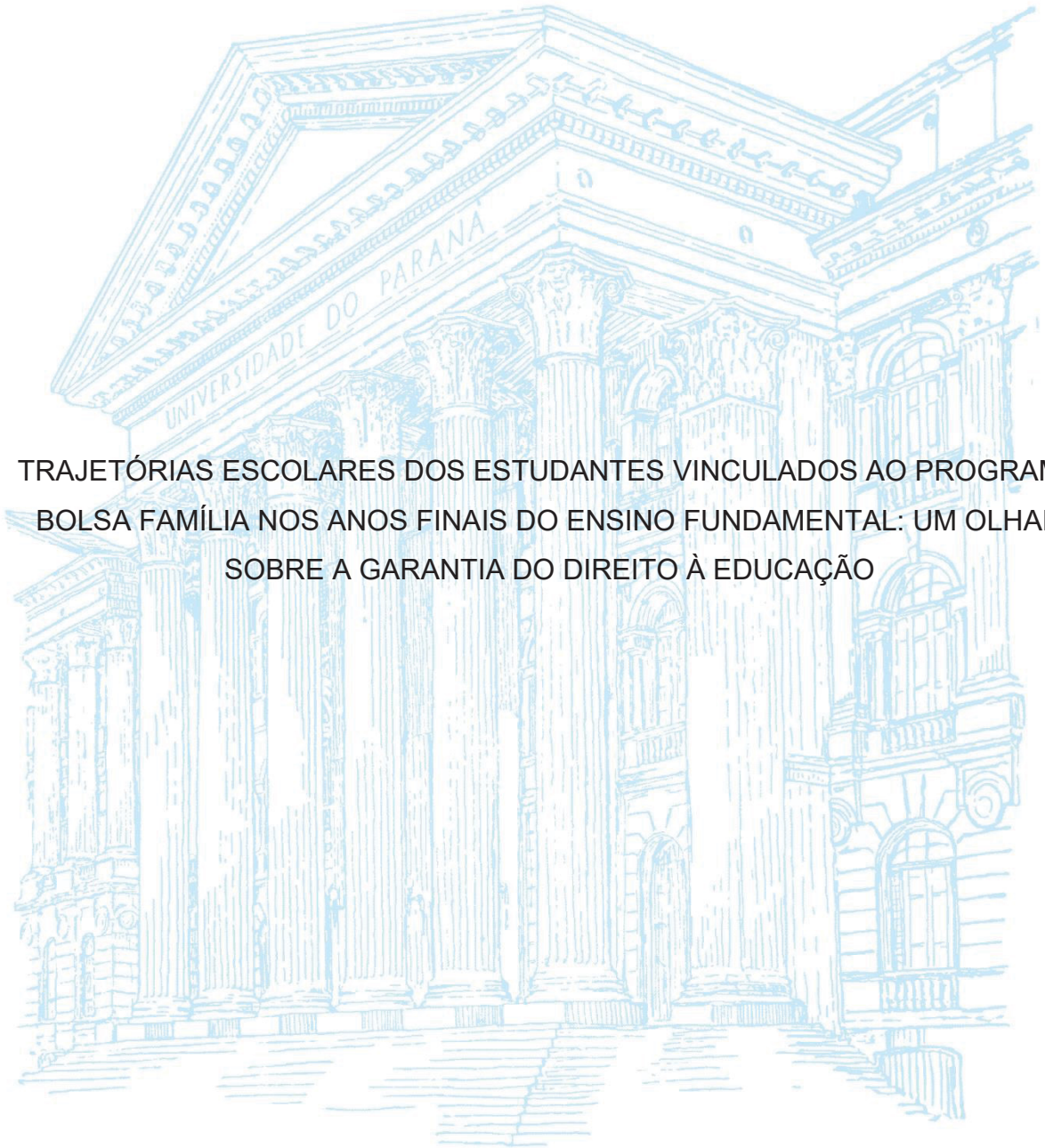
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

POLYANA LUNELLI



TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

CURITIBA

2021

POLYANA LUNELLI

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Dra. Ana Lorena Bruel

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Lunelli, Polyana.
Trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família nos anos finais do ensino fundamental : um olhar sobre a garantia do direito à educação / Polyana Lunelli. – Curitiba, 2021.
210 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Ana Lorena Bruel

1. Educação e Estado. 2. Educação – Aspectos políticos. 3. Direito à educação. 4. Igualdade na educação. 5. Crianças pobres – Educação. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **POLYANA LUNELLI** intitulada: **Trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família nos anos finais do ensino fundamental: um olhar sobre a garantia do direito à educação**, sob orientação da Profa. Dra. ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica
11/12/2020 13:57:20.0
ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
14/12/2020 12:14:49.0
GABRIELA SCHNEIDER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
15/12/2020 14:53:47.0
DOMINGOS SÁVIO ABREU
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ)

Assinatura Eletrônica
16/12/2020 15:04:06.0
CRISTINA CARDOSO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 65473
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 65473

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Letícia e Tadeu, pelo amor, cumplicidade e apoio incondicionais.
Por se estabelecerem como um porto seguro... desde a infância...
Minha gratidão, orgulho e imenso respeito.

AGRADECIMENTOS

O período de realização e conclusão deste mestrado foi intenso, complexo e ao mesmo tempo, extraordinário. Foram tantas descobertas, novas aprendizagens, interesses, superação das dificuldades e convívio com pessoas fantásticas que dou início aos agradecimentos.

À minha orientadora, profª Dra. Ana Lorena Bruel, com todo o seu conhecimento e sensibilidade, permitiu que este trabalho fosse concluído e que este período fosse mais leve, mesmo com todas as incertezas e inseguranças que o momento trouxe. Tenho grande carinho e admiração pela prof. Ana Lorena, por toda a sua paciência, não somente durante as orientações e releituras cuidadosas do texto, mas nos incansáveis ensinamentos acerca do uso e organização dos dados, que, diga-se de passagem, foi uma das grandes novidades (e paixões) neste mestrado. Gratidão e admiração igualmente aos membros da banca de qualificação e de defesa, os (as) professores (as) Domingos Sávio Abreu, Gabriela Schneider e Cristina Cardoso, que contribuíram com suas leituras cuidadosas e observações valiosas, para que o meu trabalho tivesse maior qualidade, colaborando imensamente com a conclusão do mesmo.

Agradeço imensamente a todos os professores da linha de pesquisa Políticas Educacionais da UFPR, em especial àqueles que foram os docentes nas disciplinas cursadas ou que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho: Profª Adriana Dragone, Profª Gabriela Schneider, Profª Andréa Gouveia, Profº Marcos Ferraz, Profº Thiago Alves, Profº Angelo Souza e Profª Elisangela Scaff.

Agradeço à possibilidade de participar do Grupo de Pesquisa “Condições de oferta e trajetória escolar: análise dos estudantes vinculados ao PBF no Ceará e Paraná” - sob coordenação da profª Dra. Gabriela Schneider, cujas reuniões renderam discussões riquíssimas, leituras preciosas e me permitiu conviver com pessoas tão extraordinárias que compõem o grupo.

Aos meus pais, Letícia e Tadeu, que me ensinaram desde muito cedo que teríamos que lutar muito para alcançar nossos objetivos. Eu teria que estudar e aproveitar as oportunidades que eles não tiveram. Ambos carregam trajetórias de

vida um tanto sofridas, com muito trabalho e pouco estudo, muitas adversidades e principalmente, valores inestimáveis que foram transmitidos às suas duas filhas. Nos acompanharam duramente, até que tivéssemos a oportunidade de ingressar no ensino superior – algo que não era muito comum, até então, no nosso círculo familiar.

Meu agradecimento à minha irmã Ketleen e meu cunhado / irmão Márcio, pelo apoio incondicional; ao meu sobrinho e afilhado João Marcos, com sua mente inquieta e sensibilidade adorável, que me garantiu momentos graciosos desde o seu nascimento; às minhas amigas Kelly e Dany que acompanharam com paciência e entusiasmo todo esse processo. Ao meu primo Alessandro, que comemorou comigo a tão esperada aprovação no processo seletivo do mestrado, além de participar das discussões teóricas, contribuindo com a elaboração dos mapas para esta dissertação, além de realizar leituras atentas sobre a minha produção.

Ao meu companheiro Dione, que me garantiu a segurança que eu tanto precisava neste período. O amor e a cumplicidade que se transformaram em uma nova vida... a pequena Helena Manuela, que me acompanhou no processo de conclusão da dissertação (na barriga da mamãe).

Ao grupo “orientandas da Ana”, com as mestrandas Tatiana, Jessica e Isabela, que rendeu ótimas discussões, troca de experiências e muita cumplicidade. Meu agradecimento especial à Isa, que se tornou uma grande amiga, parceira e confidente... sou muito grata por ter estabelecido uma amizade tão bonita (do mestrado para a vida)!

A todos os amigos e colegas da Fundação de Ação Social (FAS), da dedicada e valorosa equipe da Regional Tatuquara e, especialmente, do CRAS Pompéia, por todo o apoio e compreensão, valorizando este momento ímpar da realização do mestrado.

À Universidade Federal do Paraná, universidade pública, que me prestigiou com a oportunidade de cursar uma gradução, pós-gradução e o mestrado, que atende estudantes oriundos das escolas públicas e das classes populares, que jamais teriam oportunidade de acesso à educação superior.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise das trajetórias educacionais de estudantes cujas famílias são beneficiárias do Programa de transferência de renda Bolsa Família, tomando seus percursos escolares como possíveis evidências da realização do direito ao acesso, permanência e conclusão da educação pública nos anos finais do ensino fundamental, bem como de acesso ao ensino médio. O estudo, com caráter quantitativo e longitudinal, definiu como coorte inicial os alunos vinculados ao Programa Bolsa Família e matriculados no 6º ano do ensino fundamental em escolas situadas no município de Curitiba em 2013, a fim de acompanhar seus percursos entre os anos de 2013 e 2017. O referencial teórico suscitou reflexões acerca da pobreza, exclusão e justiça social, apontando para o aspecto multifacetado das desigualdades sociais, assim como o princípio da igualdade de oportunidades (RAWLS, 2016; ATKINSON, 2015; SEN, 2008; 2010; 2011; DUBET, 2004; 2008; FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997). Discute-se, igualmente, a consolidação do direito à educação no Brasil, especialmente aos grupos sociais menos favorecidos e as desigualdades de oportunidades educacionais enfrentadas pelos estudantes em condição de pobreza (LAHIRE, 1997; CURY, 2002; PEREGRINO, 2010). Foram utilizados os dados obtidos por meio do Sistema de Informação do Acompanhamento da Frequência Escolar do Bolsa Família – Sistema Presença, que apresenta registros capazes de fornecer informações sobre as trajetórias dos estudantes. Após estruturação e organização, o banco de dados passa a compor cinco anos de informação sobre um mesmo grupo de estudantes. Os diferentes recortes para analisar as trajetórias escolares indicam situações recorrentes de fracasso escolar, de permanência prolongada dos estudantes nos anos finais da etapa do ensino fundamental, muitas vezes em condições precárias de escolarização que reforçam as vulnerabilidades sociais que enfrentam com suas famílias. Os resultados apontam que o fato de ser um estudante vinculado ao Programa Bolsa Família pode ser um importante fator de proteção das trajetórias escolares e de garantia de permanência no sistema de ensino com avanço entre as séries. Os dados indicam que 49,2% dos estudantes beneficiários do PBF apresentam trajetórias contínuas durante o período em que se mantêm vinculados ao Programa. Quando considerada a porcentagem válida, excluindo os casos sem informação, esse percentual aumenta para 66,2%. Isso pode ser um indicativo do poder de proteção da trajetória, uma vez que, historicamente, os estudantes mais pobres convivem com situações ainda mais agudas de fracasso escolar. O estudo analisa distorção idade-série, transições escolares, percursos escolares intermitentes por conta das retenções ou abandonos temporários, migração para outras modalidades de ensino, como a educação de jovens e adultos, entre outros aspectos que podem ser tomados como indicadores importantes sobre o processo de escolarização das camadas mais pobres da população. Além disso, de acordo com os motivos registrados no Sistema Presença para justificar a baixa frequência dos estudantes, quando isso acontece, a dimensão do acesso não foi totalmente superada para este grupo, o que impede a garantia do seu direito público subjetivo à educação pelo poder público.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Trajetórias escolares. Estudo longitudinal. Pobreza e desigualdades educacionais. Programa Bolsa Família. Sistema Presença.

ABSTRACT

This dissertation reports an analysis of the educational trajectories of students whose families are beneficiaries of the Bolsa Família income transfer program, taking their school trajectories as possible evidence of the consummation of the right to access, permanence and completion of public education in the final years of elementary school, as well as the access to high school education. This is a quantitative and longitudinal study that defined as an initial cohort the students linked to the Bolsa Família Program (BFP) and enrolled in the 6th year of elementary school in the city of Curitiba in 2013, in order to follow their trajectories between the years 2013 and 2017. The theoretical background brought reflections about poverty, exclusion and social justice, pointing to the multifaceted aspects of social inequalities, as well as the principle of equality of opportunities (RAWLS, 2016; ATKINSON, 2015; SEN, 2008; 2010; 2011; DUBET, 2004; 2008; FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997). It also discusses the consolidation of the right to education in Brazil, especially to less favored social groups and the inequalities in educational opportunities faced by students in conditions of poverty (LAHIRE, 1997; CURY, 2002; PEREGRINO, 2010). The data obtained through the Information from the School Attendance Monitoring System of the Bolsa Família Program – Presence System were used, which presents records capable of providing information on the trajectories of students. After structuring and organizing, the database comprises five years of information about the same group of students. The different aspects used to analyze the school trajectories indicate recurrent situations of school failure, of prolonged length of stay of students in the final years of the elementary school, often in precarious conditions of schooling that reinforce the social vulnerabilities they face with their families. The results show that the fact of being a student linked to the Bolsa Família Program can be an important factor in protecting school trajectories and guaranteeing permanence in the education system with advancement between grades. The data indicates that 49.2% of the students benefiting from the BFP have continuous trajectories during the period in which they remain linked to the Program. When considering the valid percentage, excluding cases without information, this percentage increases to 66.2%. This can be indicative of the protective power of the trajectory, since, historically, the poorest students live with even more acute situations of school failure. The study analyzes age-grade distortion, school transitions, intermittent school paths due to retentions or temporary dropouts, migration to other teaching modalities, such as youth and adult education, among other aspects that can be taken as important indicators of the process schooling of the poorest sections of the population. In addition, according to the reasons recorded in the Sistema Presença to justify the low frequency of students, when this happens, the dimension of access has not been completely overcome for this group, which prevents the guarantee of their subjective public right to education held by public policies.

Keywords: Educational policies. School trajectories. Longitudinal approach. Poverty and educational inequalities. Bolsa Família Program. Presence System.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – EFEITOS GRADATIVOS DO NÃO CUMPRIMENTO DAS CONDICIONALIDADES DO PBF 78

FIGURA 2 – MODELO DE TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES ENTRE OS ANOS DE 2013 E 2017 DE ACORDO COM UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR REGULAR 111

FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ENTRE OS BAIRROS DE CURITIBA, DE ACORDO COM A RENDA *PER CAPITA* DA POPULAÇÃO E ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF 181

FIGURA 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ENTRE OS BAIRROS DE CURITIBA, DE ACORDO COM O PERFIL POPULACIONAL (RAÇA/COR) – POPULAÇÃO NÃO BRANCA E ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF 182

FIGURA 5 - DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ENTRE AS ÁREAS DE INTERVENÇÃO DA POLÍTICA DE HABITAÇÃO DE CURITIBA E ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF 183

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TAXA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL POR FAIXA ETÁRIA E QUARTIL DE RENDA FAMILIAR *PER CAPITA* EM 2013 61

GRÁFICO 2 – RELAÇÃO ENTRE AS LINHAS DE POBREZA E EXTREMA POBREZA ESTABELECIDAS PELO PBF E AS LINHAS INTERNACIONAIS ESTIPULADAS PELO BANCO MUNDIAL DURANTE O PERÍODO DE 2013 A 2020 67

GRÁFICO 3 – CUMPRIMENTO DA CONDICIONALIDADE DA EDUCAÇÃO PELOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, BRASIL – MARÇO DE 2019 94

GRÁFICO 4 – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM A COORTE DA PESQUISA 103

GRÁFICO 5 – MÉDIA DE IDADE DOS ESTUDANTES COM REGISTRO NO SISTEMA PRESENÇA E MÉDIA DE IDADE DOS ESTUDANTES DO CENSO ESCOLAR, MATRICULADOS NO 6º ANO DO EF EM 2013 123

GRÁFICO 6 – DISTORÇÃO ENTRE IDADE E SÉRIE DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF ENTRE OS ANOS DE 2013 E 2017 – PERCENTUAL INCLUINDO OS CASOS AUSENTES 126

GRÁFICO 7 – ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF QUE APRESENTAM DIS E FAIXA ETÁRIA CONSIDERADA ADEQUADA, DE ACORDO COM A PORCENTAGEM VÁLIDA, 2013 A 2017 127

GRÁFICO 8 – DIAGRAMA DE CAIXA COM A DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DE ACORDO COM O PERCENTUAL DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF 176

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MODELO DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES NO ESTUDO LONGITUDINAL 31

QUADRO 2 – AS CONDICIONALIDADES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA 76

QUADRO 3 – PERÍODOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES NO SISTEMA PRESENÇA 87

QUADRO 4 – VARIÁVEIS QUE COMPÕEM O BANCO DE DADOS DO SISTEMA PRESENÇA 88

QUADRO 5 – EXEMPLOS DE MOTIVOS DE BAIXA FREQUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DISPONIBILIZADOS PELO SISTEMA PRESENÇA 91

QUADRO 6 – PRINCIPAIS MOTIVOS DE BAIXA FREQUÊNCIA ESCOLAR APONTADOS NO ÚLTIMO REGISTRO DE 2013 – BRASIL 93

QUADRO 7 – VARIÁVEIS AGREGADAS QUE COMPÕEM O BANCO DE DADOS 101

QUADRO 8 – CATEGORIAS QUE COMPÕEM O ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF NAS ESCOLAS DE CURITIBA, 2013 106

QUADRO 9 – CATEGORIAS RELATIVAS À SÉRIE ESCOLAR E FAIXA ETÁRIA CONSIDERADA ADEQUADA, IDENTIFICANDO SE HÁ OU NÃO DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE 125

QUADRO 10 – CARACTERÍSTICAS DAS TRANSIÇÕES ESCOLARES DOS ESTUDANTES VINCULADOS À SÉRIE / ANO ANTERIOR ENTRE 2013 E 2017 133

QUADRO 11 – EXEMPLOS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES ACIDENTADAS, ENTRE OS ANOS 2013 E 2017 138

QUADRO 12 - VARIÁVEL DE TRAJETÓRIA ESCOLAR COM SUBDIVISÃO DA CATEGORIA INTERROMPIDA OU ACIDENTADA 146

QUADRO 13 – MOTIVOS E SUBMOTIVOS DE BAIXA FREQUÊNCIA MAIS INDICADOS PELO SISTEMA PRESENÇA NOS ANOS DE 2013 A 2015 163

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESCOLARIDADE MÉDIA DA POPULAÇÃO EM ANOS DE ESTUDO, POR RENDA MENSAL DOMICILIAR *PER CAPITA*. BRASIL, 2011 – 2016 59

TABELA 2 – RELAÇÃO ENTRE AS LINHAS DE POBREZA E EXTREMA POBREZA ESTABELECIDAS PELO PBF E AS LINHAS INTERNACIONAIS ESTIPULADAS PELO BANCO MUNDIAL DURANTE O PERÍODO DE 2013 A 2020 66

TABELA 3 – QUANTIDADE DE REGISTROS DE FREQUÊNCIA ENTRE OS BIMESTRES DE 2013 102

TABELA 4 – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO CUJOS ESTUDANTES COMPÕEM A COORTE DA PESQUISA 104

TABELA 5 – DIVISÃO DAS CATEGORIAS QUE COMPÕEM O ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE CURITIBA 105

TABELA 6 – SÍNTESE DOS CASOS DA COORTE DA PESQUISA, 2013 A 2017 107

TABELA 7 – PERÍODO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO BANCO DE DADOS 110

TABELA 8 – IDHM POR REGIONAL, POPULAÇÃO ESTIMADA (2016) E NÚMERO DE FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO PBF (2019) 115

TABELA 9 – DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, MATRICULADOS NO 6º ANO DO EF EM 2013, EM CURITIBA 119

TABELA 10 – COTEJAMENTO DOS DADOS REFERENTES À FAIXA ETÁRIA DOS ESTUDANTES NO SISTEMA PRESENÇA E CENSO ESCOLAR, 6º ANO DO EF, CURITIBA, 2013 120

TABELA 11 - TABULAÇÃO CRUZADA ENTRE FAIXA ETÁRIA E SÉRIE ESCOLAR DOS ESTUDANTES, 2015 129

TABELA 12 - TRANSIÇÕES ESCOLARES DA COORTE ENTRE OS ANOS 2013 E 2017 A PARTIR DOS DADOS DO SISTEMA PRESENÇA 132

TABELA 13 – QUANTIDADE DE TRANSFERÊNCIAS ESCOLARES AO LONGO DO PERÍODO ANALISADO 136

TABELA 14 – TAXA DE RENDIMENTO DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2013 A 2017 141

TABELA 15 – TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES DA COORTE DA PESQUISA, 2013 A 2017 147

TABELA 16 – CATEGORIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES – RECORTE TEMPORAL ENTRE 2013 A 2015 149

TABELA 17 – CATEGORIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES – RECORTE TEMPORAL ENTRE 2013 A 2016 150

TABELA 18 – FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2013 154

TABELA 19 - FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2014 155

TABELA 20 – FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2015 156

TABELA 21 – SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO DESCUMPRIMENTO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR MÍNIMA EXIGIDA PELO PBF E PELA LDB - 2013 A 2015 158

TABELA 22 – SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO DESCUMPRIMENTO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR, COTEJANDO AS INFORMAÇÕES DE 2013 A 2015 159

TABELA 23 – FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2016 160

TABELA 24 – FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2017 161

TABELA 25 – AGRUPAMENTO DOS MOTIVOS DE BAIXA FREQUÊNCIA ESCOLAR REGISTRADOS NO SISTEMA PRESENÇA NOS ANOS DE 2016 E 2017 171

TABELA 26 – TABULAÇÃO CRUZADA COM A DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E ÍNDICE DE ACORDO COM O PERCENTUAL DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF 173

TABELA 27 – TABULAÇÃO CRUZADA COM A DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS ENTRE OS SETORES DA SEED E O ÍNDICE DE ESTUDANTES DO PBF 174

TABELA 28 – TABULAÇÃO CRUZADA ENTRE OS SETORES DA SEED E AS CATEGORIAS COM O ÍNDICE DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO PBF - VALORES OBSERVADOS E ESPERADOS 186

TABELA 29 - TABULAÇÃO CRUZADA ENTRE AS CATEGORIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES E ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF - VALORES OBSERVADOS E ESPERADOS 189

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CÓD	Código de justificativa para a baixa frequência escolar
COHAB	Companhia de Habitação Popular de Curitiba
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DIS	Distorção idade-série
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
FAS	Fundação de Ação Social
IA	Informação Ausente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais

NIS	Número de Identificação Social
NLOC	Não localizado
NSE	Nível Socioeconômico
NT	Número de transferências (escolares)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBF	Programa Bolsa Família
PcD	Pessoa com Deficiência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PR	Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
REG	Registro no Sistema Presença
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEHIS	Setores Especiais de Habitação de Interesse Social
SME	Secretaria Municipal da Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
SVE	Sem Vínculo Escolar
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 22

2. O ASPECTO MULTIDIMENSIONAL DA POBREZA: ENTRE O RECORTE DE RENDA E A JUSTIÇA SOCIAL 33

2.1 A pobreza como privação das capacidades básicas 45

2.2 Trajetórias escolares de crianças pobres e a desigualdade de oportunidades educacionais 49

3. POBREZA, PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E AS CONDICIONALIDADES EDUCACIONAIS 63

4. APORTES METODOLÓGICOS PARA UMA PESQUISA LONGITUDINAL COM DADOS DO SISTEMA PRESENÇA 83

4.1 O Sistema Presença e o monitoramento da frequência escolar de estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza 85

4.2 Aspectos metodológicos da pesquisa longitudinal: a dimensão temporal no estudo sobre trajetórias educacionais 95

4.3 Percurso metodológico da pesquisa 99

5. TRAJETÓRIAS DESIGUAIS: O PERCURSO ESCOLAR DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EM CURITIBA 113

5.1 Caracterização do município de Curitiba: o cenário de trajetórias educacionais desiguais 113

5.2 Distorção entre idade e série (DIS) dos estudantes vinculados ao PBF 116

5.3. Considerações acerca do fluxo e transições escolares da coorte entre os anos 2013 e 2017 130

5.3.1 Trajetórias educacionais dos estudantes vinculados ao PBF no município de Curitiba 144

5.4 A frequência escolar dos estudantes vinculados ao PBF 153

5.5 Os motivos e submotivos registrados no Sistema Presença para justificar a baixa frequência escolar 161

5.6 A segregação socioespacial e escolar em Curitiba: diferentes categorias de escolas de acordo com o percentual de estudantes vinculados ao PBF **172**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **191**

REFERÊNCIAS **197**

APÊNDICES **205**

APRESENTAÇÃO

A definição do objeto desta dissertação, com foco nos anos finais do ensino fundamental, teve influência da minha experiência profissional enquanto pedagoga da Fundação de Ação Social (FAS), na Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), ao atuar com famílias em situação de pobreza, extrema pobreza, vulnerabilidade e risco social, acompanhando o trabalho na gestão local do Programa Bolsa Família (PBF), desde a realização do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal até os casos de descumprimento de condicionalidades. A experiência de trabalho indicou que a problemática da baixa frequência escolar entre as famílias beneficiárias é mais acentuada no segundo segmento do ensino fundamental do que nos anos iniciais.

Atuo na política de assistência social desde meados de 2008, período em que acabara de concluir a graduação em Pedagogia pela UFPR e trabalhava em uma instituição de ensino privada, que ofertava a etapa da educação infantil. O processo de adaptação à nova função e à nova realidade social posta não foi fácil. Fui inserida em uma realidade complexa, um tanto desconhecida à minha prática profissional. A pobreza que eu conhecia, aquela de pais trabalhadores com baixa escolaridade – mas que possuíam condições de prover o sustento de sua família e que contavam com trabalhos formais, com baixa remuneração, porém estáveis - não poderia ser comparada às duras realidades e às condições de (sub)existência tão precárias a que estavam submetidas muitas das famílias usuárias da assistência social.

O interesse pelo tema das condicionalidades educacionais estabelecidas pelo Programa Bolsa Família foi influenciado também pelo Curso de Especialização em Políticas Educacionais, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Sob a orientação da profª Dra. Adriana Dragone Silveira, foi desenvolvido um trabalho (monografia) cujo objetivo era analisar a relação entre escola e CRAS no acompanhamento do cumprimento das condicionalidades educacionais no âmbito do PBF, da rede pública estadual de ensino, no ano de 2014, em Curitiba.

Foram analisados os dados quantitativos referentes à frequência escolar dos estudantes do segundo segmento do ensino fundamental por meio de informações de duas instituições de ensino – uma com alto índice de frequência de alunos

vinculados ao PBF e a outra instituição com alto índice de descumprimento de condicionalidades. Por meio dos dados do Sistema Presença, constatou-se que todas as escolas da rede estadual de ensino de Curitiba apresentavam um percentual de alunos beneficiários, cujo índice variou entre 1,24% e 58,14%, conforme o número de matrículas efetivadas nos anos finais do ensino fundamental (LUNELLI, 2015).

Por meio de visitas às instituições de ensino e entrevistas com os profissionais responsáveis pelo preenchimento do Sistema Presença e Rede de Proteção à Pessoa em Situação de Risco para a Violência[1], concluiu-se que o PBF interfere positivamente na frequência escolar dos alunos beneficiários e cumpre, de certa forma, os objetivos inicialmente almejados pelo Programa. Outro fator importante é que a escola que apresentou maior índice de frequência de beneficiários é também a que apresenta maior articulação com a rede local[2] e demais políticas e serviços do território (LUNELLI, 2015).

O interesse em analisar o processo de escolarização dos segmentos mais pobres da população e explorar a efetividade do direito à educação, sobretudo dos estudantes vinculados ao PBF, me trouxe ao objeto de estudo desta dissertação. Analisar as trajetórias escolares perpassa pelos direitos estabelecidos nas legislações federais vigentes, que prevê a existência de condições de acesso, permanência e de resultados a todos os indivíduos, para que possam desenvolver as competências necessárias ao exercício da cidadania.

Este estudo permite olhar para um grupo vulnerabilizado, que historicamente luta por um direito essencial já garantido a outros grupos sociais, mas que permanece parcialmente inatingível devido às condições socioeconômicas de boa parte da população brasileira: o direito a uma educação de qualidade.

---

[1] A Rede de Proteção à Pessoa em Situação de Risco para a Violência, em funcionamento desde o início dos anos 2000 no município de Curitiba, objetiva atuar nos casos de suspeita ou confirmação de situações de violação de direitos, inicialmente destinada às crianças e adolescentes e, atualmente, a todo o indivíduo que apresente alguma condição de violência doméstica ou extrafamiliar. A Rede de Proteção está organizada em: Coordenação Municipal, Coordenação Regional e Redes Locais (CURITIBA, 2008). Disponível em fas.curitiba.pr.gov.br.

[2] Dentre as atribuições das Redes Locais está a articulação com as instituições governamentais e não governamentais, a fim de realizar ações intersetoriais no âmbito local, com os representantes dos serviços que atuam nos territórios: SME, SMS e FAS (CURITIBA, 2008).

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma análise das trajetórias educacionais de estudantes cujas famílias são beneficiárias do Programa de transferência de renda Bolsa Família, tomando seus percursos escolares como possíveis evidências da realização do direito ao acesso, permanência e conclusão da educação pública nos anos finais do ensino fundamental, bem como de acesso ao ensino médio. O estudo, com caráter quantitativo e longitudinal, definiu como coorte inicial os alunos vinculados ao Programa Bolsa Família e matriculados no 6º ano do ensino fundamental em escolas situadas no município de Curitiba em 2013, a fim de acompanhar seus percursos entre os anos de 2013 e 2017.

Este estudo é parte integrante de um projeto de pesquisa intitulado "Condições de oferta e trajetória escolar: análise dos estudantes vinculados ao PBF no Ceará e Paraná" - sob coordenação da profª Dra. Gabriela Schneider. O projeto, ainda em desenvolvimento, envolve docentes e pesquisadores da UFPR e UFC, possibilitando o acesso aos bancos de dados do Sistema Presença para a realização desta dissertação.

Analisar as trajetórias escolares perpassa pelos direitos estabelecidos na legislação federal, sobretudo na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 1996, quando remetem à garantia do acesso, permanência e conclusão do ensino público gratuito com padrões mínimos que garantam uma educação de qualidade. O Parágrafo 3º do Art. 208 da Constituição Federal define que "§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola." Assim compreende-se que o acompanhamento da frequência escolar é responsabilidade do poder público e se configura como um tema relevante da área de políticas educacionais.

Pensar as trajetórias educacionais, principalmente dos estratos mais pobres da população brasileira, implica em direcionar o olhar para o direito à educação e compreender a materialidade deste direito, de forma a analisar a realização dos princípios de igualdade educacional de forma complexa e articulada entre os ideais

de igualdade de oportunidades, de condições, de tratamento e de resultados em relação à oferta e realização da educação para todos os segmentos sociais.

Essas dimensões de realização do direito à educação – de acesso, condições, tratamento e de resultados - estão relacionadas ao campo da política educacional e o ultrapassam, instigando uma reflexão sobre o lento processo de expansão e democratização da escola pública e como o acesso à educação foi marcado por fortes desigualdades na história do Brasil, inviabilizando ou impossibilitando a inserção de grandes contingentes da população mesmo nos níveis mais elementares do ensino durante um longo período. As desigualdades educacionais no país podem ser percebidas, de acordo com Sampaio e Oliveira (2015, p. 512) “ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão dentro do próprio sistema ou, ainda, pelo acesso a padrões diferentes de qualidade educacional”. É possível considerar ainda outras dimensões das desigualdades, como as relacionadas à conclusão das etapas da educação básica, ao desempenho do estudante e à aprendizagem dos conhecimentos escolares, entre outras.

Delimitar o recorte desse estudo aos estudantes cujas famílias são beneficiárias de um programa de transferência de renda é uma forma de analisar as trajetórias educacionais das crianças e adolescentes pobres e olhar para um público que, historicamente, esteve excluído do universo escolar e não teve garantido o seu direito à educação por conta de sua origem ou classe social. Aponta o escopo da pesquisa para a população pobre que não conta com acesso igualitário aos serviços educacionais, ao comparar com outros grupos da população, bem como aos demais direitos sociais garantidos constitucionalmente.

Diante dessa realidade, compreende-se que o Programa Bolsa Família (PBF) surge como um mecanismo de redução da pobreza, combate à fome, acesso às políticas públicas essenciais e transferência direta de renda – mesmo que o valor monetário transferido mensalmente às famílias beneficiárias pareça irrisório e insuficiente para prover os mínimos fundamentais à garantia de uma vida com dignidade.

O PBF é bastante explorado na literatura acadêmica, sendo analisado sob diferentes perspectivas. Durante a revisão bibliográfica foram encontrados trabalhos acadêmicos das áreas da Economia, Ciências Sociais, Saúde e Educação. No

campo educacional, as condicionalidades são objeto de estudo devido aos seus efeitos na garantia do direito ao acesso à educação e permanência no sistema de ensino: a efetivação da matrícula e a frequência escolar exigidas pelo Programa.

A presença do PBF como objeto de estudo frequente de diversas áreas pode ser compreendida no contexto das marcas de desigualdade e pobreza que caracterizam o Brasil. O país encontra-se entre as nações com maior desigualdade de renda do mundo mesmo figurando entre as maiores economias mundiais. Considerado como um país "emergente" compõe desde 2006 o grupo chamado de BRICS, ao lado da Rússia, Índia, China e África do Sul. Ao mesmo tempo, encontra-se entre os mais baixos níveis de escolaridade média dos países avaliados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, organizado pelo OCDE).

É possível afirmar que nas últimas décadas, a desigualdade e a pobreza assumiram uma posição de destaque entre as políticas nacionais voltadas para a inclusão social. Esse destaque foi acompanhado de posicionamentos divergentes e conflitantes. De um lado, o impacto econômico da extrema pobreza e o conceito de justiça social contribuíram para fortalecer a sua inadmissibilidade e as políticas sociais como o PBF; de outro lado, fortaleceram-se também os discursos pautados na meritocracia e na concepção de pobreza como um problema individual. Assim, embora os problemas sociais tenham se tornado foco das preocupações do Estado, contando com algumas estratégias como o PBF (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015), isso não se realizou sem críticas e oposição.

A relação entre desigualdade social e educação ganhou força no país em meados de 1970, quando foram realizados os primeiros estudos utilizando informações dos Censos Demográficos de 1960 e 1970 (*Ibidem*, 2015). Muitas pesquisas nas áreas das ciências sociais consideram que "a desigualdade de renda é afetada pelo desempenho escolar, que pode ser explicado parcialmente pela quantidade e qualidade do ensino" (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015, p. 111). É importante, contudo, considerar a existência de um movimento circular de reciprocidade entre as desigualdades sociais e educacionais, pois há interferência recíproca entre as desigualdades nessas esferas. Ou seja, se a desigualdade de renda é afetada pela escolarização, as desigualdades educacionais também são afetadas pela desigualdades socioeconômicas, bem como por outras desigualdades,

de múltiplas ordens, construindo um processo de sobreposição e acúmulo de desvantagens.

No contexto desta pesquisa, considera-se que as características sociais e as circunstâncias em que as crianças e adolescentes se encontram interferem em suas trajetórias educacionais, bem como outros aspectos relacionados às condições de qualidade das instituições de ensino, ao trabalho pedagógico realizado, à formação e valorização dos professores, experiências anteriores no sistema de ensino, entre outros. As experiências provenientes da origem, meio ou grupo social dos estudantes podem ser considerados fenômenos condicionantes para o sucesso ou o fracasso escolares (LAHIRE, 1997; CRAHAY, 2000; DUBET, 2004; 2008), resultando em percursos escolares intermitentes, fragmentados, marcados por reprovações, defasagem idade-série, abandono, em contraponto às trajetórias protegidas ou regulares, nas quais o fluxo é contínuo entre as séries, sem interrupções durante o processo de escolarização.

Este estudo não desconsidera, portanto, que as trajetórias escolares são resultantes de múltiplas e complexas relações, mas não pretende esgotar todas essas dimensões, concentrando-se no olhar sobre as trajetórias do conjunto dos estudantes de uma coorte, de forma a compreendê-las como expressão da realização das políticas educacionais destinadas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos anos finais do ensino fundamental como etapa da educação básica obrigatória.

A precariedade do modo de vida, expressa, sobretudo, no nível socioeconômico da família, na ausência ou baixa escolaridade dos pais, na desqualificação das atividades profissionais, precarização das formas de trabalho e vulnerabilidade do local de moradia são algumas das variáveis extraescolares que podem interferir no acesso e na permanência bem-sucedida dos estudantes provenientes de famílias de baixa renda.

> [...] uma série de outros fatores intra e extraescolares que tendem a não mais expulsar (como no passado) a criança pobre da escola, por força das legislações de proteção à infância e ao cumprimento do direito à educação, mas mantendo-a, escolarizá-la de forma precária, produzindo desigualdades em relação àquelas oriundas de classes sociais mais abastadas (SOUZA, 2017, p. 39).

Ribeiro et. al. (2015, p. 79) afirmam que embora tenha existido uma expansão educacional no que remete ao acesso dos estudantes pobres aos diferentes níveis de ensino, “os indivíduos de famílias com mais recursos socioeconômicos continuam mantendo as mesmas vantagens de progressão no sistema” (RIBEIRO, et. al. 2015, p. 79).

Há uma associação entre a origem social dos estudantes e as desigualdades educacionais, impactando nas reais possibilidades de avanços aos níveis mais elevados de ensino. Os aspectos socioeconômicos e as características da origem social interferem de maneira mais profunda nas trajetórias educacionais dos estudantes quando estes atingem níveis mais altos de ensino. Ribeiro et. al. (2015) ressalta que devido à expansão educacional ocorrida nas últimas três décadas no Brasil, o problema da desigualdade de acesso foi deslocado para os níveis mais altos de escolarização.

Houve um processo de expansão significativo da escolarização das camadas da população que não contavam com o acesso à escola, mas este acesso se deu nos níveis educacionais mais básicos, de forma precarizada, apontando dificuldades e limitações no percurso escolar ao avançar para outros níveis de ensino. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que essas características de origem não são as únicas que interferem nas trajetórias escolares e não podem ser concebidas como determinantes, pois a educação é um fenômeno multifatorial, influenciado por múltiplos aspectos.

Na revisão de literatura acerca das trajetórias educacionais, sobretudo nas pesquisas voltadas para os estudantes oriundos das classes populares, foram encontrados alguns conceitos sobre os percursos escolares considerados regulares ou contínuos e as trajetórias escolares denominadas irregulares (BOF; OLIVEIRA; BARROS, 2018), acidentadas (MARUN, 2008; PEREGRINO, 2010) não lineares (WIEDERKEHR, 2007) ou truncadas (CARRANO et. al., 2015).

As trajetórias escolares podem ser entendidas como “os percursos percorridos pelos indivíduos ao longo da sua vida escolar” (BITTAR, 2015, p. 49), fazendo referência ao acompanhamento do estudante ao longo dos anos, durante seu processo de escolarização, como se desenvolveu seu histórico escolar, acadêmico. Bourdieu (2006, p. 189) retrata a “[...] construção da noção de trajetória

como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações". As transformações a que são submetidos os estudantes durante o período de escolarização, podem incidir sobre suas trajetórias, tornando-as mal sucedidas ou irregulares, ou permitindo que os alunos concluam sua permanência de maneira exitosa e sem intercorrências durante o percurso.

> Entende-se a expressão trajetória escolar como o período desenvolvido em cada série a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental e as posições, em anos sucessivos, às quais o aluno pertenceu. Se houve reprovações ou mudanças de escolas ou, mesmo, de cidades, considera-se que a trajetória escolar não tenha sido linear, ou seja, teve rupturas, como por exemplo, reprovações, doenças [...], sendo aqui considerada trajetória escolar não linear (WIEDERKEHR, 2007, p. 23).

Bittar (2015) analisou alguns elementos como defasagem ou distorção idade-série, reprovações, evasão ou abandono escolar para classificar as trajetórias educacionais em dois grupos antagônicos: 1. Estudantes com trajetória escolar contínua: o qual apresenta um fluxo contínuo entre as séries, sem interrupções durante o processo de escolarização; e 2. Estudantes com trajetória escolar descontínua: cujo fluxo é descontínuo, fragmentado, com interrupções durante o processo de escolarização, apresentando reprovações, evasões ou elevada distorção entre idade e série.

Outros estudos (BOF; OLIVEIRA; BARROS, 2018; PEREGRINO, 2010) que analisam as trajetórias escolares e a desigualdade no ensino fundamental agrupam, igualmente, as formas de escolarização em dois grupos: estudantes com "trajetória regular" e estudantes com "trajetória irregular" ou "acidentada" para descrever o percurso desenvolvido pelos alunos ao longo da referida etapa da educação básica.

Entretanto, tais considerações não significam que as trajetórias escolares precisam, necessariamente, ser "enquadradas" ou agrupadas em apenas duas categorias distintas de percursos. Ao analisar as variáveis das trajetórias escolares contínuas e interrompidas no ensino fundamental dentro de determinada coorte, Gaya (2019) elaborou seis diferentes tipologias para descrever os dados, dentro de três grupos de trajetórias: alunos concluintes, alunos não concluintes e alunos sem informação sobre as trajetórias.

Dentre os estudantes que concluíram a etapa do ensino fundamental, de acordo com os dados analisados pela autora, há um contingente que apresentou um percurso escolar contínuo entre as séries; alunos que concluíram a etapa, mas o fizeram de forma intermitente, ou seja, com interrupções ou "percalços" na trajetória e dentre o grupo que permaneceu no ensino fundamental – seja nos anos iniciais ou anos finais – estudantes que apresentaram múltiplas reprovações e defasagem idade-série. As tipologias de trajetórias desenvolvidas pela autora são:

> Provável trajetória concluinte contínua; provável trajetória concluinte com interrupção; trajetória interrompida e permanência nos anos finais; trajetória interrompida com múltiplas reprovações e permanência nos anos finais; trajetória interrompida e permanência nos anos iniciais e sem informação sobre a trajetória (GAYA, 2019, p. 126).

Dentre as distintas tipologias apresentadas nos estudos levantados, para efeitos deste trabalho, serão considerados os termos trajetórias contínuas ou protegidas, para representar os estudantes que conseguiram atingir a etapa do ensino médio; trajetórias interrompidas ou acidentadas com uma reprovação, cujos alunos apresentaram matrícula no 9º ano do EF; categoria interrompida com múltiplas reprovações, que contempla os estudantes que atingiram o 8º ano do ensino fundamental ou série / ano escolar inferior e apresentaram, durante seus percursos, múltiplas reprovações ou experiências de fracasso escolar. Por fim, outras duas tipologias foram elencadas para análise acerca das trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao Programa de transferência de renda Bolsa Família: educação de jovens e adultos de ensino fundamental e sem informação.

Diante do exposto, esta pesquisa estuda a trajetória escolar dos estudantes cujas famílias são beneficiárias do PBF, frente às políticas educacionais para garantia do direito de acesso, permanência e conclusão na etapa do ensino fundamental, bem como o acesso ao ensino médio. O problema de pesquisa se define como: o direito de acesso, permanência e conclusão das séries finais do ensino fundamental e acesso ao ensino médio está sendo efetivado para estudantes vinculados ao Programa de transferência de renda Bolsa Família, considerando as trajetórias escolares (entre os anos de 2013 e 2017) da coorte matriculada no 6º ano em 2013 em escolas da cidade de Curitiba?

