program. *Evaluation Review*, 22(3), 403-426, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0193841X9802200304>.

GURYAN, J. *et al.* "The effect of mentoring on school attendance and academic outcomes: A randomized evaluation of the Check & Connect Program." *Journal of Policy Analysis and Management*, 40.3, 841-882, 2021.

HELLER, S. B.; SHAH, A. K.; GURYAN, J. G.; LUDWIG, J.; MULLAINATHAN, S.; POLLACK, H. A. Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago/ The Quarterly Journal of Economics / Oxford Academic The *Quarterly Journal of Economics*, Volume 132, Issue 1, February 2017, p. 1-54.

HINCAPIÉ, D. Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia. *IDB Working Paper Series*, n. 679, 2016. Disponível em: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7545/Do-Longer-School-DaysImprove-Student-Achievement-Evidence-from-Colombia.pdf?sequence=1>.

JIMERSON, S. R.; ANDERSON, G. E.; WHIPPLE, A. D. "Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school." *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.10046>.

JOHNSON, V. L.; SIMON, P.; MUN, E. Y. A peer-led high school transition program increases graduation rates among Latino males. *Journal of Educational Research*, 107(3), 186-196, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.788991>.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. *Impactos da pandemia na educação brasileira. Nota Técnica D3e*. Disponível em: <https://d3e.com.br/relatorios/impactos-da-pandemia-na-educacao-brasileira/>.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. iPIPS Research Evidence: Case Studies to Promote Data Use. In: TYMMS, P. et al. The First Year at School: An International Perspective. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, v. 39, Springer, 2023. Disponível em: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28589-9_16.

LERNER, R. M.; STEINBERG, L. The scientific study of adolescent development: Past, present, and future. *Handb Adolesc Psychol*, 1-12, 2015.

MAKWANA, N. Disaster and its impact on mental health: A narrative review. *J Family Med Prim Care*, Oct 31; 8(10): 3090-3095, 2019. Disponível em: doi: 10.4103/jfmpc.jfmpc_893_19. PMID: 31742125; PMCID: PMC6857396.

MANACORDA, M.; SANCHEZ-PARAMO, C.; SCHADY, N. Changes in returns to education in latin america: The role of demand and supply of skills. *ILR Review*, 63(2):307-326, 2010.

MANSFIELD, R.; SANTOS, J.; DEIGHTON J.; HAYES, D.; VELIKONJA, T.; BOEHNKE, J. R.; PATALAY, P. The impact of the COVID-19 pandemic on adolescent mental health: a natural experiment. *R. Soc. Open Sci.* 9: 211114, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1098/rsos.211114>.

MEISELS, S. J.; LIAW, F. R. "Failure in Grade: Do Retained Students Catch Up?" *Journal of Educational Research*, 87(2), 69-77, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941169>.

MILLIGAN, K.; MORETTI, E.; OREOPOULOS, P. "Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom". *Journal of Public Economics*, 88 (9-10): 1667-95, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2003.10.005>.

MURRAY, C.; MALMGREN, K. Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, Volume 43, Issue 2, p. 137-152, 2005.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Education at a glance 2013: Oecd indicators*. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.

OREOPOULOS, P.; SALVANES, K. G. "Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling". *Journal of Economic Perspectives*, 25 (1): 159-84, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/jep.25.1.159>.

PANCHAL, U.; DE PABLO, G.; FRANCO, M. et al. The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>. Acesso em: nov. 2022.

PEREIRA, V. *Causas e consequências do abandono e da evasão escolar*. IMDS, 2022. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/doc/ImdsA002-2022-CausasConsequênciasAbandonoEvasãoEscolar.pdf>.

PLUG, E. "Estimating the effect of mother's schooling on children's schooling using a sample of adoptees." *American Economic Review*, 94(1), 358-368, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/000282804322970850>.

QUIN, D. Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>.

RESNJANSKIJ, S.; RUHOSE, J.; WIEDERHOLD, S.; WOESSMANN, L. Can Mentoring Alleviate Family Disadvantaged in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospects. *Journal of Political Economics*, 2023. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/726905>.

RODRIGUEZ-PLANAS, N. School, drugs, mentoring, and peers: Evidence from a randomized trial in the US, *Journal of Economic Behavior & Organization*, Vol. 139, 2017, Pages 166-181, ISSN 0167-2681, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2017.05.003>.

ROSA, L.; BETTINGER, E.; CARNOY, M.; DANTAS, P. *The Effects of Public High School Subsidies on Student Test Scores: The Case of a Full-Day High School Program in Pernambuco, Brazil*, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775721001151>.

SAEED, A.; GARGANO, S. P. Natural disasters and mental health. *International Review of Psychiatry*, 2022, vol. 34, n. 1, 16-25. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09540261.2022.2037524>.

SANTOMAURO, D. F. *et al.* Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, v. 398, Issue 10312, p. 1700-1712, 2021.

SETTE, P.; ALVES, G. *Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. São Paulo, Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>.

SILVEYRA, M.; YAÑEZ, M.; BEDOYA, J. ¿Qué impacto tienen las escuelas de tiempo integral en los estudiantes de educación básica? *Evaluación del programa*. Disponível em: <https://t.ly/XCWZN>.


SHEM-TOV, Y.; STEVEN, R.; SKOG, Alissa. "Can Restorative Justice Conferencing Reduce Recidivism? Evidence From the Make-it-Right Program" *NBER Working Paper*, n. 29150, August 2021, Revised January, 2022.

SCHONFELD, D. J. ADAMS, R. E.; FREDSTROM, B. K., WEISSBERG, R. P., GILMAN, R.; VOYCE, C.; TOMLIN, R.; SPEESE-LINEHAN, D. Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *Sch Psychol Q.* 2015 Sep, 30 (3): 406-420. Disponível em: doi: 10.1037/spq0000099. Epub 2014 Dec 8. PMID: 25485463.


STEINBERG, L. D. *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt, 2015.

TURKSON, F.; BAFFOUR, P. T.; WONG, B. *Cost-benefit analysis of interventions to improve learning in Ghanaian schools: A comparison between school feeding and teaching at the right level*-National Development Planning Commission – Copenhagen Consensus Center, 2020. Disponível em: https://www.copenhagenconsensus.com/sites/default/files/gp_a4_education_i_primary_final.pdf.

VALENZUELA, J. P. *Partial Evaluation of a Big Reform in the Chilean Education System: From a Half Day to a Full Day Schooling*. 2005. Disponível em: http://www.hernando.cl/educacion/Bibliografia/Insumos/valenzuela_jbar.pdf.



Este exemplar é parte do nosso compromisso com a responsabilidade ambiental.
Cada página foi impressa em papel proveniente de fontes responsáveis,
refletindo nosso cuidado em preservar os recursos naturais e minimizar o
impacto sobre o planeta. Edição limitada.





PARCERIA