O problema de pesquisa é composto por cinco objetivos específicos, que são:

1. Compreender a relação entre o Programa Bolsa Família e a política pública da educação, com foco nas trajetórias escolares dos alunos vinculados ao PBF;
2. Analisar a trajetória escolar dos estudantes vinculados ao PBF dos anos finais do ensino fundamental, que estavam matriculados no 6º ano no município de Curitiba em 2013, acompanhando a coorte entre os anos de 2013 e 2017, considerando as informações presentes no banco de dados do Sistema Presença em relação à frequência, transição entre séries, idade dos estudantes, motivos de baixa frequência, entre outras;
3. Verificar como se manifesta a frequência escolar dos estudantes ao longo do período analisado em relação a: transição entre as séries escolares; transferências entre escolas; conclusão da etapa do ensino fundamental e o ingresso no ensino médio;
4. Analisar a relação entre as trajetórias dos estudantes selecionados e a realização do direito de acesso, permanência e conclusão do ensino fundamental;
5. Apresentar a localização das escolas no município de Curitiba relacionando-as com dados georreferenciados como renda *per capita*, população não branca e áreas de intervenção da política de habitação de Curitiba, destacando a localização das instituições de ensino com as desigualdades territoriais do município.

A proposta da pesquisa é realizar um estudo quantitativo longitudinal para acompanhar a trajetória escolar dos estudantes beneficiários do PBF dos anos finais do ensino fundamental, no município de Curitiba, entre os anos de 2013 e 2017, a partir de uma coorte composta pelos estudantes matriculados no 6º ano do ensino fundamental em 2013, verificando o seu percurso escolar até o final de 2017. Partindo do princípio de que os alunos que ingressaram no ano de 2013, poderiam concluir o ensino fundamental em 2016 e estariam cursando o 1º ano do ensino médio em 2017, em uma trajetória cujo fluxo é contínuo.

Serão analisados, dessa forma, alguns aspectos acerca do acesso, permanência e conclusão do ensino fundamental desses alunos, no que remete à garantia do direito à educação a esta parcela da população que, historicamente, sofre com as consequências da desigualdade social, pobreza e exclusão do sistema de ensino.

Gaya (2019) realizou um levantamento acerca das pesquisas e estudos longitudinais, constatando que, em sua maioria, tratam do desempenho escolar, realizam comparações entre desempenhos inicial e final e / ou efeito-escola. A abordagem longitudinal permite a análise acerca da mudança ou desenvolvimento de determinado fenômeno, dentro de um período estabelecido (GAYA; BRUEL, 2019). “O objetivo principal é analisar como as variáveis se modificam ou se comportam ao longo do tempo. São observadas as mesmas variáveis no período analisado, possibilitando traçar relações de causa e efeito entre essas” (*Ibidem*, p. 8).

A pesquisa longitudinal, relacionada ao desempenho dos estudantes, ressalta Alves (2006, p. 20), “é a mais apropriada para analisar o que ocorre nas escolas ao longo do processo de formação dos alunos”. O estudo longitudinal permite analisar o *status* inicial, “o ponto que o aluno está à entrada” (ALVES, 2006, p. 20) e o estado final, “o quanto ele progride durante um determinado período de tempo” (*Ibidem*, p. 21).

No caso da presente pesquisa, não se pretende utilizar dados de desempenho, entendido como performance em avaliações padronizadas, posto que não é possível associar os dados do Sistema Presença com informações de testes, como a Prova Brasil. Aqui, a pesquisa longitudinal será utilizada para acompanhar a trajetória escolar dos estudantes em termos de série da matrícula; frequência e motivos de baixa frequência (quando houver); escola de matrícula e transferências; permanência e conclusão do ensino fundamental; acesso e permanência no ensino médio.

A coorte inicial estabelecida para este estudo abrange os alunos beneficiários do PBF matriculados no 6º ano do ensino fundamental em 2013. Durante um estudo longitudinal, é fundamental estabelecer uma coorte, ou seja, definir um ponto de partida, um conjunto ou um grupo de pessoas que tem um evento em comum

(GAYA, 2018). Estes estudantes serão acompanhados a partir do modelo apresentado no quadro 1, indicando sua progressão ano a ano, entre 2013 e 2017.

QUADRO 1 – MODELO DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES NO ESTUDO LONGITUDINAL

	2013	2014	2015	2016	2017
6º EF	Xxx	X	X	X	X
7º EF		Xxx	X	X	X
8º EF		X	Xxx	X	X
9º EF		X	X	Xxx	X
1º EM			X	X	Xxx
2º EM				X	X
3º EM				X	X
EJA / EP		X	X	X	X

Nota: Xxx: Indica uma trajetória contínua e linear, considerando o início da coorte no 6º ano do EF e aprovações sucessivas; X: Indica outras possibilidades de trajetórias escolares, considerando situações de interrupção ou aceleração.
Fonte: Elaborado pela autora, que incluirá as informações disponíveis no Sistema Presença.

Foram utilizados os dados obtidos por meio do Sistema de Informação do Acompanhamento da Frequência Escolar do Bolsa Família – Sistema Presença, que é um instrumento de gestão intersetorial e apresenta registros capazes de fornecer informações sobre as trajetórias dos estudantes. Importa ressaltar que é um sistema de monitoramento da frequência, com caráter administrativo, e será utilizado como fonte de informações para a pesquisa. O uso de dados administrativos para pesquisa, em geral, requer um intenso trabalho de revisão e reorganização dos dados para que se tornem passíveis de análise. Ao longo da dissertação, as estratégias utilizadas para transformar os dados e as variáveis do banco serão explicitadas aos leitores.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, foi realizada uma fundamentação teórica acerca da pobreza, exclusão e justiça social, apontando para o aspecto multifacetado das desigualdades sociais. Este capítulo foi dividido em outras duas seções que tratam da pobreza como privação das capacidades básicas e, por fim, discorre sobre o direito à educação, especialmente

em relação à gratuidade, obrigatoriedade, apresentando uma reflexão acerca das desigualdades de oportunidades educacionais no contexto brasileiro e como se desenvolveu o processo de escolarização das camadas mais pobres da população.

O segundo capítulo apresenta elementos para a compreensão do Programa de transferência de renda Bolsa Família como política pública: o que é o Programa, as discussões existentes sobre o mesmo, as condicionalidades envolvendo a política pública da educação e o que já foi produzido no âmbito educacional. Este capítulo também discorre sobre conceitos acerca da exclusão social e apresenta uma discussão sobre as linhas oficiais de pobreza.

O terceiro capítulo dedica-se à metodologia da pesquisa, contando com uma fundamentação teórica sobre o caráter quantitativo e longitudinal deste estudo. Subdivide-se em outras duas seções que tratam do Sistema Presença, uma ferramenta que permite o monitoramento da frequência escolar dos estudantes vinculados ao PBF e o percurso metodológico da pesquisa, bem como a definição da coorte e o tema das trajetórias escolares como lacuna nas discussões existentes.

Após a fundamentação teórica presente nos capítulos anteriores, bem como da delimitação das abordagens metodológicas da pesquisa, o quarto e último capítulo dedica-se às análises deste estudo, apresentando resultados acerca da distorção idade-série dos estudantes vinculados ao PBF, as transições e fluxo escolar, as trajetórias escolares dos estudantes e o cumprimento da frequência escolar mínima exigida pelo Programa. Além disso, aborda os motivos e submotivos registrados no Sistema Presença e o impacto destes nos percursos dos alunos e enquanto elementos de violação dos direitos educacionais da população. Por fim, o capítulo aborda a segregação socioespacial e escolar no município de Curitiba.

CAPÍTULO 2
O ASPECTO MULTIDIMENSIONAL DA POBREZA: ENTRE O RECORTE DE RENDA E A JUSTIÇA SOCIAL

"A desigualdade surge em muitas esferas da atividade humana" (ATKINSON, 2015, p. 24). Quando abordamos o tema, é necessário refletir sobre o tipo de desigualdade que estamos tratando, uma vez que ela pode se apresentar em diversas dimensões e abranger fatores distintos como o nível socioeconômico, poder e participação política, características individuais ou de grupos específicos que envolvem cor / raça, gênero, estrato social, dentre outros aspectos relativos à realidade social.

A pobreza é um dos reflexos da desigualdade social. Seu conceito é amplo, complexo e é necessário refletir sobre outros aspectos relacionados, que estão além da dimensão socioeconômica ou da baixa renda, na qual as necessidades não são atendidas ou supridas adequadamente. Ao analisar os aspectos alusivos à pobreza, o critério de renda ocupa um lugar de destaque nas discussões, mas há uma série de fatores que podem interferir ou impactar nas condições de bem-estar dos indivíduos, na qualidade de vida dos mesmos, bem como nas oportunidades de realização de seus objetivos que estão além do recorte de renda comumente utilizado.

A identificação da pobreza por meio do critério de renda está bem estabelecida, no entanto, já existe uma literatura substancial sobre suas insuficiências (SEN, 2011). A renda constitui um dos elementos dentre os bens primários, descritos por Rawls (2016), que serão problematizados adiante. "Pessoas diferentes podem ter oportunidades completamente diferentes para converter a renda e outros bens primários em características da boa vida e no tipo de liberdade valorizada na vida humana" (SEN, 2011, p. 289). Desta forma, a relação entre os recursos e a pobreza é "profundamente dependente das características das pessoas e do ambiente em que vivem – tanto natural como social" (*Ibidem*, p. 289).

Sen (2008; 2010; 2011) apresenta algumas circunstâncias ou contingências que podem resultar em variações na conversão da renda nos tipos de vida que as pessoas podem levar, bem como das realizações que podem ser atingidas.

“Diferimos em idade, sexo, saúde física e mental, força física, capacidades intelectuais, circunstâncias climáticas, vulnerabilidade epidemiológica, ambientes sociais, e em muitos outros aspectos” (SEN, 2008, p. 60). O autor trata das heterogeneidades pessoais ou “heterogeneidade interindividual”, apropriando-se do termo de Kerstenetzky (2012), no qual as pessoas apresentam características físicas díspares e detêm um conjunto de habilidades e capacidades internas distintas, tornando suas necessidades extremamente diversas e apresentando, desta forma, respostas diferentes às ações e intervenções do meio.

Rawls (2016, p. 16) apresenta a ideia da heterogeneidade também utilizada por Sen, embora não utilize tal terminologia em sua obra, considera a pluralidade e a diversidade dos indivíduos ao afirmar que “cada pessoa se encontra, ao nascer, em determinada situação em alguma sociedade específica, e a natureza dessa situação repercute de maneira substancial em suas perspectivas de vida”. Há diferenças importantes que interferem na concepção de justiça e que resultam em vantagens ou desvantagens pessoais, como a dotação ou os talentos naturais e as contingências de circunstâncias sociais (RAWLS, 2016).

Em razão de algumas condições iniciais, de contingências naturais ou sociais que não são necessariamente provenientes de mérito próprio, alguns membros da sociedade são mais favorecidos que outros. Contam com mais vantagens, são mais afortunados, abarcando maior renda, riqueza, prestígio e poder (*Ibidem*, 2016). Alguns direitos básicos podem estar vinculados às características inalteráveis dos indivíduos, “características naturais fixas” que determinam nossa posição social ou oportunidades distintas para determinados grupos ou indivíduos.

> [...] A justiça como equidade analisa o sistema social partindo da posição de cidadania igual e dos diversos níveis de renda e riqueza. Às vezes, porém, pode ser preciso levar outras posições em conta. Se, por exemplo, há direitos básicos desiguais fundamentados em características naturais fixas, essas desigualdades identificarão posições relevantes. Já que é impossível alterar essas características, as posições que definem contam como pontos de partida na estrutura básica. São desse tipo as diferenças que se baseiam no sexo, bem como as que dependem de raça e cultura (RAWLS, 2016, p. 118).

Além das heterogeneidades pessoais, Sen (2010; 2011) também aborda as diversidades ambientais: as rendas de determinados indivíduos podem ter

interferências ou depender das circunstâncias climáticas ou das condições ambientais, como a temperatura, a possibilidade de inundações, poluição ou tratamento de esgoto. Um indivíduo em situação de isolamento, "pode ter de aceitar muito das condições ambientais dadas para converter receitas e recursos pessoais em funcionamentos e qualidade de vida" (SEN, 2011, p. 289). As necessidades de aquecimento ou vestuário adequado para proteção em climas mais frios podem ser sentidos de forma mais profunda pelos pobres que residem em determinadas áreas. Assim como a presença de doenças infecciosas em determinadas regiões podem afetar a qualidade de vida de seus moradores (*Ibidem*, 2010).

Para o autor, os seres humanos diferem uns dos outros em muitos aspectos distintos e essas diferenças podem resultar em vantagens e desvantagens interpessoais e intergrupais, em muitas variáveis:

> Diferimos quanto a características externas e circunstanciais. Começamos a vida com diferentes dotações de riqueza e responsabilidade herdadas. Vivemos em ambientes naturais diferentes – alguns mais hostis do que outros. As sociedades e comunidades às quais pertencemos oferecem oportunidades bastante diferentes quanto ao que podemos ou não podemos fazer. Os fatores epidemiológicos da região em que vivemos podem afetar profundamente nossa saúde e bem-estar (SEN, 2008, p. 50).

As características externas e circunstanciais apontadas por Sen, bem como as diferenças marcantes nos ambientes natural e social do ser humano, podem impactar nas liberdades pessoais e nas oportunidades de realizações dos indivíduos. A atuação dos mesmos vai depender de suas disposições físicas, cognitivas, psicológicas, do fato de apresentar alguma deficiência ou doença crônica, de suas relações familiares e experiências provenientes de outras instâncias de socialização - tão importantes no processo de formação do sujeito – nível de escolaridade e uma série de características consideradas subjetivas que os tornam mais adaptáveis às situações exigidas pelo ambiente escolar ou pelo mercado de trabalho, por exemplo. "Os processos que permitem a liberdade de ações e decisões como as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais" (SEN, 2010, p. 32).

O autor (SEN, 2010; 2011) apresenta conceitos importantes acerca das liberdades[3], das realizações e dos recursos e aponta pelo menos duas razões pelas quais a liberdade é valiosa: em primeiro lugar, mais liberdade pode proporcionar mais oportunidades de buscar nossos objetivos – das coisas que valorizamos, conforme a vida que desejamos levar. A liberdade ajuda, por exemplo, "em nossa aptidão para decidir viver como gostaríamos" (SEN, 2011, p. 262). Em segundo lugar, a liberdade corresponde ao processo de escolha das pessoas, aos processos de decisão, "da oportunidade de escolher livremente" (*Ibidem*, p. 264).

O que os indivíduos conseguem realizar é influenciado por (1) liberdades políticas, (2) facilidades econômicas, (3) oportunidades sociais, (4) garantias de transparência e (5) segurança protetora, além das "condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas" (SEN, 2010, p. 18). Trata-se das liberdades para realizar: das possibilidades de escolhas dos indivíduos e das liberdades pessoais para a realização de seus objetivos, de suas respectivas metas, dos aspectos que valorizam e do que consideram importante para suas vidas. "A realização liga-se ao que conseguimos fazer ou alcançar, e a liberdade, à oportunidade real que temos para fazer ou alcançar aquilo que valorizamos" (SEN, 2010, p. 69). Remete às reais possibilidades para a pessoa fazer, ser, ou o tipo de vida que pode levar. "Os recursos que uma pessoa tem, ou os bens primários que detém, podem ser indicadores bastante imperfeitos da liberdade que essa pessoa realmente desfruta para fazer isto ou ser aquilo" (*Ibidem*, p. 75).

O conceito de liberdade (e de escolha) apresentado por Sen nos remete a algumas ponderações especialmente pelo fato de não representar elementos que

[3] Sen (2010) destaca cinco tipos distintos de liberdade que ele apresenta como liberdades instrumentais, "que contribuem, direta ou indiretamente, para a liberdade global que as pessoas têm para viver como desejariam" (SEN, 2010, p. 58). O autor ressalta que "cada um desses tipos distintos de direitos e oportunidades ajuda a promover a capacidade geral de uma pessoa" (*Ibidem*, p. 25). As liberdades políticas podem ser expressas por meio dos direitos civis, das eleições livres e da liberdade de expressão política, incluindo uma imprensa sem censura; as facilidades econômicas remetem às possibilidades de participação no comércio e na produção; as oportunidades sociais são as disposições estabelecidas pela sociedade na forma de serviços de educação e saúde; as garantias de transparência têm um papel importante como inibidores da corrupção, de transações ilícitas e da irresponsabilidade financeira; por fim, a segurança protetora envolve uma rede de segurança social à população necessitada: benefícios aos desempregados e suplementos de renda aos indigentes, a fim de evitar a miséria, a fome e a morte.

sejam acessíveis a todos os indivíduos. Há uma série de constrangimentos e circunstâncias que são estabelecidas pelas próprias condições de vida dos sujeitos, que limitam suas possibilidades e oportunidades de realizações efetivas. “As liberdades fundamentais podem ser menos amplas [...] ou podem ser desiguais” (RAWLS, 2016, p. 303). As circunstâncias individuais ou sociais podem restringir as liberdades, tornando-as desigualmente distribuídas entre os indivíduos e determinados grupos. “A restrição pode ser decorrente de limitações e acidentes naturais da vida humana, ou de contingências históricas e sociais” (*Ibidem*, p. 303).

Rawls (2016, p. 08) apresenta o conceito de justiça como equidade, sendo a estrutura básica da sociedade o objeto principal da justiça, tratando, especificamente, “do modo como as principais instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais e determinam a divisão das vantagens decorrentes da cooperação social”, ou a divisão dos benefícios sociais. Por conseguinte, estabelece uma série de elementos que compõem o que o autor denomina de “bens primários sociais”.

> Os bens sociais, enumerando-os em categorias amplas, são **direitos**, **liberdades e oportunidades**, bem como **renda e riqueza**. Um bem primário muito importante é **um sentido do próprio valor** [...]. São bens sociais tendo em vista sua conexão com a estrutura básica; as liberdades e as oportunidades são definidas pelas normas das principais instituições, e a distribuição de renda e de riqueza é regida por elas (RAWLS, 2016, p. 110, grifo nosso).

Ao estabelecer alguns critérios de justiça social, os elementos que compõem os bens primários são considerados essenciais para todos os membros da sociedade, sobretudo para comparações interpessoais de bem-estar e níveis de satisfação dos indivíduos. “Com uma quantidade maior desses bens, em geral é possível prever um maior êxito na realização das próprias intenções e na promoção dos próprios objetivos, sejam quais forem esses objetivos” (RAWLS, 2016, p. 110).

As características pessoais e sociais dos indivíduos - suas heterogeneidades - resultam em variações interpessoais substanciais que podem interferir ou impactar na capacidade para converter recursos e bens primários em realizações ou na satisfação de objetivos. As possibilidades de conversão podem ser, portanto, bastante distintas devido à diversidade do ser humano (SEN, 2010).

Sen (2008) apresenta um exemplo acerca das liberdades individuais e de como tais possibilidades podem interferir nas condições de escolha e nas realizações das pessoas. Uma mulher grávida e um homem apresentam a mesma idade, a mesma renda e contam com os mesmos bens primários. A condição de desvantagem da mulher sobressai diante das demais características, pelo fato de enfrentar uma gravidez e pela necessidade de cuidado neonatal do bebê. “Com o mesmo pacote de bens primários, uma grávida ou uma mulher com criança para cuidar têm muito menos liberdade para buscar suas metas do que um homem sem tais incumbências” (*Ibidem*, p. 59). Neste caso, além das variações interpessoais resultarem nas liberdades e no bem-estar do indivíduo, as variações intergrupais também apresentam contingências que resultam, igualmente, em desvantagens por meio do contraste entre as atribuições específicas do homem e da mulher, impactando em suas oportunidades de realizações efetivas.

Os serviços ofertados pelas políticas públicas também desempenham um papel importante na promoção das liberdades pessoais, uma vez que sua inexistência ou oferta irregular pode comprometer as oportunidades dos indivíduos – desde a violação de direitos sociais, até a impossibilidade ou a privação de realizar escolhas. Um exemplo presente em comunidades mais pobres é a ausência de vaga na etapa da educação infantil: devido à necessidade de cuidados com a criança pequena, a mulher permanece restrita ao ambiente doméstico, impedida de ser inserida ou permanecer no mercado de trabalho, o que possibilitaria o aumento da renda familiar, bem como sua participação em outras formas da vida social.

> A extensão da desigualdade real de oportunidades com que as pessoas se defrontam não pode ser prontamente deduzida da magnitude da desigualdade de *rendas*, pois o que podemos ou não fazer, podemos ou não realizar, não depende somente das nossas rendas, mas também da variedade de características físicas e sociais que afetam nossas vidas e fazem de nós o que somos (SEN, 2008, p. 60).

A extensão das desigualdades com as quais os indivíduos ou grupos sociais se deparam, que podem gerar ou ser convertidas em desvantagens pessoais, não pode ser mensurada unicamente pela dimensão econômica. Mas é evidente que a renda e as riquezas materiais representam um componente essencial quando tratado o tema da pobreza: é o recurso financeiro que possibilitará um leque de

acessos e oportunidades às famílias, auxilia na manutenção de padrões dignos de sobrevivência e proporciona um melhor desenvolvimento econômico dos países. Sen (2010, p. 28) faz uma provocação acerca do assunto: “que coisas podemos fazer com mais riqueza? Geralmente temos excelentes razões para desejar mais renda ou riqueza”. Tanto Sen (2010) quanto Atkinson (2015) discorrem sobre o que a renda e a riqueza proporcionam e as oportunidades que tais recursos oferecem. “A utilidade da riqueza está nas coisas que ela nos permite fazer – as liberdades substantivas que ela nos ajuda a obter” (SEN, 2010, p. 28).

> Às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem locais (SEN, 2010, p. 17).

As rendas ou riquezas permitem o acesso a bens e serviços. Podem garantir condições mínimas de sobrevivência, desde as mais elementares que evitarão as situações de miséria, fome e outras vulnerabilidades, até condições mais abastadas, que permitem uma melhor qualidade de vida, liberdades individuais e possibilidades de realizar escolhas para viver de acordo como se deseja. Os recursos também proporcionam acesso a uma educação de qualidade – em um local, bairro ou escola escolhida pela família, atendimento ou assistência médica, acesso às diversas formas de cultura – algumas restritas e reservadas, na maioria das vezes, aos estratos sociais mais favorecidos e a toda forma de consumo idealizada pela sociedade capitalista.

> Desigualdades cruciais podem surgir no processo de consumo: na atividade de converter dinheiro em bens e serviços. Isso inclui o acesso diferenciado a bens e serviços devido a preços diferentes: por exemplo, foi discutido que os “pobres pagam mais” por causa de seu uso de lojas na vizinhança em vez de supermercados fora da cidade [...]. As desigualdades podem ser o resultado da indisponibilidade de bens e serviços. Serviços, como transações bancárias, podem não estar disponíveis em certas áreas (ATKINSON, 2015, p. 61).

Ao converter dinheiro em bens e serviços, Atkinson pontua que podem surgir outras desigualdades devido ao acesso às mercadorias: novamente, o local de moradia dos indivíduos pode comprometer o bem-estar e a qualidade de vida dos mesmos (SEN, 2010; 2011; ATKINSON, 2015), assim como impactar de forma negativa no valor gasto, na variedade de produtos disponíveis e na dificuldade de acesso, por conta, muitas vezes, da ausência de renda para se deslocar para outros bairros ou pelo isolamento geográfico de suas residências, por exemplo, áreas periféricas, rurais, regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou pela segregação estabelecida nas cidades, formada principalmente pelos diferentes estratos ou classes sociais.

Atkinson (2015) faz algumas considerações acerca da desigualdade de oportunidades e desigualdade de resultados. Quando se trata do termo "desigualdade", muitas vezes a questão central que vem à tona é a busca pela "igualdade de oportunidades" como se ela pudesse ser a resposta para a superação de todas as formas de desigualdade. "Desigualdade de oportunidades é essencialmente um conceito *ex ante* – todos deveriam sair do mesmo ponto de partida -, dado que boa parte da atividade de redistribuição se preocupa com os resultados *ex post*" (ATKINSON, 2015, p. 32). O autor pontua a necessidade de preocupação, sobretudo acerca da desigualdade de resultados, levando em consideração que as condições iniciais das pessoas ou seu ponto de partida são muito diferentes, podem expressar profundas vantagens ou desvantagens provenientes de heranças, origem social ou circunstâncias externas.

Mesmo que tais condições de oportunidades sejam niveladas, não é possível garantir um mesmo aproveitamento ou resultados satisfatórios a todos indistintamente, o que resulta em desigualdades nos resultados finais, causadas por fatores que estão fora do controle pessoal e que vão além do esforço individual. Mesmo com o esforço pessoal na "corrida da vida", muitas pessoas podem não atingir resultados satisfatórios, podem contar com o azar, tropeçar e acabar em uma situação de pobreza (ATKINSON, 2015).

Em razão dessas contingências naturais ou sociais na vida dos indivíduos, que resultam em distintas oportunidades e desvantagens pessoais e sociais, o Estado apresenta um papel importante na redução dos efeitos das desigualdades

sociais nas condições de vida dos sujeitos. Por meio de um estado de bem-estar social[4], é possível desenvolver ações protetivas por parte do poder público, a fim de garantir políticas e serviços públicos capazes de assegurar os direitos de cidadania da população. O papel do Estado é fundamental na execução e na efetividade dos serviços essenciais, como as políticas públicas de Educação e Seguridade Social – composta pela tríade Saúde, Previdência Social e Assistência Social, que amenizam os efeitos perniciosos da pobreza e os acidentes de percurso, garantindo à população menos abastada, que não conta com os privilégios ou a "sorte" da herança familiar, uma gama de direitos fundamentais a qualquer ser humano.

Ao analisar a queda nos índices de desigualdade de renda em diferentes países, Atkinson (2015) apresenta uma perspectiva histórica para indicar determinados períodos, algumas características e ações que contribuíram com tal queda. O autor pontua que, nas décadas que sucederam a Segunda Guerra Mundial, os países europeus apresentaram uma redução na desigualdade – mensurada por meio do Coeficiente de Gini[5]. Mas Atkinson também expõe outro período mais recente em que a desigualdade de renda reduziu suas proporções: na América Latina em meados dos anos 2000. Há fatores importantes nos dois momentos históricos que refletem os impactos das decisões políticas, sobretudo em relação à cobertura das transferências sociais e de programas voltados à proteção social (ATKINSON, 2015).

Nesse sentido, o fortalecimento do estado de bem-estar social desempenha um papel fundamental na redução da desigualdade e nos efeitos negativos da baixa renda que atingem os estratos mais pobres da população. A preocupação com o bem-estar e proteção da população ocorreu por meio da oferta de políticas públicas,

[4] O Welfare State ou Estado de bem-estar social também denominado por Kerstenetzky (2012, p. 2) como "sistema de proteção social, seguridade social, políticas sociais, estado-providência, bem-estar público, administração social, serviços sociais" se fortaleceria enquanto ação protetiva do Estado, no período pós-Segunda Guerra Mundial, nos países capitalistas da Europa ocidental, especialmente na Alemanha e Inglaterra (KERSTENETZKY, 2012).

[5] O Coeficiente ou Índice de Gini é um instrumento para medir a desigualdade relativa ou o grau de concentração de renda em determinado grupo, entre os mais ricos e mais pobres, por exemplo. Numericamente, conta com valores que vão de 0% - que representa uma situação de igualdade total, todos têm a mesma renda - até 100% (ou valor igual a um - alguns índices apresentam valores de zero a um), que está no extremo oposto, o que significa que apenas uma pessoa detém toda a renda (ATKINSON, 2015; IPEA, 2020).

bem como a criação ou ampliação de instituições e programas de proteção social que garantiriam condições mínimas de subsistência e acesso a direitos sociais aos indivíduos. Ao analisar os países da América Latina, Atkinson (2015) observa, no caso do Brasil, que os gastos sociais[6] na esfera federal com transferências de renda às pessoas idosas ou com deficiência – o Benefício de Prestação Continuada (BPC)[7], o aumento substancial do salário mínimo que garante benefícios e seguridade social aos trabalhadores, bem como uma maior cobertura de benefícios de tranferência de renda (seguro-desemprego, PBF), contribuíram para uma significativa redução das desigualdades de renda no país.

O sistema de proteção social deve garantir os meios para reconstituir o capital inicial quando ocorrem acidentes de percurso, fornecendo a cada indivíduo um capital mínimo (ou condições mínimas) que evitem que "alguns fiquem prisioneiros das circunstâncias do seu passado" (FITOUSSI e ROSANVALLON, 1997, p. 150). Para os autores, o princípio de igualdade das oportunidades

> [...] deveria tender a **reduzir a diversidade das condições iniciais** permitindo a cada um aceder a um capital mínimo que lhe permitisse enfrentar o futuro numa situação de menor vulnerabilidade. **Introduz-se aqui todo o problema da educação, da formação e da aquisição das qualificações** [...]. Trata-se na realidade de dar a cada um os meios de uma educação geral, a cada um a possibilidade de adquirir uma qualificação. Mas trata-se também de permitir a todos que se requalifiquem em função de acidentes de percurso ou em razão do seu desejo de mobilidade social (*Ibidem*, p. 149, grifo nosso).

Para mitigar as desigualdades iniciais provenientes da origem social dos indivíduos, além de um capital mínimo capaz de subsidiar sua existência, os autores

---

[6] Os gastos sociais podem ser compreendidos como os dispêndios voltados ao atendimento dos indivíduos em situação de vulnerabilidade social e que, de certa forma, proporcionam oportunidades de promoção social e superação das adversidades. Conforme Atkinson (2015, p. 322), "os gastos sociais são definidos como benefícios em espécie pagos por instituições públicas e privadas a indivíduos ou famílias durante circunstâncias que afetam adversamente seu bem-estar social. Eles incluem seguridade social, benefícios de saúde, benefícios de moradia e programas de inserção no mercado de trabalho".

[7] Da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), consiste no pagamento mensal de um salário-mínimo a pessoas idosas não contribuintes, com idade superior a 65 anos e às pessoas com deficiência (PcD) que apresentem impedimentos para as atividades laborais e que não tenham condições de prover o próprio sustento ou de sua família. Para ser beneficiário, a renda do indivíduo não pode ultrapassar ¼ do salário-mínimo nacional.

apontam para o problema da educação, da formação e da qualificação. As credenciais educacionais podem proporcionar melhores condições de vida e expandir o leque de oportunidades dos indivíduos. Uma vez educado, com um nível de ensino mais elevado, pode contribuir positivamente para a sociedade, além de beneficiar a si mesmo.

Um dos princípios da perspectiva rawlsiana é a defesa de que os menos favorecidos da sociedade devem ser priorizados, como uma forma de compensação: “as desigualdades econômicas e sociais devem ser dispostas de modo a que se estabeleçam para o máximo benefício possível dos menos favorecidos [...] (RAWLS, 2016, p. 376)”. Na tentativa de eliminar ou reduzir as desigualdades e entendendo que as oportunidades disponíveis aos menos favorecidos são limitadas, o autor remete à ideia de distribuição (ou redistribuição) de forma justa dos recursos, bens e serviços produzidos socialmente, de direitos e deveres fundamentais capazes de garantir um mínimo que seja usufruído por todos. Tal princípio de justiça cujo destaque está voltado às categorias sociais mais vulneráveis e que apresentam desvantagem na esfera pessoal ou social também é defendido por Dubet (2004), ao ressaltar que

> uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção, ou mesmo, acentuação das desigualdades (DUBET, 2004, p. 546).

O princípio da igualdade equitativa de oportunidades estabelece que “a desigualdade de oportunidades deve aumentar as oportunidades daqueles que têm menos oportunidades” (RAWLS, 2016, p. 376). Em razão das diferentes posições de partida ou condições iniciais que os indivíduos apresentam durante suas trajetórias, pondera-se que as distribuições – de transferências, benefícios, bens públicos essenciais - favoreçam os que têm menos, com menos oportunidades, oferecendo a eles uma gama maior de alternativas (RAWLS, 2016).

Ao discutir o princípio da igualdade de oportunidades, Rawls (2016), Atkinson (2015), Dubet (2004; 2008) e Fitoussi; Rosanvallon (1997) defendem a necessidade

de tornar mais equitativo ou menos desigual as condições iniciais dos indivíduos. Os segmentos mais pobres da população não contam com os privilégios do nascimento e de sua origem social, portanto, devem ser garantidos meios e condições distintas a estes grupos. “Um capital mínimo” que lhes permita escapar das restrições impostas pela pobreza, priorizando-os a fim de reduzir possíveis desigualdades sociais.

Relacionando a importância de mitigar as desvantagens individuais ao contexto educacional, de forma que “todos tenham a mesma oportunidade para educar-se e competir” (SEN, 2008, p. 222), Dubet (2004; 2008) observa que instaurar uma igualdade de acesso está longe de produzir uma igualdade real das oportunidades. Estar incluído no sistema de ensino, por exemplo, não tem garantido outras dimensões fundamentais ao processo de escolarização dos estudantes. A oferta de vaga ou a efetivação da matrícula na instituição de ensino tem proporcionado a inserção no ambiente escolar, mas não proporciona, necessariamente, o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, tampouco a garantia da conclusão do ensino obrigatório. “As diferenças de êxito entre categorias sociais permanecem quase tão fortes quanto no tempo em que o acesso aos estudos era rigorosamente desigual e em que a triagem se fazia fora da escola” (DUBET, 2008, p. 12). Nesse cenário, pode-se afirmar que a “triagem” permanece, mas foi deslocada para o interior da escola. Os estudantes não são mais “excluídos” antes de adentrar no sistema formal de ensino, eles vivenciam os processos de exclusão dentro da própria escola, por meio de elementos de segregação e estratificação internos aos sistemas de ensino e instituições escolares.

> [...] A igualdade de acesso à escola está quase garantida e constitui um progresso considerável. Contudo, essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição (DUBET, 2004, p. 541).

Para Dubet (2004; 2008), uma escola justa é uma escola que permite que todos os estudantes possam concorrer em uma mesma “competição”, sem, no entanto, que as desigualdades da riqueza, do nascimento e de sua origem social

sejam fatores determinantes para suas oportunidades de sucesso e de qualificações escolares.

"O percurso escolar é construído como um torneio de tênis no qual cada concorrente tem a possibilidade de sair vencedor contanto que não perca nenhum *match*" (DUBET, 2008, p. 39). A metáfora que o autor apresenta pode auxiliar na interpretação sobre a competição no ambiente escolar e as possibilidades de sucesso ou fracasso. Cada *match* pode expressar desde resultados escolares e performances consideradas não satisfatórias, até mesmo uma reprovação, abandono ou evasão escolar, enfim, qualquer fator que coloque determinado grupo ou estudante em uma posição de desvantagem em relação aos demais "concorrentes".

2.1 A pobreza como privação das capacidades básicas

O conceito das capacidades desenvolvido por Sen remete a uma concepção da igualdade de oportunidades que não se limita a fatores como rendas ou mercadorias que uma pessoa pode possuir ou conquistar, embora tais elementos sejam considerados o principal critério do sucesso ou êxito humano, mas ressalta a liberdade substantiva dos indivíduos para fazer ou realizar, ou seja, as liberdades para buscar seus objetivos. A abordagem das capacidades, apresentada pelo autor (2008; 2010; 2011) remete a um conjunto de funcionamentos[8] que permitirão as realizações humanas. "A capacidade na qual estamos interessados é nosso potencial de realizar várias combinações de funcionamentos que possamos comparar e julgar entre si com relação àquilo que temos razão para valorizar" (SEN, 2011, p. 267).

Sen considera a pobreza uma privação de capacidades básicas, não a restringindo à condição monetária ou ao baixo nível de renda, que é critério comumente utilizado para sua identificação.

[8] De acordo com Sen (2008, p. 236), os funcionamentos [*functionings]* "referem-se a "atividades" [activities] (como ver, comer) ou "estados de existência ou ser" [states of existence or being] (como estar bem nutrido, estar livre de doenças, não estar envergonhado pela pobreza da roupa vestida); por vezes abreviados por "ações" [doings] e "estados" [beings]".

> Na visão de Sen, *capabilities* são chances ou oportunidades de *functionings.* Nesse sentido, as capabilities se referem não somente a capacidades e habilidades, mas também a estados mentais, a outros estados subjetivos (como estar com saúde, ser alfabetizado, etc.) e as circunstâncias externas. Portanto, podem ser pensadas somente como um conjunto, e não como qualidades isoladas (LEÃO REGO E PINZANI, 2013, p. 61).

Os funcionamentos, segundo Sen (2008), podem ser compreendidos como estados e ações de uma pessoa, que podem variar desde estar adequadamente nutrido, gozar de boa saúde, estar livre de doenças evitáveis, até "realizações mais complexas, tais como ser feliz, ter respeito próprio, tomar parte na vida da comunidade, e assim por diante" (SEN, 2008, p. 79).

> Relacionada intimamente com a noção de funcionamentos, está a noção de *capacidade* para realizar funcionamentos [*capability to function*]. Ela representa as várias combinações de funcionamentos (estados e ações) que uma pessoa pode realizar. A capacidade é, portanto, um conjunto de vetores de funcionamentos, refletindo a liberdade da pessoa para levar um tipo de vida ou outro (*Ibidem*, p. 80).

Partindo dessa premissa, a pobreza é uma privação de capacidades básicas, e a renda é um elemento fundamental para a aquisição das *capabilities*[9], ainda que não seja o único*:* o acesso aos bens materiais possibilitaria o desenvolvimento das capacidades humanas e do potencial de uma pessoa, tornando-a mais produtiva e consequentemente, mais apta a gerar renda e sair da condição de pobreza econômica (SEN, 2010).

> Embora valha a pena ressaltar essas relações entre pobreza de renda e pobreza de capacidades, também é importante não perder de vista o fato fundamental de que a redução da pobreza de renda não pode, em si, ser a motivação suprema de políticas de combate à pobreza [...]. Acontece que o aumento das capacidades humanas também tende a andar junto com a expansão das produtividades e do poder de auferir renda. Essa conexão estabelece importante encadeamento indireto mediante o qual um aumento de capacidades ajuda direta e indiretamente a enriquecer a vida humana e a tornar as privações humanas mais raras e menos pungentes (*Ibidem*, p. 126).

[9] As *capabilities* ou capacidades são termos relacionados, que indicam o mesmo conceito. Capacidade é um termo de Sen que abrange oportunidades reais ou substantivas. "São poderes para fazer ou deixar de fazer (incluindo "formar", "escolher", "buscar", "revisar" e "abandonar" objetivos), sem os quais não há escolha genuína. Também envolvem algo que poderíamos chamar de "acessibilidade" a recursos, que depende muito das habilidades e talentos que cada pessoa tem para usar alternativamente recursos" (SEN, 2008, p. 13).

Um conjunto de características pessoais associadas às circunstâncias sociais que tornam o indivíduo apto às exigências e dinâmicas do mercado de trabalho ou do processo seletivo que ocorre no interior dos estabelecimentos de ensino, atravessando tais desafios com sucesso, ou, na ausência de tais elementos, tornando-os "inempregáveis" ou rotulados como indivíduos que não apresentam o "perfil" adequado para permanecer no processo de escolarização.

Por carregar um conjunto de características tão distintas que refletem no repertório de ações, respostas e intervenção no meio, nem todos apresentam as condições para superar os desafios e dificuldades impostas pelos diferentes contextos sociais. "[...] Aqui talvez resida uma chave de compreensão para os resultados nem sempre satisfatórios de políticas sociais universais, já que elas não são desenhadas para acomodar heterogeneidade interindividual" (KERSTENETZKY, 2012, p. 30).

> Condições sociais e culturais, como normas e práticas estigmatizadoras, segregadoras ou diretamente discriminatórias, compartilhadas socialmente ou incorporadas em instituições públicas, podem impedir o acesso de certos grupos sociais a recursos disponíveis [...]. Podem debilitar a vontade, as expectativas, a motivação e a agência, reforçar e perpetuar crenças arruinadoras de identidades ou promotoras de resignação e desalento. Isso ocorre, por exemplo, quando uma jovem moradora de favela precisa esconder seu endereço para obter um emprego; ou quando "antecipa" as perspectivas sociais de sua cor ou posição social e ajusta sua escolha profissional [...]; ou quando não obtém a educação de qualidade que está disponível para outros; ou quando precisa esperar tempo indeterminado para atendimento médico (*Ibidem*, p. 31).

É fundamental que os indivíduos contem com uma série de recursos e serviços elementares, capazes de "gerar" ou auxiliar no desenvolvimento das capacidades: uma educação básica de qualidade, serviços de saúde, uma nutrição satisfatória ou medicação e assistência para doenças tratáveis, oportunidade de vestir-se e morar de modo apropriado, com acesso a água tratada e saneamento básico (SEN, 2010).

A pobreza também se expressa por meio da ausência ou oferta insuficiente de instituições e serviços públicos: atendimentos especializados nas esferas da educação e da saúde, cobertura insuficiente e falta de resposta do poder público em relação à demanda de crianças em idade para frequentar a educação infantil e

demais etapas da educação básica, sobretudo nas áreas mais periféricas, onde há um aumento populacional expressivo e não conta com o crescimento dos serviços e equipamentos públicos com capacidade de atendimento à crescente demanda da sociedade civil.

Sen (2010) problematiza a preocupação em ver a pobreza da perspectiva da capacidade ao invés de uma análise baseada exclusivamente na renda. O autor aponta algumas variações acerca da pobreza que precisam ser examinadas: “a relação entre renda e capacidade seria acentuadamente afetada pela idade da pessoa” (SEN, 2010, p. 121), relacionado aos ciclos de vida mais vulneráveis e que apresentam necessidades específicas como terceira idade e infância; pelos papéis sexuais e sociais, as responsabilidades da maternidade, por exemplo; pela localização da moradia, se há situações de calamidade, inundações ou secas, bem como situações de violência; e “por outras variações sobre as quais uma pessoa pode não ter controle ou ter um controle apenas limitado” (*Ibidem*, p. 121).

A pobreza perpassa a ideia de privação, de falta – de renda, bens, poder, acesso ao conhecimento, autonomia, serviços essenciais à dignidade humana e ao bem-estar dos indivíduos. Ela também transcorre de outros aspectos ou características não econômicas que são elencadas por Leão Rego e Pinzani (2013): alguns fatores como a desinformação, as dinâmicas familiares, crenças religiosas e a sujeição das mulheres à cultura do patriarcado, tendem a influenciar no casamento precoce e na gravidez quando ainda são muito jovens, o que impacta no nível de escolaridade, nas reais oportunidades de inclusão no mercado de trabalho e nas possibilidades de integração social. As condições voltadas à infância também são marcadas por desigualdades. A participação das crianças e adolescentes de núcleos familiares pobres na vida econômica começa precocemente, seja nos afazeres domésticos ou nos trabalhos externos, como um meio de complementar a renda familiar. O resultado de tal prática é a evasão ou abandono escolar e o trabalho infantil (*Ibidem*, 2013).

O aspecto multidimensional da pobreza ultrapassa a dimensão socioeconômica, da baixa renda ou nula, da ideia de privação material e perpassa outras facetas como as descritas por Leão Rego e Pinzani (2013). No entanto, as características não econômicas não devem ser pensadas de forma isolada,

separadamente, porque também produzem efeitos complexos e muitifacetados – se relacionam e trazem consequências complexas para as famílias e indivíduos em situação de pobreza, impactando na forma como compreendem o mundo e como agem ou interferem nele, além de refletir diretamente na vida cotidiana, na realização de tarefas simples e no bem-estar das famílias.

2.2 Trajetórias escolares de crianças pobres e a desigualdade de oportunidades educacionais

Para discutir o processo de escolarização das camadas mais pobres da população, é necessário situar a educação como um direito social, assegurado na legislação vigente como um direito público subjetivo e um dever do Estado. A constituição histórica do direito à educação no Brasil é resultado de processos de disputas entre classes e grupos com interesses e objetivos distintos, disputas que possibilitaram muitos avanços em relação à ampliação do acesso à escola, sobretudo a partir de meados do século XX, mas que ainda não atingiram o patamar de democratização da Educação Básica, com oferta de ensino público e gratuito a todos os indivíduos dos 4 aos 17 anos de idade, como definido na Constituição Federal de 1988 e suas alterações posteriores.

“Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica” (CURY, 2002, p. 246). A educação escolar é considerada uma dimensão fundamental para a cidadania, e tal princípio é indispensável para promover a participação dos indivíduos nos espaços sociais e políticos e, também, para a inserção no mundo do trabalho (CURY, 2002). Pinto e Alves (2010, p. 211) explicitam que “a previsão em lei do ensino obrigatório para uma parcela da população durante um período determinado da infância e juventude tem sido uma das estratégias adotadas por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade”.

Embora o direito à educação esteja estabelecido como universal, as evidências empíricas indicam que não tem se realizado da mesma forma, com as mesmas condições e mesma qualidade para todos. Tanto nos países subdesenvolvidos como nos países desenvolvidos, as oportunidades educacionais

têm sido condicionadas ao status socioeconômico dos indivíduos (*Ibidem*, 2010). A oferta da educação escolar não ocorre da mesma forma e não apresenta a mesma qualidade para os diferentes estratos sociais, sobretudo para os setores mais vulneráveis da população, sofrendo influências conforme as características sociais e pessoais dos indivíduos e dos contextos sociais em que vivem.

Não se pode negar o avanço no sentido de ampliação da oferta educacional a setores cada vez mais amplos da sociedade, sobretudo nas etapas de ensino consideradas obrigatórias. Assim, "a educação compulsória tem sido um instrumento para que a educação deixe de ser um privilégio de classes ou grupos sociais e passe a ser garantida como direito fundamental para todos" (PINTO e ALVES, 2010, p. 212). No caso brasileiro, a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade é relativamente recente. Assim, é possível considerar uma tendência à universalização do ensino fundamental, que ainda não se realizou para a pré-escola e para os jovens até os 17 anos de idade. Contudo, a tendência à universalização do acesso ao ensino fundamental, entendido como a oferta de uma vaga, não se confunde com universalização do acesso às mesmas condições de qualidade, às mesmas oportunidades de aprendizagem, de continuidade e conclusão dos estudos, em virtude da estratificação dos sistemas de ensino.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) em seu Artigo 26, estabelece que a educação é direito de todos:

> Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz [...] (UNESCO, 1948, s/p).

O documento prevê que todos terão direito à instrução, sobretudo a educação elementar, considerada obrigatória nas diferentes nações, além de ser considerada uma dimensão fundamental de civilidade e, mais amplamente, dos direitos fundamentais dos indivíduos, contribuindo com o seu pleno desenvolvimento. A educação escolar estará voltada para a formação da personalidade humana e de

outros valores considerados essenciais para o desenvolvimento dos diferentes países e para a manutenção da paz.

No âmbito brasileiro, o direito à educação escolar está referenciado em vários documentos legais. A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) imprimiu novos contornos à definição do direito à educação e inspirou a regulamentação presente nas leis promulgadas posteriormente, inclusive o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, com vigência entre 2014 – 2024, bem como as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outras legislações e normatizações. Castro (2010, p. 171) ressalta que "esse arcabouço jurídico assegura a todos os brasileiros as condições formais para o exercício do direito básico à educação [...], além de fixar a atual estrutura de responsabilidades e competências para a oferta de educação no Brasil".

Ao estabelecer que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (BRASIL, 1988, Art. 208, parágrafo 1º), a CF/1988 possibilita que os indivíduos, titulares desse direito reconhecido legalmente, possam exigir do Estado, enquanto poder público, a sua plena efetivação: a sua oferta, bem como a possibilidade de permanência e conclusão das etapas obrigatórias por parte dos estudantes.

> A Constituição Federal de 1988 significou um processo de desconstrução do regime autoritário e a construção de um novo pacto sociopolítico. Nesse contexto, a educação ganhou um capítulo próprio – Capítulo III, e os artigos entre 205 e 214. O art. 208 estabeleceu o direito à educação como direito público subjetivo, o que significa que o indivíduo que não tiver acesso ao ensino considerado obrigatório possui mecanismos jurídicos para fazer valer esse direito. Cabe ao cidadão a faculdade de exigi-lo quando lesado (YANNOULAS, 2013,p. 14).

Apesar do processo de expansão e do movimento de universalização do ensino fundamental e posteriormente da educação básica, o acesso à educação infantil e ao ensino médio ainda é bastante desigual e limitado às vagas existentes, bem como o acesso a uma educação de qualidade, mesmo quando há vagas públicas em quantidade suficiente para atender a demanda, ainda ocorre em condições bastante desiguais.

Um olhar sobre a história de ampliação do acesso à educação no Brasil no final do século XX e início do século XXI permite afirmar que, inicialmente, o atendimento tratou de garantir o acesso à etapa do ensino fundamental para crianças e adolescentes com idade entre 7 e 14 anos. Em 2006, após a promulgação da Lei nº 11.274 / 2006, que amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, a matrícula tornou-se obrigatória para crianças de seis anos de idade. Finalmente, em 2009, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 estabelece alterações no Art. 208 da CF/1988, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade, contemplando, dessa forma, diferentes etapas que compõem a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio. Cabe ressaltar que a EC 59/2009 modificou o critério a partir do qual se estabelecia a obrigatoriedade do ensino, pois a legislação anterior definia a obrigatoriedade a partir da etapa de ensino (o ensino fundamental) e o novo texto da lei passa a definir a obrigatoriedade a partir do critério de idade dos estudantes (dos 4 aos 17 anos de idade). Assim, desde que o estudante tenha uma trajetória regular, contínua, sem interrupções, poderá concluir o ensino médio aos 17 anos de idade, fazendo com que a faixa etária obrigatória coincida com a conclusão da Educação Básica. Essa ampliação da obrigatoriedade potencialmente eleva os anos de escolaridade formal de nove para quatorze anos.

"Com a universalização da educação, a parcela mais pobre da sociedade entrou massivamente na escola e novos conflitos e contradições surgiram" (YANNOULAS, 2013, p. 18). Com a ampliação da obrigatoriedade, é possível e desejável que essa parcela mais pobre seja incluída também na pré-escola e no ensino médio, ampliando os desafios de inclusão enfrentados pela escola de ensino fundamental às demais etapas da educação básica. A partir da universalização do ensino fundamental, alguns grupos sociais, especialmente os estratos mais pobres da população, foram incluídos no processo de escolarização. Contudo, os problemas sociais relacionados ou provenientes de sua condição de vida, da precária situação socioeconômica, pobreza e outras vulnerabilidades sociais a que estão expostos estes grupos, fazem com que novas demandas sejam atendidas no interior dos estabelecimentos escolares.

O histórico tardio de garantia do direito à educação para as parcelas mais pobres da população no Brasil pode explicar o contingente de pessoas no país que não concluiu os anos iniciais do ensino fundamental, apresentando poucos anos de escolaridade. “A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza” (CURY, 2002, p. 258). É possível considerar que as consequências da colonização portuguesa e da escravatura, associadas às formas de não-acesso à propriedade de terra e a uma fraca intervenção do Estado no que remete à estratificação social (CURY, 2002), produziram sociedades com grandes contrastes, que mantém privilégios para certas parcelas da população e desvatagens severas para outros segmentos, produzindo desigualdades persistentes.

No Brasil, o acesso à etapa do ensino fundamental está praticamente universalizado. Estima-se que 98,1% das crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos estavam na escola em 2018[10]. Os 2% restantes que permanecem fora das instituições oficiais de ensino são compostos por grupos que historicamente tiveram o seu direito à educação escolar cerceado, como a população mais pobre, os negros, indígenas e pessoas com deficiência, além da população que habita as regiões mais isoladas do país.

Em relação ao percentual de adolescentes de 16 anos de idade que concluiu a etapa do ensino fundamental, este número diminui para 78,4% no ano de 2019, conforme dados do Relatório de Monitoramento do PNE, indicando que uma porcentagem relativamente alta de estudantes entra no ensino fundamental, mas não consegue concluir tal etapa de ensino devido aos índices de reprovação, abandono escolar, além de outros fatores intra e extraescolares. “No período 2013-2019, a variação foi, em média, de 1,2 p.p. ao ano, o que é insuficiente para que a meta seja alcançada no prazo previsto [95% até 2024]. No entanto, é notável o crescimento estimado no biênio 2018-2019, quando o indicador progrediu 2,6 p.p” (BRASIL/ INEP, 2020, p. 67)

O território brasileiro ainda carece de atendimento aos demais direitos educacionais da população, direitos estes que vão além da oferta de matrícula em

[10] Fonte: Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE, disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pme_relatorio_3_ciclo_monitoramento_metas_pne_2020.pdf. Acesso em 13/01/2020.

uma instituição de ensino, como a garantia de permanência na escola e condições favoráveis ao aprendizado. Soares (2009, p. 30) destaca que “duas pessoas com a mesma escolaridade, ao frequentarem escolas diferentes, podem adquirir capacidades cognitivas muito distintas e assim ter inserção social também distinta”. Tal diferença nos processos e resultados escolares se constrói sobre um conjunto de múltiplos fatores intra e extra escolares que se entrecruzam, ampliando ainda mais as desvantagens para os indivíduos e grupos sociais mais pobres.

“O século XX marca uma transformação na história da escola: a instituição tradicionalmente reservada a uma elite social está, nos nossos dias, aberta a todos” (CRAHAY, 2000, p. 9). Com a ampliação do acesso à educação aos grupos excluídos, há uma transformação na história da escola e no perfil do público que adentra nas instituições de ensino: a escola, que até então estava reservada a uma minoria privilegiada, nos dias de hoje, está aberta a todos os indivíduos, por princípio, sem qualquer distinção. Mas essa inclusão não acontece integralmente. Durante o processo de escolarização dos grupos historicamente excluídos do sistema formal de ensino, foram desenvolvidos outros mecanismos de exclusão e estratificação que não permitem uma trajetória escolar com sucesso ou a permanência e conclusão dos estudantes às etapas que compõem a Educação Básica.

Sobre a relação entre desigualdade social e educação, Duru-Bellat (2011, p. 189) afirma que

> [...] os percursos escolares constituem um desafio importante para os alunos, considerando que os diplomas definem o acesso às posições sociais e são, portanto, o vetor da reprodução social. Em uma sociedade na qual se verifica uma situação desigual relativamente não só às posições de partida (condição social das famílias), mas também às posições de chegada (visadas para os filhos), é de prever que os percursos e os títulos escolares sejam marcados por desigualdades sociais importantes e persistentes.

É o que acontece quando a criança pobre inicia o processo de escolarização: devido à origem social, ao capital cultural e a um conjunto de competências cognitivas, verbais e comportamentais provenientes de suas relações familiares ou de outras instâncias de socialização, ela começa o percurso escolar em posição de desvantagem se e quando comparada às crianças das classes sociais mais

abastadas. As trajetórias escolares podem apresentar profundas diferenças entre os estudantes, de acordo com os grupos sociais a que pertencem e às condições iniciais ou posições de partida ao começar sua vida escolar.

Os diplomas e as certificações escolares permitem ou definem, como ressalta Duru-Bellat (2011), as posições sociais ocupadas pelos indivíduos em uma sociedade marcada pela divisão de classes e segmentação dos grupos de acordo com o poder aquisitivo que possuem. Outra observação pontuada pela autora (2011) é acerca do caráter cumulativo das desigualdades sociais presentes desde o início do processo de escolarização: desigualdades no domínio verbal, inclusive em crianças que frequentaram a etapa da educação infantil, indicando que as aprendizagens familiares são um fator condicionante para o desenvolvimento da vida acadêmica dos estudantes, impactando, inclusive, nas competências que serão incitadas no processo de aquisição da leitura, bem como na aprendizagem dos conceitos relativos ao tempo (Duru-Bellat, 2011).

Cabe considerar que a desvalorização da cultura e das experiências das crianças pobres pela escola não se trata de acaso, mas de perpetuação de um modelo institucional elitista e excludente. A cultura escolar tende a demonstrar pouca tolerância com comportamentos, linguagens, conhecimentos que não se mostram desde o início adaptados às expectativas relacionadas ao modelo de “bom aluno”. Assim, todos os que não estão familiarizados com tais exigências tendem a experienciar o fracasso escolar.

Em seu estudo sobre o sucesso escolar nos meios populares, Lahire (1997) aborda como a relação de interdependência entre a família e a escola pode impactar nos resultados educacionais dos estudantes. Algumas condições são fundamentais para garantir uma melhor adaptação ao ambiente escolar, a socialização do estudante, garantindo possibilidades efetivas de aprendizagem, tais como: o acesso a bens culturais, sociais e econômicos e, sobretudo, por meio das “relações sociais que as crianças tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar [...]”, constituindo seus esquemas comportamentais e cognitivos (LAHIRE, 1997, p. 17).

Lahire (1997) elenca cinco temas acerca das configurações familiares que apresentam, de acordo com o autor, resultados positivos no processo de adaptação

das crianças no universo escolar, possibilitando uma maior chance de sucesso ou êxito no percurso educacional: 1) as formas familiares da cultura escrita; 2) condições e disposições econômicas; 3) a ordem moral doméstica; 4) as formas de autoridade familiar; 5) as formas familiares de investimento pedagógico.

Dentre as condições familiares capazes de proporcionar o êxito ou sucesso escolar das crianças e adolescentes e que são elencadas por Lahire (1997), a importância da cultura escrita estar presente no universo familiar, assim como se faz presente na escola, pode influenciar positivamente o "sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar" (*Ibidem*, p. 21). Contudo, há abismos sociais relativos ao acesso e práticas de leitura e escrita que interferem na construção da identidade social das crianças e na sua relação com a prática dentro do ambiente escolar. O autor não trata somente da familiaridade com o hábito da leitura, ou da aquisição de materiais escritos como livros, jornais ou revistas, mas também do uso da cultura escrita para a organização da rotina familiar, tais como calendário, agenda, lista de itens ou compras e qualquer forma de escrita que seja utilizada pela família e que são utilizados igualmente para planejamento ou objetivar o tempo e que se tornam hábitos naturais para as crianças (LAHIRE, 1997).

Outro elemento dentre as configurações familiares que é capaz de auxiliar no processo de escolarização está relacionado às condições e disposições econômicas da família, que podem manter certa estabilidade e segurança com relação às provisões e urgências do presente. Algumas situações tendem a fragilizar a condição econômica e material de existência da família, como o desemprego, divórcio, óbito ou ausência de um trabalho formal, que podem levar a uma ruptura "em relação a uma economia doméstica estável" (*Ibidem*, p. 24).

Ao abordar os efeitos do contexto social sobre o desempenho educacional, Lucas (2001) enfatiza que

> a origem social também afeta os canais individuais. Os pais socioeconomicamente favorecidos podem garantir lugares privilegiados para seus filhos, não apenas porque eles podem usar uma ampla variedade de recursos em uma determinada instância, mas talvez mais importante, eles têm experiências pessoais [...]. Tendo cursado uma faculdade, eles podem ajudar seus filhos a navegar na estrutura curricular do ensino médio

> de maneira a tornar possível a entrada subsequente na faculdade[11] (LUCAS, 2001, p.1650, tradução nossa).

Apesar do crescimento da dimensão do acesso à educação, Lucas (2001) enfatiza que as desigualdades na esfera educacional permanecem duráveis. O autor apresenta a teoria da Desigualdade Efetivamente Mantida (*Effectivaly Mainteined Inequality*) e ressalta que além do acesso aos níveis mais elevados do ensino, existe uma restrição das oportunidades à maioria da população relativas ao ingresso em instituições de maior qualidade. "Quando o nível de educação seria quase universal, a origem social alocará os estudantes em diferentes tipos de escola, com implicações variadas para o sucesso educacional[12]" (LUCAS, 2001, p. 1679).

Ainda que as evidências indiquem a existência de desvantagens e desigualdades persistentes oriundas das condições socioeconômicas de origem das famílias, a realização plena do direito à educação exige que os indivíduos não sejam penalizados por tais desigualdades, exige que tenham as mesmas condições de aprendizagem e continuidade dos estudos. Esse direito ao êxito, ressalta Dubet (2008), é uma exigência moral numa escola que busca, a priori, oferecer o mesmo ensino e a mesma cultura a todos os alunos, independente de seu grupo ou origem social.

Contudo, o que se verifica é a ausência desse direito ao êxito escolar. O processo de expansão da escola foi marcado pela inclusão precária dos grupos e indivíduos antes excluídos do sistema de ensino, "através da legitimidade seletiva dos critérios escolares, que irão, daí em diante, justificar sua "exclusão" (por repetência, evasão, abandono)" (PEREGRINO, 2010, p. 86).

> O "novo" processo de escolarização das classes populares, que assegura acesso e adia a saída da instituição tornando mais extenso o tempo de "habitação" da escola, vem criando novos circuitos no interior do espaço

[11] "Social background also affects individual placements. Socioeconomically advantaged parents can secure advantaged places for their child, not only because they may use a wide array of resources in a given instance, but perhaps more important, they have personal experiences [...]. Having been to college themselves, they can help their children navigate the high school curricular structure in ways that make subsequent college entry a real possibility" (LUCAS, 2001, p.1650).

[12] "When the level of education would be nearly universal, the social background will allocate students to different types of education that have varied implications for educational attainment" (LUCAS, 2001, p. 1679).

> escolar, configurando novas vulnerabilidades no processo de escolarização e novos processos de marginalização (PEREGRINO, 2010, p. 62).

O estudo de Peregrino (2010) apresenta o resultado de um trabalho de investigação acerca dos complexos mecanismos que produzem (ou aprofundam) as desigualdades sociais no âmbito educacional. A pesquisa contribui para a compreensão dos processos e práticas que ocorrem no interior das escolas e que acabam por determinar os "modos de escolarização" que impactam negativamente na trajetória escolar dos estudantes pobres, contribuindo, para a perpetuação do que a autora chama de "fracasso programado" (PEREGRINO, 2010).

Tomando como base as décadas de 1970, 1980, 1990 e o ano de 2005, a análise partiu de um estudo profundo realizado em uma escola situada no Rio de Janeiro, a fim de traçar um "panorama" da desigualdade no período de 40 anos. No bairro onde está localizada a instituição, o número de ocupações irregulares encontra-se entre os maiores da cidade, gerando tensões que marcam as relações entre os moradores da favela e do "asfalto". Tensões que também estão presentes no interior da escola em questão. Inicialmente, a instituição ofertava apenas os anos iniciais do ensino fundamental, mas contou com a "anexação formal da escola ginasial à escola primária" (PEREGRINO, 2010, p. 52), expandindo a capacidade de atendimento e alterando o estilo da infraestrutura da escola, em um momento que marca a "entrada e manutenção dos jovens pobres na escola", caracterizando tal anexação como uma "desconcertante desigualdade de estilos que separa os segmentos" (PEREGRINO, 2010).

A autora buscou analisar as trajetórias dos estudantes, classificando-os em duas categorias: "extremos" e "não extremos", conforme os critérios para separação dos desiguais como local de moradia (favela ou asfalto), categoria profissional ocupada pelos pais e na década de 1970, especificamente, a presença ou não do atestado de pobreza no ato da matrícula. Peregrino (2010) apresenta como se efetiva a distribuição dos alunos pelos turnos e turmas escolares, durante os anos finais do ensino fundamental, destacando os espaços diferenciados para os pobres no interior da instituição e como a escola utiliza mecanismos de agrupamento, seleção e segregação de estudantes de acordo com a sua classe e posição social.

A expansão do ensino fundamental e médio no Brasil, que supera um histórico processo de exclusão, aponta para outras demandas e novas contradições decorrentes desse processo (OLIVEIRA, 2007). A exclusão educacional já não é caracterizada pela falta de escola ou pela ausência da vaga, "o *lócus* da exclusão não é mais o mesmo" (*Ibidem*, p. 680).

Ao analisar as diretrizes, estratégias e as 20 metas previstas no Plano Nacional de Educação - PNE[13], com vigência entre 2014 e 2024, verifica-se o cuidado do Plano em reduzir as desigualdades educacionais especialmente dentre os grupos mais afetados pelo local onde mora, pela condição socioeconômica e de acordo com suas características naturais.

A meta 8 do referido documento trata da escolaridade média da população com idade entre 18 e 29 anos e aponta a necessidade de ampliação da escolaridade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo. O objetivo principal é elevar os anos de estudo da população que reside na região de menor escolaridade do país, populações do campo, os 25% mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros. O INEP divulga a cada dois anos[14], informações, estudos e diversos indicadores para aferir o cumprimento das metas estabelecidas no PNE, a fim de permitir o monitoramento da situação educacional no país.

A tabela 1 apresenta a escolaridade média da população, em anos de estudo, conforme a renda mensal domiciliar *per capita* no país, entre os anos de 2011 e 2016. Os dados referem a escolaridade média e a diferença entre os estratos populacionais – os 25% mais ricos e os 25% mais pobres.

TABELA 1 – ESCOLARIDADE MÉDIA DA POPULAÇÃO EM ANOS DE ESTUDO, POR RENDA MENSAL DOMICILIAR *PER CAPITA*. BRASIL, 2011 – 2016

[13] Disponível em pne.mec.gov.br. Acesso em 09/01/2020.

[14] Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas o Plano Nacional de Educação – 2018.

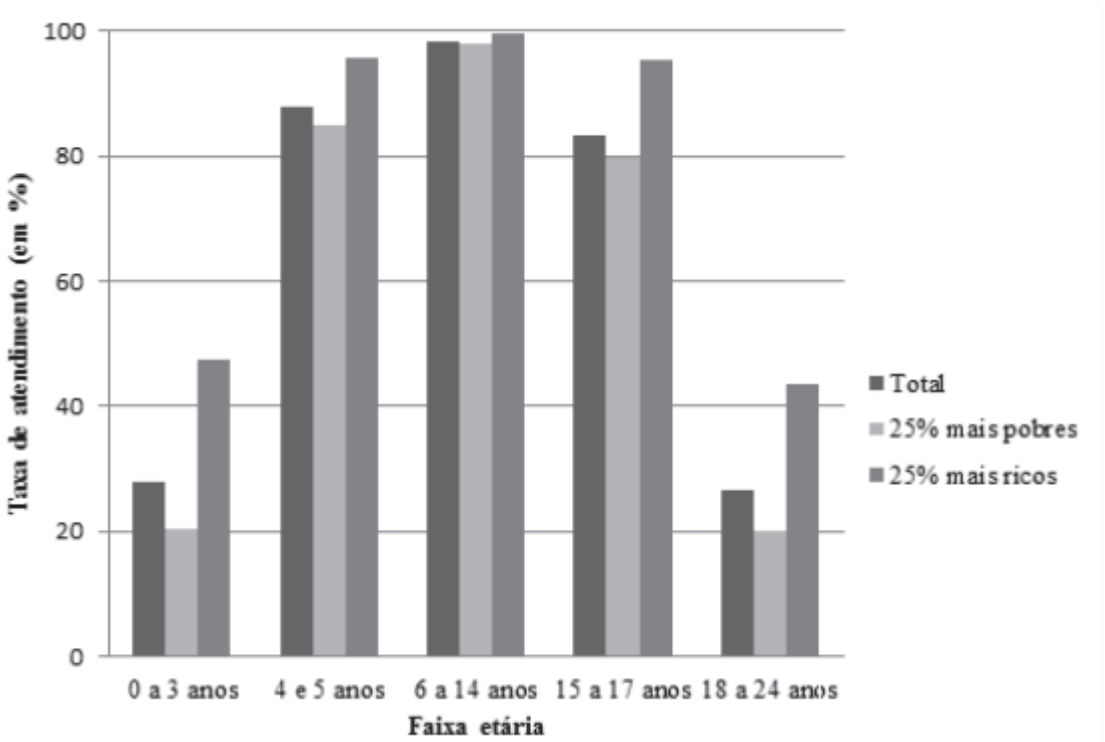
Ano	*2011*	*2012*	*2013*	*2014*	*2015*	*2016*
25% mais pobres	7,3	7,6	7,8	8	8,3	8,4
25% mais ricos	11,8	11,8	11,9	11,8	12	12,2

Fonte: Elaboração própria a partir de informações disponíveis no Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2018.

Ainda que a educação seja um direito garantido a todos os indivíduos, os dados expressam a diferenciação na escolaridade da população mais abastada e a população mais pobre, evidenciando que a condição socioeconômica dos indivíduos permanece um mecanismo capaz de interferir, afetar ou mesmo condicionar o percurso escolar da população. Por mais que os anos de estudo apresentem um aumento progressivo entre o período analisado, isso se realiza para os dois grupos, ou seja, houve ampliação da média de anos de estudo para os 25% mais pobres e também para os 25% mais ricos. Assim, ainda que a diferença entre os grupos tenha sido reduzida 4,5 anos para 3,8 anos de estudo em cinco anos, não foi capaz de acabar com as desigualdades entre os grupos sociais. A população mais favorecida mantém seus privilégios nas dimensões do acesso – seja às instituições escolares de sua escolha, o acesso às etapas e níveis mais elevadas de ensino ou a possibilidade de frequentar escolas de prestígio; na permanência – por meio dos anos de estudo, as condições de aprendizagem, trajetória e sucesso escolar e na dimensão dos resultados educacionais – com mais altos índices de conclusão, acesso aos níveis mais elevados de ensino e os resultados satisfatórios nas proficiências em diferentes áreas do conhecimento.

Sobre a diferença no aspecto educacional dos diferentes estratos populacionais, o gráfico 1 expressa a distinção no atendimento descrita no quadro anterior, dessa vez, por meio da segmentação por faixa etária e quartil de renda.

GRÁFICO 1 – TAXA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL POR FAIXA ETÁRIA E QUARTIL DE RENDA FAMILIAR *PER CAPITA* EM 2013



Fonte: Gráfico extraído de SAMPAIO e OLIVEIRA (2015), com base em PNAD, IBGE e Observatório do PNE.

Os dados de 2013 indicam a taxa de atendimento segmentado por faixa etária, apresentando a porcentagem total e a divisão entre os 25% mais pobres e os 25% mais ricos da população que frequenta a escola. A faixa etária que contempla dos 6 aos 14 anos, idade de escolaridade compulsória desde 2006, apresenta uma melhor cobertura de atendimento. Ainda assim, é possível notar uma sensível diferença favorecendo o grupo dos 25% mais ricos. Na faixa etária dos 4 e 5 anos, a diferença no atendimento à crianças dos diferentes grupos sociais está mais evidente. Referente ao atendimento dos adolescentes entre 15 e 17 anos, o percentual mantém o privilégio da população mais abastada, com uma taxa em torno de 95% contra 80% da população mais pobre.

Em relação à etapa da educação infantil (creche) e os jovens com idade entre 18 e 24 anos – que, teoricamente, estariam cursando o ensino superior, os dados indicam baixos percentuais de atendimento para os dois grupos e apresentam um verdadeiro abismo entre os diferentes grupos sociais, reforçando que a população mais rica é a que possui maior acesso aos níveis de ensino não obrigatórios no Brasil. Sampaio e Oliveira (2015, p. 515) destacam que são nesses níveis de ensino

que “a desigualdade no acesso é mais pronunciada, sendo a taxa de atendimento do quartil mais rico mais do que o dobro dos 25% mais pobres”.

Verifica-se, assim, que a política de expansão da obrigatoriedade do ensino assume um papel importante na redução das desigualdades, pois a etapa de ensino fundamental, que abrange as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, estabelecida como obrigatória desde 1971, com a lei n.º 5692, e como direito público subjetivo desde 1988, com a Constituição Federal, é a etapa com menor desigualdade de atendimento em relação aos quartis de renda. Em seguida, observa-se que as faixas etárias incluídas recentemente como parte da educação obrigatória, com a ampliação da obrigatoriedade para todos, dos 4 aos 17 anos de idade (EC 59/2009), apresentam ainda desigualdade de atendimento, mas em menor proporção do que as faixas etárias que estão descobertas pela legislação.

CAPÍTULO 3
POBREZA, PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E AS CONDICIONALIDADES EDUCACIONAIS

Neste capítulo, considerou-se necessário apresentar o PBF: seus objetivos, as discussões existentes sobre o Programa, considerações acerca do conceito de pobreza, as condicionalidades ou contrapartidas impostas às famílias beneficiárias e uma revisão de bibliografia com as produções acadêmicas que tratam da relação entre o PBF e o âmbito educacional. Como o recorte do objeto de pesquisa trata de estudantes cujas famílias são beneficiárias do Programa, entende-se que há necessidade de compreender o PBF com o intuito de conhecer o que caracteriza o grupo social estudado. Ainda que o problema de pesquisa diga respeito mais diretamente às trajetórias escolares desses estudantes do que ao Programa ao qual estão vinculados, considera-se que a especificidade do recorte exige um aprofundamento do próprio PBF.

Considerado um importante programa social de combate à fome, à pobreza e um mecanismo de transferência direta de renda aos estratos mais pobres da população brasileira, o Programa Bolsa Família, criado em 2004, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006), prevê a transferência monetária mensal às famílias beneficiárias, mediante o cumprimento de condicionalidades que envolvem as políticas públicas da educação, saúde e assistência social (ZIMMERMANN, 2006; TELES e STEIN, 2013; LEÃO REGO e PINZANI, 2013; YANNOULAS, 2013; PIRES, 2013; ABREU e AQUINO, 2017; MARTINS e RÜCKERT, 2019).

Criado a partir da Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, o PBF surgiu no auge da discussão sobre a necessidade de garantia de segurança alimentar às famílias brasileiras, sobretudo, às mais pobres. O Programa “tornou-se um dos principais instrumentos de combate à fome e de garantia do direito humano à alimentação no Brasil” (ZIMMERMANN, 2006, p. 146).

Trata-se de um programa do governo federal, criado pelo extinto Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)[15], cuja premissa é o atendimento às famílias e indivíduos alijados do acesso aos direitos fundamentais à dignidade humana. Seus objetivos são:

> Combater a fome e incentivar a segurança alimentar e nutricional; Promover o acesso das famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza à rede de serviços públicos, em especial os de saúde, de educação e assistência social; Apoiar o desenvolvimento das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza; Enfrentar a pobreza e a desigualdade; e Incentivar órgãos e instâncias do poder público a atuarem de forma articulada na promoção e implementação de políticas sociais que contribuam para a superação da situação de pobreza das famílias atendidas pelo Programa (BRASIL, 2018, p. 10).

Pires (2013, p. 513) ressalta que o principal objetivo do PBF é enfrentar a pobreza "articulando ações em dois períodos temporais". Em curto prazo, conforme explicita o autor, a transferência monetária às famílias pobres "teria o intuito de aliviar os efeitos imediatos da pobreza". Em médio ou longo prazo, continua Pires (2013), as condicionalidades estabelecidas pelo Programa, especialmente as vinculadas à política da educação, "teriam como propósito enfrentar os mecanismos de reprodução da pobreza", fazendo com que os membros dessas famílias saiam do que o autor chama de "ciclo intergeracional da pobreza" (PIRES, 2013, p. 514).

O PBF apresenta critérios muito específicos de renda e conta com uma linha de corte que determina quais famílias serão beneficiadas ou não. É considerada extremamente pobre a família que apresenta uma renda *per capita* entre zero e R$ 89,00 mensais e se enquadram como pobres, as famílias que apresentam uma renda *per capita* entre R$ 89,01 até R$ 178,00 mensais.[16] "Para ser beneficiário do programa, é necessário se enquadrar no rígido critério de elegibilidade" (TELES e

[15] O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) foi criado durante o primeiro mandato do Presidente Lula, no ano de 2004 e extinto em meados de 2019, após a posse de Jair Bolsonaro como Presidente. O então Ministério estabeleceu uma rede de proteção e inclusão social com o intuito principal de erradicar a extrema pobreza e combater a fome no país. As atribuições do extinto MDS foram assumidas e incorporadas pelo Ministério da Cidadania, na Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Informações disponíveis no Portal Brasileiro de Dados Abertos: www.dados.gov.br. Acesso em 21/02/2020.

[16] Valores referentes ao mês de abril de 2019. Ministério da Cidadania – Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Disponível em: mds.gov.br. Acesso em 01/04/2019.

STEIN, 2013, p. 190), que além da renda considera a presença de crianças, adolescentes e gestantes no grupo familiar.

Essa linha de corte de renda que estabelece quem será ou não contemplado pelo Programa e que delimita a diferenciação entre a população em situação de pobreza e extrema pobreza, não é a única forma de mensurar tal condição. Loureiro *et al*. (2010) afirmam que as linhas de pobreza e extrema pobreza podem variar entre as instituições que as calculam, não havendo, portanto, uma linha oficial para o país. “No Brasil, é comum a utilização da linha da pobreza de meio salário-mínimo por mês de renda *per capita* como medida de pobreza, ou, ainda, tendo como base uma cesta mínima de consumo” (LOUREIRO, 2010, p. 3). Já os valores estabelecidos pelo Banco Mundial para aferir a pobreza foram atualizados no ano de 2018. A linha de U$ 1,90 (rendimento diário) passou a ser considerada demasiadamente baixa para determinar se alguém é pobre ou não. O Banco Mundial agora estabelece linhas mais altas de U$ 3,20 e U$ 5,50 por pessoa, por dia – em países de renda média baixa e de rendimento alto, respectivamente[17].

Ao compararmos os critérios utilizados pelo PBF e pelo Banco Mundial (BM) para definir a linha da pobreza, verificamos uma grande diferença nos valores estabelecidos. Enquanto o PBF considera o valor de R$178,00 mensais como limite para definir as pessoas pobres que podem se inscrever para o recebimento da bolsa, o critério do Banco Mundial é correspondente a R$ 387,84 mensais (considerando U$ 3,20 por dia e uma taxa de câmbio de R$ 4,04 por dólar americano). Assim, o critério indicado pelo BM é 2,18 vezes maior do que o arbitrado pelo PBF. As regras de funcionamento do Programa estabelecem um conjunto de critérios para a inclusão das famílias, além da renda *per capita*, mas a renda se consolida como o mais relevante.

O critério de renda – seja *per capita* ou frações do salário mínimo – também é uma “linha divisória entre os pobres que têm direito à assistência pública e os que não têm tal direito” (LEÃO REGO e PINZANI, 2013, p. 148). Contudo, ao avaliar a

[17] “A efectos de reflejar este cambio y el aumento de las necesidades que muchas personas consideran básicas, el Banco Mundial ahora registra dos líneas de pobreza con valores más altos, de USD 3,20 y USD 5,50, por persona por día (...). El valor de estas líneas se deriva de la línea de pobreza típica en los países de ingreso mediano bajo y de ingreso mediano alto, respectivamente” (2018, p. 11). Disponível em http://www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity. Acesso em 21/05/2019.

pobreza somente pelo aspecto da renda, não é possível mensurar o nível de bem-estar dos indivíduos. “É necessário introduzir os efeitos de outras influências sobre a vida e o bem-estar das pessoas” (SEN, 2008, p. 61).

A tabela 2 apresenta os critérios de renda utilizados pelo PBF e pelo BM para definição das linhas de pobreza, expondo o valor médio do dólar americano para conversão na moeda brasileira, permitindo comparações no período que compreende este estudo.

TABELA 2 – RELAÇÃO ENTRE AS LINHAS DE POBREZA E EXTREMA POBREZA ESTABELECIDAS PELO PBF E AS LINHAS INTERNACIONAIS ESTIPULADAS PELO BANCO MUNDIAL DURANTE O PERÍODO DE 2013 A 2020.

	ANO	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**[18]	**2019**	**2020**
Programa Bolsa Família (*per capita* mensal)	Extrema Pobreza	70,00	77,00	77,00	82,00	85,00	89,00	89,00	89,00
	Pobreza	140,00	154,00	154,00	164,00	170,00	178,00	178,00	178,00
Banco Mundial (BM)	Valor diário	U$ 1,25	U$ 1,25	U$ 1,90	U$ 1,90	U$ 1,90	U$ 3,20	U$ 3,20	U$ 3,20
Conversão do valor diário em dólar para valor mensal em reais (BM)	Em reais	82,50	90,00	188,10	199,50	182,40	355,20	378,20	421,44

Nota: Valor médio do dólar em relação ao real: R$ 2,20 (2013); R$ 2,40 (2014); R$ 3,30 (2015); R$ 3,50 (2016); R$ 3,20 (2017); R$ 3,70 (2018); R$ 3,94 (2019) e R$ 4,39 (valor referente à taxa de câmbio registrada em 24/02/2020).
Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base nos informativos emitidos pelo MDS nos respectivos anos; Banco Mundial (2020) e valor médio do dólar para o período analisado.

Os dados indicam uma defasagem progressiva nos valores entre os anos analisados. No início do período, em 2013 e 2014, a linha de pobreza estabelecida pelo PBF estava acima dos valores estabelecidos pelo BM e convertidos de acordo com as taxas de câmbio da época. A partir de 2015, com um aumento substancial do dólar e a alteração da linha internacional de pobreza arbitrada pelo Banco

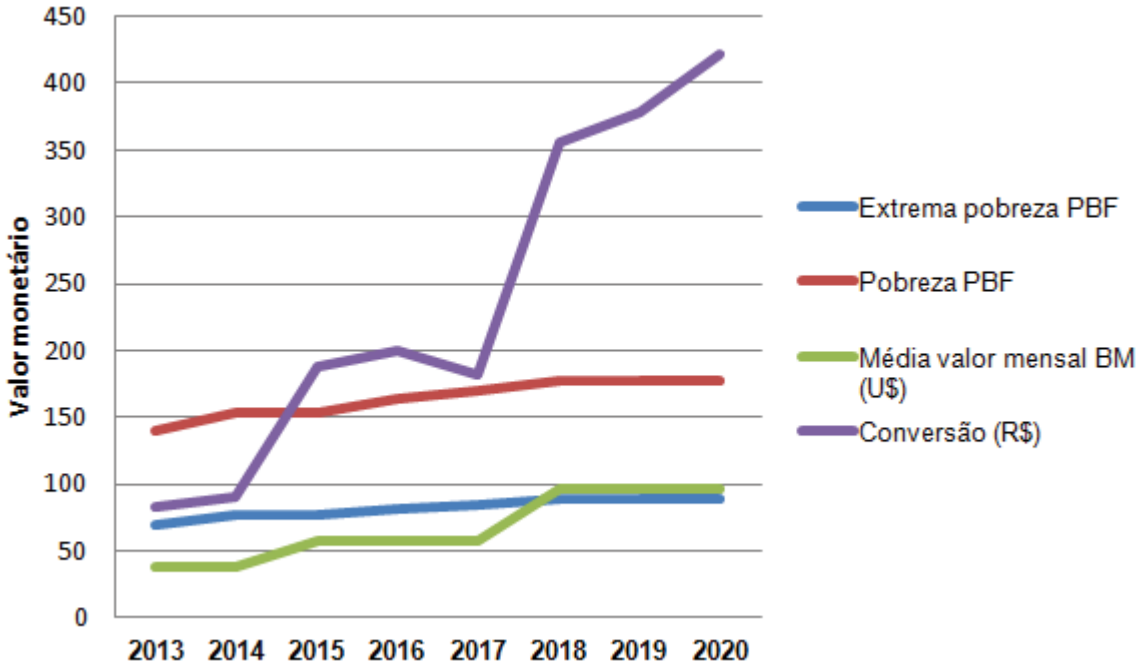
[18] O Decreto nº 9.396 de 30 de maio de 2018, publicado no Diário Oficial da União e assinado pelo então presidente Michel Temer, apresenta o reajuste dos valores de referência que determinam as linhas de pobreza e de extrema pobreza no Brasil, para atendimento do PBF. Decreto disponível em: planalto.gov.br. Acesso em 24/02/2020.

Mundial, o critério de renda do PBF se mostra consideravelmente baixo. Em 2018, a nova atualização da linha de pobreza estipulada pelo BM, aumentando os recursos diários de U$ 1,90 para U$ 3,20, ocasiona uma discrepância mais acentuada nos valores referenciais brasileiros, quando convertidos os valores do BM para a moeda nacional. Verifica-se que a inversão dos valores estabelecidos pelo PBF e pelo BM está relacionada a uma combinação entre a elevação na taxa de câmbio com valorização do dólar em relação ao real ao longo do período e a desaceleração da atualização dos valores de referência do PBF, com estagnação a partir de 2018. No período que compreende 2018 até o primeiro semestre de 2020, o critério de renda estipulado pelo Governo Federal para atendimento das famílias pelo PBF não sofreu qualquer atualização.

Para possiblitar uma melhor visualização acerca da acentuada defasagem presente nos valores de referência brasileiros em detrimento dos valores determinados pelo Banco Mundial, o gráfico 2 apresenta as linhas de pobreza e extrema pobreza estabelecidas pelo desenho do PBF - que utiliza um critério de renda mensal, e o valor estipulado pelo BM – que apresenta um critério de renda diário, o qual foi ajustado para um valor monetário mensal (em U$), o que permite uma comparação entre as linhas e a conversão do valor em reais (R$).

O gráfico permite observar claramente a inversão entre os valores estabelecidos pela linha de pobreza do PBF e do BM, demonstrando que a linha do PBF estava acima nos anos de 2013 e 2014, mas é ultrapassada pela linha do BM em 2015 e se distancia abruptamente a partir de 2017.

GRÁFICO 2 - RELAÇÃO ENTRE AS LINHAS DE POBREZA E EXTREMA POBREZA ESTABELECIDAS PELO PBF E AS LINHAS INTERNACIONAIS ESTIPULADAS PELO BANCO MUNDIAL DURANTE O PERÍODO DE 2013 A 2020



Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base nos informativos emitidos pelo MDS nos repectivos anos; Banco Mundial (2020) e valor médio do dólar para o período analisado.
O valor monetário está situado no eixo à esquerda, inclui os valores na moeda nacional (R$) e na moeda internacional (U$).

Durante este período, algumas mudanças significativas no contexto político brasileiro marcaram a situação do país, sobretudo acerca das políticas sociais que compõem a seguridade social. Entre os anos de 2003 e 2014, houve uma ampliação nas transferências de renda da seguridade social (de seus componentes relacionados à previdência social e assistência social), o país contou com uma política de valorização do salário mínimo e ampliaram-se os gastos sociais por meio da expansão da oferta de serviços sociais (FAGNANI, 2015). Devido à crise financeira internacional de 2008, o cenário brasileiro passou por algumas transformações, "[...] trazendo abalo na confiança, destruição da riqueza, paralisação do crédito e contração da atividade em quase todo o globo (FAGNANI, 2015, p. 47)". Este contexto impulsionou o movimento dos economistas liberais brasileiros que iniciaram um verdadeiro "terrorismo econômico", enfraquecendo o governo democraticamente eleito e ampliando a crise política no país (*Ibidem*, 2015).

O declínio da economia, sobretudo a partir de 2014, a intensa cobertura da mídia e o apoio da opinião pública, foram decisivos "para a aglutinação de forças oposicionistas ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), o que resultou no

impeachment de Dilma Rousseff no mês de agosto de 2016" (AMARAL, 2017, p. 5). Com a retirada de Dilma da Presidência da República, assume o vice Michel Temer, que permaneceu até dezembro de 2018, após a realização das eleições que definiram o atual representante do país.

Com as mudanças ocorridas no cenário político, a população tem enfrentado os efeitos de algumas medidas tomadas pelos governantes, como o Novo Regime Fiscal (EC 95/2016) que prevalecerá durante vinte anos, prevê a redução dos gastos públicos e limita a implementação de novas políticas públicas, além de uma série de reformas trabalhistas e previdenciárias já aprovadas pelo Congresso (AMARAL, 2017).

O impacto dessas mudanças pode ser percebido no âmbito do PBF. Por conta da redução dos investimentos por parte do Governo Federal, há uma acentuada restrição na inclusão de novas famílias no Programa. Estima-se que a demanda reprimida pode ultrapassar um milhão[19] de famílias que estão inscritas no Cadastro Único, dentro dos critérios estabelecidos que legitimam o direito à transferência de renda e que aguardam a liberação do benefício. O tempo de espera para inserção de novos beneficiários pode chegar a dez meses, fato percebido por uma equipe que atua na política de assistência social do município, em determinado território e, por conseguinte, na gestão local do PBF. Em consulta à página eletrônica do Ministério da Cidadania, não há previsão para a concessão do benefício, apenas uma informação de que a inclusão de novas famílias vai depender da quantidade de benefícios ativos nos municípios brasileiros e que é necessário respeitar o limite orçamentário estabelecido para o Programa[20].

O levantamento e a categorização das famílias contempladas pelo Programa ocorrem por meio da inscrição das mesmas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, que é realizado no âmbito municipal. Trata-se de um importante instrumento de diagnóstico e identificação socioeconômica, "utilizado

[19] Diversas reportagens de distintos meios de comunicação divulgaram, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, notícias sobre a quantidade de famílias que aguardam a liberação do benefício. As informações dos respectivos jornais (El Pais, Veja, Exame, Jornal Folha de São Paulo, etc.) afirmam que o montante de famílias que aguardam na fila de espera do PBF pode atingir 3 milhões. O Ministério da Cidadania divulgou uma média nacional em torno de 500 mil famílias aguardando a concessão do benefício. Não há, no entanto, uma informação pública oficial sobre o assunto.

[20] Disponível em: http://mds.gov.br/acesso-a-informacao. Acesso em 25/02/2020.

para identificação das famílias em situação de pobreza em todos os municípios brasileiros" (BICHIR, 2010, p. 119).

O Decreto nº 5.209 / 2004 que regulamenta a Lei nº 10.836 / 2004 que cria o Programa Bolsa Família aborda o critério de elegibilidade em seu Art. 18:

> §1º As famílias elegíveis ao Programa Bolsa Família, identificadas no Cadastramento Único do Governo Federal, poderão ser selecionadas a partir de um conjunto de indicadores sociais capazes de estabelecer com maior acuidade as situações de vulnerabilidade social e econômica, que obrigatoriamente deverá ser divulgado pelo Ministério do Desenvolvimento Social (BRASIL, 2004).

O Decreto trata da seleção das famílias e da possibilidade de atendimento mediante "um conjunto de indicadores sociais", que incluem as condições da moradia, se há abastecimento de água, tratamento de esgoto e coleta de lixo no domicílio; o número de cômodos e o tipo de construção; a "identificação e documentação civil de cada membro da família; escolaridade, participação no mercado de trabalho e rendimento" (BRASIL, 2007). Além de verificar as despesas das famílias com alimentação, aluguel, medicação, transporte, entre outros.

A linha de corte de renda do PBF foi estabelecida pelo governo federal e gera alguns questionamentos alusivos aos critérios de elegibilidade arbitrados pelo Programa. Um deles seria o quão baixo é o valor estabelecido para ser contemplado pelo PBF. Estando fora dos critérios, ultrapassando o teto máximo de R$ 178,00 *per capita* mensais, a família será excluída da possibilidade de atendimento, o que não significa que a mesma não se encontre em uma situação vulnerável devido à condição socioeconômica. Ademais, o fato de o referido programa social ser condicionado à comprovação de baixa renda por parte das famílias e indivíduos, indica a natureza estigmatizante do benefício.

> [...] Ficou evidenciado que os valores repassados na transferência de renda, se o objetivo for o combate à pobreza e à extrema pobreza, são extremamente baixos. Quanto maior a incidência de pobreza em níveis por pessoas na casa, esse valor pode ser variado, trazendo diversas diferenciações, de forma que os objetivos educacionais do programa acabam por ficar comprometidos, pois o benefício monetário torna-se um passivo de escolhas das necessidades básicas da família, não sendo utilizado como um mecanismo de promoção social (SANTOS JUNIOR, 2012, p.229).

Para ser considerado um mecanismo de promoção social, os valores em dinheiro repassados às famílias poderiam ser elevados substancialmente. É pouco provável (ou possível) que com recursos tão ínfimos, os beneficiários consigam suprir as necessidades mais básicas envolvidas na dinâmica e no orçamento familiar.

Acerca dos recursos fundamentais capazes de sanar as reais necessidades das famílias brasileiras, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)[21], apresenta o valor do "salário mínimo nominal", ou seja, o valor estabelecido "fixado em lei, nacionalmente unificado", capaz de atender às necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família (CF/1988, Art. 7º, inciso IV) e o valor do "salário mínimo necessário", este, considerado ideal para garantir o sustento de uma família com quatro membros, calculado com base nos valores das cestas básicas de alimentos entre as capitais brasileiras. O valor do salário mínimo necessário, apresentado pelo DIEESE em 2020, é de R$ 4.347,61, mas o salário mínimo nacional foi reajustado para R$ 1.039,00 a partir de janeiro de 2020. Assim, o valor do salário mínimo necessário para uma vida digna deveria ser 4,2 vezes superior ao valor do salário mínimo atual. Tal fato revela as restrições orçamentárias presentes no cotidiano de milhares de famílias brasileiras.

Entre a população, há dúvidas e especulações acerca do valor monetário destinado às famílias beneficiárias do PBF, que pode variar em cada situação. Em 2018[22], o valor médio pago no âmbito nacional foi de R$ 188,00 por mês, atendendo um montante de 14 milhões de famílias beneficiadas, o que representa um contingente de 22% das famílias brasileiras. Dentre os responsáveis familiares do PBF, 90% dos titulares são mulheres. Em relação à escolaridade, 71% delas não possuem o ensino fundamental completo e 27% dos beneficiados não possuem instrução. Ademais, as famílias beneficiárias apresentam dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal, contam com empréstimos para complemento da renda e apresentam formas e fontes muito variáveis de rendimento (MDS, 2018).

---

[21] Informações disponíveis em: dieese.org.br – Nota Técnica nº 218, "Salário-Mínimo: pela manutenção da valorização!" Revisada em 16/01/2020. Acesso em 25/02/2020.

[22] Microdados da Folha de Pagamentos do Programa Bolsa Família. Brasília: MDS, 2018.

Algumas famílias são contempladas com o recurso mínimo (benefício variável) cujo valor é de R$ 41,00, enquanto em outros casos, a transferência chega a R$ 872,00[23] mensais. Alguns critérios são capazes de estabelecer o valor monetário a ser transferido, como a composição e a renda familiar. O Bolsa Família é composto por diferentes tipos de benefícios previstos pelo Programa, o tipo e a quantidade de benefícios destinados a cada núcleo familiar depende do número de pessoas na moradia, idades dos membros da família, bem como a presença de gestantes e características ou valores dos rendimentos no domicílio.

Contudo, em quaisquer das situações apresentadas, considerando a soma da renda *per capita* da família e do recurso transferido pelo PBF, mesmo os valores mais elevados, que se situam muito acima da média de R$ 188,00 por mês, encontram-se valores muito abaixo do salário mínimo nominal apresentado pelo DIEESE e mesmo do salário mínimo atualmente definido no país. Assim, considera-se que a transferência de renda realizada pelo PBF é fundamental para as famílias beneficiárias, mas é insuficiente para garantir as condições dignas de vida defendidas pelo DIEESE.

Leão Rego e Pinzani (2013, p. 190) ressaltam que “o BF representa o único rendimento monetário percebido e, em vários casos, constitui a primeira experiência regular de obtenção de rendimento”. Mesmo considerado um valor demasiadamente baixo transferido às famílias e indivíduos beneficiados, uma parcela da população atendida pelo Programa mantém o orçamento familiar apenas com o rendimento do PBF. Apesar de insuficiente, a renda regular proporcionada às famílias permite um grau de autonomia e o alívio dos efeitos imediatos e perniciosos da pobreza, com o custeio de recursos básicos como alimentação, vestimenta, medicação, entre outros.

Este rendimento regular a que Leão Rego e Pinzani (2013) se referem, impacta diretamente na rotina das famílias, cuja dinâmica de remuneração é quinzenal, semanal ou até diária, proveniente do trabalho informal ou dos “bicos” realizados pelos membros da família, não contando com uma renda mensal, estável, proveniente do trabalho formal, com carteira profissional assinada que garante uma série de benefícios e direitos trabalhistas. Tal fato interfere na capacidade de

[23] Lista de beneficiários e valores do PBF no município de Curitiba descritos em Folha de Pagamento PBF Maio 2019 – Pública. Disponível em http://fas.curitiba.pr.gov.br. Acesso em 01/07/2019.

planejamento, organização e até na capacidade de a família almejar outros objetivos a médio ou longo prazo, para além da garantia de sobrevivência e da provisão das urgências do presente.

A existência de uma política pública como o PBF, de combate à pobreza, não significa que as explicações moralistas e os discursos que imputam aos indivíduos uma culpabilização pela condição de pobreza estejam superados ou que a pobreza seja melhor compreendida pelo conjunto da população. A responsabilidade pela pobreza deveria ser direcionada não ao indivíduo, mas a outros elementos estruturais, históricos e culturais. “A miséria é compreendida como resultado da moral humana e não como resultado do acesso desigual à riqueza socialmente produzida” (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 62). A pobreza precisa ser compreendida num amplo contexto de produção da existência humana, de uma sociedade dividida em classes que exclui e marginaliza parte da população em benefício de processos e padrões elitizados de produção e consumo.

> Não podemos fazer como se a exclusão não fosse mais do que uma soma de infelicidades individuais. A exclusão é o resultado de um processo, e não um estado social dado. Daí, a impossibilidade de agirmos sobre ela sem nos situarmos a montante, examinando, por exemplo, a desestabilização generalizada da condição salarial, a multiplicação das situações de precariedade [...]. Daqui, aliás, a tendência para se reduzir a questão social ao único fenômeno que se manifesta de modo maciço e evidente: o crescimento da exclusão (FITOUSSI e ROSANVALLON, 1996, p. 11-12).

A exclusão se manifesta na inserção precária no mercado de trabalho e no sistema econômico, por meio da informalidade, do subemprego, das ocupações precárias que exigem pouca escolaridade, baixa qualificação e, por conseguinte, oferecem baixas remunerações, compondo, desta forma, uma categoria de trabalhadores desprotegidos, inclusive de direitos previdenciários. O fenômeno da exclusão pode ser sentido nas relações sociais, no ambiente escolar, na (não) garantia dos direitos sociais, no acesso às políticas públicas e nas condições de subsistência a que estão “condenados” muitos indivíduos provenientes de determinados grupos sociais.

> A exclusão é um termo amplo o suficiente para descrever variados processos que abarcam desde a degradação das relações sociais às desigualdades múltiplas postas em ação pela forma violenta da acumulação

> capitalista em nosso país. Em outras situações, a referência é posta não nas situações ou processos, mas nos próprios atores sociais, sendo assim descritos como os “excluídos”. “Excluídos” são os que fracassam na escola, os que não são atendidos nos postos de saúde e hospitais, os analfabetos, os desempregados, os jovens que, ao saírem da escola, não conseguem inserção no mercado de trabalho, os grupos socialmente discriminados (homossexuais, negros, mulheres, favelados...), assim como todos aqueles que vivem em situações-limite: os sem-teto, os sem-terra, os flagelados da seca, os migrantes recém-chegados às cidades (PEREGRINO, 2010, p. 64).

Muitas vezes, os discursos oficiais e acadêmicos justificam a existência da pobreza pela baixa escolaridade, trajetórias escolares mal sucedidas e ausência de formação profissional dos próprios indivíduos, acusam as escassas oportunidades de ingresso no mercado formal de trabalho e as vulnerabilidades a que tais famílias são expostas diariamente como se fossem consequências de suas próprias escolhas e características pessoais. A população pobre é constantemente descrita pela mídia e pelos membros da classe média como “marginais” ou “preguiçosos”, sendo culpabilizados por sua situação (LEÃO REGO e PINZANI, 2013). Os adjetivos que rotulam de forma pejorativa, que humilham e criam um estigma em torno da pobreza, minimizam um problema social grave como a desigualdade, exclusão e ressaltam a condição “vergonhosa” da pobreza e os pobres como principais responsáveis.

Peregrino (2010) discute o uso do termo exclusão a partir de dois autores, José de Souza Martins e Francisco de Oliveira, tratando “a exclusão como degradação” (Martins, 1997) e “a exclusão como descarte” (Oliveira, 1998).

Martins (1997) assevera que não existe exclusão. O conceito de exclusão comumente utilizado na literatura se insere na descrição das situações de inclusão precária, subalterna e degradante na sociedade, expressando uma forma de inclusão excludente, que está presente nas “posições e localizações das pessoas no mundo do trabalho” (PEREGRINO, 2010, p. 71), na vida social e nas mais diversas formas de integração do ser humano. “A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, mas incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (MARTINS, 1997, p. 32).

A exclusão, de acordo com Martins (1997, p. 18) pode ser traduzida em privação:

> privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de

> liberdade, privação de esperança [...]. A privação hoje é mais do que privação econômica. Há nela, portanto, certa dimensão moral.

O autor também trata da "grande massa de população sobrante" (*Ibidem*, p. 33) que a sociedade moderna tem produzido e que apresenta pouca ou nenhuma chance de ser reincluída "nos padrões atuais do desenvolvimento econômico". Essa população "sobrante" que não conta com oportunidades de inclusão nas formas de produção, no trabalho protegido do mundo capitalista, terá uma reinclusão marginal: desprotegida, desassistida de direitos historicamente conquistados e de uma gama de garantias que proporcionam bem-estar e segurança. Os que, por sua vez, não conseguirem sua inclusão precária ou excludente na atual conjuntura econômica, permanecerão na invisibilidade do desemprego, subemprego, compondo o grande contingente de trabalhadores temporários, submetidos à exploração e precarização para garantir a sobrevivência.

Oliveira (1998), por sua vez, pontua alguns efeitos das políticas econômicas neoliberais sobre o fenômeno da exclusão no Brasil e nos países da América Latina ressaltando a "perda da capacidade regulatória do Estado, que vai desde a incapacidade para regular o sistema econômico em suas áreas político-territoriais, até apresentar a fratura exposta da violência privada e dos grupos, gangues, redes de narcotráfico" (OLIVEIRA, 1998, p. 209). Tais políticas geraram o que o autor chama de "dilapidação financeira" do Estado, considerando qualquer política social como gasto desnecessário ou abusivo, congelando o investimento em políticas públicas e nos serviços essenciais para a população. "A condição do êxito da política monetária é garrotear qualquer gasto social" (*Ibidem*, p. 213). Peregrino (2010, p. 73) pontua que:

> Para Oliveira, a exclusão refere-se ao descarte de parte significativa da população (aqui se referindo aos países latino-americanos e especificamente ao Brasil). A exclusão seria o efeito mais perverso dos processos de inclusão subordinada dos países latino-americanos aos "núcleos globalizados" do capitalismo mundial, e que para isso abrem mão da integração de uma parcela significativa de sua população.

O padrão atual de desenvolvimento econômico exige diferentes níveis de escolaridade - quanto mais alto do topo da pirâmide educacional, melhores são as oportunidades no mercado de trabalho e igualmente de remunerações mais

valorizadas, mas estes postos e estas credenciais não são disponíveis a todos de maneira igualitária; exige características pessoais dinâmicas e flexíveis, conhecimentos e habilidades cada vez mais especializados e práticas aperfeiçoadas, características essas que não são naturais. Nesta conjuntura, alguns indivíduos não serão somente incluídos de forma degradada, mas serão descartados, inclusive do acesso aos direitos políticos e sociais.

Considera-se que a inclusão oferecida pelo PBF pode ter características de uma "inclusão degradada" na medida em que não garante condições reais para a superação das condições que produzem a pobreza, mas isso não torna o programa menos importante ou menos necessário para atender uma parcela da população que seria abandonada a degradação ainda maior sem o benefício. O PBF, nesse sentido, é uma política pública essencial para a realização do papel de proteção social que o Estado deve assumir frente à população.

No contexto do PBF, é possível reconhecer que as condicionalidades têm o objetivo de ampliar o acesso das famílias beneficiárias aos seus direitos sociais básicos, promovendo sua inclusão na sociedade por meio do acesso a serviços considerados essenciais, já garantidos nas legislações federais. De acordo com Silva e Passos (2018, p. 11) "as condicionalidades constituem o elo essencial entre as políticas públicas", pois proporcionam a "ampliação do acesso de uma grande parcela da população a direitos ainda incompletos" (SILVA e PASSOS, 2018, p. 18). Contudo, tal posicionamento não pode ser considerado unânime entre os pesquisadores, o que será discutido ao longo deste capítulo.

No quadro 2, podemos visualizar as condicionalidades no âmbito das políticas públicas da saúde, educação e da assistência social.

QUADRO 2 – AS CONDICIONALIDADES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Área / Política Pública	Condicionalidades / Contrapartidas	Público – alvo
Saúde	● Acompanhamento do calendário vacinal, do crescimento e do desenvolvimento das crianças	Crianças menores de 7 anos.
	● Consultas de pré-natal para gestantes e acompanhamento de nutrizes	Gestantes e nutrizes.
Educação	● Matrícula e frequência escolar	Crianças e adolescentes

	mensal mínima de 85%	entre 6 e 15 anos.
	● Matrícula e frequência escolar mensal mínima de 75%	Adolescentes entre 16 e 17 anos.
Assistência Social	● Serviços socioeducativos e de convivência	Crianças e adolescentes até 15 anos.

Fonte: Elaboração própria com base em MDS/Programa Bolsa Família. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Disponível em: mds.gov.br. Acesso em 01/04/2019.

Se a intenção inicial do estabelecimento de tais condicionalidades era promover a inclusão social por meio da garantia de acesso a uma renda mínima e à rede de serviços considerados fundamentais, a fim de promover uma melhoria na qualidade de vida das famílias e indivíduos beneficiados, tal como prevê a Portaria nº 251 / 2012, que regulamenta a gestão das condicionalidades do PBF, a imposição de tais contrapartidas por parte do poder público gera muitas controvérsias em torno do Programa. Teles e Stein (2013, p. 195) afirmam que “em meio a tantas polêmicas sobre as condicionalidades, argumentos contrários e a favor não faltam”.

O acompanhamento do cumprimento das condicionalidades educacionais requer uma maior articulação entre as políticas públicas da assistência social e da educação. A intersetorialidade que permeia o Programa Bolsa Família é considerada um fator essencial neste acompanhamento e na previsão de ações nos casos de descumprimento das contrapartidas do Programa. Silva e Passos (2018, p. 14) ressaltam que “no PBF a intersetorialidade se configura nas condicionalidades [...], de modo que as políticas setoriais comuniquem-se quanto aos encaminhamentos referentes às famílias beneficiárias”.

O estudo de Silva e Passos (2018) apresenta uma análise acerca da intersetorialidade que envolve o PBF no município de Teresina (Piauí). O desenho do Programa exige que as diferentes esferas do governo – municipal, estadual e federal, desenvolvam estratégias e ações para o acompanhamento e monitoramento do cumprimento das condicionalidades educacionais. As autoras concluem que:

> O Programa Bolsa Família produz efeitos sobre os resultados escolares, não se pode descartar seus benefícios no sentido de assegurar o usufruto do direito à educação. Talvez esse pudesse ser pleno se, ao lado da disponibilidade de recursos assistenciais, configurados na renda, e educacionais, expresso no acesso à escola, fossem construídos canais de comunicação entre os dois setores, de modo a reduzir a distância entre o real e o desejado, isto é, entre a frequência e o êxito escolar expresso em aprendizado e aprovação (*Ibidem*, p. 31).

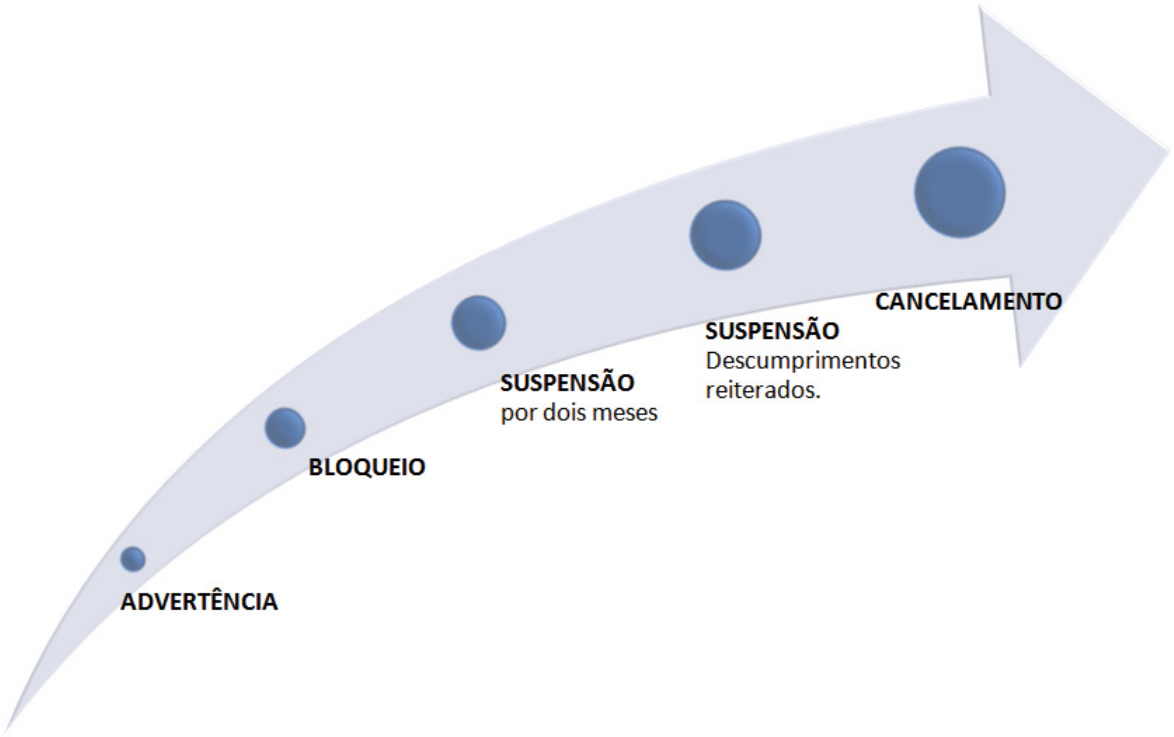
Assim, as pesquisadoras indicam a necessidade de ampliação da perspectva de direito à educação presente no PBF, que traduz esse direito em acesso e frequência. O êxito escolar, indicado pelas autoras como aprendizado e aprovação, não faz parte do acompanhamento da política e tampouco das estratégias de intersetorialidade. Não se trata de desconsiderar o acesso e a frequência como dimensões importantes da realização do direito à educação, mas de assinalar a sua insuficiência em relação ao direito a aprender e concluir a educação básica. Não se trata, aqui, de vinculação entre desempenho e o recebimento do benefício.

A intersetorialidade proposta pelo Programa pode ser percebida nas ações das diferentes secretarias e setores em casos de descumprimento de condicionalidades. Uma vez sinalizada a baixa frequência dos alunos beneficiários, que indique alguma situação de violação de direitos, são realizados encaminhamentos e notificações aos órgãos responsáveis pela proteção social e Sistema de Garantia de Direitos.

Quando ocorre o não cumprimento das condicionalidades exigidas pelo Programa, sobretudo das políticas de educação e saúde, são aplicados alguns efeitos e sanções que podem gerar repercussão nos benefícios. “Esses efeitos são gradativos e variam conforme o histórico de descumprimento da família”[24]. A Figura 1 demonstra a progressão de um efeito para o seguinte, considerando um intervalo de seis meses entre um descumprimento e outro.

FIGURA 1 – EFEITOS GRADATIVOS DO NÃO CUMPRIMENTO DAS CONDICIONALIDADES DO PBF

[24] Ministério da Cidadania – Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Disponível em: mds.gov.br. Acesso em 01/04/2019.



Fonte: Elaboração própria com base em MDS/Programa Bolsa Família. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Disponível em: mds.gov.br. Acesso em 01/04/2019.

Um questionamento alusivo ao não cumprimento das condicionalidades do PBF é justamente acerca das sanções e impactos gerados sobre o benefício. Os efeitos gradativos do descumprimento apontados na Figura 1 expressam o percurso até atingir a situação de cancelamento. Na fase de advertência, não há nenhum efeito sobre o benefício, a família é notificada sobre o descumprimento e esse efeito permanece registrado em seu histórico durante seis meses. Se a família procurar o CRAS de referência, poderá emitir um formulário de recurso e anular o efeito, não gerando, em casos de novas situações de não cumprimento, o bloqueio do valor monetário. Nas demais fases descritas na Figura 1, há impactos sobre o benefício e a família permanece sem a transferência. Bloqueio, suspensão ou mesmo o cancelamento do Bolsa Família podem tornar a condição familiar ainda mais complexa, interferindo na provisão das condições mínimas e necessidades imediatas, tornando mais vulnerável sua condição socioeconômica.

Ao trazer implicações sobre o benefício, as condicionalidades podem se tornar um mecanismo de “retirada” ou podem caracterizar uma violação de direitos, especialmente quando leva a família a ser excluída do Programa, por não permitir

que os indivíduos em situação de pobreza ou extrema pobreza possam acessar alguns dos direitos sociais considerados mais elementares e capazes de garantir sua subsistência. Tal característica remete à ideia dos pobres meritórios e assim o cumprimento das condicionalidades pode ser entendido como um "merecimento" do benefício, inclusive ao determinar uma frequência escolar superior ao conjunto dos estudantes, quando estes são beneficiários.

De acordo com o Artigo 24, inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, a frequência mínima exigida para a aprovação do aluno matriculado é de "setenta e cinco por cento do total de horas letivas". Fica evidente que o percentual exigido pelo Programa Bolsa Família, para os alunos cuja faixa etária está entre 06 e 15 anos, é superior ao determinado pela própria LDB.

> Cabe a reflexão de que, no contexto do PBF, o direito à educação é *metamorfoseado* em condicionalidade para acesso e permanência aos benefícios do programa em **uma perspectiva de que os beneficiários parecem ter algo a pagar**. Exemplo disso é a comprovação da frequência escolar superior ao exigido a outros estudantes no Brasil, ou seja, enquanto estudantes beneficiários do PBF, entre 6 e 15 anos, precisam comprovar 85% de frequência, os demais estudantes bastam seguir o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação: é necessária a frequência mínima de 75% como um critério para aprovação (TELES e STEIN, 2013, p. 200, grifo nosso).

O PBF prevê o cumprimento de condicionalidades que envolvem as políticas públicas da educação, da saúde e da assistência social. Teles e Stein (2013, p. 195) ressaltam que "o Decreto nº 5.209 / 2004 define condicionalidade como a participação efetiva das famílias no processo educacional e nos programas de saúde que promovam a melhoria nas condições de vida na perspectiva da inclusão social". A interpretação dos autores, nesse sentido, indica que o direito à educação e à saúde são transformados em condições para o direito à assistência.

O PBF pretende se constituir como um incentivo ao processo de escolarização de crianças e adolescentes dos estratos mais pobres da população por meio da transferência direta de renda condicionada à frequência à escola, contribuindo com o acesso e a permanência dos alunos na instituição de ensino. A Portaria nº 251, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta a gestão das

condicionalidades do PBF, enfatiza a importância das mesmas e seus objetivos com as famílias atendidas pelo Programa:

> As condicionalidades visam a ampliar o acesso das famílias às políticas de saúde, educação e assistência social, promovendo a melhoria das condições de vida da população beneficiária, assim como fortalecer a capacidade de o Poder Público oferecer tais serviços (BRASIL, 2012, p. 01).

Assim, muitas polêmicas envolvem o estabelecimento destas condicionalidades. Um dos questionamentos centrais acerca do desenho do PBF que é o de vincular o valor monetário transferido mensalmente às famílias ao acesso a outros serviços que também compõem os direitos fundamentais do cidadão – como o acesso às políticas públicas de saúde e educação, como já explicitado. Além disso, o fato de condicionar o direito a uma renda mínima – nesse caso, entendido como o direito à alimentação[25] – aos demais direitos sociais[26], acaba por se tornar uma violação de um direito assegurado por lei, garantido constitucionalmente. "Sob a ótica dos direitos, a um direito não se deve impor contrapartidas, exigências ou condicionalidades, uma vez que a condição de pessoa deve ser o requisito único para a titularidade de direitos" (ZIMMERMANN, 2006, p.153).

Dentre os aspectos positivos apontados pelos estudiosos e pesquisadores, estaria a ideia de que tais contrapartidas ampliariam o acesso das famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza à rede de serviços públicos básicos. Esta premissa é defendida por Pires (2013, p. 513) ao abordar os objetivos do Programa:

> O PBF foi implantado pelo governo federal em 2003 com o propósito de enfrentar a pobreza articulando ações em dois períodos temporais. Em curto prazo, a transferência de dinheiro a famílias pobres teria o intuito de aliviar os efeitos imediatos da pobreza, a elas propiciando as condições para aquisição de bens e serviços básicos para a sua subsistência. Em longo prazo, as condicionalidades previstas, notadamente aquelas

[25] Emenda Constitucional nº 64 de 4 de fevereiro de 2010, que altera o Art. 6º da Constituição Federal de 1988 para introduzir a alimentação como direito social.

[26] Art. 6º: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". Constituição Federal de 1988, Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Disponível em:< www.senado.leg.br>. Acesso em 20/04/2019.

> vinculadas à educação, teriam como propósito enfrentar os mecanismos de reprodução da pobreza.

O autor ainda enfatiza que tais contrapartidas relacionadas à exigência de matrícula e frequência escolar de crianças e adolescentes cujas famílias são atendidas pelo PBF, teriam a intenção de romper com o ciclo intergeracional da pobreza e "contribuir para o aumento das capacidades das pessoas" (PIRES, 2013, p. 515).

Partindo dos conceitos levantados por alguns autores, como o ciclo vicioso geracional (SOUZA, 2017) e ciclo intergeracional da pobreza (PIRES, 2013), o círculo vicioso intergeracional da pobreza reflete a falta de instrução e baixo nível de escolaridade e esta condição, por sua vez, como um mecanismo que perpetua a situação de pobreza, por impactar nas possibilidades de qualificação profissional, inserção no mercado de trabalho formal, dificultando uma inclusão social plena. A intenção de partir deste conceito não é defender qualquer determinismo em relação à situação de pobreza das famílias, mas a tendência de perpetuação da situação quando não há políticas públicas que atuem concretamente no sentido de modificar as condições em que crianças e adultos se encontram. A questão central é a compreensão de que a mudança na situação de pobreza não se realiza espontaneamente e não depende da ação individual, posto que os fatores condicionantes tendem a manter os indivíduos na condição de excluídos.

Pode-se compreender o círculo vicioso intergeracional da pobreza como um processo de causalidade circular, onde efeitos e causas confundem-se na medida em que o sentido da causalidade não é direto, mas recíproco. Assim, a pobreza pode ser entendida como fator de exclusão em relação aos direitos educacionais, sociais, trabalhistas, previdenciários, etc, ao mesmo tempo em que essa exclusão também se configura como fator de produção da pobreza. Sem que o Estado assuma o papel de proteção social dos indivíduos, a tendência à perpetuação das condições de exclusão e de pobreza se mantém. É nesse contexto que se insere o PBF, como uma política de intervenção do poder público a fim de modificar os fatores condicionantes da pobreza e da exclusão.

CAPÍTULO 4
APORTES METODOLÓGICOS PARA UMA PESQUISA LONGITUDINAL COM DADOS DO SISTEMA PRESENÇA

A partir dos objetivos desta pesquisa, com o intento de apresentar as principais discussões acerca do PBF, foi realizado um levantamento de literatura inicial no Sistema *Redalyc*[27], determinando-se a busca pelos descritores / localizadores "Programa Bolsa Família" e "Sistema Presença". A revisão de literatura apresenta os estudos acadêmicos desenvolvidos entre o período de 2003 e 2018, a fim de enriquecer as análises sobre a relação entre o Programa e o aspecto educacional dos beneficiários e às condicionalidades vinculadas à política pública da educação.

Inicialmente, foi realizada a busca com o descritor "Programa Bolsa Família", cujo levantamento apontou um total de 33 artigos. Destes, apenas 10 estudos tratam da relação entre a política pública da educação e o PBF, 02 dos artigos, publicados em 2003 e 2006, remetem ainda ao antecessor "Bolsa Escola". Outro estudo que não será contemplado por fugir do escopo desta pesquisa trata das implicações do Programa na alfabetização dos estudantes beneficiários, publicado em 2015. Importante mencionar que foi necessário aplicar um filtro[28] para a realização da busca, por conta do montante de artigos científicos relacionados ao Programa Bolsa Família e que não estão necessariamente relacionados ao aspecto educacional ou às condicionalidades educacionais.

Alguns exemplos disso são os estudos na área da saúde, que tratam sobre o impacto na segurança alimentar, o estado nutricional dos beneficiários, da questão do sobrepeso e obesidade na infância entre as famílias beneficiadas, bem como artigos acerca das condicionalidades que permeiam a política pública da saúde. Foram encontrados, também, estudos relacionando o PBF e a questão de gênero: a mulher enquanto titular do benefício, o empoderamento feminino, o impacto sobre a

---

[27] *Sistema de Información Científica Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.* http://www.redalyc.org.

[28] As disciplinas utilizadas para a seleção dos artigos foram das áreas de *Ciencias Sociales* e *Educación.*

fecundidade das beneficiárias, a inserção das mulheres negras no Programa, a feminização do cuidado, entre outros. As demais áreas como Administração Pública e Economia abordam os impactos do Programa no mercado de trabalho, as relações com as finanças e os aspectos econômicos envolvendo o PBF, a gestão descentralizada e a intersetorialidade.

Além do *Sistema Redalyc*, foram realizadas buscas em outros repositórios como o Portal de Periódicos da CAPES / MEC e no *Scientific Eletronic Library Online – Scielo*, cujo resultado está sintetizado no Apêndice I com as produções acadêmicas entre o período de 2003 a 2018.

Com relação ao descritor “Sistema Presença”, foram localizados três estudos disponíveis na base de dados bibliográfica do *Redalyc,* entretanto, dois deles somente citam o referido Sistema durante as análises acerca da pobreza e do Programa Bolsa Família. Um artigo acadêmico cuja autoria é de Silveira e Schneider (2017), utiliza os dados do banco do Sistema Presença cotejados com as informações do Censo Escolar (INEP), para tratar do atendimento dos estudantes vinculados ao PBF no estado do Paraná. Por conta do baixo número de estudos relacionados ao Sistema de monitoramento do PBF, foram utilizados outros portais ou bibliotecas para consulta, o que possibilitou a recuperação de outros dois artigos acadêmicos (MARTINS et. al. 2017; SILVA e PASSOS, 2018;) e duas dissertações de mestrado (SANTOS JUNIOR, 2012; BONFIM, 2018).

Entretanto, não foram localizados estudos ou pesquisas que abordem a temática analisando a trajetória ou percurso escolar dos estudantes vinculados ao PBF. Um estudo, publicado em 2011, cuja autoria é de Oliveira e Soares, trata dos efeitos do Programa sobre o fluxo escolar, mediante o uso de três fontes de dados: o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, o Censo Escolar (INEP) e o “Projeto Frequência”. Concluem que “os resultados são significativos e o PBF parece contribuir para alguma redução na probabilidade de repetência” (OLIVEIRA e SOARES, 2011, p. 06).

A seção 4.1 apresenta informações sobre o Sistema Presença, os objetivos da referida plataforma e suas contribuições para a garantia do direito à educação aos estratos mais pobres da população. Diferente de um registro meramente burocrático que aponta se os estudantes cumpriram ou não as condicionalidades

educacionais, o Sistema Presença possibilita que o poder público nas diferentes esferas de administração, as escolas, bem como os profissionais da educação, atuem e estabeleçam estratégias para melhorar o acesso à educação e garantir a permanência dos estudantes nas etapas compulsórias de ensino.

4.1 O Sistema Presença e o monitoramento da frequência escolar de estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza

O Sistema de Informação do Acompanhamento da Frequência Escolar do Bolsa Família – Sistema Presença, é uma ferramenta que foi desenvolvida e consolidada pelo MEC em 2005, cujo objetivo é proporcionar o acompanhamento da frequência escolar dos estudantes cujas famílias são beneficiárias, possibilitando, inclusive, o registro dos motivos que levam ao descumprimento das condicionalidades da educação. A plataforma digital , apresentada pelo MEC (2014, p. 09) como uma “importante tecnologia social de gestão da condicionalidade da educação do PBF”, possibilita o monitoramento do acesso e permanência dos estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza às etapas da educação básica, sendo capaz de subsidiar políticas públicas e educacionais para o processo de democratização do ensino.

> O objetivo da condicionalidade da educação no âmbito do Bolsa Família tem como centralidade promover a garantia do direito de acesso e permanência à escolarização de crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e de extrema pobreza, com a finalidade de reduzir o abandono e a evasão escolar e contribuir para o sucesso escolar, em consonância com o desafio da universalização da educação básica no País (MEC, 2014, p. 06).

O estudo de MARTINS et. al. (2017, p. 1481) aponta a ideia do Sistema Presença enquanto “um dispositivo de gestão intersetorial relevante e sinaliza que o Programa Bolsa Família contribui potencialmente com a universalização da educação e a diminuição da evasão escolar”. Mas ressalta que o Programa por si só “não é suficiente para extinguir, totalmente, o problema da evasão ou a situação de insucesso escolar, e nem de garantir a qualidade da educação” (MARTINS, 2017, p, 1481). O Sistema Presença foi desenvolvido a partir da importância da permanência de crianças e jovens beneficiários na escola e da necessidade de manter o

adequado registro, sendo considerado um dispositivo importante para o controle da frequência e redução da evasão escolar (*Ibidem*, 2017).

De acordo com o *tutorial presença*[29], disponibilizado pelo MEC, o acompanhamento da frequência escolar no Sistema Presença:

> 1. Possibilita a efetivação de políticas públicas para o enfrentamento das condições de pobreza; 2. Indica a mobilização de ações ao relatar os casos de crianças e adolescentes que não cumprem os percentuais mínimos de frequência escolar; 3. Enfatiza a importância da permanência da criança e do (a) adolescente na escola; 4. Funciona como alerta para possíveis violações dos direitos das crianças e dos (as) adolescentes; 5. Reforça a importância da educação como um direito essencial básico, ressaltando o dever que o Estado e as famílias têm de garanti-lo (MEC, 2019).

Por ser um sistema de monitoramento voltado para um público específico que compreende beneficiários de um programa social de transferência de renda e que, consequentemente apresentam situações provenientes das condições de pobreza, das desigualdades sociais relacionadas ao ambiente familiar, social e comunitário e da concentração dos problemas sociais que acometem os grupos menos favorecidos, o Sistema Presença possibilita o acompanhamento dos estudantes mais vulneráveis, permitindo que a instituição escolar desenvolva ações focalizadas para atendimento a este público, visando à garantia não somente da dimensão do acesso à política pública da educação, mas oferecendo condições de aprendizagem e de tratamento, permitindo que os alunos pobres tenham um processo de escolarização satisfatório, com trajetórias escolares bem-sucedidas.

Os dados produzidos pelo Sistema também possibilitam ações por parte do poder público, tanto na esfera local quanto nos âmbitos municipal, estadual e federal, a fim de estabelecer estratégias voltadas aos estudantes e às famílias com dificuldades em cumprir a frequência escolar mínima exigida não somente pelo PBF, mas pelas legislações federais que protegem a infância e, sobretudo, o direito da criança e do adolescente de permanecer na escola, concluindo as etapas do ensino obrigatório.

> A estrutura do Sistema Presença dispõe de um alto grau de descentralização e focalização, pois os relatórios de baixa frequência

[29] Disponível em http://tutorialpresenca.mec.gov.br. Acesso em 12/10/2019.

> possibilitam intervenções de caráter institucional nas escolas, nos municípios, em grupos específicos de usuários e até mesmo em usuários específicos (SANTOS JUNIOR, 2012, p. 233).

As instituições de ensino são responsáveis pelo preenchimento da frequência escolar dos estudantes. Por meio dos formulários impressos do próprio Sistema e disponibilizados às escolas que não contam com recursos e condições estruturais adequadas para efetivar o registro diretamente via internet ou, uma vez que a instituição escolar possui computadores e acesso, poderá lançar a frequência no Sistema Presença, pelo operador escolar – profissional da educação com senha de acesso ao Sistema e capacitado para tal atribuição.

Conforme já explicitado, os estudantes cujas famílias são beneficiárias do PBF precisam ter uma frequência mínima exigida pelo Programa. Este acompanhamento é realizado bimestralmente, pelos profissionais da educação, sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), em parceria com os estados e municípios, com o apoio do Ministério da Cidadania (antigo Ministério do Desenvolvimento Social).

Os Ministérios da Cidadania e da Educação definem um calendário operacional anualmente, no qual constam os períodos de coleta e de registro referente ao monitoramento das condicionalidades educacionais no Sistema Presença. A coleta das informações acerca da frequência escolar ocorre cinco vezes ao ano, exceto nos meses de dezembro e janeiro devido às férias escolares (MDS, 2019), sendo os períodos de referência explicitados no quadro 3:

QUADRO 3 – PERÍODOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES NO SISTEMA PRESENÇA

Período de acompanhamento	
1º Período	Fevereiro / Março
2º Período	Abril / Maio
3º Período	Junho / Julho
4º Período	Agosto / Setembro
5º Período	Outubro / Novembro

Fonte: Elaborado pela autora, com base em MEC (2014).

Por meio do Número de Identificação Social (NIS), que é gerado para cada indivíduo durante a realização do Cadastro Único para Programas Sociais, na esfera municipal, é possível monitorar a matrícula e frequência escolar das crianças e adolescentes no Sistema Presença. O NIS é “de caráter único, pessoal e intransferível, que possibilita localizar as pessoas, atualizar dados do cadastro, verificar a situação dos benefícios recebidos e realizar ações de gestão” (BONFIM, 2018, p. 53).

O Sistema Presença sistematiza uma série de informações acerca dos estudantes vinculados ao PBF como o NIS do aluno, sua data de nascimento e os dados escolares como a instituição de ensino em que está matriculado, a série / ano que frequenta e os motivos que justificam quando a frequência escolar for inferior ao estabelecido na legislação. Essas variáveis disponíveis no conjunto de dados do Sistema Presença “representam as características dos indivíduos ou casos” (BRUNI, 2012, p. 3).

QUADRO 4 – VARIÁVEIS QUE COMPÕEM O BANCO DE DADOS DO SISTEMA PRESENÇA

NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES ACERCA DA VARIÁVEL
NIS_ALUNO	NIS do estudante	Refere-se ao número do aluno no Cadastro Único para Programas Sociais. O estudante é identificado por meio desse código, o que possibilita que os operadores do Sistema façam os registros necessários.
DATA_NASC	Data de nascimento do estudante	Informa o ano, mês e dia em que o estudante nasceu
INEP_ESCOLA	INEP da escola	Código da escola que o estudante vinculado ao PBF estuda
SÉRIE_02_03_2013*	Série / ano escolar	Indica qual ano escolar ou série o estudante está cursando
SITUACAO_ALUNO	Situação do estudante	Indica se o estudante está ativo com INEP identificado; se o aluno não foi localizado (NLOC) ou se está sem vínculo escolar (SVE). Em suma, descreve a situação pertinente à matrícula do estudante

FREQUENCIA_01	Indica o percentual de frequência no primeiro mês	Identifica a frequência em um dos meses coletados – pode variar entre 0 e 99. Frequências inferiores a dez serão precedidos do caractere zero, enquanto as frequências integrais serão representadas por 99.
BAIXA_FREQ_MES_01	Motivo da baixa frequência no primeiro mês	Discrimina a causa da baixa frequência de acordo com a Tabela de Motivos de Baixa Frequência na Educação
SUBMOTIVO_MES_01	Submotivo da baixa frequência no primeiro mês	Especifica melhor as causas da baixa frequência, indicando o submotivo dentre as diferentes categorias de justificativas
FREQUENCIA_02	Indica o percentual de frequência no segundo mês	Identifica a frequência em um dos meses coletados – pode variar entre 0 e 99. Frequências inferiores a dez serão precedidos do caractere zero, enquanto as frequências integrais serão representadas por 99.
BAIXA_FREQ_MES_02	Motivo da baixa frequência no segundo mês	Discrimina a causa da baixa frequência de acordo com a Tabela de Motivos de Baixa Frequência na Educação
SUBMOTIVO_MES_02	Submotivo da baixa frequência no segundo mês	Especifica melhor as causas da baixa frequência, indicando o submotivo dentre as diferentes categorias de justificativas

Fonte: Organizado pela autora (2020) com base em BONFIM, 2018, p. 56; MEC, s/d e Sistema Presença 2013.
*Ao final de cada variável, foram inseridos os bimestres correspondentes a cada ano letivo, para melhor organização do banco de dados.

Uma das fragilidades da base de dados do Sistema Presença é a ausência de informação ou preenchimento adequado de todos os campos existentes no Sistema. Podem ser identificadas algumas inconsistências, sobretudo acerca de informações importantes como a série ou ano escolar em que o estudante está matriculado. Schneider et al. (2021, p. 370) pontua que no banco do Sistema Presença há dois tipos de informações: “as que são obrigatórias e as que não o são. Os diferentes itens que devem ser preenchidos pelo coordenador municipal não se comportam da mesma maneira quando não recebem uma informação”. Os campos obrigatórios não permitem que o operador escolar avance sem inserir a informação necessária, contudo, os itens cujo registro não são obrigatórios, possibilitam que “o operador prossiga sem tê-los respondido” (SCHNEIDER et al., 2021, p. 371).

Além da sobrecarga de trabalho nas instituições de ensino, o que acaba por impedir o operador escolar de dispôr de mais tempo ou cuidado para efetivar o registro adequado das informações no Sistema Presença, outras justificativas podem ocasionar a ausência de informação ou a não resposta

> Os responsáveis pela inclusão das informações podem deixar em branco; os alunos podem estar em processo de transferência de escola sem formalizar tal ação junto ao serviço social; podem estar em processo de reclassificação em outra série dentro da própria escola ou transferido para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em outro estabelecimento; ou ainda, diversas situações pelas quais passam os mais pobres em seu percurso escolar sem que necessariamente desejem por elas passar (SCHNEIDER et al., 2021, p. 369).

Considera-se que o Sistema Presença apresenta um caráter administrativo, ou seja, não foi planejado para ser utilizado como fonte de informações para pesquisas, o que não impede essa utilização. Por vezes, pode expor dados considerados insuficientes, entretanto, seus registros são capazes de fornecer informações preciosas sobre as trajetórias dos estudantes e os desafios enfrentados pelos alunos e famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, para acessar a um direito social já garantido para outros segmentos da sociedade. Tais condições acabam por validar o uso do banco de dados do referido Sistema para enriquecer pesquisas acadêmicos, sobretudo em temas associados à relação entre educação e pobreza.

Sobre o fluxo de informações entre os dois Ministérios – da Cidadania e da Educação, as autoras Silva e Passos (2018, p. 19) sinalizam que:

> Na educação, as informações dos alunos do CadÚnico são repassadas pelo Ministério do Desenvolvimento Social ao Ministério da Educação que as insere no Sistema Presença, através do qual as secretarias municipais de educação registram a frequência e acompanham o acesso e permanência dos alunos beneficiários à escola. Essa sistemática é realizada cinco vezes por ano, uma vez a cada dois meses, salvo no período de férias.

A Portaria Interministerial MEC / MDS Nº 3.789, de 17 de novembro de 2004, estabelece atribuições e normas para o cumprimento da condicionalidade da frequência escolar no PBF, o documento determina que:

> Art. 2º [...] § 3º A obtenção, pelos alunos, de índices mensais de frequência escolar inferiores a 85% (oitenta e cinco por cento) deverá ser avaliada pelo dirigente do estabelecimento de ensino, com vistas à comunicação aos pais ou responsáveis no sentido de restabelecer a frequência mínima e, conforme o caso, informar ao Conselho Tutelar para as medidas cabíveis. (BRASIL, 2004, p. 01).

No caso de frequência escolar inferior ao estabelecido ou de faltas recorrentes sem justificativa médica ou plausível, o *tutorial presença* indica que é importante que os dirigentes das instituições de ensino verifiquem o real motivo da ausência na escola. Muitas vezes, o estudante pode apresentar faltas escolares por estar envolvido em situações de vulnerabilidade ou risco social e de violação de direitos, tais como: negligência ou abandono, violência intra ou extrafamiliar, abuso ou exploração sexual, condição de trabalho infantil ou outras situações de violação de direitos que envolvam a ausência de oferta ou serviço educacional ao estudante, o que deveria responsabilizar o poder público por tal omissão. O *tutorial presença* explicita que "a baixa frequência escolar sinaliza sempre que algum fato está perturbando, desestimulando ou impedindo a ida diária do (a) aluno (a) à escola. Portanto, é preciso identificar a causa da baixa frequência para que seja evitado o abandono escolar (MEC, 2019)".

Em caso de não cumprimento da frequência escolar, a instituição de ensino deve informar o motivo do descumprimento, a partir de uma lista codificada disponibilizada pelo MEC no Sistema Presença. Cada motivo possui um código específico. As justificativas de baixa frequência escolar estão agrupadas em diferentes categorias ou "blocos", com submotivos específicos dentro de cada bloco, conforme demonstra o quadro 5:

QUADRO 5 – EXEMPLOS DE MOTIVOS DE BAIXA FREQUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DISPONIBILIZADOS PELO SISTEMA PRESENÇA

Não geram descumprimento da condicionalidade	**Geram descumprimento da condicionalidade**
Fatos que impedem o deslocamento / acesso do aluno à escola 4 a – Enchente 4 b – Falta de transporte 4 c – Estradas intransitáveis 4 d – Violência na área onde mora 4 e – Inexistência de pessoas para levar à escola 4 f - Grande distancia entre a residência e a escola 4 g – Outro	**Motivo da baixa frequência não foi informado** 58 a – A escola não procurou saber o motivo junto à família 58 b – A escola esclarece que a família não informou o motivo 58 c – A escola apesar de solicitada, não informou o motivo 58 d – Não foi identificado motivo adequado nesta tabela

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base na Tabela de Motivos de Baixa Frequência na

Educação, disponibilizada pelo Sistema Presença e disponível no Apêndice II deste trabalho.

De acordo com o documento do MDS (2010, p.43), os motivos com código menor que 50[30] não geram efeitos sobre o benefício. “Para o PBF, esses motivos não estão sob a governabilidade da família, são caracterizados como situações imprevistas, inusitadas ou externas”. As justificativas apresentadas cujos códigos são inferiores a 50, não caracterizam situação de violação de direitos ou negligência parental (ou familiar), tratam-se de variáveis que estão além de seu controle, como: questões de saúde envolvendo o estudante ou seus familiares, óbito, inexistência ou insuficiência de oferta de serviços educacionais no território, fatos que impedem o deslocamento e acesso do aluno à escola, situações coletivas que impedem a escola de receber seus estudantes, entre outros.

Os demais motivos, com código superior a 50[31], geram efeitos no benefício da família, conforme estabelecido na Portaria GM/MDS nº 321/08, que regulamenta a gestão das condicionalidades do PBF. Tais justificativas indicam alguma situação de risco ou vulnerabilidade social envolvendo a criança ou o adolescente e apontam a responsabilidade do não cumprimento da frequência escolar para o âmbito ou contexto familiar.

O número de crianças, adolescentes e jovens em monitoramento pelo Sistema Presença chega a “um terço do total de matrículas na Educação Básica e 45,1% do total de estudantes desta faixa etária [6 a 15 anos]” (MEC, 2014, p. 7). De acordo com um relatório apresentado pelo MEC (2014) acerca dos principais motivos indicados no último período de registro da frequência escolar em 2013 (ano da coorte desta pesquisa), foram apontadas, em âmbito nacional, as seguintes justificativas:

[30] Há um submotivo no bloco 10 [Participação em jogos estudantis / atividade escolar extraclasse] cujo efeito gera descumprimento da condicionalidade educacional e repercute no benefício, gerando uma sanção: “10 b – [não é considerada como atividade escolar]”.

[31] Algumas exceções dentre os motivos não geram efeitos sobre o benefício, como o submotivo “51 a – Gravidez de risco”; os códigos do bloco 60 [Violência / agressividade no ambiente escolar] e o submotivo “68 h – Aluno com deficiência / NEE sem apoio / estimulação para permanecer na escola”.

QUADRO 6 – PRINCIPAIS MOTIVOS DE BAIXA FREQUÊNCIA ESCOLAR APONTADOS NO ÚLTIMO REGISTRO DE 2013 - BRASIL

Código	Justificativa / motivo de baixa frequência	Quantidade
58	Motivo da baixa frequência não foi informado	228.160
01	Tratamento de doença / atenção à saúde do aluno	112.904
53	Negligência dos pais ou responsáveis	69.036
64	Desinteresse / desmotivação pelos estudos	67.906
54	Trabalho infantil	323

Fonte: Adaptado pela autora com base nas informações extraídas de MEC (2014, p. 13).

Dentre as justificativas mais apontadas de baixa frequência escolar, é importante destacar o alto índice de ausência de informação por parte das instituições de ensino. Entre o primeiro e o segundo motivo mais indicados no quadro, a diferença é de 115.256 estudantes, ressaltando que as escolas, bem como os responsáveis pelo lançamento da frequência no Sistema Presença, não estão tendo acesso aos reais motivos que levam os alunos ao descumprimento da condicionalidade educacional. No capítulo seguinte, durante a análise dos dados, tais justificativas serão melhor exploradas.

O contingente de estudantes vinculados ao PBF que são atendidos nas escolas brasileiras é alto: são mais de 12,4 milhões[32] de alunos cujas famílias são beneficiadas pelo Programa e que estão em acompanhamento pelo Sistema Presença. Deste montante, 11,8 milhões cumpriram a frequência escolar mínima, ou seja, 95,1% das crianças e adolescentes cumpriram a condicionalidade educacional no âmbito nacional, o que significa um percentual inferior a 5% referente aos estudantes que apresentaram baixa frequência.

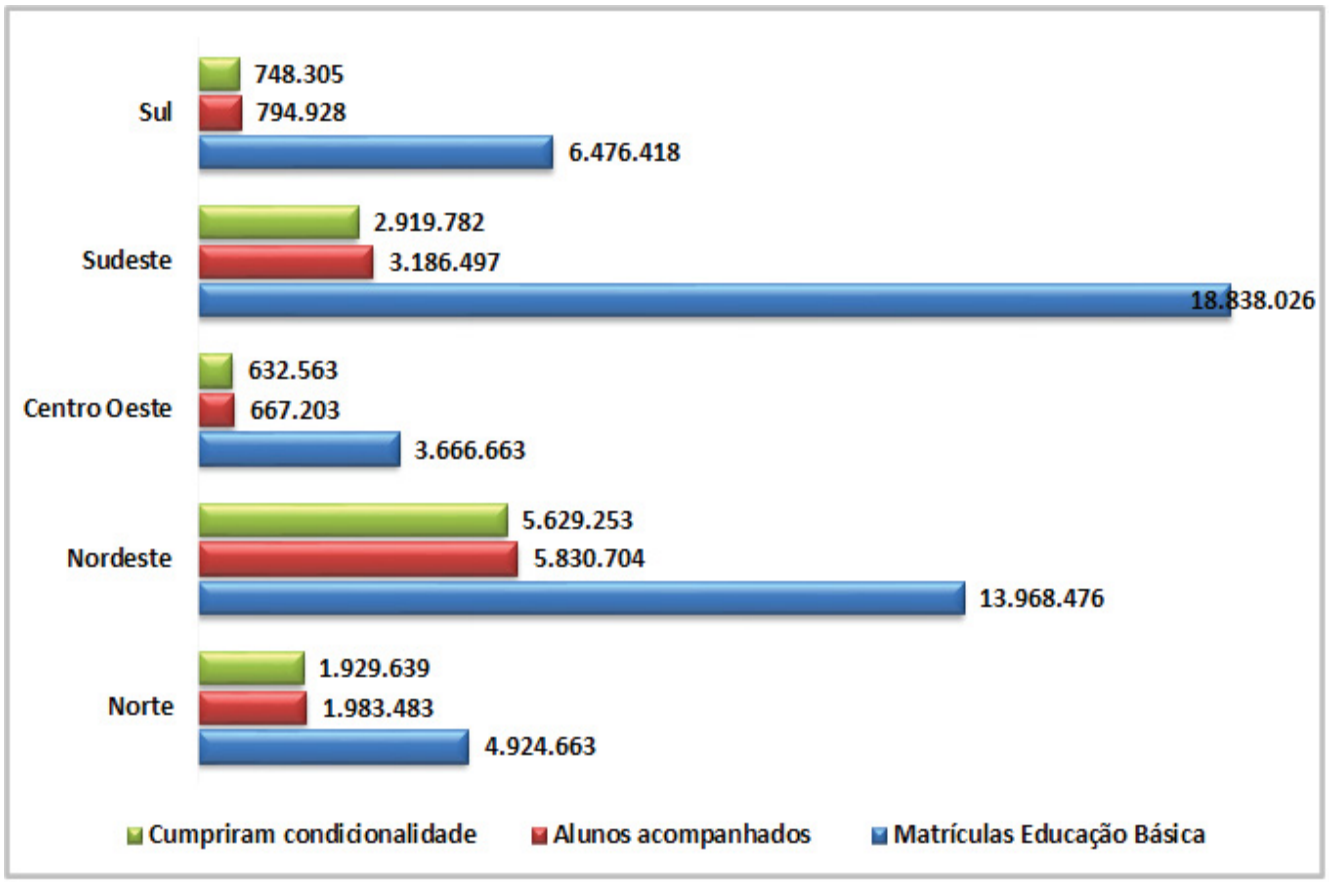
Em razão da diversidade entre as regiões do país e as desigualdades socioeconômicas apresentadas entre os diferentes estados e municípios brasileiros, o índice de estudantes vinculados ao PBF e que estão devidamente acompanhados

[32] Dados referentes ao mês de março de 2019. Os 12,4 milhões de estudantes vinculados ao PBF representam 90,3% do contingente total de alunos cujas famílias são beneficiadas pelo Programa e que estão em acompanhamento pelo Sistema Presença, ou seja, representa a quantidade de alunos que tiveram informações de frequência cadastradas no Sistema. Não há informações acerca dos alunos que compõem os 9,7% e que não apresentam registro de acompanhamento. Dados disponíveis em mds.gov.br. Acesso em 01/08/2019.

no Sistema Presença pode variar de uma localidade à outra. Amapá e Acre, estados que compõem a região norte do país, por exemplo, apresentam uma quantidade de alunos acompanhados referente a 80,8% e 85,6%, respectivamente, enquanto estados como São Paulo, na região Sudeste e Paraná ao Sul do país, apresentam um índice de acompanhamento de 95% e 94,5%.

O gráfico 3 expõe o número de matrículas na educação básica, a distribuição dos estudantes vinculados ao PBF entre as cinco regiões do Brasil, de acordo com a quantidade de alunos acompanhados que apresentaram registro de frequência no Sistema Presença e o quantitativo que cumpriu a condicionalidade no âmbito educacional. Os dados disponibilizados pelo Ministério da Cidadania são referentes ao ano letivo de 2019 e as informações acerca do número de matrículas de 2019 foram disponibilizados pelo Censo Escolar / INEP.

GRÁFICO 3 – CUMPRIMENTO DA CONDICIONALIDADE DA EDUCAÇÃO PELOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, BRASIL – MARÇO DE 2019



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados disponíveis no Ministério da Cidadania (MDS, 2019); Laboratório de Dados Educacionais (LDE) a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2019.
Obs.: Quantidade de alunos acompanhados de acordo com as informações de frequência cadastradas no Sistema Presença.

A região Norte do país apresentou o melhor resultado em relação à frequência escolar dos estudantes vinculados ao PBF: 1,9 milhões (97,2%) cumpriram as condicionalidades no âmbito educacional. Acre, na região Norte, e Piauí, Nordeste do país, estão entre os estados brasileiros com os melhores resultados: 98,9% e 98,8%, respectivamente. Dentre os estados que apresentam o menor índice em relação ao cumprimento da condicionalidade, o estado do Espírito Santo conta com um percentual de 86,1% de estudantes que cumpriram a frequência escolar mínima, enquanto a média nacional permanece 95,1% e o percentual registrado para a região Sudeste é de 91,6%.

O Paraná possui 341.174 estudantes vinculados ao PBF e o percentual de cumprimento da condicionalidade no estado fica em 93,5%. Outro aspecto a ser considerado é o percentual de monitoramento dos estudantes vinculados ao Programa. No caso do Paraná, 94,5% dos alunos permanecem em monitoramento pelo Sistema Presença, um dos percentuais mais altos de acompanhamento entre os estados brasileiros.

As informações originárias do Sistema Presença indicam as potencialidades de uma base de dados ainda pouco explorada para a geração de indicadores sociais no Brasil. Esta plataforma digital possibilita a análise acerca da efetividade do direito à educação de uma parcela da população que, historicamente, foi excluída do processo de escolarização formal e, sobretudo, aponta algumas dimensões do direito à educação que ainda não foram superadas por estes grupos sociais.

4.2 Aspectos metodológicos da pesquisa longitudinal: a dimensão temporal no estudo sobre trajetórias educacionais

Com a finalidade de analisar as trajetórias educacionais de um grupo de estudantes vinculados ao PBF ao longo dos anos finais do ensino fundamental e sua inserção na etapa do ensino médio, acompanhando seus percursos escolares entre

os anos de 2013 e final de 2017, identificou-se na metodologia quantitativa e longitudinal, a abordagem mais adequada para cumprir com os objetivos desta pesquisa.

Em relação aos estudos educacionais no Brasil, há certa tendência no uso de metodologias qualitativas, que permitem o uso de diferentes instrumentos para a coleta de dados, tais como a aplicação de questionários, realização de entrevistas face a face, observação direta ou análise documental. Contudo, a abordagem quantitativa e os métodos de análise envolvendo diferentes bases de dados e "que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais" (GATTI, 2004, p. 13). A análise de dados quantitativos na pesquisa educacional pode oferecer elementos para que o pesquisador responda aos objetivos propostos em seu estudo, desde que utilize o adequado tratamento desses dados e os relacione com seu contexto de reflexão (GATTI, 2004).

O uso das diferentes bases de dados existentes, que apresentam informações pertinentes acerca de diversos aspectos educacionais no Brasil, possibilita análises sobre as instituições de ensino, suas condições estruturais, informações sobre as matrículas, perfil do alunado e características demográficas. Além disso, há outras variáveis que podem ser observadas com os bancos de dados disponíveis, sobretudo os microdados organizados pelo INEP (Censo Escolar, Censo dos Profissionais do Magistério, do Ensino Superior e das avaliações em larga escala como SAEB, Prova Brasil, ENEM, dentre outros) que abarcam uma riqueza de informações relativas à realidade educacional brasileira e que podem contribuir com pesquisas acadêmicas.

> O Brasil conta com diversos levantamentos e bases de dados, sejam eles administrativos ou não. Os Censos Populacionais, por exemplo, são realizados desde o Império e se somam às Pesquisas Nacionais de Amostra Domiciliar e diversas pesquisas temáticas. No campo educacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) realiza levantamentos anuais sobre as escolas, turmas, matrículas, docentes e gestores/diretores brasileiros, além de avaliações que produzem dados que podem auxiliar a pesquisa educacional (SCHNEIDER, et al., 2021, p. 360).

A metodologia de pesquisa de abordagem longitudinal não é comumente utilizada na área da educação no Brasil. Dois artigos científicos (GIRALDI e SIGOLO, 2016; GAYA e BRUEL, 2019), preocuparam-se em apresentar uma

revisão de literatura acerca das produções acadêmicas que utilizaram essa perspectiva em estudos na área da educação, descrevendo tais pesquisas e abordando alguns aspectos metodológicos relativos à abordagem longitudinal. Esta perspectiva, também denominada estudo de coorte, permite verificar as transformações envolvendo um mesmo grupo de participantes – que apresentam alguma característica em comum - durante um período prolongado de tempo, bem como a situação inicial e final de determinado fenômeno, possibilitando uma análise acerca de alguns elementos pertinentes durante este percurso. “Neste caso, os indivíduos do estudo não mudam ao longo do tempo, permanecem os mesmos para que seja possível analisar as mudanças desse grupo” (SCHNEIDER, et al., 2021, p. 361).

Conforme assevera Safi (2015), uma das principais características deste tipo de pesquisa é a incorporação das questões relacionadas ao tempo, sequência ou duração nas análises dos fenômenos sociais.

> É possível qualificar como longitudinal o conjunto dos dispositivos permitindo integrar **a dimensão temporal na análise dos fatos sociais**. Assim, trata-se de pesquisas que permitem constituir ou reconstituir sequências de acontecimentos, situando-os uns em relação aos outros, segundo uma ordem cronológica (SAFI, 2015, p. 254, grifo nosso).

É importante diferenciar a abordagem longitudinal de outras metodologias de pesquisa como, por exemplo, as transversais, que realizam um “recorte” de determinado período e contexto, que se desenvolvem em momentos precisos, pontuais e que consequentemente, “são inaptas a prestar contas da dimensão temporal dos fatos sociais” (SAFI, 2015, p. 253). Ademais, a perspectiva transversal é considerada o método mais utilizado nas pesquisas quantitativas, cujos principais instrumentos para a coleta de dados são o questionário ou a entrevista (GAYA e BRUEL, 2019).

Outro fator pertinente à pesquisa de caráter longitudinal é em relação à característica da coleta de dados, que podem ser diferenciadas entre análise retrospectiva - que “consiste em interrogar os indivíduos sobre seu passado a fim de reconstituir sequências de acontecimentos” (SAFI, 2015, p. 254), ou seja, trata da coleta das informações em um período anterior à realização da pesquisa ou

prospectiva - à qual os dados são coletados durante o perído de realização da mesma (GAYA e BRUEL, 2019). Por conseguinte, é importante situar o presente estudo no âmbito da abordagem longitudinal retrospectiva – pois acompanha o mesmo conjunto de estudantes que compõem a coorte inicial da pesquisa, por meio de dados secundários coletados no passado (entre 2013 e 2017), em um período temporal anterior ao processo da pesquisa.

Apesar de suas potencialidades e inúmeras vantagens especialmente em pesquisas cujo objeto de estudo prevê o acompanhamento das trajetórias e percursos escolares dos estudantes, a abordagem longitudinal apresenta limitações significativas, entre elas estão o alto custo deste tipo de pesquisa e a perda de casos ao longo do período analisado (SAFI, 2015; GAYA e BRUEL, 2019). A redução do número de casos ao longo da pesquisa, pode promover algumas dificuldades de cunho metodológico e "a atrição é o maior deles. Este termo designa a perda de observações ao longo do procedimento de coleta de dados" (SAFI, 2015, p. 258), o que pode ser entendido como a perda de indivíduos ao longo do período estabelecido ou o recorte temporal da pesquisa, impossibilitando o seu acompanhamento – no caso do presente estudo, impossibilitando o acompanhamento do estudante no Sistema Presença entre os bimestres e /ou anos.

Se a pesquisa estabelece o acompanhamento dos mesmos indivíduos ao longo de um determinado período – por vários meses ou anos – inúmeras situações podem ter mudado, "entravando assim a possibilidade de reencontrar os indivíduos" (*Ibidem*, p. 258).

> A atrição faz problema porque, na prática, ela nunca é aleatória. Os indivíduos desaparecidos ao longo de um acompanhamento longitudinal constituem, na maioria dos casos, uma amostra selecionada, segundo um determinado número de determinantes. Os resultados da análise [...] só podem referir-se aos indivíduos monitorados e não aos perdidos de vista [...] (SAFI, 2015, p. 258).

No caso deste estudo, foram utilizados os dados disponibilizados por uma base de dados administrativa, o que pode potencializar o aumento da ausência de casos no decorrer da pesquisa, devido a inconsistências durante o preenchimento ou outras situações mais complexas que podem envolver os estudantes vinculados ao PBF - por conta de toda a dinâmica em torno da pobreza e extrema pobreza que

pode impactar negativamente em suas trajetórias escolares. Os casos ausentes podem representar os estudantes que evadiram, abandonaram o ensino formal temporária ou definitivamente, que deixaram de ser beneficiários do PBF ou deixaram de ser acompanhados por terem completado 18 anos, ou outras condições que excluíram determinado grupo do banco de dados. Tal situação será melhor explanada na seção seguinte, quando aborda o percurso metodológico deste estudo, bem como a definição e as características da coorte desta pesquisa.

4.3 Percurso metodológico da pesquisa

A partir do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores e de análises preliminares dos dados obtidos por meio do Sistema Presença, iniciou-se a preparação do banco de dados com a coorte estabelecida, conforme apontado na introdução deste trabalho. Estabelecer uma coorte é definir e delimitar o grupo de indivíduos que será pesquisado, por estar inserido em um mesmo evento ou situação, dentro de um período temporal específico, estipulando um ponto de partida para a pesquisa. Em suma, a coorte desta pesquisa foi composta por estudantes vinculados ao PBF matriculados no 6º ano do ensino fundamental no ano de 2013 no município de Curitiba – PR, e esses estudantes foram acompanhados até final de 2017.

A escolha do referido município para o desenvolvimento desta pesquisa se deve ao fato da pesquisadora atuar como pedagoga na política de assistência social de Curitiba. O recorte voltado aos anos finais do EF é justificado devido aos índices de descumprimento das condicionalidades educacionais, bem como as taxas de reprovação, abandono ou evasão escolar serem mais elevadas neste segmento do ensino fundamental do que nos anos iniciais.

No caso deste estudo, pretende-se verificar as informações acerca das trajetórias escolares dos mesmos estudantes dentro de um período estabelecido, ou seja, em um recorte temporal entre 2013 e 2017. Para tanto, serão realizadas análises e interpretações das informações disponíveis nos conjuntos de dados do Sistema Presença. O banco de dados, inicialmente, contempla informações de todos os estudantes vinculados ao PBF no âmbito nacional e que tiveram algum registro

de frequência no Sistema Presença, cujos dados estão separados entre os anos analisados. Foi necessário, desta forma, agregar as informações de todos os anos em um só banco de dados, mesclando os arquivos com todos os bimestres de cada ano letivo[33], a fim de possibilitar a pesquisa de caráter longitudinal proposta neste estudo. Este recurso é utilizado por meio de um software para análises estatísticas que permite a incorporação de novas informações a uma base de dados, possibilitando a inserção de novas variáveis e/ou casos em um determinado banco de dados (BRUNI, 2012).

As informações existentes no Sistema Presença permitiram a construção de um banco de dados longitudinal sobre estudantes vinculados ao PBF. As informações referentes a cada ano foram organizadas de forma a permitir o acompanhamento de sua situação educacional por meio do NIS de cada estudante, o que também possibilita a identificação de situações envolvendo violação de direitos, ausência ou omissão do poder público em relação à garantia do direito à educação compulsória. Dito isso, o banco de dados do Sistema Presença precisa ser organizado e sistematizado, para que possa ser utilizado como uma fonte para pesquisas acadêmicas.

Além desta estruturação do banco de dados por meio dos arquivos disponibilizados pelo Sistema Presença, foram agregadas outras variáveis para compor as informações, ampliando as possibilidades de análise e potencializando o uso da base de dados. Foram utilizados alguns dados disponibilizados pelo INEP[34] nos arquivos do Censo Escolar, incorporando variáveis tais como o código do município, localização da escola, o nome da instituição de ensino, bem como a dependência administrativa e a categoria de escola da rede privada.

---

[33] Foram utilizados os cinco bimestres de cada ano letivo: fevereiro/março, abril/maio, junho/julho, agosto/setembro e outubro/novembro nos anos de 2013, 2014, 2016 e 2017. Contudo, em 2015, foram agregados apenas três bimestres devido a problemas na conversão dos bancos de dados – sendo excluídos o primeiro e o último bimestre do respectivo ano.

[34] Os arquivos do Censo Escolar (de 2013 a 2017) estão disponíveis em http://portal.inep.gov.br/censo-escolar. As variáveis incorporadas ao banco de dados do Sistema Presença foram: NO_ENTIDADE; FK_COD_MUNICIPIO; ID_DEPENDENCIA_ADM; ID_LOCALIZAÇÃO e DESC_CATEGORIA_ESCOLA_PRIVADA. Acesso em 01/08/2020.

QUADRO 7 – VARIÁVEIS AGREGADAS QUE COMPÕEM O BANCO DE DADOS

NOME DA VARIÁVEL	TIPO	FONTE	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL
NO_ENTIDADE	Nominal	Censo Escolar	Nome da escola
FK_COD_MUNICIPIO	Numérica	Censo Escolar	Código do município
ID_DEPENDENCIA_ADM	Numérica	Censo Escolar	Dependência administrativa – Federal, Estadual, Municipal ou Privada.
ID_LOCALIZAÇÃO	Numérica	Censo Escolar	Localização da escola – área urbana ou rural
DESC_CATEGORIA_ESCOLA_PRIVADA	Numérica	Censo Escolar	Indica se a escola da rede privada é particular, comunitária, confessional ou filantrópica.
NU_MATRICULA_6º_ANO	Numérica	Censo Escolar	Indica o total de matrículas no 6º do EF em 2013 em cada instituição de ensino.
PERCENTUAL_BENEFICIÁRIOS	Numérica	Censo / Sistema Presença	Com as informações dos dois bancos de dados, estimou-se o percentual de estudantes vinculados ao PBF em cada escola.
SETOR_SEED	Nominal	SEED	De acordo com a distribuição da Secretaria de Estado da Educação, as escolas do banco foram reorganizadas entre os setores.
CATEGORIAS_INDICE_PBF	Nominal	Censo / Sistema Presença	Foram estabelecidas cinco categorias de acordo com o percentual de estudantes do PBF.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Censo Escolar e Sistema Presença (2013).

Dito isso, o banco de dados passa a compor cinco anos de informação sobre um mesmo grupo de estudantes, abarcando os arquivos de 2013 a 2017. Foram selecionados, posteriormente, os casos correspondentes aos estudantes matriculados no 6º ano do ensino fundamental no ano de 2013, em Curitiba, por meio do código de cada instituição de ensino[35], possibilitando a seleção dos

[35] Neste caso, as instituições escolares foram selecionadas por meio da criação de uma Sintaxe* contendo todos os códigos do INEP das escolas do município de Curitiba (utilizando a variável INEP_ESCOLA). Cada instituição de ensino possui um código do INEP específico, o que possibilita identificá-las no decorrer das análises. A mesma seleção dos casos poderia ser realizada por meio do código do município de Curitiba (4106902) e da variável COD_MUNICIPIO.

* A sintaxe é “uma linguagem de comandos para executar análises estatísticas e manipulação de dados” (FIELD, 2009, p. 80). Algumas situações e observações pertinentes no decorrer da pesquisa só foram executadas por meio deste recurso, que permite que análises semelhantes sejam

estudantes vinculados ao PBF que estavam matriculados em alguma instituição escolar do município e que tinham, pelo menos, um registro em um dos cinco bimestres do ano letivo de 2013. Para que o banco de dados e a definição da coorte apresentasse maior qualidade, os estudantes com registro no Sistema Presença foram selecionados de acordo com o número de registros de frequência entre os bimestres de 2013. A tabela 3 indica o número de casos inicial presente no arquivo e a quantidade de bimestres que os estudantes apresentaram acompanhamento pelo Sistema.

TABELA 3 – QUANTIDADE DE REGISTROS DE FREQUÊNCIA ENTRE OS BIMESTRES DE 2013

Bimestre 2013	Número estudantes	%
1	412	8,3
2	184	3,7
3	270	5,4
4	561	11,2
5	3566	71,4
Total	4993	100,0

Fonte: Sistema Presença, 2013

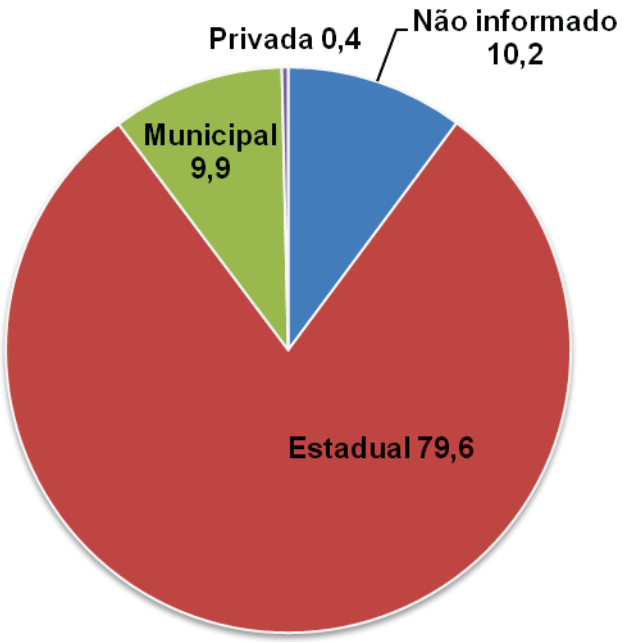
Inicialmente, o banco de dados contava com 4.993 estudantes distribuídos entre as instituições de ensino de Curitiba. Os casos que apresentavam apenas um ou dois registros entre os cinco bimestres, o que contabilizou 596 estudantes (12%) foram excluídos da base de dados. Foram mantidos apenas os estudantes vinculados ao Programa e que apresentaram, no decorrer de 2013, um registro igual ou superior a três bimestres, para que permanecessem na coorte deste estudo. Após a definição da nova coorte, o banco de dados passou a contar com um contingente de 4.397 casos.

No estado do Paraná, a oferta da etapa do ensino fundamental é compartilhada entre o Estado, que é responsável pela garantia dos anos finais ou

executadas diversas vezes ou que sejam inseridos os comandos desejados para a base de dados (FIELD, 2009).

segundo segmento do EF (6º ao 9º ano) e os municípios, cuja responsabilidade é a oferta dos anos iniciais ou primeiro segmento do EF (1º ao 5º ano). Ao verificar a dependência administrativa das instituições de ensino cujos estudantes vinculados ao PBF fazem parte da coorte desta pesquisa, observou-se que 79,6% das matrículas estão concentradas na rede estadual de ensino, um contingente de 9,9% dos estudantes estão vinculados à rede municipal, apenas 0,4% apresentam matrícula na rede privada de ensino e 10,2% não apresentam informação acerca da dependência administrativa das instituições escolares.

GRÁFICO 4 – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM A COORTE DA PESQUISA



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nas informações disponíveis no Sistema Presença, 2013.

Ademais, observou-se que os 4.397 estudantes estão distribuídos entre cerca de 147 instituições de ensino da rede estadual, 45 escolas da rede municipal de Curitiba e 13 instituições da rede privada – sendo 04 filantrópicas e 09 particulares. Ao confrontar as informações do Sistema Presença com o banco de dados do

Censo Escolar[36], observa-se que apenas 11 instituições de ensino da rede municipal de Curitiba ofertam o 6º ano do EF (bem como as demais séries escolares que compõem os anos finais). Acredita-se que, por conta da ausência de informação relativa à instituição escolar a qual o estudante está vinculado, os operadores do Sistema Presença inserem o código do INEP das instituições onde os irmãos dos alunos não localizados no Sistema estão matriculados, o que pode justificar a quantidade de escolas municipais presentes no arquivo.

Alguns casos apresentam o código do INEP de outros estados, tais como AL, BA, SP e SC. Outros estudantes apresentam registro em instituições escolares da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) e de outros municípios do estado do Paraná, o que pode representar transferência de matrícula dos alunos no decorrer de 2013 ou ausência de alteração no Sistema Presença.

TABELA 4 – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO CUJOS ESTUDANTES COMPÕEM A COORTE DA PESQUISA

Dependência Administrativa	Instituições de ensino	Número de casos
Não informado	**	447
Estadual	147	3499
Municipal	45	435
Privada	13	16
Total	**	4397

Fonte: Sistema Presença, 2013. Tabulados pela autora.
**Não foi determinado o número total de instituições de ensino da coorte por conta da oscilação de informações entre os bimestres.

Dentre as instituições escolares da rede estadual de Curitiba que ofertam os anos finais do ensino fundamental, apenas duas não possuem estudantes vinculados ao PBF dentre os casos analisados neste estudo: o Colégio Estadual da Polícia Militar e o Colégio Estadual Profº Loureiro Fernandes. Do mesmo modo, no município, há uma instituição de ensino de dependência administrativa federal – o

[36] Banco de dados Matrículas Sul (2013) do Censo Escolar, por meio da variável INEP_ESCOLA (ou PK_COD_ENTIDADE). Disponível em http://portal.inep.gov.br. Acesso em 10/09/2020.

Colégio Militar de Curitiba - que oferta o segundo segmento do EF mas também não conta com estudantes em monitoramento pelo Sistema Presença em seu estabelecimento. Destas três instituições, o Colégio Estadual da Polícia Militar e o Colégio Militar de Curitiba realizam provas de seleção para o ingresso.

Para cotejar o percentual de estudantes vinculados ao Programa em cada instituição de ensino de Curitiba, foi necessário agregar informações acerca do número total de matrículas no 6º ano do EF em 2013. Novamente, foi utilizado o banco Matrículas (Censo Escolar INEP) por meio da variável código da escola. Deste modo, com o número de estudantes em monitoramento pelo Sistema Presença e o número total de matrículas no 6º ano do EF em 2013, foi possível estimar o percentual de beneficiários em cada instituição de ensino do município. O contingente de estudantes cujas famílias são beneficiárias do PBF pode variar entre 0,8% (uma escola da rede privada de ensino) até 64,3% (uma instituição da esfera estadual) do total de matrículas na referida série escolar, conforme exposto na tabela 5 .

TABELA 5 – DIVISÃO DAS CATEGORIAS QUE COMPÕEM O ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE CURITIBA

VÁLIDO		**169**
AUSENTE		2
MÉDIA		16,3112
DESVIO PADRÃO		10,71358
MÍNIMO		,80
MÁXIMO		64,30
PERCENTIS	20	6,8000
	40	12,9000
	60	17,9000
	80	25,0000

Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em Sistema Presença, 2013; Censo Escolar – INEP, 2013

Para desenvolver tal índice, foi utilizado o percentual de estudantes vinculados ao PBF em cada uma das instituições de ensino. Dentre as escolas

analisadas, 169 apresentaram dados satisfatórios para a elaboração das categorias, enquanto duas não possuíam informações acerca do número de matrículas no 6º ano do EF em 2013, o que impossibilitou a análise sobre o percentual de estudantes do PBF em seus estabelecimentos. Do contingente total de alunos matriculados na referida série ou ano escolar em Curitiba, chegou-se a uma média de 16,3% de estudantes cujas famílias são beneficiárias do respectivo Programa de transferência de renda, com desvio-padrão de 10,7. Considera-se que há grande dispersão em relação ao percentual de estudantes beneficiários do PBF nas escolas do município, pois o coeficiente de variação (proporção do desvio-padrão em relação à média) chega a 65,5%. Em seguida, por meio de uma medida separatriz, o conjunto de dados foi ordenado em cinco partes iguais, de modo que cada quintil representa 20% dos dados.

Estabeleceu-se, deste modo, cinco categorias para organizar o percentual de estudantes vinculados ao Programa nos estabelecimentos de ensino de Curitiba, que estão detalhadas no quadro 8 e que irão subsidiar a produção de três mapas do município com a distribuição e localização das escolas, relacionando-as com alguns indicadores sociais georreferenciados como renda, raça/cor ou áreas de intervenção da política de habitação. Estes dados auxiliam nas análises acerca da concentração de pobreza em Curitiba e a distribuição de oportunidades educacionais quando cotejados com as tipologias de trajetórias escolares.

QUADRO 8 – CATEGORIAS QUE COMPÕEM O ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF NAS ESCOLAS DE CURITIBA, 2013

1º QUINTIL	2º QUINTIL	3º QUINTIL	4º QUINTIL	5º QUINTIL
0,8% até 6,7%	6,8% até 12,8%	12,9% até 17,8%	17,9% até 24,9%	25,0% até 64,3%
MUITO BAIXO	**BAIXO**	**MÉDIO**	**ALTO**	**MUITO ALTO**

Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em Sistema Presença e Censo Escolar, 2013.

Foram elencadas cinco categorias para a organização das escolas, de acordo com o percentual de estudantes vinculados ao PBF nos estabelecimentos de Curitiba. Entre 0,8 e 6,7%, estão agrupadas as escolas com índice muito baixo de estudantes do PBF; entre 6,8 e 12,8%, as instituições cujo índice é considerado

baixo. Se a média de estudantes vinculados ao PBF é de 16,3%, qualquer valor em torno disso pode ser considerado um índice médio. Determinou-se, portanto, que as instituições de ensino com um percentual entre 12,9 e 17,8%, mantém-se em um índice considerado médio. Entre 17,9 e 24,9%, estão agrupados os estabelecimentos cujo índice é alto e, por fim, acima de 25,0%, as escolas cujo índice é muito alto. Valores muito distantes da média do município podem ser consideradas escolas cujas características apontam para uma segregação – seja pela ausência ou ínfima quantidade de estudantes do PBF em seus estabelecimentos, ou pela alta concentração dos mesmos em algumas insitituições escolares do município.

Dito isso, a coorte para a realização desta pesquisa foi estabelecida a partir de três critérios: 1. Estudantes com, no mínimo, três registros de frequência no Sistema Presença no ano de 2013; 2. Estudantes matriculados no 6º ano do ensino fundamental; 3. Estudantes registrados em escolas públicas municipais e estaduais, bem como algumas instituições da esfera privada, situadas no município de Curitiba.

A construção de um banco de dados com caráter longitudinal permitiu verificar se há flutuação nos registros, com redução significativa do número de estudantes que permanecem em acompanhamento durante todo o período temporal analisado. A tabela 6 apresenta a síntese dos casos da coorte da pesquisa após o processo de seleção dos estudantes:

TABELA 6 – SÍNTESE DOS CASOS DA COORTE DA PESQUISA, 2013 A 2017

Situação Aluno	***2013 (COORTE)***		***2014***		***2015***		***2016***		***2017***	
	Nº de casos	%	Nº de casos	%	Nº de casos	%	Nº de casos	%	Nº de casos	%
Em acompanhamento	4397	100,0	3455	78,6	2724	62,0	1965	44,7	1390	31,6
Sem acompanhamento	0	0,0	942	21,4	1673	38,0	2432	55,3	3007	68,4

Fonte: Sistema Presença 2013 a 2017, tabulados pela autora.

O banco de dados inicia com 4.397 estudantes considerados ativos no Sistema Presença, que estavam em acompanhamento pelo PBF, matriculados no 6º

ano do EF em escolas das redes municipal, estadual e privada situadas no município de Curitiba, representando 100% da coorte que compõe a pesquisa. Em 2014, este número reduz para 3.455 estudantes, apresentando um quantitativo de 942 alunos que deixaram de ser acompanhados pelo Sistema (também chamados de casos ausentes ou *missing*). Em 2015, o contingente de estudantes ausentes no Sistema aumenta para 1.673, representando um percentual de 38,0% dos alunos no referido ano. Já em 2016, os estudantes em acompanhamento somam 1965 enquanto aumenta para 2.432 o número de casos sem acompanhamento no Sistema Presença, representando uma perda de 55,3% da coorte inicial. Por fim, no ano de 2017, 3.007 estudantes deixam de ser monitorados pelo Sistema, o que significa que apenas 31,6% da coorte inicial se manteve até o final do período temporal analisado.

O aumento gradativo e contínuo do número de estudantes ausentes ou sem acompanhamento no Sistema Presença é um dos desafios enfrentados em pesquisas com caráter longitudinal, como já explorado por SAFI (2015) em relação ao problema da atrição, o que pode limitar as possibilidades de análise e o acompanhamento dos casos. Outro aspecto relacionado a isso são os possíveis motivos de ausência ou não acompanhamento, informação que a pesquisa não pode dispor.

Além da ausência do estudante no banco de dados, deparou-se também com a ausência de informações em certos bimestres para estudantes que estão em acompanhamento pelo Sistema Presença ou informações conflitantes entre os bimestres. Para reduzir a falta de informação ou os conflitos entre informações diferentes ao longo do ano, foram criadas variáveis unificadas por ano, ou seja, as informações presentes em pelo menos um dos bimestres selecionados foram recuperadas e consolidadas em uma variável única[37]. Tal recurso metodológico foi utilizado com o intuito de reduzir a falta de informação e o número de casos

[37] Foram utilizados cinco bimestres como referência para a criação da variável unificada de série por ano: fevereiro/março, abril/maio, junho/julho, agosto/setembro e outubro/novembro para os anos de 2013, 2014, 2016 e 2017. Em 2015, foram utilizados apenas três bimestres por conta de problemas na conversão do arquivo (abril/maio, junho/julho e agosto/setembro). Observou-se que, o primeiro bimestre de cada ano letivo pode apresentar uma qualidade inferior nas informações disponíveis e, o último bimestre, apresenta um contingente de casos ausentes / omissos e não informados superior aos demais bimestres do ano.

ausentes em relação, por exemplo, às séries escolares registradas durante o ano letivo.

A recuperação de informações foi realizada apenas entre variáveis de um mesmo ano letivo. Se o estudante não estava em acompanhamento pelo Sistema Presença em algum dos anos analisados, não foram imputadas informações para casos ausentes. Assim, dos 4.397 estudantes selecionados em 2013, apenas 1.390 permaneceram em acompanhamento no Sistema Presença no ano de 2017, mesmo que o acompanhamento de alguns deles tenha sido interrompido em algum ano da série histórica.

Foram levantadas algumas hipóteses acerca do número de casos ausentes no Sistema Presença, especialmente quando são realizadas análises na perspectiva da pesquisa longitudinal. A ausência de um grande contingente de estudantes no Sistema ao longo do perído delimitado neste estudo, pode ser resultado de falha na inserção da informação no mesmo; ou que o estudante (e sua família) tenha sido desligado do PBF. Há ainda a possibilidade dos estudantes terem abandonado ou se evadido da escola e também de os responsáveis familiares pelo Cadastro Único terem excluído os filhos adolescentes da composição familiar por conta das sanções decorrentes do descumprimento das condicionalidades educacionais. Estas hipóteses somente poderiam ser testadas após uma revisão dos dados em âmbito nacional e uma tentativa de cotejamento entre os dados do Sistema Presença e do Censo Escolar[38].

A tabela 7 apresenta a permanência dos estudantes entre os anos letivos de 2013 a 2017, indicando o período em que os mesmos permaneceram em monitoramento no banco de dados. A criação desta variável (duração da trajetória) permite que sejam realizadas análises acerca das trajetórias escolares dos estudantes que deixaram de ser acompanhados pelo Sistema Presença em diferentes momentos durante o recorte temporal desta pesquisa. É possível observar que há uma redução dos estudantes em monitoramento no Sistema Presença, indicando, inclusive, que um montante de 715 alunos permaneceu no banco de

[38] Os bancos de dados do Sistema Presença e do Censo Escolar não possuem um código ou chave que permita uma associação entre os dados dos dois bancos. Uma possibilidade para essa associação seria a solicitação de autorização de acesso a informações restritas na sala segura do INEP, cuja realização não foi possível por conta da pandemia de Covid-19.

dados apenas no ano de 2013 e outros se tornam ausentes nos anos posteriores, compondo diferentes grupos para análise.

TABELA 7 – PERÍODO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO BANCO DE DADOS

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa
Válido	2013 a 2017	1390	31,6	31,6
	2013 a 2016	780	17,7	49,4
	2013 a 2015	852	19,4	68,7
	2013 a 2014	660	15,0	83,7
	Apenas 2013	715	16,3	100,0
	Total	4397	100,0	

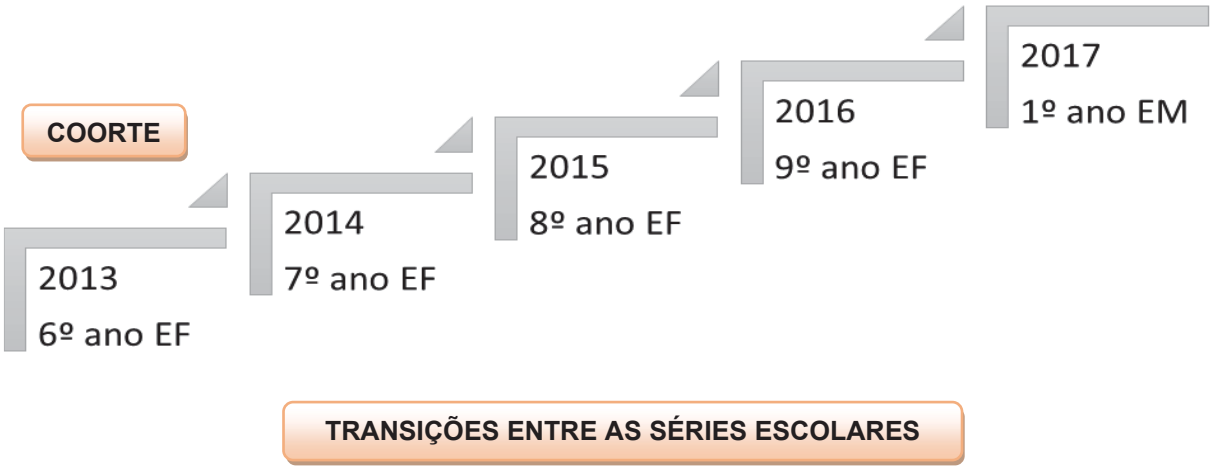
Fonte: Sistema Presença 2013 a 2017, tabulados pela autora.

Para estabeler as trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao PBF, foram realizadas algumas tentativas para obter os melhores resultados e otimizar as informações disponibilizadas pelo banco de dados. Inicialmente, foram utilizadas as variáveis referentes às transições escolares, que apresentam a taxa de rendimento dos alunos como aprovação, reprovação, matrícula em série ou ano escolar anterior e migração para a modalidade EJA. Foram criadas três variáveis para verificar as transições escolares entre os anos que compõem a coorte da pesquisa - de 2013 a 2015; 2015 a 2016 e 2016 a 2017. Ressalta-se, que, os dados de 2014 não foram diretamente utilizados por conta da possibilidade de registro errôneo relativo à série ou ano escolar dos estudantes, contudo, para realizar a transição entre 2013 e 2015, foram contabilizados dois anos letivos nos percursos dos alunos. Por fim, após algumas tentativas para delimitar as trajetórias escolares dos estudantes, foram utilizadas as variáveis relativas à série ou ano escolar e a variável que aponta a permanência dos estudantes no banco de dados, que foi apresentada na tabela 7.

Optou-se pela análise das trajetórias escolares entre o período de 2013 e 2017 devido às alterações que ocorreram no Sistema Presença, no ano de 2013. A proposta inicial desta pesquisa era analisar os percursos escolares dos estudantes vinculados ao PBF a partir de 2010, acompanhando a conclusão das etapas do

ensino fundamental e ensino médio. Desta forma, delimitando a coorte para 2013 e acompanhando esses alunos até final de 2017, os mesmos poderiam concluir a etapa do ensino fundamental em 2016 e estariam cursando o 1º ano do ensino médio em 2017, caso tenham trajetórias contínuas ou regulares. Assim, o estudo permitirá observar as trajetórias educacionais em relação às séries finais do ensino fundamental e o acesso ao ensino médio.

FIGURA 2 – MODELO DE TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES ENTRE OS ANOS DE 2013 E 2017 DE ACORDO COM UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR REGULAR



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A figura 2 representa uma transição hipotética entre as séries escolares de estudantes que, dentro da dimensão temporal analisada, apresentaram trajetórias educacionais regulares ou protegidas e lineares, nas quais o fluxo é contínuo entre as séries, sem interrupções durante o processo de escolarização. Contudo, ao verificar as trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao PBF na coorte estabelecida - que serão aprofundadas no próximo capítulo - foram observados diversos e diferenciados percursos, indicando que as trajetórias não são necessariamente lineares, podendo apresentar características intermitentes, o que podem representar reprovações, evasões ou abandono escolar, bem como

processos de reclassificação dos alunos devido aos programas de correção de fluxo escolar, entre outras condições.

Dito isso, o Capitulo 5 subdivide-se em seis seções que apresentam as análises e interpretações dos dados obtidos por meio do Sistema Presença e que puderam oferecer elementos consistentes para observar as trajetórias escolares dos estudantes que compõem a coorte desta pesquisa. Fatores como distorção idade-série, transições entre as séries e anos escolares, frequência escolar, motivos de baixa frequência e algumas características socioespaciais do município de Curitiba, podem incidir sobre os percursos dos alunos, revelando alguns aspectos pertinentes sobre o processo de escolarização desta coorte. Para tanto, foram realizados diferentes recortes para aprofundar as análises e qualificar os resultados obtidos.

O estudo lança mão de recursos da estatística descritiva para apresentar análises em relação à situação dos estudantes vinculados ao PBF, ao fluxo escolar a partir das transições entre os anos letivos e séries de matrícula e trajetórias. A pesquisa utilizou também análises de associação entre variáveis sintéticas construídas especificamente para este estudo e produziu reflexões a partir da distribuição territorial das escolas de acordo com a concentração de matrículas de estudantes vinculados ao PBF.

CAPÍTULO 5
TRAJETÓRIAS DESIGUAIS: O PERCURSO ESCOLAR DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EM CURITIBA

O presente capítulo discorre sobre trajetórias escolares de estudantes oriundos de famílias beneficiárias do PBF e sua relação com acesso, permanência e conclusão como dimensões do direito à educação. A considerar que a análise sobre as trajetórias educacionais dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental se refere a casos de estudantes vinculados ao PBF e acompanhados pelo Sistema Presença no contexto das escolas situadas no município de Curitiba, cabe apresentar alguns indicadores sociais e uma breve caracterização do referido município.

5.1 Caracterização do município de Curitiba: o cenário de trajetórias educacionais desiguais

Curitiba é a capital do Paraná, estado situado na região Sul do Brasil que abarca outros 398 municípios em seu território. Considerada a quarta cidade mais rica do país, Curitiba "está entre as cinco capitais brasileiras que concentram 25% da riqueza do Brasil" (CARVALHO, 2014, p. 25). O município é referência em planejamento urbano, apresenta qualidade de vida elevada quando comparada aos padrões nacionais, além de ser reconhecida por seu aspecto ecológico. Tal imagem idealizada do município rendeu análises e críticas sobre o mito de "cidade modelo" construído a partir de uma "espetacularização" da cidade que encobre as desigualdades e a pobreza que acompanham a concentração de renda (GARCIA, 1997; OLIVEIRA, 2000).

Referente às informações sobre o perfil demográfico do município, em 2010, conforme os dados disponibilizados pelo Censo, o número de habitantes na capital era de 1.751.907 pessoas. A estimativa populacional em 2019, de acordo com o IBGE[39], é de 1.933.105 habitantes. Curitiba apresentou, no ano de 2010, um índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,823 – ocupando a 10ª posição

[39] Dados disponíveis em https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em 09/01/2020.

no ranking entre os 5.565 municípios brasileiros[40], superior à média do estado do Paraná (0,749) e o do Brasil (0,727).

Além de ser uma metrópole que se destaca pelo desenvolvimento em termos econômicos e sociais, o município também procura construir uma imagem positiva no aspecto educacional. Em 2016, Curitiba apresentou o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, dentre as capitais brasileiras, o que não significa necessariamente que os estudantes, ao fim do processo de escolarização, consigam obter as aprendizagens fundamentais ao exercício da cidadania (SOUZA, 2017). Ao contrário, mesmo com o maior IDEB entre as capitais, verificou-se que aproximadamente 50% dos estudantes de 5º ano do ensino fundamental não atingiram proficiência considerada adequada à série.

O município está dividido em 10 administrações regionais, que funcionam como uma espécie de "subprefeituras", cujo objetivo é viabilizar o atendimento à população dos 75 bairros da cidade e realizar ações e planejamento no âmbito local. Agrega o atendimento de várias políticas públicas e distintas secretarias nas chamadas Ruas da Cidadania[41]. A tabela 8 apresenta alguns indicadores que expressam o IDHM, a população estimada – em número de habitantes e o número de famílias que são beneficiárias do Programa de transferência de renda Bolsa Família, para debater acerca das profundas desigualdades socioespaciais existentes no município.

TABELA 8 – IDHM POR REGIONAL, POPULAÇÃO ESTIMADA (2016) E NÚMERO DE FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO PBF (2019)

[40] O IDHM é um índice que permite averiguar o desenvolvimento humano no território brasileiro. Abrange dimensões como longevidade, escolaridade e renda da população de determinada área. O IDHM com valores entre 0,800 e 1 é considerado muito alto. Informações disponíveis na plataforma Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: www.atlasbrasil.org.br. Acesso em 09/01/2020.

[41] Disponível em https://www.curitiba.pr.gov.br/ - Administrações Regionais. Acesso em 13/01/2020.

REGIONAL	IDHM	POPULAÇÃO	FAMÍLIAS PBF	Proporção de famílias beneficiárias em relação à população %
Tatuquara	0,715	112.873	4.144	3,7
Bairro Novo	0,750	163.651	3.560	2,2
CIC	0,755	200.271	3.740	1,9
Cajuru	0,806	232.563	3.428	1,5
Boa Vista	0,839	268.556	3.456	1,3
Pinheirinho	0,792	151.202	1.913	1,3
Boqueirão	0,811	205.248	2.177	1,1
Matriz	0,928	208.674	1.676	0,8
Portão	0,866	184.437	1.407	0,8
Santa Felicidade	0,855	166.525	906	0,5
Total		1.894.000	26.407	1,4

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados por SOUZA (2017); Folha de Pagamento PBF (Dezembro 2019) e IPPUC – População estimada (2016).

As regionais de Curitiba apresentam contrastes e diferenças significativas em relação à sua população, à infraestrutura dos bairros, ao aspecto socioeconômico de seus moradores, distinções nas condições de moradia, bem como no acesso a equipamentos públicos e privados, proximidade de espaços que promovem o bem-estar da população (como atividades culturais e de lazer) e ao desenvolvimento urbano de modo geral.

A organização social do território segmenta e segrega boa parte da população de baixa renda, que se concentra nos bairros mais periféricos da cidade, compondo parte dos aglomerados subnormais[42] e as áreas de intervenção da COHAB, como os reassentamentos e conjuntos habitacionais populares. Regiões estas, em sua maioria, afastadas da região central de Curitiba, que é povoada pelos habitantes dos

[42] De acordo com o IBGE, os aglomerados subnormais são “uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas restritas à ocupação”. São também conhecidos como favelas, invasões, comunidades, vilas ou loteamentos irregulares. Disponível em ibge.gov.br. Acesso em 09/01/2020.

bairros “nobres” como Batel, Água Verde, Centro, Centro Cívico, Bigorrilho e Mossunguê.

A tabela 8 é capaz de indicar as áreas de Curitiba que concentram maior vulnerabilidade socioeconômica ao apresentar o índice de desenvolvimento das diferentes regionais e o número de famílias que estão vinculadas ao PBF. As regionais Tatuquara, Bairro Novo e CIC, por exemplo, apresentam um contingente maior de famílias beneficiárias. A condição do Tatuquara pode ser ainda mais complexa, pois, além de indicar número superior de indivíduos vinculados a um programa social de transferência de renda, conta com uma população estimada inferior dentre as outras nove regionais. A proporção de famílias vinculadas ao PBF em relação à população na regional Tatuquara é de 3,7%, a mais alta entre as regionais, enquanto a média na cidade é de 1,4%. Cabe acrescentar que esta proporção não se refere à população de beneficiários, mas ao número de famílias em relação à população residente na regional.

Esses indicadores sociais podem contribuir com as análises acerca dos diferentes percursos escolares dos estudantes, pois expõem determinadas regiões do município que estão mais suscetíveis à concentração de pobreza e, sobretudo, de alunos vinculados ao PBF no interior de suas instituições de ensino. É importante também indicar que a matrícula nas escolas públicas de educação básica é realizada por georreferenciamento, considerando a localização da moradia e das escolas, tanto na rede municipal de Curitiba quanto na rede estadual do Paraná, assim, em geral, os estudantes são matriculados em instituições próximas de suas residências.

5.2 Distorção entre idade e série (DIS) dos estudantes vinculados ao PBF

Como já mencionado nos capítulos anteriores, o PBF prevê o cumprimento de condicionalidades no campo educacional, como matrícula em instituição de ensino e um percentual mínimo de frequência exigido pelo Programa. Alguns estudos (SANTOS JUNIOR, 2012; ABREU e AQUINO, 2017; SILVEIRA e SCHNEIDER, 2017; MARTINS et al., 2017; SAMPAIO, 2017; SILVA e PASSOS, 2018; BONFIM, 2018) apontam que o PBF, inicialmente, cumpre com os objetivos propostos:

contribui para ou reforça o acesso e permanência na escola às camadas mais vulneráveis da população. As crianças e os adolescentes pobres estão inseridos no universo escolar – na escola pública – garantindo a dimensão do acesso. Entretanto, Peregrino (2010) faz algumas considerações acerca do processo de universalização da educação, sobretudo, do ensino fundamental:

> Os jovens têm hoje maior acesso à escola, permanecendo nela por mais tempo. Mas esta "estadia" é preenchida por reprovações sistemáticas, abandonos episódicos e, em determinadas circunstâncias, saídas definitivas. Essa permanência vem desafiando as séries finais do ensino fundamental. É nelas que se encontram mais da metade dos jovens com idades entre 15 a 17 anos. E se levarmos em conta que a escolarização fundamental deveria atender os alunos na faixa dos 7 aos 14 anos, perceberemos que aquilo que vem sendo chamado de universalização do ensino fundamental refere-se, no antigo curso "ginasial", ao prolongamento no tempo de seu período de "habitação" (PEREGRINO, 2010, p. 18).

Ao analisar algumas características da coorte desta pesquisa, sobretudo relativas à faixa etária dos estudantes matriculados no 6º ano do EF em 2013, observa-se que um contingente de cerca de 10% dos alunos possuía idade entre 15 e 17 anos de idade, e poderiam estar cursando a etapa do ensino médio, mas estavam iniciando seu percurso no segundo segmento do ensino fundamental. Peregrino (2010) evidencia que o tempo de permanência dos estudantes nas séries que compõem os anos finais tem sido prolongado, notadamente devido às reprovações recorrentes, abandonos temporários ou definitivos, o que impede os discentes de avançar para outras etapas de ensino ou mesmo de concluir a educação básica.

Para detectar a distorção idade-série, é preciso utilizar outras duas variáveis sobre os estudantes – a idade ou data de nascimento e a série escolar frequentada. Tais informações compreendem características importantes sobre os estudantes que, por alguma razão, não seguiram o fluxo escolar considerado regular e apresentam uma faixa etária superior à considerada adequada para determinada série escolar. Dito isso, a idade pode ser um importante indicador acerca da precariedade no processo de escolarização dos estudantes, podendo abarcar situações como o ingresso tardio na escola, reprovação ou retenção em alguma série, migrações e transferências, abandono temporário dos estudos e demais percalços que, interferem direta ou indiretamente sobre o processo de

escolarização, podendo ocasionar trajetórias escolares intermitentes (COSTA e BARTHOLO, 2014; PEREGRINO, 2010).

O fracasso escolar, na forma de reprovação, abandono ou evasão, é diretamente responsável pela produção da defasagem entre a idade e a série de matrícula dos estudantes. Compreende-se o fracasso escolar como resultado de múltiplas relações que se constroem no interior do sistema de ensino e impedem a realização do direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, criando barreiras para o acesso, permanência e conclusão das etapas da educação básica com qualidade.

A tabela 9 classifica os estudantes da coorte de acordo com a idade apresentada no 6º ano do EF em 2013, delimitando se há ou não distorção entre idade e série no início da coorte. De acordo com os dados disponíveis no Sistema Presença, três estudantes com 7, 8 e 9 anos apresentaram matrícula no 6º ano da referida etapa de ensino. A idade destes alunos desperta atenção por ser inferior à idade considerada adequada para a série ou ano escolar. Contudo, ao confirmar a variável relativa ao ano de nascimento no banco de dados e a faixa etária nos anos posteriores, pontua-se que, em um dos casos, cujo estudante apresentava 8 anos de idade em 2013, seu ano de nascimento foi corrigido em 2014. Ele não havia nascido em 2005 conforme registrado no Sistema Presença e sim no ano 2000. O segundo caso, cujo estudante tinha 7 anos em 2013, permaneceu até o ano de 2017 com o mesmo ano e data de nascimento no Sistema. O terceiro estudante, permaneceu ausente no Sistema a partir do último bimestre de 2013 e só retorna em 2016, apresentando a mesma data de nascimento. A tabela 9 destaca a faixa etária dos estudantes entre 10 e 18 anos de idade.

TABELA 9 – DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, MATRICULADOS NO 6º ANO DO EF EM 2013, EM CURITIBA.

6º Ano EF 2013	IDADE EM 2013																	
	10 Anos		11 Anos		12 Anos		13 Anos		14 Anos		15 Anos		16 Anos		17 Anos		18 Anos	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
	2	0	79	1,8	2.128	48,4	1152	26,2	605	13,8	284	6,5	119	2,7	21	0,5	4	0,1
Total	**50,2%**						**49,7%**											
***DIS**	Sem distorção idade-série						Distorção idade-série de dois anos ou mais											

Fonte: Dados tabulados pela autora com informações disponíveis no Sistema Presença, 2013.
*DIS: Distorção idade-série ou defasagem idade-série.

A entrada tardia dos estudantes nos anos finais do EF aponta para a possibilidade de trajetórias escolares acidentadas, com histórico de repetências, evasões, início ou ingresso tardio do aluno na etapa do ensino fundamental ou outras situações que afetam os seus percursos. O processo de escolarização dos estudantes indica que os mesmos ainda herdam "o histórico de defasagens idade-série acumulado nos anos anteriores da escolarização" (CARRANO et. al., 2015, p. 1441), ressaltando um processo precário de subescolarização que atinge principalmente os jovens pobres (CARRANO et. al., 2015). A trajetória escolar nos anos iniciais (1º ao 5º ano) foge do escopo desta pesquisa, no entanto, acredita-se que uma parte dos 49,7% dos estudantes que apresentaram distorção idade-série, ou seja, defasagem igual ou superior a dois anos entre a idade do estudante e a série de matrícula, conforme expresso na tabela 9, "acumulam" os anos de escolarização precária do segmento anterior, notadamente quando se trata de alunos que estavam nos anos finais do EF aos 17 ou 18 anos de idade – quando já deveriam estar concluindo a etapa do ensino médio.

Cabe ressaltar que o percentual de estudantes vinculados ao PBF no município de Curitiba, que estão em situação de distorção idade-série encontra-se acima da média geral nacional, considerando todas as matrículas de ensino regular, que é de 27,5% para os anos finais do ensino fundamental e especificamente de 30,8% para o 6º ano do EF. No estado do Paraná, o percentual de estudantes com defasagem entre a idade e a série é de 19,5% para o segundo segmento do ensino fundamental e de 18,8% para o 6º do EF[43]. Ao cotejar a faixa etária dos estudantes

[43] Informações disponibilizadas pelo INEP em Indicadores Sociais - Taxa de Distorção Idade-Série, Brasil, regiões e UFs – 2013. Disponível em: inep.gov.br. Acesso em 01/10/2020.

com registro no Sistema Presença com os dados do Censo Escolar de 2013, as diferenças são ainda mais acentuadas. A tabela 10 indica a faixa etária dos estudantes que compõem a coorte desta pesquisa e a idade dos estudantes igualmente matriculados no 6º ano do EF, no ano de 2013, de acordo com os dados do Censo Escolar.

TABELA 10 – COTEJAMENTO DOS DADOS REFERENTES À FAIXA ETÁRIA DOS ESTUDANTES NO SISTEMA PRESENÇA E CENSO ESCOLAR, 6º ANO DO EF, CURITIBA, 2013

CATEGORIA	IDADE 2013	SISTEMA PRESENÇA			CENSO ESCOLAR		
		Frequência	Percentual	%	Frequência	Percentual	%
IDADE INFERIOR À COMPATÍVEL	7	1	,0	50,2	0	0	87,3
	8	1	,0		1	,0	
	9	1	,0		2	,0	
SEM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	10	2	,0		202	0,7	
	11	79	1,8		18284	66,2	
	12	2128	48,4		5646	20,4	
COM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE (ATRASO DE DOIS ANOS OU MAIS)	13	1152	26,2	49,8	1938	7,0	12,7
	14	605	13,8		1019	3,7	
	15	284	6,5		383	1,4	
	16	119	2,7		107	0,4	
	17	21	,5		31	0,1	
	18	4	,1		8	,0	
TOTAL		4397	100,0	100	27621	100,0	100

Fonte: elaborada pela autora (2020) com base em Sistema Presença (2013) e Censo Escolar (INEP, 2013)

Para estabelecer as categorias descritas na tabela 10, as informações disponibilizadas pelo Censo Escolar foram utilizadas como parâmetro. A variável “Idade” foi recodificada em uma variável diferente com o intuito de delimitar a distorção idade-série entre os estudantes de Curitiba. Por conta da grande dispersão na faixa etária presente no Censo Escolar, foi realizado um recorte que fosse compatível com as idades registradas no Sistema Presença, ou seja, entre 07 e 18 anos. 27 estudantes com faixa etária entre 19 e 51 anos de idade foram excluídos

da análise acerca da defasagem entre idade e série por serem considerados valores atípicos ou *outliers*[44].

A faixa etária que compreende dos 7 aos 9 anos foi considerada inferior à idade compatível com a série analisada, ou seja, é pouco provável que um estudante prossiga até o 6º ano do EF com uma idade tão baixa, levando em consideração que ele teve que cursar as séries que compõem os anos iniciais. Considera-se que esta situação pode ser um erro, mas também pode estar correta e ser apenas pouco comum, pois está presente também nos dados do Censo Escolar e existe previsão de antecipação de escolaridade na legislação nacional (LDB 9394/96). A faixa etária considerada como ideal – dos 10 aos 12 anos, ou seja, que não apresenta defasagem entre a idade do estudante e a série em que está matriculado, expõe diferenças significativas entre os dois bancos de dados analisados.

87,3% dos estudantes matriculados no 6º ano em 2013 na cidade de Curitiba não apresentam distorção idade-série, enquanto 50,2% dos estudantes vinculados ao PBF não apresentam distorção. Esta diferença é bastante acentuada e pode demonstrar quanto o sistema de ensino se mostra pouco inclusivo e bastante intolerante com estudantes mais pobres, que são os mais afetados pelo fracasso escolar e pelas barreiras criadas pelo próprio sistema.

Enquanto no Sistema Presença, que apresenta os dados apenas dos estudantes beneficiários do PBF, aqui tomado como um indicador da condição de pobreza desses estudantes, a média de idade dos alunos matriculados no 6º ano do EF em 2013 é de 12,8 anos com desvio-padrão de 1,14, a média de idade dos estudantes no Censo Escolar do mesmo ano é de 11,5 anos com desvio padrão de 0,96, representando um diferencial de 1,3 anos no perfil dos alunos entre os dois bancos de dados, cuja informação pode ser melhor visualizada no gráfico 5.

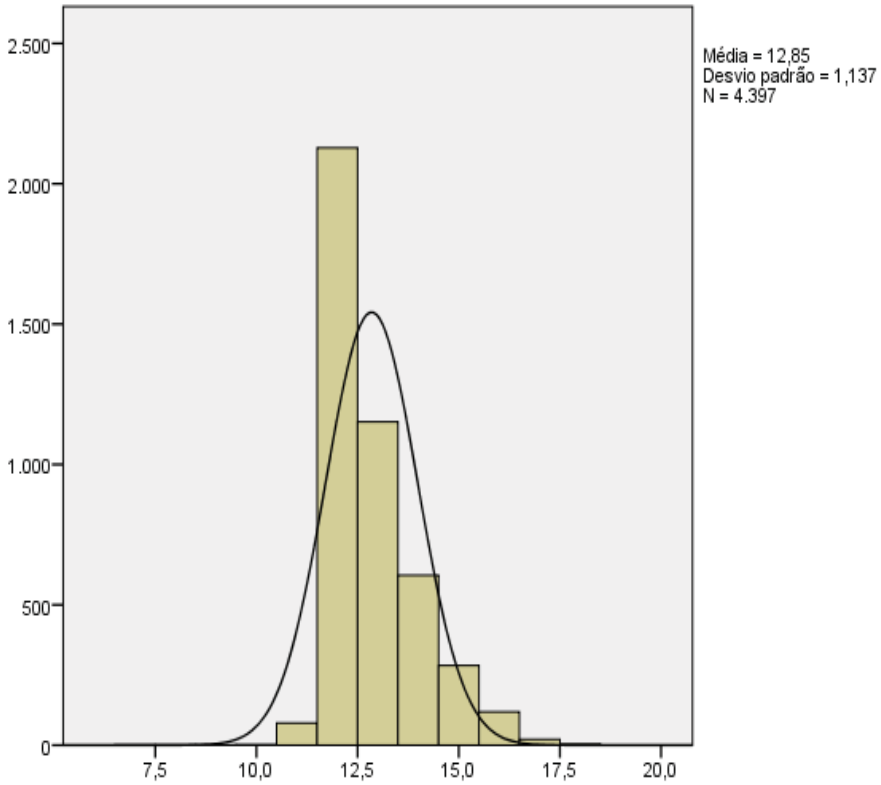
É importante ressaltar que não é possível fazer uma comparação direta entre os dois bancos de dados, uma vez que são fontes diferentes de informações construídas com objetivos distintos. Contudo, o cotejamento dessas informações

[44] "Um valor atípico (*outlier*) é um escore bastante diferente do resto dos dados. Quando analisamos dados devemos estar cientes de tais valores porque eles podem introduzir tendenciosidades no modelo que ajustamos aos dados" (FIELD, 2019, p. 95). Os valores atípicos ou *outliers* são valores considerados extremos diante do conjunto total de dados.

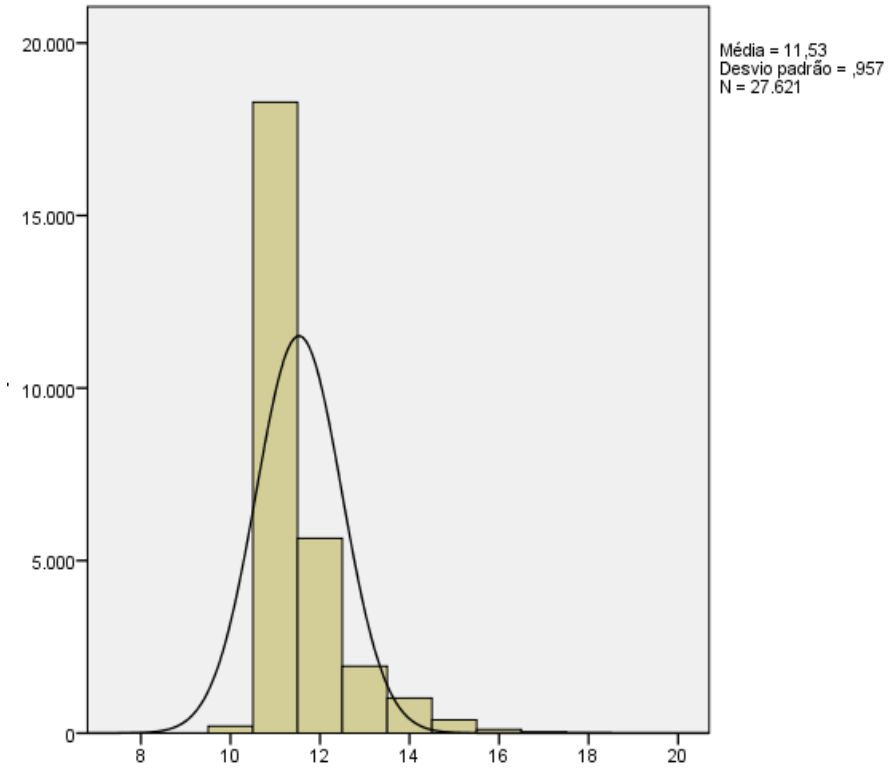
pode contribuir para a compreensão sobre as barreiras construídas pelo sistema de ensino nos processos de escolarizaçao dos estudantes pobres. Cabe ainda ressaltar que nem todos os estudantes em condição de pobreza estão vinculados ao PBF, uma vez que existe um critério específico de renda para que a família seja contemplada pelo Programa. Seria interessante poder analisar os dados do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e comparar as trajetórias escolares entre a população pobre que tem acesso ao PBF e a que não está incluída no Programa. Porém, não foi possível ter acesso a esses dados.

Os dois histogramas exibem distinções importantes entre as bases de dados analisadas, que podem ser interpretadas como evidências de desigualdade envolvendo os dois grupos. Os gráficos permitem visualizar as características dos elementos tabulados e onde estão concentrados os maiores e os menores escores. No caso do primeiro, que representa os estudantes que compõem o conjunto de dados do Sistema Presença, observa-se uma maior dispersão da faixa etária dos alunos – que se mostra superior quando comparada ao segundo banco, cujas informações são do Censo Escolar. O desvio padrão também é superior, o que demonstra que os dados estão mais “espalhados” quando comparados à média. Já o histograma que representa os estudantes do Censo Escolar, apresenta um desvio padrão reduzido, o que indica que a maioria dos escores está concentrado próximo à média. Ademais, outro apontamento interessante é que o percentual de alunos com idade entre 10 e 11 anos no Censo Escolar é de 66,9%, enquanto no Sistema Presença, a taxa para as mesmas idades é de apenas 1,9%.

GRÁFICO 5 – MÉDIA DE IDADE DOS ESTUDANTES COM REGISTRO NO SISTEMA PRESENÇA E MÉDIA DE IDADE DOS ESTUDANTES DO CENSO ESCOLAR, MATRICULADOS NO 6º ANO DO EF EM 2013



Fonte: Dados tabulados pela autora com informações disponíveis no **SISTEMA PRESENÇA**, 2013.
O gráfico (histograma) indica uma média de idade de 12,8 anos para os estudantes que ingressaram no 6º do EF em 2013, com desvio padrão de 1,1, considerando os 4.397 casos da coorte analisada.



Fonte: Dados tabulados pela autora com informações disponíveis no **CENSO ESCOLAR,** 2013.
O gráfico (histograma) indica uma média de idade de 11,5 anos para os estudantes que ingressaram no 6º do EF em 2013, com desvio padrão de 0,957, considerando os 27.621 casos do banco analisado.

A distribuição dos estudantes da coorte de acordo com sua idade não significa que todos iniciaram o 6º ano do ensino fundamental com a idade indicada em 2013, pois é possível que alguns desses estudantes já estivessem no 6º ano em anos anteriores. Considera-se que, em geral, as crianças iniciem seu processo de escolarização no ensino fundamental no ano em que completam 6 ou 7 anos de idade, a depender das regras de corte etário para ingresso no 1º ano e das regras próprias de cada sistema de ensino. Assim, os estudantes que tiveram trajetórias contínuas chegariam ao 6º ano com 11 ou 12 anos de idade[45]. Observa-se que 50,2% da coorte analisada tinha até 12 anos de idade em 2013, indicando uma trajetória sem interrupções para pouco mais da metade do grupo analisado.

O município de Curitiba apresenta profundas desigualdades quando observadas as taxas de distorção idade-série entre o contingente de estudantes cujas famílias são beneficiárias do PBF e o montante de matrículas (geral) do 6º ano do EF. Enquanto o índice de alunos que não apresentam atraso escolar ou defasagem idade-série é de 87,3% e a taxa de distorção é de apenas 12,6% para o conjunto dos estudantes que compõem as matrículas do Censo Escolar, o Sistema Presença apontou um percentual de 49,7% alunos com distorção e pouco mais de 50% de estudantes que não apresentam defasagem escolar. Considera-se que esta diferença percentual de 37,1% entre os estudantes do município não é aleatória e está diretamente relacionada ao público da pesquisa e às condições de escolarização às quais são submetidos. O teste Qui-quadrado aplicado aos valores percentuais apresenta um p-valor de 0,002, indicando que é possível rejeitar a hipótese de que não há associação entre ser estudante vinculado ao PBF ou não e o percentual de distorção idade-série observado.

Para estabelecer a distorção entre os outros anos de acompanhamento da coorte desta pesquisa, foi necessário definir qual seria a faixa etária considerada adequada para determinada série escolar e qual caracteriza defasagem idade-série entre os anos de 2014 e 2017. Pontua-se que, devido às inconsistências das informações relativas à série escolar em 2014, este ano letivo não foi considerado

[45] Os critérios utilizados pelo INEP para identificar estudantes em situação de distorção idade-série compreende os alunos com idade igual ou superior a oito anos, matriculados no primeiro ano do ensino fundamental (COSTA e BARTHOLO, 2014). Dito isso, o estudante apresentaria uma faixa etária igual ou superior a 13 anos no 6º ano do EF.

para as análises acerca da distorção, por conta do risco de elevar substancialmente as taxas sem que isso corresponda à realidade.

Foi utilizada como referência para o 6º ano do EF a idade de 11 anos por considerar a idade de 6 anos completos como adequada para a entrada no 1º ano do ensino fundamental. Levando em consideração que o atraso de um ano não é computado pelo INEP como distorção, apenas o atraso de dois anos ou mais, a idade de 12 anos também foi considerada adequada. Assim, foi estabelecida a faixa etária que compreende dos 10 aos 12 anos como compatível para o 6° ano. A partir disso, foram definidos todos os limites de idade para a indicação de distorção em relação às demais séries analisadas. Tal definição é convergente com a análise referente à distorção e faixa etária dos alunos no estudo de Peregrino (2010), que estabeleceu como base a entrada no 6º ano do EF aos 11 anos, "estendendo a regularidade dessa faixa por mais um ano" (*Ibidem,* p. 194). Dito isso, foram instituídos os critérios para definição das categorias "sem distorção" e "com distorção" descritas no quadro 9 que auxiliaram na realização das análises acerca da defasagem escolar nos anos posteriores.

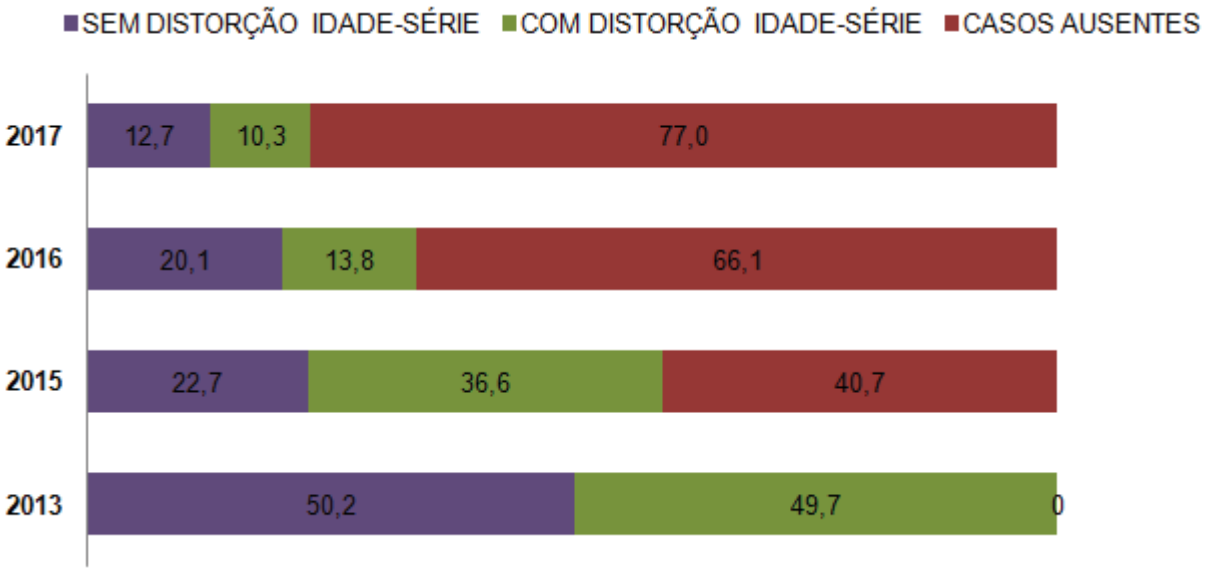
QUADRO 9 – CATEGORIAS RELATIVAS À SÉRIE ESCOLAR E FAIXA ETÁRIA CONSIDERADA ADEQUADA, IDENTIFICANDO SE HÁ OU NÃO DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

SÉRIE ESCOLAR	IDADE	
	Sem DIS	Com DIS
5º Ano Ensino Fundamental	<=11	>=12
6º Ano Ensino Fundamental	<=12	>=13
7º Ano Ensino Fundamental	<=13	>=14
8º Ano Ensino Fundamental	<=14	>=15
9º Ano Ensino Fundamental	<=15	>=16
EJA Anos Finais EF	<=15	>=16
1ª Série Ensino Médio	<=16	>=17
2ª Série Ensino Médio	<=17	>=18
3ª Série Ensino Médio	<=18	>=19

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Censo Escolar (INEP, 2013).

Elaborado este quadro para ser utilizado como referência a fim de estimar a defasagem entre a idade e a série escolar dos estudantes, foram criadas novas variáveis para determinar se os alunos apresentavam distorção ou se possuíam a idade considerada adequada para o respectivo ano escolar. Para tanto, foram utilizadas as informações dos anos 2013, 2015, 2016 e 2017 do banco de dados do Sistema Presença.

GRÁFICO 6 – DISTORÇÃO ENTRE IDADE E SÉRIE DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF ENTRE OS ANOS DE 2013 E 2017 – PERCENTUAL INCLUINDO OS CASOS AUSENTES



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Sistema Presença 2013 a 2017.
Obs. Devido às inconsistências das informações relativas à série escolar em 2014, este ano letivo não foi considerado para as análises acerca da DIS.

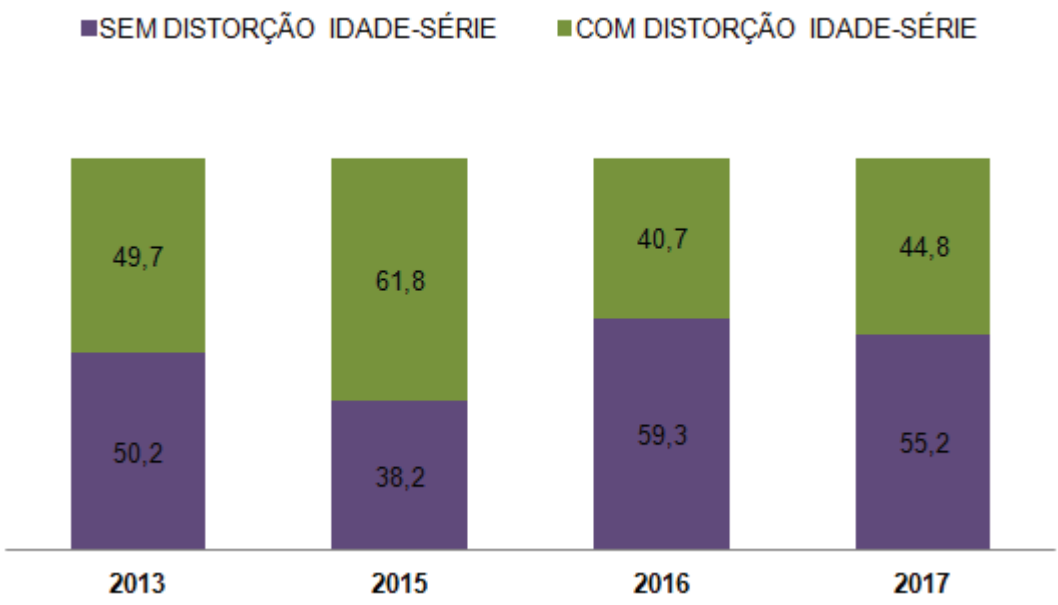
Já foi problematizada a situação do aumento gradativo do número de estudantes ausentes (ou casos omissos) durante o período temporal analisado. O gráfico 6 permite observar as diferenças entre o contingente de estudantes que apresentam distorção (atraso escolar igual ou superior a dois anos), os alunos com idade considerada adequada e o percentual de estudantes que deixam de ser acompanhados pelo Sistema Presença.

Conforme já sinalizado, em 2013, o percentual de estudantes com defasagem entre idade e série escolar era de 49,7% e não havia casos omissos no referido

período por se tratar da coorte inicial da pesquisa. Em 2014, devido às insconsistências nas variáveis relativas à série escolar, não foram utilizados os dados do referido ano letivo, para não aumentar de forma artificial a taxa de distorção. Outras análises envolvendo a informação de série também não puderam considerar os dados do ano de 2014, como ficará demonstrado ao longo deste capítulo.

Em 2015, o percentual de estudantes com distorção idade-série é de 36,6% e o índice de estudantes ausentes é de 40,7%, chegando a 77,0% o percentual de alunos ausentes no ano de 2017. Portanto, para possibilitar uma análise mais apurada da situação da defasagem entre a idade e a série escolar dos estudantes, foram excluídos os casos ausentes, permanecendo apenas o percentual válido dos estudantes que permaneceram acompanhados no banco de dados. Dito isso, o resultado pode ser observado no gráfico 7, que apresenta o percentual de estudantes com distorção ou com a faixa etária considerada adequada, com base na porcentagem válida.

GRÁFICO 7 – ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF QUE APRESENTAM DIS E FAIXA ETÁRIA CONSIDERADA ADEQUADA, DE ACORDO COM A PORCENTAGEM VÁLIDA, 2013 A 2017



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Sistema Presença 2013 a 2017.

Obs. Devido às inconsistências das informações relativas à série escolar em 2014, este ano letivo não foi considerado para as análises acerca da DIS.

Quando observados os dados referentes à 2015, a defasagem entre idade e série se mostra persistente e se amplia: 61,8% dos estudantes que continuam sendo acompanhados em 2015 (um total de 1.611 alunos) apresentam defasagem escolar de dois anos ou mais e pode-se verificar que a faixa etária desses estudantes varia entre 13 e 18 anos de idade. Neste caso, o percentual de distorção aumentou ao longo dos anos, tendo em vista seu caráter cumulativo. Dos 1.262 estudantes que estavam em situação de distorção idade-série em 2013 e para os quais há informação de série e idade em 2015, um contingente desses alunos teve suas trajetórias "corrigidas", ou seja, possivelmente, devido aos programas de regularização de fluxo escolar, 49 alunos estavam cursando a modalidade educação de jovens e adultos (anos finais do EF) e apenas 5 alunos apresentaram matrícula na 1ª série do ensino médio. Verifica-se, assim, que mesmo tendo seus percursos escolares corrigidos, a superação da distorção idade-série permanece um desafio para boa parte dos estudantes desta coorte.

É possível observar um aumento no índice de distorção entre os anos de 2013 e 2015, que vai de 49,7% para 61,8%, indicando um acréscimo de 12,1% entre os estudantes que permaneceram em monitoramento pelo Sistema Presença. Contudo, em 2016, este percentual reduz para 40,7%, expressando uma queda de 21,1% no contingente de estudantes com defasagem entre idade e série escolar. Já em 2017, o percentual apresenta um discreto aumento, para 44,8%, ainda assim, permanece inferior ao montante de estudantes que apresentavam distorção no início da coorte desta pesquisa, em 2013. Esta redução no percentual de alunos com distorção idade-série no decorrer do período temporal observado, reforça a hipótese de que parte do grupo de estudantes que "desaparece" do monitoramento do Sistema Presença ao longo dos anos analisados estava em situação de distorção. Assim, quando esses estudantes deixam de ser acompanhados, o percentual é reduzido porque a tendência de permanência na escola e no Sistema Presença é mais forte entre os que estavam com a idade adequada à série de matrícula.

O banco de dados de 2015 apresenta um percentual de 38% de estudantes ausentes no Sistema (40,7% quando analisados os dados sobre distorção por

envolver duas variáveis distintas) o que pode limitar as informações, análises e conclusões acerca da distorção idade-série. Cabe ressaltar que a redução desta defasagem pode se realizar por meio de políticas de regularização do fluxo escolar, de aceleração dos estudos ou progressão, não apenas por meio de abandono e evasão dos estudantes com idade mais avançada, seja da escola ou do PBF – pois deixam de ser acompanhados pelo Programa quando completam 18 anos de idade. Contudo, a movimentação analisada contribui para a suposição de persistência e caráter cumulativo do fracasso escolar e da exclusão.

A tabela 11 apresenta a distribuição da faixa etária por série escolar dos estudantes em 2015, o que contribui para uma melhor visualização acerca da distorção e da permanência prolongada nas séries dos anos finais do ensino fundamental, sobretudo dos alunos com idade entre 16 e 18 anos que poderiam estar cursando as séries que compõem a etapa do ensino médio.

TABELA 11 - TABULAÇÃO CRUZADA ENTRE FAIXA ETÁRIA E SÉRIE ESCOLAR DOS ESTUDANTES, 2015

SÉRIE / ANO ESCOLAR	IDADE 2015								
	9	10	12	13	14	15	16	17	18
5ª série / 6º ano Ensino Fundamental	1	1	2	7	85	99	92	46	16
6ª série / 7º ano Ensino Fundamental	0	0	0	28	256	239	119	21	5
7ª série / 8º ano Ensino Fundamental	0	0	0	16	938	381	130	38	6
8ª série / 9º ano Ensino Fundamental	0	0	0	0	0	9	13	4	0
EJA Anos Finais / EJA Presencial e Semipresencial	0	0	0	0	1	0	10	31	8
1ª série Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	1	4	1
Total idade	1	1	2	51	1280	728	365	144	36

Fonte: Organizada pela autora com base em Sistema Presença, 2015.

Novamente, observa-se o que Peregrino (2010) aponta sobre o prolongamento no tempo de permanência dos estudantes no segundo segmento do ensino fundamental, ao abordar o processo de universalização desta etapa de ensino, especialmente das crianças e adolescentes em situação de pobreza. Se o estudante apresentar trajetória escolar regular ou protegida, estima-se que, por volta

dos 15 ou 16 anos de idade ele alcance a etapa do ensino médio. Entretanto, observa-se um contingente de estudantes com idade igual ou superior a 16 anos ainda nas primeiras séries que compõem os anos finais, notadamente no 6º ano do EF, indicando uma distorção idade-série ainda mais severa para um grupo de 154 alunos.

A distorção é um indicador significativo acerca do processo de escolarização, especialmente quando observados os grupos sociais menos favorecidos. Esta variável pode indicar as possibilidades de progressão e promoção dos estudantes para as séries ou etapas de ensino mais avançadas, mas também aponta para a perpetuação do fracasso escolar que assola parte significativa deste grupo – no caso deste estudo, dos estudantes vinculados ao PBF. Compreende-se aqui o fracasso escolar como o fracasso do sistema de ensino por não conseguir oferecer as condições para que os estudantes permaneçam na escola e mantenham trajetórias sem interrupções.[46] O fato de apresentar uma faixa etária muito distinta e superior dos demais estudantes da turma, acaba por desestimular a continuidade dos estudos, o que impacta negativamente a permanência do aluno no sistema formal de ensino.

5.3. Considerações acerca do fluxo e transições escolares da coorte entre os anos 2013 e 2017

Ao analisar as transições escolares dos estudantes entre os anos de 2013 e 2017 a partir dos dados disponíveis no Sistema Presença, conforme explicita a tabela 12, foram encontrados 4.397 alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental em 2013, representando 100% da coorte que compõe a pesquisa.

A tabela de transições indica algumas discrepâncias em relação às trajetórias dos estudantes entre as séries, principalmente na transição entre os anos de 2013 e 2014. De acordo com as informações disponíveis, 85,4% dos estudantes que frequentaram o 6º ano do EF em 2013, permaneceram na mesma série escolar no ano seguinte, indicando um quantitativo de apenas 12,7% de alunos promovidos

[46] Este tema será tratado de forma mais aprofundada ao longo do capítulo.

para o 7º ano do EF. Contudo, em 2015, 1.560 estudantes (57,3%) estavam matriculados no 8º ano da respectiva etapa de ensino, indicando que existe uma probabilidade de parte dos dados referentes à série ou ano escolar de 2014 estarem equivocados. Em virtude dessa discrepância, definiu-se pela não utilização dos dados sobre série de matrícula de 2014. Desta forma, algumas das análises apresentadas ao longo desse capítulo não incluem as informações relativas a esse ano.

Nos anos posteriores de acompanhamento da coorte da pesquisa, quatro estudantes diferentes apresentaram sua frequência vinculada ao ano/série anterior, ou seja, regrediram no percurso escolar, apresentando matrícula nas séries que compõem os anos iniciais do ensino fundamental. Tal fato pode indicar uma reclassificação dos alunos por parte da instituição escolar ou erro nos dados inseridos no Sistema Presença – como a troca do código relativo à série escolar, por exemplo. Sendo assim, para auxiliar na compreensão da transição apontada pelo banco de dados, foram selecionados os quatro casos dos estudantes matriculados em séries anteriores, conforme é apresentado no quadro 10.

TABELA 12 - TRANSIÇÕES ESCOLARES DA COORTE ENTRE OS ANOS 2013 E 2017 A PARTIR DOS DADOS DO SISTEMA PRESENÇA

SÉRIE / ANO / ETAPA	2013 (COORTE)	%	2014	%	2015	%	2016	%	2017	%
Não informada			39	1,1	16	0,6	436	22,2	357	25,7
CA (Alfabetização) \ 1º ano EF									1	,1
1ª série Ensino Fundamental \ 2º ano EF							1	,1	2	,2
4ª série Ensino Fundamental \ 5º ano EF			2	,1			2	,1	1	,1
EJA Primeiro Segmento / EJA Semipresencial - Anos iniciais							31	1,6	26	1,9
5ª série Ensino Fundamental \ 6º ano EF	**4397**	100	2951*	85,4	358	13,1	61	3,1	18	1,3
6ª série Ensino Fundamental \ 7º ano EF			**438**	12,7	695	25,5	78	4,0	18	1,3
7ª série Ensino Fundamental \ 8º ano EF			17	,5	**1560**	57,3	201	10,2	61	4,4
8ª série Ensino Fundamental \ 9º ano EF			4	,1	28	1,0	**349**	17,8	142	10,2
EJA Segundo Segmento / Anos finais / Projovem Urbano / EF não seriado / EJA Presencial e Semipresencial – EP (FIC)			4	,1	60	2,2	94	4,8	80	5,8
1ª série Ensino Médio					7	,3	613	31,2	**253**	18,2
2ª série Ensino Médio							16	,8	329	23,7
3ª série Ensino Médio							2	,1	9	,6
EJA Médio / EM não seriado / EJA Presencial e Semipresencial – EP Nível médio / EM integrado não seriada							81	4,1	93	6,7
Total válido	4397		3455		2724		1965		1390	
Ausentes no Sistema			942		1673		2432		3007	
TOTAL	4397		4397		4397		4397		4397	

Nota: * Informação com possível erro de registro no Sistema Presença.
Fonte: Sistema Presença 2013 a 2017, organizada pela autora.

QUADRO 10 – CARACTERÍSTICAS DAS TRANSIÇÕES ESCOLARES DOS ESTUDANTES VINCULADOS À SÉRIE / ANO ANTERIOR ENTRE 2013 E 2017

ALUNO	2013		2014		2015		2016		2017	
	Idade	Série	Idade	Série	Idade	Série	Idade	Série	Idade	Série
Aluno 1	12	6º EF	Ausente		Ausente		15	9º EF	16	1º EF
Aluno 2	12	6º EF	13	7º EF	14	8º EF	15	1ª EM	16	2º EF
Aluno 3	12	6º EF	13	7º EF	14	8º EF	15	1ª EM	16	2º EF
Aluno 4	14	6º EF	15	7º EF	16	8º EF	17	NI*	18	5º EF

Fonte: Sistema Presença 2013 a 2017, tabulados pela autora.
*NI – Não informado (a)

O aluno 1 iniciou sua trajetória escolar nos anos finais do ensino fundamental com matrícula no 6º ano, aos 12 anos de idade, sem distorção idade-série, considerando que 48,4% dos estudantes da coorte ingressaram nesta série com a mesma idade, conforme indicado na tabela 9. No último bimestre de 2013, não há informações acerca da situação do aluno, o que se estende durante todo o ano de 2014, e, em 2015, o estudante permanece igualmente ausente no Sistema Presença. No ano de 2016, ainda no município de Curitiba, o aluno apresenta matrícula no 9º ano do EF, aos 15 anos de idade e, em 2017, apresenta registro no 1º ano do EF. É bastante plausível a hipótese de que este estudante esteja matriculado no 1º ano do ensino médio em 2017 e não no 1º ano do ensino fundamental e que o registro tenha sido feito com algum equívoco de informação ou digitação. Mesmo com a constatação do provável erro, como não há certeza sobre a série de matrícula em 2017, a informação não foi alterada, permanecendo como indicada no banco de dados.

Neste percurso, entre os anos 2016 e 2017, verificando os dados disponíveis no Sistema, é possível observar que houve transferência escolar por parte do estudante, que apresentou matrícula em outro estado brasileiro, situado na região nordeste do país, inscrito em uma escola de dependência administrativa municipal e localizada na área rural. Importante destacar que, durante os cinco bimestres do ano letivo de 2017, o estudante apresentou o mesmo registro em relação à série ou ano escolar, reforçando a possibilidade de informação errônea no Sistema Presença.

O aluno 2 iniciou o percurso escolar no segundo segmento do ensino fundamental aos 12 anos de idade. Em 2014, estava matriculado no 7º ano do EF com algumas inconsistências nos registros, principalmente acerca da situação do aluno – a qual refere que o mesmo está matriculado em uma instituição de ensino que não possui INEP ou que o estudante não foi localizado em nenhuma escola do município. As informações se mostram igualmente instáveis no ano de 2015, quando o estudante apresenta matrícula no 8º ano do EF em uma instituição de ensino da esfera privada. Em 2016, possui registro na 1ª série do ensino médio e, no ano de 2017, apresenta matrícula no 2º ano do EF nos cinco bimestres do ano letivo. Neste caso, igualmente, observa-se que é provável que o estudante esteja matriculado no 2º do ensino médio em 2017 e que o registro tenha algum erro. Ademais, observa-se instabilidade nas informações acerca do código do INEP e de sua frequência escolar ao longo do período analisado.

O aluno 3 iniciou sua trajetória escolar nos anos finais do ensino fundamental aos 12 anos de idade, apresentando registro completo nos anos de 2013, 2014 e 2015, período em que cursou o 6º, 7º e 8º ano do EF, respectivamente. Em 2016, apresenta matrícula na 1ª série do ensino médio e ausência de informação acerca de sua frequência no último bimestre do ano letivo. Já em 2017, o registro indica matrícula no 2º ano do ensino fundamental nos cinco bimestres do referido ano. Como nos demais casos, é possível que tenha havido um problema com os registros dos códigos ou alguma confusão entre o código do 2º ano do ensino fundamental e do ensino médio. Importante destacar que entre 2016 e 2017, houve transferência escolar por parte do estudante, para instituição de ensino de dependência administrativa estadual, localização urbana, situada em um município da região metropolitana de Curitiba.

Por fim, o aluno 4 inicia seu percurso escolar no segundo segmento do ensino fundamental aos 14 anos de idade, o que indica uma distorção com atraso superior a dois anos. Em 2014, o estudante cursou o 7º ano do EF e apresentou baixa frequência escolar nos meses de agosto e setembro, cuja justificativa apontada foi referente à categoria “desinteresse / desmotivação pelos estudos”, com o submotivo 64 a [a escola vem agindo para identificar as causas dessa situação]. No ano de 2016, não há qualquer indicação acerca da série ou ano escolar ao qual o estudante

está vinculado, apenas os registros de frequência. Em 2017, o estudante apresenta inscrição no 5º ano do EF em todos os bimestres, baixa frequência escolar nos meses de agosto e setembro, cuja justificativa indica questões de ordem escolar, até que, nos meses de outubro e novembro – último bimestre do ano letivo, encontra-se sem vínculo escolar. Além disso, a situação do aluno descrita no último bimestre de 2017 trata da inexistência de oferta ou atendimento educacional.

Observa-se que o fato de os quatro estudantes analisados apresentarem transferência escolar em determinado período de seu percurso, pode ser um elemento que fragiliza o monitoramento da situação do aluno no Sistema Presença, contribuindo para o registro em uma série anterior à que estavam matriculados ou outras inconsistências relativas às suas trajetórias escolares. As hipóteses acerca desse "retorno" dos estudantes para as séries anteriores é provavelmente um registro errôneo no Sistema Presença ou a possibilidade de reclassificação por parte da instituição de ensino, sobretudo quando há transferência escolar do aluno.

Cabe, aqui, de um lado, uma reflexão sobre as dificuldades de acompanhamento dos estudantes que apresentam trajetórias com transferências entre escolas, municípios, estados; daqueles que se encontram em instituições com condições mais precárias de funcionamento ou com número restrito de profissionais e equipamentos para a realização dos registros no Sistema; daqueles que se encontram em situação mais vulnerável. De outro lado, registra-se também as dificuldades no uso de dados de bancos administrativos, que não são construídos para finalidades de pesquisa e podem apresentar erros de informação tanto para o nível individual (como nos casos aqui detalhados sobre as transições e trajetórias escolares) como para o nível coletivo (como no caso dos dados sobre série do ano de 2014).

A tabela 13 possibilita observar as informações acerca das transferências escolares dos estudantes ao longo do período da pesquisa.

TABELA 13 – QUANTIDADE DE TRANSFERÊNCIAS ESCOLARES AO LONGO DO PERÍODO ANALISADO

Número de Transferências	Frequência	Percentual
0	2937	66,8
1	930	21,2
2	316	7,2
3	136	3,1
4	58	1,3
5	13	,3
6	5	,1
7	1	,0
8	1	,0
Total	4397	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base em Sistema Presença (2013 a 2017).

O número de transferências entre instituições escolares pode variar entre zero e oito. Observa-se que 66,8% dos estudantes não apresentaram nenhuma transferência durante o período analisado. Um contingente de 28,4% teve uma ou duas transferências e 4,9% dos estudantes apresentaram número de transferências entre escolas igual ou superior a 3.

A tabela de transições evidencia o que seria uma trajetória escolar contínua ou protegida e linear ao apresentar 1.560 estudantes (57,3%) matriculados no 8º ano do ensino fundamental em 2015[47]; um contingente de 349 estudantes (17,8%) cursando o 9º ano do EF em 2016 e, ao final do período temporal analisado, 253 alunos (18,2%) com matrícula na 1ª série do ensino médio, indicando um fluxo contínuo entre as séries, sem interrupções durante o processo de escolarização. Durante o percurso escolar ao longo desses cinco anos, um percentual de 24,3% dos alunos teve suas trajetórias "corrigidas", ou seja, foram reclassificados para séries mais avançadas, como a 2ª e 3ª séries do ensino médio. De tal modo, um percentual de 6,7% dos estudantes (93 casos) apresentaram matrícula na EJA de ensino médio, indicando que tiveram, igualmente, suas trajetórias corrigidas.

Ao considerar as transições escolares dos estudantes vinculados ao PBF da coorte estabelecida, salienta-se que todos os casos estavam no 6º ano em 2013 e

[47] Frente ao número de matrículas no 8º ano em 2015, considera-se que dos 2.951 estudantes informados como matriculados no 6º ano em 2014, pelo menos 1.560 deveriam estar no 7º ano do EF naquele ano.

quatro anos mais tarde os estudantes encontram-se distribuídos em pelo menos 9 séries distintas (excluindo as séries do primeiro segmento do EF devido às possibilidades de erro), o que indica uma grande multiplicidade de trajetórias e sustenta a ideia de que os percursos escolares não são necessariamente lineares e podem apresentar características intermitentes e diferenciadas. Um total de 358 estudantes (13,1%) permanecem matriculados no 6º ano do EF em 2015, indicando que cursaram a mesma série ou ano escolar por, pelo menos, três anos consecutivos, o que representa sucessivas reprovações no período analisado. O mesmo pode ser observado nos anos subsequentes, quando 61 estudantes (3,1%) permanecem inscritos no 6º do EF em 2016 e destes, 18 (1,3%) continuam na mesma série ou ano escolar em 2017, apresentando situações específicas durante suas trajetórias escolares, as quais serão demonstradas no quadro 11.

Os percursos escolares dos referidos estudantes revelam que a permanência prolongada no 6º ano do ensino fundamental acontece em decorrência de múltiplas reprovações, abandono temporário do estudante ou outra condição que não permite o adequado registro no Sistema Presença – dificultando a análise acerca das trajetórias. Além disso, outra característica presente nos percursos escolares deste grupo é que, por mais que tenham se ausentado em determinado período e retomado os estudos posteriormente – conforme alguns casos sugerem – os estudantes não conseguiram avançar para a série ou ano escolar seguinte.

Essa permanência prolongada no ensino fundamental evidencia as dificuldades do sistema de ensino na oferta de uma educação com condições de qualidade, capaz de garantir a permanência dos alunos com trajetórias escolares protegidas. Para esses estudantes, “a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares” (DUBET, 2008, p. 28). O quadro 11 expõe alguns exemplos de trajetórias educacionais consideradas acidentadas dentre o grupo de estudantes cuja promoção para as séries mais avançadas da educação básica, foi, de alguma maneira, impossibilitada.

QUADRO 11 – EXEMPLOS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES ACIDENTADAS, ENTRE OS ANOS 2013 E 2017

	Idade 2013	2013	2014	2015	2016	2017	DESC	CÓD	NT	REG
Aluno 1	12	6º EF	6º EF	6º EF	6º EF	6º EF	Não	Não	1	COM
Aluno 2	12	6º EF	6º EF	6º EF	6º EF	6º EF	Sim	64 a	0	COM
Aluno 3	12	6º EF	6º EF	6º EF	6º EF*	SVE	Sim	53 a	1	COM
Aluno 4	12	6º EF	6º EF	6º EF	6º EF*	EJA	Sim	58 b	6	COM
Aluno 5	14	6º EF	6º EF	6º EF	6º EF	NLOC	Sim	64 a	0	INC
Aluno 6	13	6º EF	6º EF	NLOC	NLOC	EJA	Sim	65 a	IA	INC
Aluno 7	13	6º EF	6º EF	IA	NLOC	NLOC	Sim	65 a	IA	INC
Aluno 8	14	6º EF	6º EF	NLOC	NLOC	EJA	Sim	58 a	2	COM
Aluno 9	13	6º EF	6º EF	6º EF	6º EF	2ª EM	Não	Não	1	INC
Aluno 10	13	6º EF	NLOC	NLOC	NLOC	EJA	Sim	72 n	1	INC

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Sistema Presença de 2013 a 2017.
*Ambos permaneceram o primeiro semestre de 2016 com ausência de informações, apresentando o primeiro registro depois de julho do respectivo ano.

LEGENDA: DESC = Descumprimento de condicionalidades; CÓD = Código de justificativa para a baixa frequência escolar; NT = Número de transferências; REG = Registro no Sistema Presença COM (completo) ou INC (incompleto); NLOC = Aluno não localizado; SVE = Sem vínculo escolar; IA = Informação Ausente.

O quadro 11 caracteriza uma multiplicidade de trajetórias educacionais ao apontar situações de reprovações sucessivas, ausência temporária do estudante (do sistema formal de ensino ou do Sistema Presença) e regularização do fluxo escolar. É possível observar que os alunos 1, 2, 3 e 4 iniciam seus percursos no segundo segmento do ensino fundamental aos 12 anos, sem distorção idade-série, contudo, devido às múltiplas reprovações e a permanência no 6º ano do EF, apresentam distorção no decorrer de seus percursos escolares.

Os alunos 1 e 2 permaneceram, pelo menos, cinco anos na mesma série ou ano escolar, entre 2013 e 2017 sem progressão em seus percursos escolares devido às reprovações sucessivas. A situação do aluno 1 é ainda mais complexa pois o estudante não apresentou qualquer evidência de descumprimento de condicionalidades educacionais ou abandono escolar durante o período analisado. Seus registros de frequência são superiores ao estabelecido pelo desenho do PBF em todos os bimestres. O aluno 2, por sua vez, apresenta instabilidade em seus registros, o que inclui ausências temporárias do Sistema Presença e descumprimento de condicionalidades, cujo código indicado refere-se à categoria “desinteresse ou desmotivação pelos estudos”. Os casos selecionados para compor o quadro revelam que os estudantes que exibem trajetórias interrompidas ou

acidentadas não apresentam, necessariamente, baixa frequência escolar – com descumprimento das contrapartidas exigidas pelo Programa.

Observa-se que alguns estudantes não foram localizados no Sistema Presença em determinados períodos de seus percursos, o que pode indicar desligamento do Programa e, consequentemente, do monitoramento do Sistema ou situação de abandono escolar temporário, pois os mesmos retornam em meados de 2016 ou 2017 matriculados na modalidade educação de jovens e adultos.

“O funcionamento da escola não se coaduna com o princípio de igualdade de tratamento [...]. Também não corrige as desigualdades de origem socioeconômica ou sociocultural. Pelo contrário, amplifica-as” (CRAHAY, 2000, p. 153). As instituições de ensino amplificam as desigualdades de origem dos estudantes ao promover processos classificatórios em seus estabelecimentos, mediante mecanismos de diferenciação social que levam à exclusão escolar, especialmente quando não conseguem desenvolver ou estimular as aptidões de seus alunos oriundos de famílias mais vulneráveis, reprovando-os repetidas vezes, transferindo-os para turnos ou escolas de menor prestígio ou readequando-os em outras modalidades de ensino.

A instituição escolar promove um processo de seleção no interior do estabelecimento, impedindo que os estudantes dos segmentos mais pobres da população possam ou tenham condições de avançar nas etapas de ensino, promovendo múltiplas reprovações, fracasso escolar, abandono, até atingir a saída definitiva do estudante, muitas vezes, sem concluir a educação básica. Este processo de escolarização dos estudantes pobres “assegura o acesso e adia a saída da instituição tornando mais extenso o tempo de “habitação” da escola [...] configurando novas vulnerabilidades no processo de escolarização e novos processos de marginalização” (PEREGRINO, 2010, p. 62).

A prática da reprovação é legitimada pelo corpo docente e por muitos profissionais que atuam na educação básica enquanto um elemento capaz de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do aluno. É defendida por promover efeitos positivos na progressão e oferecer uma nova oportunidade ao estudante para se apropriar do conhecimento que ele não teve as condições necessárias para adquirir durante um ano letivo, mantendo-o, na mesma série ou ano escolar durante

dois, três ou mais anos, com a justificativa ou pretexto de melhorar sua aprendizagem e performance escolar. Esse discurso invisibiliza os problemas causados pela reprovação, os danos gerados aos estudantes e reforça a sua presença no cotidiano escolar, reproduzindo uma cultura de produção do fracasso escolar como fracasso do próprio sistema de ensino.

"A repetência afeta o processo de escolarização e o aprendizado dos alunos, sendo responsável direta pela defasagem idade-série, pela evasão escolar e pelo afastamento do aluno de seus colegas de referência e de seu grupo etário" (ALVES et. al., 2007, p. 170). Uma prática que pode interferir negativamente na autoestima do estudante e na sua motivação para permanecer no processo de escolarização.

> A repetência escolar é um fenômeno social complexo em cuja produção interagem características da escola, do aluno e da família. A preocupação com o chamado "fracasso escolar", principalmente das crianças pobres, deu origem a inúmeras pesquisas nas últimas décadas. Patto (1996), com base em ampla revisão de literatura, mostra que as explicações dadas para esse "fracasso" ao longo da história apresentam diferentes ênfases, destacando-se as deficiências do aluno (de origem médica ou psicológica), os fatores intra-escolares e a carência cultural do ambiente em que vive, sendo que esta última prevalece, ainda que sob diferentes feições, até os nossos dias (ALVES et. al., 2007, p. 167).

Alves et. al. (2007) evidenciam uma série de variáveis de origem social e características familiares que podem estar relacionadas ao aumento do risco de repetência no ensino fundamental. Além dos fatores relativos ao processo de escolarização, os mecanismos de segregação, estratificação e exclusão produzidos ou reproduzidos pelos sistemas de ensino, existem elementos extraescolares que impactam significativamente não apenas na performance do estudante, mas incidem sobre as chances de permanência e conclusão do ensino fundamental e ensino médio.

A tabela 14 revela a taxa de rendimento dos estudantes vinculados ao PBF entre os anos 2013 e 2017, indicando o percentual de aprovação, reprovação, matrícula em série anterior, migração para a modalidade educação de jovens e adultos e retorno ao Sistema Presença. É possível verificar o total de casos ativos no Sistema Presença ao longo dos anos que compõem a coorte desta pesquisa, bem como o total de estudantes ausentes.

TABELA 14 – TAXA DE RENDIMENTO DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2013 A 2017

CATEGORIA	2013 - 2015			2015 - 2016			2016 – 2017		
	Casos	%	% válida	Casos	%	% válida	Casos	%	% válida
APROVAÇÃO	1595	36,3	58,6	1016	23,1	51,7	495	11,3	35,6
REPROVAÇÃO	1053	23,9	38,7	176	4,0	9,0	209	4,8	15,0
MATRÍCULA EM SÉRIE ANTERIOR	0	,0	,0	5	,1	,3	8	,2	,6
MIGRAÇÃO PARA EJA	60	1,4	2,2	179	4,1	9,1	180	4,1	12,9
SEM INFORMAÇÃO	16	,4	,6	368	8,4	18,7	293	6,7	21,1
RETORNO AO SISTEMA PRESENÇA	0	,0	,0	221	5,0	11,2	205	4,7	14,7
TOTAL CASOS ATIVOS	2724	62,0	100,0	1965	44,7	100,0	1390	31,6	100,0
AUSENTE NO SISTEMA	1673	38,0		2432	55,3		3007	68,4	
TOTAL	4397	100,0		4397	100,0		4397	100,0	

Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base em Sistema Presença (2013 a 2017)

Para atingir aos resultados acima, foi necessário criar três novas variáveis que indicassem a transição escolar dos estudantes entre os anos. Contudo, o ano de 2014 não foi diretamente utilizado por conta da possibilidade de registro errôneo relativo à série ou ano escolar dos estudantes. Para realizar a transição entre 2013 e 2015, foram contabilizados dois anos letivos, ou seja, se o estudante apresentou matrícula no 6º ano do EF em 2013, espera-se que, no ano de 2015, este aluno esteja cursando o 8º ano do EF, conforme uma trajetória contínua. Dito isso, se em 2015 o estudante apresenta matrícula no 6º ou no 7º ano do EF, conclui-se que o mesmo passou por reprovação durante o período analisado.

A transição de 2013 e 2015 indica um percentual de 58,6% de estudantes ativos que obtiveram aprovação tanto em 2013 quanto em 2014. O contingente de alunos que apresentou uma ou duas situações de reprovação totaliza 38,7% e 60 estudantes (2,2%) migraram para a modalidade educação de jovens e adultos. Por mais que a variável acerca das transições escolares entre 2013 e 2015 “acumule” dois anos com os resultados dos rendimentos dos estudantes, ainda assim, o percentual de reprovação é bastante elevado.

O INEP divulga, anualmente, os dados do Censo Escolar e demais indicadores educacionais do âmbito nacional[48]. Ao analisar a taxa geral de rendimento dos estudantes do município de Curitiba, no ano de 2015, observa-se que o percentual de aprovação para os anos finais do ensino fundamental é de 88,7%, enquanto a taxa de reprovação para o mesmo segmento de ensino é de 9,2%. Estes indicadores consideram o fluxo de todos os estudantes matriculados e não se restringem a uma coorte, como é o caso desta pesquisa, mas podem ser considerados como uma referência em relação ao conjunto das matrículas do município.

A transição de 2015 a 2016 indica uma porcentagem válida de 51,7% de aprovação, 9,0% de reprovação e 9,1% de estudantes que migraram para a modalidade de ensino EJA. A taxa de aprovação apresenta uma discreta redução, enquanto a de reprovação reduz significativamente, permanecendo muito próxima à taxa de reprovação indicada pelo INEP, que é de 9,2% em 2015. Novamente, cabe reforçar que a transição anterior (2013 a 2015) apresenta informação de dois anos consecutivos com as transições dos estudantes, o que pode ter contribuído para o aumento dos valores. Entretanto, ampliam-se os percentuais de estudantes não informados e ausentes no Sistema, o que pode "mascarar" as informações acerca dos percursos escolares dos alunos, impossibilitando, inclusive, mensurar a taxa de abandono para o referido período.

Os resultados da transição entre 2016 e 2017 apresentam algumas mudanças. A começar pelo total de estudantes considerados ativos no Sistema Presença e que contam com informações sobre a série ou ano escolar: dos 1.390 estudantes que permaneceram em acompanhamento ao longo do período, 293 (21,1%) não possuem informação para compor a análise, além dos 205 alunos (14,7%) que retornam ao Sistema Presença, impedindo, igualmente, que sejam analisadas suas transições escolares entre os anos de 2016 e 2017, o que reduz potencialmente o contingente de estudantes cujas taxas de rendimento estão devidamente registradas.

[48] Disponível no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados Abertos – Indicadores Educacionais – Taxas de Rendimento Escolar por município (2015 e 2016). http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais. Acesso em 20/10/2020.

O percentual de aprovação reduz para 35,6%, o contingente de estudantes que obteve reprovação no referido período aumenta para 15,0% e o montante que migrou para a EJA é de 12,9%. As taxas de rendimento divulgadas pelo INEP para o ano de 2016 em Curitiba são: percentual de aprovação de 88,3% para os anos finais do EF e de 10,2% de reprovação para o mesmo segmento de ensino. Novamente, observa-se que a porcentagem de reprovação dos estudantes vinculados ao PBF é superior ao índice total do município. Os percentuais apresentados pelos dados gerais do INEP são tomados aqui como uma referência e não podem gerar uma comparação direta com os dados da coorte analisada, pois trata-se de formas distintas de organização da população analisada e de categorias distintas de classificação das transições.

Outra característica marcante nas trajetórias educacionais dos estudantes vinculados ao PBF é o aumento progressivo da migração para a modalidade de ensino EJA, o que pode ser um indicador importante sobre o processo de escolarização das camadas mais pobres da população. A LDB / 1996, em seu Artigo 37, explicita que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). É uma modalidade de ensino que se caracteriza pelo atendimento aos jovens e pessoas adultas que não puderam concluir as etapas da educação básica na idade considerada adequada, o que representa uma forma de inclusão social e uma nova possibilidade de garantia do direito à educação.

> A EPJA (educação de pessoas jovens e adultas) foi chamada a elevar o nível educativo da população adulta que não teve as mesmas oportunidades das novas gerações, desenvolvendo as competências profissionais e **atribuindo as credenciais escolares requeridas por um mercado de trabalho competitivo e seletivo** [...]. A EPJA configura um espaço de contenção das problemáticas sociais e da **diversidade sociocultural recusadas pela educação comum, abrindo-se como um canal de reinserção no sistema educativo de adolescentes e jovens dele excluídos precocemente, e de aceleração de estudos para os que apresentam acentuado atraso escolar** (DI PIERRO, 2008, p. 370, grifo nosso).

Sem deixar de considerar sua importância e relevância enquanto uma política pública de inclusão ou reinclusão no sistema de ensino a uma parcela da população que não teve o seu direito educacional garantido na idade regular, a modalidade

destinada a jovens e adultos pode ser uma forma de precarização do processo de escolarização, sobretudo aos segmentos mais pobres. Um contingente significativo dos estudantes vinculados ao PBF que compõem a coorte desta pesquisa, migrou para a EJA depois de apresentar ausências no Sistema Presença – o que pode representar abandonos temporários ao sistema formal de ensino ou desligamento do Programa – ou após sucessivas reprovações e acentuado atraso escolar. Esta modalidade pode se converter em um espaço de acolhimento escolar para aqueles que foram excluídos em virtude de trajetórias atípicas que não são toleradas pelas escolas comuns.

Os alunos encontram na EJA, uma possibilidade de concluir a educação básica, ampliando suas credenciais escolares em busca de melhores colocações ou oportunidades de inserção no mercado formal de trabalho. Contudo, acabam concorrendo com os estudantes que tiveram suas trajetórias escolares bem sucedidas no ensino regular, com melhores condições de aprendizagem, o que torna essa competição um tanto injusta.

5.3.1 Trajetórias educacionais dos estudantes vinculados ao PBF no município de Curitiba

As trajetórias educacionais podem revelar informações pertinentes acerca do percurso do indivíduo durante seu período de escolarização, fazendo referência ao acompanhamento do estudante ao longo dos anos, como se desenvolveu seu histórico acadêmico, as transições entre as séries ou anos escolares, apresentando os elementos que podem incidir sobre suas trajetórias, tornando-as mal sucedidas ou permitindo que os alunos concluam as etapas de ensino de maneira exitosa. Alguns fatores como distorção idade-série, evasão ou abandono escolar, reprovação, quantidade de transferências, além de outros elementos relativos ao ambiente ou organização escolares e relacionados à origem social do estudante, interferem em suas reais possibilidades de sucesso escolar.

Dito isso, para estabelecer os critérios e definir as categorias da variável que descreve as trajetórias escolares descritas no quadro 12 e exploradas posteriormente, foram realizados vários exercícios a partir dos dados disponíveis no

Sistema Presença. Foram utilizadas variáveis criadas para a pesquisa, variáveis recodificadas e variáveis fornecidas pelo próprio banco de dados. Após um conjunto de testes, definiu-se pela categorização das trajetórias conforme apresentação no quadro 12 e pela construção da variável trajetória a partir de uma composição utilizando as variáveis série ou ano escolar de 2017 e a variável duração da trajetória. A opção pela composição entre estas duas informações deveu-se, sobretudo, à quantidade de informações ausentes adicionadas à análise a cada incorporação de mais variáveis, o que poderia gerar uma ampliação de perda de informações.

Considerando a duração das trajetórias, algumas análises puderam ser realizadas para subgrupos da coorte, considerando os estudantes que permaneceram em acompanhamento entre os anos de 2013 e 2017, para abarcar o período completo desta pesquisa; outro subgrupo com aqueles que permaneceram em acompanhamento até o ano de 2016 e outro com aqueles que permaneceram até 2015.

As categorias da variável de trajetória escolar foram sistematicamente revistas ao longo da pesquisa. A revisão de literatura já indicava a insuficiência na definição de apenas duas categorias dicotômicas para a análise (contínua X interrompida), em virtude da multiplicidade das situações encontradas nas vidas escolares dos estudantes acompanhados. Em decorrência da diversidade de percursos escolares identificados durante as análises, a categoria interrompida ou acidentada foi subdivida em duas classes distintas: trajetória interrompida com uma situação de reprovação e percurso escolar com múltiplas reprovações. Outras categorias foram incluídas com o intuito de descrever com maior detalhamento a diversidade das trajetórias observadas.

QUADRO 12 - VARIÁVEL DE TRAJETÓRIA ESCOLAR COM SUBDIVISÃO DA CATEGORIA INTERROMPIDA OU ACIDENTADA

CATEGORIA		DESCRIÇÃO
1	**Contínua ou Protegida**	Estudante apresentou matrícula nas séries que compõem a etapa do Ensino Médio ou na modalidade EJA de EM
2	**Interrompida com uma reprovação**	Estudante apresentou matrícula no 9º ano do EF, indicando uma reprovação durante o percurso escolar
3	**Interrompida com múltiplas reprovações**	Estudante apresentou matrícula no 8º ano do EF ou série anterior, indicando múltiplas reprovações e fracasso escolar
4	**Educação de Jovens e Adultos**	Migração para a modalidade de ensino EJA - Ensino Fundamental
5	**Sem Informação**	Sem informação de série escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Sistema Presença (2013 a 2017).

O quadro 12 também expõe a descrição das cinco categorias elencadas na variável, para esclarecimentos acerca dos critérios utilizados para a diferenciação dos percursos dos estudantes. Foram consideradas trajetórias contínuas ou protegidas, os casos cujos estudantes apresentaram matrícula na etapa do ensino médio, seja no ensino regular ou na modalidade educação de jovens e adultos. Tal categoria compreende os alunos que conseguiram avançar em seus percursos escolares, concluindo a etapa do ensino fundamental e progredindo para a etapa seguinte da educação básica.

A categoria interrompida com uma reprovação contempla os estudantes que chegaram ao 9º ano do ensino fundamental, indicando que passaram por, pelo menos, um processo de reprovação ou outra forma de interrupção durante suas trajetórias, impedindo o acesso ao ensino médio. A categoria interrompida com múltiplas reprovações abrange os estudantes que permaneceram no 8º ano do ensino fundamental ou em série inferior, como o 7º ou 6º ano da respectiva etapa de ensino, revelando experiências recorrentes de fracasso escolar. A categoria educação de jovens e adultos contempla os estudantes que migraram para a referida modalidade de ensino, mas que permaneceram no ensino fundamental, o que representa um percentual significativo da coorte da pesquisa. Por fim, a categoria sem informação expressa os casos cujo registro da série ou ano escolar não foi informado no Sistema.

A tabela 15 exibe os resultados acerca dos percursos escolares dos estudantes, contemplando os 1.390 casos da coorte que permaneceram em acompanhamento durante todo o período da pesquisa – 2013 a 2017. Um dos grandes desafios de pesquisas longitudinais, já indicados neste estudo, é a tendência à perda de informação sobre os casos estudados. Aqui, verifica-se que foi possível acompanhar ao longo de todo o período 31,6% dos estudantes, ou seja, menos de um terço dos casos selecionados na composição da coorte.

TABELA 15 – TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES DA COORTE DA PESQUISA, 2013 A 2017

TRAJETÓRIA 2013 A 2017				
CATEGORIA	Frequência	Percentual	% válida	% válida (retirando os casos sem informação)
Contínua ou Protegida	684	15,6	49,2	66,2
Interrompida com uma reprovação	142	3,2	10,2	13,7
Interrompida com múltiplas reprovações	101	2,3	7,3	9,8
Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental)	106	2,4	7,6	10,3
Sem informação	357	8,1	25,7	
Total de casos com informação	1033			100
Total de casos ativos	1390	31,6	100,0	
Ausente no Sistema	3007	68,4		
Total	4397	100,0		

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Sistema Presença (2013 a 2017).

Ao analisar a coorte da pesquisa em seu período completo, observa-se que dentre o contingente de estudantes que permaneceu em acompanhamento no Sistema Presença, 684 alunos estão inseridos na categoria de trajetória contínua ou protegida, o que representa 49,2% da porcentagem válida, ou seja, o percentual referente ao número de casos ativos e representa 15,6% dos estudantes que compuseram a coorte inicialmente. Isso significa que quase metade do grupo que permaneceu sendo acompanhado até 2017 apresentou trajetória escolar regular,

atingindo a etapa do ensino médio, seja por meio do ensino regular ou da modalidade EJA. Mesmo que um contingente significativo dos estudantes tenha passado por reclassificações ou programas de correção do fluxo escolar – revelando que, ao final de 2017, 24,3% dos alunos haviam sido reclassificados para séries mais avançadas como a 2ª e 3ª séries do ensino médio, tais percursos foram considerados igualmente contínuos.

A compreensão sobre essas trajetórias não lineares como contínuas explica-se pela necessidade de compreensão de que a multiplicidade de percursos escolares não deve ser apontada como um problema, ao contrário, tal diversidade manifesta a própria diversidade entre os indivíduos e as instituições escolares, entre oportunidades e condições, entre formas diversas de realização da educação que possibilitaram a conclusão do ensino fundamental e o acesso ao ensino médio.

Um percentual de 17,5% dos estudantes apresentou trajetórias interrompidas ou acidentadas, sendo 142 alunos (10,2%) com uma reprovação durante o período analisado e 101 casos (7,3%) com múltiplas reprovações e sucessivas experiências de fracasso escolar. Com relação à categoria voltada à educação de jovens e adultos, 106 alunos (7,6%) migraram para a referida modalidade de ensino mas permaneceram na etapa do ensino fundamental, o que indica que podem ter vivenciado experiências de reprovação ou distorção idade-série para então, serem reclassificados para a EJA. E, ainda, não há informação sobre a série até a qual os estudantes chegaram para um quarto desse grupo (25,7%).

Quando considerada a porcentagem válida, excluindo os casos sem informação no Sistema, os percentuais revelam que 66,2% dos estudantes vinculados ao PBF apresentam trajetórias escolares contínuas, o que pode ser considerado um contingente expressivo de alunos cujos percursos escolares mantiveram-se protegidos durante o recorte temporal analisado. 13,7% dos estudantes apresentaram trajetória interrompida com uma reprovação; 9,8% tiveram trajetórias acidentadas com múltiplas reprovações e um montante de 10,3% dos estudantes migraram para a modalidade educação de jovens e adultos, permanecendo na etapa do ensino fundamental.

As tabelas 16 e 17 expõem as mesmas categorias de trajetórias escolares dos estudantes em dois recortes temporais – entre 2013 e 2015 e 2013 e 2016. Este

recorte permite observar os percursos escolares dos alunos que permaneceram um período inferior aos cinco anos inicialmente estabelecidos, sem, contudo, perder as informações acerca de sua situação educacional. Desta forma, os dados referentes aos estudantes que deixam de ser acompanhados pelo Sistema Presença, puderam ser utilizados para compor as análises sobre as trajetórias escolares. Novamente, foram utilizadas duas variáveis para a realização da referida análise – série ou ano escolar de 2015 e 2016, bem como a variável duração da trajetória, que indica o período de permanência dos estudantes no banco de dados do Sistema Presença, conforme indicado na tabela 7, no capítulo anterior.

TABELA 16 – CATEGORIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES – RECORTE TEMPORAL ENTRE 2013 A 2015

CATEGORIA	TRAJETORIA 2013 A 2015			
	Frequência	Percentual	% válida	% válida (retirando os casos sem informação)
Contínua ou Protegida	492	11,2	57,7	58,3
Interrompida com uma reprovação	205	4,7	24,1	24,3
Interrompida com múltiplas reprovações	116	2,6	13,6	13,7
Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental)	31	0,7	3,6	3,7
Sem informação	8	0,2	0,9	
Total de casos com informação	844			100
Total de casos ativos	852	19,4	100	
Ausente no Sistema	3545	80,6		
Total	4397	100		

Fonte: Elaborada pela autora, baseada nas informações disponibilizadas pelo Sistema Presença (2013 a 2015).

TABELA 17 – CATEGORIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES – RECORTE TEMPORAL ENTRE 2013 A 2016

CATEGORIA	TRAJETORIA 2013 A 2016			
	Frequência	Percentual	% válida	% válida (retirando os casos sem informação)
Contínua ou Protegida	410	9,3	52,6	67,0
Interrompida com uma reprovação	73	1,7	9,4	11,9
Interrompida com múltiplas reprovações	65	1,5	8,3	10,6
Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental)	64	1,5	8,2	10,5
Sem informação	168	3,8	21,5	
Total de casos com informação	612			100
Total de casos ativos	780	17,7	100,0	
Ausente no Sistema	3617	82,3		
Total	4397	100,0		

Fonte: Elaborada pela autora, baseada nas informações disponibilizadas pelo Sistema Presença (2013 a 2016).

O primeiro recorte temporal acerca dos percursos escolares dos estudantes indica a permanência de 852 casos entre os anos de 2013 e 2015, que deixam de ser monitorados após esse período e que compõem o primeiro grupo para análise. Um contingente de 492 estudantes, 57,7% da porcentagem válida, apresentou trajetória contínua ou protegida, indicando que chegaram até o 8º ano do EF durante o período analisado ou apresentaram matrícula em outra série ou ano escolar mais avançada, como a 1ª série do ensino médio. Tal dado revela que não houve impedimento a continuidade de seus percursos escolares.

O número de estudantes que apresentou trajetória interrompida ou acidentada soma 321 casos, representando um percentual válido de 37,7%, indicando que 205 alunos (24,1%) tiveram uma reprovação durante o período e estavam matriculados no 7º ano do EF. Um percentual de 13,6% dos estudantes, totalizando 116 casos, foram abarcados na categoria interrompida com múltiplas reprovações, revelando que este contingente permaneceu no 6º ano do ensino fundamental por, pelo menos,

três anos consecutivos. 31 estudantes migraram para a modalidade EJA e permaneceram no segundo segmento do ensino fundamental e 8 estudantes não apresentaram informações acerca da série ou ano escolar.

O segundo recorte temporal compreende quatro anos de informações acerca das trajetórias escolares, ou seja, abrange o período entre 2013 e 2016 e conta com um montante de 780 estudantes que permaneceram em monitoramento no Sistema Presença durante este intervalo de tempo. Destes, 410 apresentaram trajetórias contínuas ou protegidas, indicando que atingiram as séries ou anos escolares esperados para o período – estavam matriculados no 9º ano do EF ou em uma das séries que compõem o ensino médio. Ressalta-se que estes estudantes podem ter atingido a última etapa da educação básica por meio do acesso ao ensino regular ou da modalidade educação de jovens e adultos. Tal dado revela que um percentual de 52,6% dos estudantes integrou esta categoria de trajetória.

Um contingente de 138 estudantes (17,7%) apresentou percursos escolares interrompidos ou acidentados, indicando que 73 alunos (9,4%) tiveram uma reprovação durante o referido período, chegando ao 8º ano do EF enquanto um total de 65 alunos (8,3%) permaneceram matriculados no 7º ano ou em série anterior, indicando múltiplas reprovações e repetidas experiências de fracasso escolar.

Devido ao alto percentual de estudantes sem informação de série ou ano escolar – 21,5% da porcentagem válida, foram retirados os casos sem informação no Sistema Presença, com o intuito de mensurar os dados relativos aos 612 alunos cujas informações foram consideradas satisfatórias para análise. Os percentuais revelam que 67,0% dos estudantes vinculados ao PBF apresentam trajetórias educacionais contínuas, cujos percursos escolares mantiveram-se protegidos durante os quatro anos analisados. 22,5% dos estudantes apresentaram trajetórias interrompidas, sendo 11,9% com uma reprovação e 10,6% com múltiplas reprovações.

Com relação à migração para a educação de jovens e adultos, um contingente de 8,2% dos estudantes apresentou matrícula na referida modalidade de ensino, permanecendo na etapa do ensino fundamental, expressando um aumento de 4,6% se comparado ao recorte temporal anterior - entre 2013 e 2015, o que pode indicar que tal transição é considerada uma alternativa tanto pelos estudantes

quanto pelas instituições escolares para reinserir os alunos no sistema de ensino ou corrigir suas trajetórias escolares.

Os dados apontam que este aumento gradativo da migração dos estudantes para a EJA pode revelar uma readequação dos sistemas de ensino para lidar com a distorção idade-série dos alunos e impedir que os mesmos abandonem a escola por conta do atraso escolar. Isso também pode ser explicado pela ampliação da idade dos estudantes que completaram a idade mínima para matrícula na EJA ao longo do período analisado.

Outra informação pertinente referente ao segundo recorte envolve o número de casos sem informação de série ou ano escolar (168 estudantes) o que pode, de certa forma, dificultar as análises acerca dos percursos escolares dos mesmos. Ainda assim, as tabelas permitem observar características importantes acerca das trajetórias educacionais dos estudantes vinculados ao PBF.

A análise sobre as trajetórias escolares dos estudantes beneficiários do PBF durante o recorte temporal que envolve os anos de 2013 a 2017, revela que 49,2% dos alunos apresentam trajetórias contínuas durante o período em que se mantêm vinculados ao Programa. Quando considerada a porcentagem válida, excluindo os casos sem informação, esse percentual aumenta para 66,2%. Isso pode ser um indicativo do poder de proteção da trajetória, uma vez que, historicamente, os estudantes mais pobres convivem com situações ainda mais agudas de fracasso escolar.

Quando analisados os diferentes recortes temporais – 2013 a 2015 e 2013 a 2016, com o objetivo de observar os percursos escolares dos estudantes que permaneceram um período inferior aos cinco anos inicialmente estabelecidos, os dados revelam, novamente, que o percentual de alunos cujas trajetórias escolares são contínuas ou protegidas, permanece elevado, mantendo-se em 57,7% no primeiro recorte temporal e 52,6% entre os anos de 2013 e 2016, chegando a 67,0% quando desconsiderados os casos sem informação.

Tais dados também indicam, mais uma vez, a precarização das condições de realização do direito à educação para os alunos de baixa renda, sobretudo para os estudantes que apresentam trajetórias interrompidas com múltiplas reprovações, apontando que este grupo de alunos não consegue avançar em seus percursos,

permanecendo anos na mesma série ou ano escolar, sem perspectiva real de conclusão da escolaridade obrigatória.

Os dados também revelam as limitações do sistema de ensino em oferecer uma educação de qualidade, capaz de preservar a permanência de seus estudantes no interior da escola, desenvolvendo estratégias que possibilitem às crianças e adolescentes pobres uma escolarização bem-sucedida.

> [...] As crianças que não puderem, pelos mais diversos motivos, atender às exigências escolares acabarão marginalizadas e terão seus percursos acadêmicos fadados quase sempre ao insucesso. E, portanto, embora tais escolas persigam um ideal igualitarista de justiça, procurando oferecer o mesmo a todos, é preciso reconhecer a insuficiência desse princípio para produzir justiça social e educacional (SOUZA, 2017, p. 43).

Cabe, neste momento, retomar o princípio da igualdade de oportunidades aliado aos princípios de igualdade de condições e de resultados, defendidos por Rawls (2016), Atkinson (2015), Dubet (2004; 2008) e Fitoussi; Rosanvallon (1997) ao apontar a necessidade de tornar mais equitativas e menos desiguais as condições iniciais dos indivíduos, aumentando as oportunidades e alternativas dos grupos que apresentam alguma desvantagem ou desigualdade, investindo em melhores condições de qualidade de ensino e em estratégias para que todos alcancem sucesso na realização do direito à educação. Os estudantes apresentam diferentes posições de partida durante seus percursos, em razão de uma série de condições já discutidas neste trabalho, portanto, pondera-se que sejam oferecidas estratégias capazes de produzir justiça no âmbito educacional.

5.4 A frequência escolar dos estudantes vinculados ao PBF

Ao analisar as condicionalidades do PBF em relação à frequência escolar, poder-se-ia supor que a estratégia de controle sobre a frequência poderia contribuir para a manutenção dos estudantes na escola, garantindo maiores percentuais de permanência e conclusão das diferentes etapas de ensino. Dito isso, dada a grande dispersão de informações referentes à frequência escolar disponibilizadas pelo Sistema Presença, com valores muito distintos que variam entre 0 e 99, foi realizado um agrupamento em classes de frequência para posterior tabulação, com o intento

de analisar não somente o cumprimento das condicionalidades do âmbito educacional, mas também se as mesmas contribuem com uma maior assiduidade e permanência na escola.

Considerou-se que os estudantes que tiveram frequência menor do que 75% das aulas ficaram abaixo da frequência exigida pela LDB[49] para todos os alunos. Quem teve frequência entre 75% e 84%, cumpriu a exigência da LDB mas não cumpriu a exigência do PBF (a depender da idade do aluno). E aqueles que obtiveram frequência acima de 85% cumpriram todas as condições exigidas tanto pela LDB quanto pelo PBF. A tabela 18 apresenta a frequência dos estudantes vinculados ao PBF no ano de 2013, com as três classificações indicadas: 0 até 74%; 75 até 84% e superior a 85%.

TABELA 18 – FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2013

MÊS	0 até 74%	%	75 até 84%	%	Superior a 85%	%	Total
Fevereiro	95	2,4	25	,6	3789	96,9	3909
Março	241	6,0	7	,2	3790	93,9	4038
Abril	127	3,1	79	1,9	3857	94,9	4063
Maio	135	3,3	72	1,8	3856	94,9	4063
Junho	177	4,4	83	2,0	3801	93,6	4061
Julho	434	10,7	51	1,3	3576	88,1	4061
Agosto	239	6,0	108	2,7	3662	91,3	4009
Setembro	230	5,7	100	2,5	3679	91,8	4009
Outubro	232	6,0	63	1,6	3560	92,3	3855
Novembro	235	6,1	74	1,9	3546	92,0	3855

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Sistema Presença, 2013.

A tabela apresenta as informações de frequência dos estudantes mensalmente, revelando que o contingente de alunos que cumpre as condicionalidades educacionais é elevado. A média de estudantes que apresentou frequência escolar superior a 85% no ano de 2013 é de 93%, revelando que este

[49] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/1996) determina, em seu artigo 24, inciso VI, que o controle da frequência escolar fica a cargo da instituição de ensino, considerando a exigência de frequência mínima de setenta e cinco por cento (75%) do total de horas letivas para aprovação. Disponível em http://www.planalto.gov.br. Acesso em 29/05/2020.

percentual pode oscilar durante o ano - entre 88,1% em julho e 96,9 em fevereiro, indicando a incidência de frequência superior nos meses que compõem o primeiro semestre. A redução da frequência no mês de julho pode ter alguma relação com o período de férias escolares. Em relação ao descumprimento de condicionalidades cuja frequência está abaixo do previsto pelo PBF e pela LDB, o percentual varia entre 2,4% em fevereiro e 10,7% no mês de julho. A média de estudantes que descumpriu a condicionalidade relativa à frequência escolar é de 7% para o ano de 2013, apresentando períodos de maior descumprimento como o mês de julho, chegando a atingir 12,0% e redução em outros meses, como fevereiro, com 3,0% - considerando as duas categorias de frequência inferior à 85%. Cabe ressaltar que apenas 3 estudantes com idade igual ou superior a 16 anos apresentaram frequência escolar entre 75 e 84%, indicando que, de acordo com as normativas estabelecidas pelo PBF, cumpriram a condicionalidade educacional. Os demais alunos, abaixo da referida faixa etária, apresentam frequência inferior ao exigido pelo Programa, caracterizando descumprimento da condicionalidade, no entanto, tal valor é superior ao estipulado pela legislação educacional nacional.

A existência de duas medidas distintas para os estudantes vinculados ao PBF e os demais estudantes levanta algumas ponderações. Essa diferença percentual em relação à exigência da frequência escolar mínima ressalta a perspectiva de que as famílias beneficiadas pelo referido programa social parecem ter algo a pagar – que os estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza devem "compensar" o fato de ser vinculados ao Programa, apresentando assiduidade superior aos demais alunos. Enquanto os estudantes do PBF com faixa etária entre 6 e 15 anos de idade precisam comprovar 85% de frequência, os demais estudantes cujas famílias não são beneficiárias precisam cumprir apenas o estabelecido pela LDB – que é 75% (TELES e STEIN, 2013).

TABELA 19 - FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2014

MÊS	0 até 74%	%	75 até 84%	%	Superior a 85%	%	Total
Fevereiro	131	3,8	26	,8	3292	95,4	3449
Março	170	4,9	49	1,4	3230	93,7	3449

Abril	177	5,4	51	1,5	3072	93,1	3300
Maio	155	4,7	54	1,6	3091	93,7	3300
Junho	212	6,7	89	2,8	2861	90,5	3162
Julho	181	5,7	71	2,2	2910	92,0	3162
Agosto	216	7,3	86	2,9	2648	89,8	2950
Setembro	238	8,1	84	2,8	2628	89,1	2950
Outubro	240	8,2	62	2,1	2609	89,6	2911
Novembro	241	8,3	63	2,2	2607	89,6	2911

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Sistema Presença, 2014.

Há uma discreta redução no percentual de estudantes cuja frequência escolar foi superior a 85% no ano de 2014, indicando uma média de 91,6% de alunos que cumpriram a condicionalidade educacional. Assim como em 2013, há oscilação entre os valores, que varia entre 89,1% no mês de setembro e 95,4% em fevereiro. Novamente, observa-se que os percentuais relativos à frequência escolar são superiores no primeiro semestre do que nos últimos meses do ano letivo. Entre agosto e novembro de 2014, por exemplo, o contingente de estudantes que cumpriu a frequência mínima exigida pelo PBF não ultrapassou 89,8%. A média de estudantes que descumpriu a condicionalidade no âmbito da educação é de 8,3%, revelando um aumento de 1,3% se comparada à 2013. Com relação à frequência entre 75 e 84%, apenas 8 estudantes com idade igual ou superior a 16 anos apresentaram registro na referida categoria, o que não representa descumprimento da condicionalidade do PBF, contudo, os demais casos cuja faixa etária é inferior, caracterizam-se como descumprimento da frequência mínima arbitrada pelo Programa.

TABELA 20 – FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2015

MÊS	0 até 74%	%	75 até 84%	%	Superior a 85%	%	Total
Abril	177	5,0	51	1,4	3320	93,6	3548
Maio	155	4,4	54	1,5	3339	94,1	3548
Junho	200	7,3	33	1,2	2491	91,4	2724
Julho	145	5,3	47	1,7	2532	93,0	2724
Agosto	201	7,4	42	1,5	2487	91,1	2730
Setembro	208	7,6	44	1,6	2478	90,8	2730

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Sistema Presença, 2015.

No ano de 2015, 31 estudantes no mês de abril e 53 em junho apresentaram frequência escolar inferior a 75% cujo submotivo apontado pelo Sistema Presença foi o código 9 b [greve] que corresponde à “situação coletiva que impede a escola de receber seus alunos”, indicando que os trabalhadores da educação estavam em greve no momento da coleta das informações sobre frequência. A média de cumprimento da frequência escolar em 2015 é de 92,3% e de descumprimento da condicionalidade educacional é 7,6%. Novamente, o mês que apresentou percentual mais elevado de baixa frequência foi setembro, reforçando a tendência de queda no contingente de alunos que cumprem a frequência mínima de 85% ao longo do ano letivo.

O percentual de estudantes vinculados ao PBF que cumpriram a condicionalidade no âmbito educacional pode ser considerado elevado: um contingente de 93% no ano de 2013, superior a 91% em 2014 e de 92,3% no ano de 2015 atingiram a frequência escolar mínima exigida pelo Programa. Lembrando que esse percentual referente ao cumprimento das contrapartidas é de 95,1% no âmbito nacional e de 93,5% no estado do Paraná (em 2019).

Apesar de apresentar um percentual considerável em relação ao cumprimento da condicionalidade no âmbito educacional, os dados indicam que são necessárias ações e estratégias voltadas para cerca de 7,0 a 8,3% dos estudantes desta coorte, que apresentam situação de descumprimento da condicionalidade da educação no período que compreende 2013 a 2015. Especialmente por se tratar de um público específico, composto por estudantes e famílias beneficiárias de um programa social de transferência de renda, que acaba por expôr suas vulnerabilidades sociais por meio da baixa frequência ou da permanência irregular na escola. Esse contingente de estudantes compõe o grupo de alunos mais vulneráveis, sujeitos aos riscos do abandono escolar e a outras condições provenientes das características de sua origem social e outras contingências individuais ou sociais que impedem a garantia do direito público subjetivo de acesso, permanência e conclusão da educação básica.

A tabela 21 apresenta a situação dos estudantes em relação ao descumprimento das condicionalidades educacionais nos anos de 2013 a 2015, indicando o percentual que não apresentou nenhum registro de baixa frequência e o contingente de alunos que contou com pelo menos uma situação de descumprimento. Verifica-se que na observação dos registros transversais, considerando cada mês separadamente, encontra-se em torno de 10% de estudantes que descumpriram a condicionalidade do PBF ou não atingiram a frequência mínima de 75% no mês ou ambas. Mas, ao observar os registros ao longo do ano letivo, o percentual de estudantes com algum registro de frequência abaixo de 84% no mês sobe para mais de 20% nos três anos analisados. Isso pode indicar que há alternância entre os estudantes que apresentam essa situação, com pouca reincidência.

TABELA 21 – SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO DESCUMPRIMENTO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR MÍNIMA EXIGIDA PELO PBF E PELA LDB - 2013 A 2015

Situação do estudante em relação ao descumprimento da frequência mínima	Frequência 2013	% válida	Frequência 2014	% válida	Frequência 2015	% válida
Não há descumprimento	2525	73,0	2029	74,4	2035	79,3
Descumprimento (PBF E LDB)	935	27,0	697	25,6	531	20,7
Subtotal	3460		2726		2566	
Sem acompanhamento	937		1671		1831	

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Sistema Presença, 2013 a 2014.

O contingente de estudantes que não apresentou qualquer situação de descumprimento da frequência escolar é elevado: 73% em 2013, 74,4% no ano de 2014 e 79,3% dos alunos em 2015 não teve registro de descumprimento durante o período analisado. Em relação ao percentual de estudantes que descumpriu pelo menos uma vez a frequência escolar determinada pelo PBF e LDB (inferior a 75%), foram contabilizados 27% no ano de 2013, 25,6% em 2014 e 20,7% em 2015. Importante destacar que, dentre os alunos que descumpriram a condicionalidade educacional em 2013, 339 deles apresentaram algum registro de frequência cujo

percentual é de 75 até 84%, indicando que não desrespeitaram a frequência mínima exigida pela legislação educacional, mas descumpriram a condição determinada pelo PBF. Com relação à 2014, dentre os estudantes que apresentam situação de frequência escolar inferior ao estabelecido pelo PBF mas superior ao arbitrado pela LDB, encontram-se 334 alunos com pelo menos um registro de frequência entre a categoria 75 a 84%. Por fim, em 2015, 194 estudantes apresentaram situação de frequência inferior à referida categoria, apenas 29 deles com idade igual ou superior a 16 anos.

A tabela 22 indica a situação dos estudantes em relação ao descumprimento longitudinal da frequência escolar mínima, desta vez, cotejando os três anos letivos e expondo os casos que não apresentam baixa frequência em nenhum dos anos, as situações em que os estudantes apresentam descumprimento em apenas um ou dois anos letivos e se houve descumprimento reiterado (pelo menos um registro de baixa frequência em 2013, 2014 e em 2015).

TABELA 22 – SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO DESCUMPRIMENTO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR, COTEJANDO AS INFORMAÇÕES DE 2013 A 2015

Situação do estudante em relação ao descumprimento da frequência mínima exigida	Frequência	Porcentagem válida
Não há descumprimento nos três anos	1080	58,1
Descumprimento em apenas um dos anos	420	22,6
Descumprimento reiterado em dois anos	227	12,2
Descumprimento reiterado nos três anos	131	7,1
Subtotal	1858	100
Sem acompanhamento	2539	

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Sistema Presença, 2013 a 2015.

Verifica-se que, entre os estudantes da coorte que possuem informações para os três anos letivos, 1.080 alunos (58,1%) cumpriram a frequência exigida, apresentando registro superior a 85% em todos os meses de 2013, 2014 e 2015. 420 estudantes (22,6%) descumpriram a condicionalidade educacional em pelo menos um mês, em um dos anos analisados, um contingente de 227 estudantes

(12,2%) apresenta registro de descumprimento reiterado, ou seja, descumpriu a condicionalidade em dois dos anos letivos analisados e por fim, um montante de 131 alunos (7,1%) apresentou registro de baixa frequência nos três anos consecutivos.

Considera-se que os estudantes que apresentam uma situação de descumprimento persistente da exigência de frequência são aqueles que demandam mais atenção da política educacional para o cumprimento da garantia do direito à educação. A atenção para os 131 casos analisados nesta situação, deve-se à constatação de que seu direito à educação não tem sido garantido pois o absenteísmo é um importante sinal de violação do direito à escolarização obrigatória.

Por fim, as tabelas 23 e 24 apresentam as informações relativas à frequência escolar dos estudantes que cumpriram a condicionalidade na esfera educacional, os que apresentaram baixa frequência e outras categorias que foram agrupadas para visualização dos dados em relação aos anos de 2016 e 2017.

TABELA 23 – FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2016

2016	Cumpre a condicionalidade	Baixa frequência escolar	Situações coletivas e outros	SVE	Sem frequência	Total
	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual	
Fevereiro	78,8	2,1	,8	2,3	15,9	2129
Março	78,7	2,9	,1	2,3	15,9	2129
Abril	73,3	6,8	,1	1,1	18,7	1980
Maio	73,6	6,5	,1	1,1	18,7	1980
Junho	74,9	10,2	,3	1,0	13,7	1965
Julho	77,7	6,7	,9	1,0	13,7	1965
Agosto	58,9	8,5	21,4	,8	10,4	1935
Setembro	60,7	8,2	19,9	,8	10,4	1935
Outubro	66,3	9,8	9,6	,6	13,6	1872
Novembro	73,6	11,6	,5	,6	13,6	1872

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Sistema Presença, 2016.

TABELA 24 – FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF, 2017

2017	Cumpre a condicionalidade	Baixa frequência escolar	Outros registros	SVE	Sem frequência	Total
	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual	
Fevereiro	77,1	3,2	,4	3,2	16,0	1508
Março	76,5	4,2	,1	3,2	16,0	1508
Abril	71,1	9,5	,2	1,5	17,7	1221
Maio	71,0	9,6	,2	1,5	17,7	1221
Junho	68,9	12,3	,1	1,7	17,1	1390
Julho	70,0	11,2	,1	1,7	17,1	1390
Agosto	68,9	13,1	,3	,5	17,3	1234
Setembro	68,6	12,8	,9	,5	17,3	1234
Outubro	68,1	13,9	0	,7	17,3	1162
Novembro	68,2	13,9	0	,7	17,3	1162

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Sistema Presença, 2017.

Diferentemente dos anos anteriores – entre 2013 e 2015 – o contingente de estudantes que apresentou frequência escolar superior a 85% revela uma redução substancial, permanecendo uma média de 71,6% em 2016 e de 70,8% no ano de 2017. Essa porcentagem não significa que houve uma redução no cumprimento da condicionalidade ou aumento no número de casos com baixa frequência escolar, uma vez que a média de descumprimento em 2016 foi de 7,3% e em 2017 permaneceu 10,3%. Contudo, o que aumenta nos dois últimos anos que compõem a coorte desta pesquisa é o número de casos sem informação de frequência – apresentando um percentual de 14,4% e de 17,0% nos respectivos anos. Ademais, o montante de estudantes que apresenta registro cujo código está inserido na categoria SVE (Sem Vínculos Escolar) também apresenta resultados elevados se comparados com os anos anteriores.

5.5 Os motivos e submotivos registrados no Sistema Presença para justificar a baixa frequência escolar

O Sistema Presença permite identificar os motivos e, dentro destas categorias, os submotivos que indicam de maneira mais específica as razões que levam à baixa frequência dos estudantes, que são registrados pelo operador escolar, no âmbito das instituições de ensino. Há 24 categorias que descrevem os possíveis

motivos a serem identificados pela escola, que por sua vez são divididos em submotivos.

Para subsidiar a análise, as informações do banco de dados do Sistema Presença foram divididas em dois recortes temporais: entre 2013 e 2015 e os anos de 2016 e 2017, devido às mudanças na forma de registro no banco de dados. Foram utilizados os dados alusivos aos meses de abril a setembro dos anos letivos analisados neste estudo (2013 a 2017), compondo, desta forma, três bimestres de informação por ano. No capítulo anterior, na seção 4.1 que trata do Sistema Presença e o monitoramento da frequência escolar de estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza, o quadro 6 elenca os cinco principais motivos de baixa frequência escolar apontados no último registro de 2013, no âmbito nacional. O motivo com maior percentual de registros no Sistema Presença para justificar a baixa frequência dos estudantes vinculados ao PBF é o código 58 – "motivo da baixa frequência não foi informado".

O quadro 13 apresenta os motivos e os submotivos de baixa frequência registrados no Sistema Presença em relação aos estudantes da coorte analisada entre 2013 e 2015. Algumas categorias que descrevem os motivos são mais recorrentes do que outras, como indica o quadro.

QUADRO 13 – MOTIVOS E SUBMOTIVOS DE BAIXA FREQUÊNCIA MAIS INDICADOS PELO SISTEMA PRESENÇA NOS ANOS DE 2013 A 2015

MOTIVOS	SUBMOTIVOS DE BAIXA FREQUÊNCIA	CÓD.	2013		2014		2015	
			Total Subm.	Total Motivo	Total Subm.	Total Motivo	Total Subm.	Total Motivo
Motivo da baixa frequência não foi informado	A escola não procurou saber o motivo junto a família	**58 a**	6	414	5	533	7	444
	A escola esclarece que a família não informou o motivo	**58 b**	303		391		353	
	A escola apesar de solicitada, não informou o motivo	**58 c**	5		10		10	
	Não foi identificado motivo adequado nesta tabela	**58 d**	100		127		74	
Desinteresse / desmotivação pelos estudos	A escola vem agindo para identificar as causas dessa situação	**64 a**	419	419	361	384	257	266
	A escola não tem procurado identificar as causas	**64 b**	0		23		9	
Negligência dos pais ou responsáveis	A escola examinou a questão com as famílias	**53 a**	245	279	177	241	113	152
	A escola não abordou esta questão com as famílias	**53 b**	34		64		39	
Abandono escolar / desistência	A escola vem agindo para identificar as causas do comportamento	**65 a**	143	172	185	242	154	234
	A escola não tem conseguido agir em relação a essa situação	**65 b**	29		57		80	
Situações coletivas que impede a escola de receber seus alunos	Férias escolares	**9 a**	281	281	0	32	0	85
	Greve	**9 b**	0		32		85	
Tratamento de saúde do aluno	Doença / problemas físicos	**1 a**	112	135	41	46	42	47
	Doença / problemas psicológicos / mentais	**1 b**	18		2		2	
	Pós-parto / gravidez de risco / TPM	**1 c**	5		3		3	
Questões sociais, educacionais e/ou familiares	Necessidade de cuidar de familiares (idoso, criança, PcD)	**68 b**	9	61	0	37	3	26
	Falta de uniforme / calçado / roupa adequada	**68 e**	2		0		0	
	Pais "sem domínio" dos filhos / relação familiar precária	**68 f**	41		31		17	
	Família desconhece as faltas da criança às aulas	**68 g**	9		6		6	
SVE - Sem Vínculo Escolar - Estudante sem vínculo ou matrícula	Inexistência de EF na comunidade em que mora	**72 a**	2	12	0	34	1	49
	Transferência em andamento / pendente - sem solução / aceite	**72 m**	2		14		16	
	Beneficiário sem vínculo / matrícula - não quer mais estudar	**72 n**	8		20		32	
Fatos que impedem o deslocamento / acesso do aluno à escola	Falta de transporte	**4 b**	0	9	9	16	7	13
	Grande distância entre a residência e a escola	**4 f**	9		7		6	

Fonte: Sistema Presença, 2013 a 2015. Tabulados pela autora (2020).

No município de Curitiba, o motivo que lidera a lista dentre as justificativas apontadas no Sistema Presença também é o código 58, o que pode significar um padrão de registro entre as diferentes regiões brasileiras. Dentre os submotivos que compõem esta categoria, estão o 58 a [a escola não procurou saber o motivo junto à família]; 58 b [a escola esclarece que a família não informou o motivo]; 58 c [a escola apesar de solicitada, não informou o motivo] e o 58 d [não foi identificado motivo adequado nesta tabela].

Do total de 1.391 registros apontando o código 58 entre os anos de 2013 e 2015, 1.047 deles são submotivo “58 b” e um montante de 301 são “58 d”. Tais justificativas expressam que a escola não tem conhecimento dos motivos que levam os estudantes vulneráveis a apresentarem uma frequência inferior ao estipulado pelo Programa e uma permanência irregular na escola. Ao sinalizar que “a família não informou o motivo” da baixa frequência, a instituição de ensino está, de certa forma, responsabilizando as famílias em situação de pobreza e extrema pobreza pelo descumprimento da condicionalidade, sem considerar uma série de variáveis relacionadas às condições socioeconômicas e familiares que podem interferir na assiduidade e absenteísmo do aluno à escola.

O código “58 a”, indicado como justificativa em 18 casos entre os anos analisados, pode ser considerado ainda mais problemático para a escola, por apontar que a instituição de ensino não procurou a família ou o estudante para se apropriar das razões que o impedem ou impossibilitam de comparecer à escola e cumprir a frequência mínima exigida. Uma das hipóteses para tal condição, é que as escolas não conseguem acompanhar de maneira mais próxima a situação desses estudantes e não conseguem desenvolver estratégias de comunicação efetiva com as famílias, o que leva ao desconhecimento dos motivos da baixa frequência.

A própria tabela de motivos de baixa frequência na educação, disponibilizada pelo Sistema Presença, apresenta uma série de justificativas que podem ser entendidas enquanto um mecanismo de “culpabilização” das famílias beneficiárias, ao indicar, por exemplo, motivos relacionados à negligência dos pais ou responsáveis e o desinteresse pelos estudos por parte do aluno.

O segundo motivo mais apontado em Curitiba (o quarto no âmbito nacional) foi o código 64 – “desinteresse / desmotivação pelos estudos”. Há dois submotivos

incluídos nessa categoria: o 64 a [a escola vem agindo para identificar as causas dessa situação] e o 64 b [a escola não tem procurado identificar as causas dessa situação]. Mesmo inseridos em uma mesma categoria de motivo – código 64 – os submotivos apontados expressam duas situações muito distintas: as escolas cujos profissionais buscam soluções e procuram desenvolver ações no sentido de identificar as causas da situação e uma escola que não tem procurado identificar as razões que levam ao desinteresse ou desmotivação pelos estudos, ocasionando uma baixa frequência por parte do aluno.

Ao vincular a baixa frequência escolar a elementos subjetivos como desmotivação ou desinteresse pelos estudos, subentende-se que a ausência de motivação ou de estímulo para frequentar a escola é resultante de uma condição própria do estudante, como se a instituição escolar não tivesse qualquer papel na produção desse "interesse". O descumprimento da condicionalidade educacional nesse caso, remete à ideia de que a responsabilidade é do estudante ou de fatores vinculados à sua origem social e que não permitem a sua adequada permanência na escola.

Essa responsabilização exclusiva do próprio estudante pela não frequência à escola pode gerar um processo de auto responsabilização das famílias pela situação em que vivem, levando-as a internalizar e assumir certas "culpas" reforçadas pela atitude da própria instituição de ensino. Tal fato pode ser associado ao que Dubet (2008, p. 50) chama de "norma de internalização". O autor entende por norma de internalização "aquela segundo a qual os indivíduos atribuem a responsabilidade de suas ações mais a si mesmos do que aos outros ou às circunstâncias. Por exemplo, atribuindo seus fracassos mais às próprias insuficiências que às injustiças sociais" (DUBET, 2008, p. 50). Quando o estabelecimento escolar considera que o estudante é culpado pelo "desinteresse", abre mão do seu papel de educar e estimular a curiosidade e o interesse do aluno pelo conhecimento, bem como contribui para esse processo de internalização pelo estudante do discurso que o culpabiliza.

Muitas vezes essa característica é aceita pelos estudantes e reforçada em seus discursos e por seus familiares, aceitando que não apresentam as características necessárias para o ambiente escolar e, principalmente, para realizar

um bom desempenho acadêmico. Assumindo pessoalmente, o preço do eventual fracasso escolar (DUBET, 2008).

Ainda em relação às justificativas para a baixa frequência escolar apontadas no Sistema Presença, o motivo relativo à negligência parental ou das negligências voltadas para o âmbito familiar é o terceiro mais indicado em Curitiba, assim como na esfera nacional. O conceito de negligência remete à omissão ou à insuficiência de cuidados considerados essenciais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, de forma a manter sua integridade física, psicológica e social. Mata; Silveira e Deslandes (2017, p. 2882) asseveram que na denominação de negligência, "há supostamente um parâmetro de cuidado, considerado aceitável socialmente e capaz de prover as necessidades essenciais". Identificar situações de negligência, de acordo com as autoras, implica uma comparação

> quanto aos parâmetros de cuidados possíveis a uma determinada classe social, aos recursos disponíveis na comunidade e aos aspectos subjetivos de "compromisso familiar" em buscar atender às necessidades infanto-juvenis (MATA; SILVEIRA; DESLANDES, 2017, p. 2882).

De acordo com o Formulário de Notificação Obrigatória[50](NO), as situações de negligência são classificadas como um tipo de violência, podendo apresentar quatro categorias distintas: de proteção (quando a integridade da criança ou adolescente está comprometida, colocando-os em alguma situação de risco); de saúde (devido à ausência ou insuficiência de condições para a manutenção da saúde, o que inclui as dimensões de higiene e alimentação), educação (quando os pais ou responsáveis deixam de matricular as crianças / adolescentes ou não acompanham o desenvolvimento escolar dos filhos) e estrutural (que envolve situações estruturais, econômicas e sociais tornando mais frágil e vulnerável o desenvolvimento dos membros da família (CURITIBA, 2008).

De fato, há situações envolvendo graves negligências no âmbito familiar que podem colocar as crianças e adolescentes em risco pessoal ou social, comprometer o desenvolvimento nas respectivas etapas ou ciclos de vida, aumentando

[50] Trata-se de uma Ficha de Notificação Individual de Violência Interpessoal ou Autoprovocada, que é preenchida pelos profissionais que atuam nas políticas públicas da educação, saúde e assistência social, com o objetivo de noticiar ou relatar situações suspeitas ou confirmadas de violação de direitos envolvendo qualquer indivíduo.

potencialmente suas vulnerabilidades. Entretanto, há condições próprias no modo de vida e na dinâmica das famílias em situação de pobreza que podem interferir nas práticas de cuidados à infância consideradas adequadas, especialmente por outros grupos sociais. “Há casos em que certos comportamentos classificados como negligência parental ou familiar refletem vinculação a práticas culturais ou situações provocadas por impossibilidade financeira ou social, entre outras” (MATA; SILVEIRA; DESLANDES, 2017, p. 2882).

As autoras problematizam se as situações avaliadas como negligência parental não são “rótulos atribuídos preponderantemente às famílias pobres e negligenciadas” (*Ibidem*, p. 2887). Famílias negligenciadas em seus direitos fundamentais como alimentação, moradia, trabalho ou seguridade social, que não contam com recursos econômicos, sociais e culturais ou serviços e políticas públicas suficientes para a garantia de proteção à família.

Lahire (1997) assevera que o mito da omissão parental

> é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir (LAHIRE, 1997, p. 334).

Para o autor (1997, p. 334), avaliar uma situação como omissão ou negligência parental pode ser uma “profunda injustiça interpretativa”, uma vez que as evidências empíricas demonstram que, qualquer que seja a situação do estudante, os pais e/ou responsáveis apresentam um sentimento “de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles”. Há casos em que as condições materiais e de vida das famílias são tão precárias, que as disposições sociais e familiares estão muito distantes das condições mínimas necessárias para auxiliar as crianças e adolescentes a ter êxito ou sucesso escolar. Ainda assim, “o termo moralizador de omissão, que remete a um ato voluntário, uma escolha deliberada da parte dos pais, nem sempre corresponde ao que pudemos apreender das realidades [...]” (LAHIRE. 1997, p. 335).

O quadro 13 apresenta o código 65 – “abandono escolar / desistência” o qual abrange dois submotivos: o 65 a [a escola vem agindo para identificar as causas

desse comportamento e o 65 b [a escola não tem conseguido agir em relação a essa situação]. Importante mencionar que tal motivo aparece como o quarto mais indicado no Sistema Presença no município de Curitiba, totalizando 648 registros entre os anos de 2013 e 2015, no entanto, não aparece dentre as principais justificativas apontadas no levantamento nacional, conforme expresso no quadro 6, o que indica que tal categoria corresponde a uma característica do município analisado neste estudo.

Ao analisar a segregação e a classificação dentro de uma escola pública no Rio de Janeiro, Peregrino (2010) agrupou os estudantes em três tipos: as turmas plenas, as turmas intermediárias ou "híbridas" e as turmas terminais. "Chamava-as de "terminais" porque tinham em comum o fato de serem o último estágio antes da saída da escola. Porque, é necessário dizer, o abandono da escola também obedece a um percurso [...]. As turmas terminais são a "porta" por onde se abandona a escola" (PEREGRINO, 2010, p. 105). Não é possível afirmar que isso se repete na situação das escolas analisadas, pois seria necessário ter acesso à informação sobre as turmas onde esses estudantes estão matriculados. Essa informação não está disponível no Sistema Presença e não é possível relacionar os dados de Censo Escolar sobre os estudantes e suas turmas. Contudo, é um alerta importante quando se trata de analisar os percursos escolares e os impactos das ações de organização do próprio sistema de ensino sobre as trajetórias escolares dos estudantes, sobretudo os mais pobres e vulneráveis.

Os estudantes que apresentam descumprimento das condicionalidades educacionais, sobretudo baixa frequência escolar podem ser considerados "alunos no limite da evasão escolar" (*Ibidem*, p. 106), se nenhuma estratégia ou ação forem tomadas, tanto pela política pública da educação, quanto pelas demais políticas setoriais que abrangem o atendimento à garantia de direitos da infância e da adolescência. E quando se trata de garantia de direitos, não significa apontar "culpados" para a evasão ou abandono escolar, muitas vezes indicando que as famílias são as grandes responsáveis pelo fato. É necessário criar subsídios e ações intersetoriais que interfiram nos motivos da baixa frequência e evitem outros danos ao processo de escolarização das crianças e adolescentes vinculados ao PBF.

O quadro 13 permite uma série de análises e ressalvas acerca dos motivos e submotivos apontados pelas instituições de ensino para justificar a baixa frequência escolar dos alunos vinculados ao PBF. O código 68 - “questões sociais, educacionais e/ou familiares”, conta com 124 registros no período temporal analisado. Dentre os submotivos que mais se destacam nessa categoria, estão o 68 e [falta de uniforme / calçado / roupa adequada], com duas indicações em 2013 e o submotivo 68 f [pais “sem domínio” dos filhos / relação familiar precária], com 89 casos no decorrer do período.

A falta de uniforme ou vestimenta considerada adequada não pode ser uma justificativa para a ausência do estudante à escola, uma vez que essa situação viola o estabelecido pela CF de 1988 e a legislação educacional brasileira, que explicitam o direito à educação compulsória, garantindo as dimensões do acesso, permanência, o que exige das próprias instituições de ensino e de suas mantenedoras ações para zelar pela frequência escolar e realizar o atendimento ao estudante, inclusive mediante programas suplementares.

O estudante não pode ser impedido de frequentar a escola e participar normalmente das aulas por não estar uniformizado. Quando a instituição de ensino indica tal justificativa, a família beneficiária do PBF tem o seu direito violado duas vezes. O direito à educação é violado quando a escola permite ou determina que o estudante se ausente das aulas em virtude de falta do uniforme ou vestimenta, e, ao registrar tal justificativa no Sistema Presença, a instituição está indicando que a família descumpriu a condicionalidade educacional, o que fará com que a mesma enfrente os efeitos das sanções impostas pelo desenho do Programa, podendo acarretar o bloqueio ou suspensão do valor monetário transferido mensalmente, violando o direito à uma renda mínima.

Referente ao submotivo 68 f, a responsabilidade pelo descumprimento da condicionalidade recai novamente para a esfera familiar, ao apontar que os pais ou responsáveis não tem “domínio” em relação aos filhos ou que a dinâmica familiar é precária ou fragilizada, a ponto de comprometer a assiduidade do estudante à escola.

Por fim, o código 4 – “fatos que impedem o deslocamento / acesso do aluno à escola”, o qual abrange dois submotivos de destaque nesta análise: o 4 b [falta de

transporte] e o 4 f [grande distância entre a residência e a escola], ambos apontados no Sistema Presença nos anos analisados. O bloco 4 também contempla outras situações adversas que impedem ou dificultam o acesso do estudante à instituição de ensino, como fatores relacionados às circunstâncias climáticas – tais como enchentes, estradas intransitáveis – assim como a violência na área onde o aluno reside ou a inexistência de um responsável para levar o estudante até à escola. Esses últimos submotivos não estão presentes no quadro 13, pois não foram as justificativas mais apontadas no Sistema Presença durante o período temporal analisado.

O submotivo 4 b, que se refere à ausência de transporte escolar, foi apontado como justificativa para a baixa frequência escolar em duas instituições de ensino distintas. Essas escolas estão situadas em territórios com alta vulnerabilidade social, localizados na porção sul de Curitiba. O submotivo 4 f, que remete à grande distância entre a residência do aluno em relação à escola em que está matriculado, foi apontado por quatro instituições de ensino. Tais justificativas refletem a ausência ou omissão do poder público na garantia do direito à educação. Refletem, igualmente, a não priorização por parte das ações governamentais no que remete ao cumprimento dos direitos educacionais estabelecidos no conjunto normativo que regulamenta a educação brasileira.

A CF de 1988, em seu artigo 208, inciso VII, prevê que o dever do Estado na oferta da educação pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. A LDB de 1996, por sua vez, determina que é atribuição dos Estados e Municípios a garantia de transporte escolar para os alunos matriculados em suas respectivas redes de ensino.

Para mensurar os motivos mais indicados no Sistema Presença nos anos de 2016 e 2017, as justificativas foram agrupadas em diferentes categorias para subsidiar a análise acerca das situações vivenciadas pelos estudantes que podem afetar o cumprimento da frequência mínima exigida pelo PBF.

TABELA 25 – AGRUPAMENTO DOS MOTIVOS DE BAIXA FREQUÊNCIA ESCOLAR REGISTRADOS NO SISTEMA PRESENÇA NOS ANOS DE 2016 E 2017

SITUAÇÃO DO ALUNO	2016	2017
Cumpre a condicionalidade	69,8	69,7
Doenças do aluno ou família	,2	0,4
Questões de ordem escolar	5,2	6,9
Férias / Outros	6,8	0,2
Vulnerabilidade social	0,5	0,7
Questões ligadas a (ausência de) Políticas Públicas	0,2	0,1
Trabalho do jovem	0,1	0,1
Conclusão do Ensino Médio	0,1	0,1
Beneficiário sem vínculo escolar	0,2	0,1
Transferência em andamento/pendente	0,4	0,5
Frequência / Motivo não informado	16,5	21,2

Fonte: Sistema Presença, 2016 e 2017, tabulados pela autora (2020).

Os motivos e submotivos relativos a tratamento de saúde do estudante e doença ou óbito envolvendo seus familiares foram agrupados em uma única categoria. Observa-se que, assim como nos anos anteriores – 2013 a 2015, ainda predomina a ausência de informação ou motivo não especificado pelos operadores escolares como justificativa mais indicada em todos os anos analisados.

A tabela de motivos de baixa frequência na educação disponibilizada pelo Sistema Presença possui, ainda, algumas categorias relacionadas aos estudantes que se encontram sem vínculo escolar (SVE), ou seja, o aluno que, por alguma razão, permanece sem matrícula em instituição de ensino formal. Tais justificativas podem abarcar situações como inexistência de ensino fundamental ou ensino médio no território em que o estudante reside; inexistência de atendimento especializado para alunos com NEE's, dentre outros submotivos que podem ser interpretados como violação dos direitos educacionais da população.

No início do presente capítulo, assim como em outros momentos desta pesquisa, foram apresentados estudos acadêmicos e dados empíricos que indicam que a dimensão do acesso à educação foi superada, ou seja, independente do grupo ou origem social do indivíduo, seu direito à educação está garantido, uma vez que o ensino fundamental no Brasil está praticamente universalizado. No entanto, de

acordo com os registros do Sistema Presença, ainda existem crianças ou adolescentes na idade de escolaridade compulsória, que são impedidos de comparecer à escola, não efetivando o seu direito público subjetivo à educação, por não contar com um programa de transporte escolar ou com o acesso à uma instituição de ensino situada próximo de sua residência ou ainda devido à inexistência de um estabelecimento de ensino que ofereça determinada etapa ou modalidade de ensino. Outra observação relevante é que tal violação do direito educacional ocorreu nas séries que compõem a segunda etapa do ensino fundamental, etapa que compõe a educação básica obrigatória.

5.6 A segregação socioespacial e escolar em Curitiba: diferentes categorias de escolas de acordo com o percentual de estudantes vinculados ao PBF

No capítulo anterior, foi tratado brevemente sobre algumas categorias para calcular o percentual de estudantes vinculados ao PBF nos estabelecimentos de ensino de Curitiba. O conjunto de dados foi dividido igualmente em cinco partes, onde cada ponto de corte representa um quintil, de modo a subsidiar as análises e a produção de três mapas do município com a localização das escolas. A distribuição das instituições de ensino foi confrontada com alguns indicadores sociais georreferenciados disponibilizados pelo IBGE (2010) e pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC, 2019) para aprimorar as análises acerca da concentração de pobreza em Curitiba, verificando os efeitos das desigualdades socioespaciais sobre as desigualdades escolares.

Ao explanar sobre a organização do município, é importante destacar que a distribuição das escolas da rede estadual de ensino apresenta uma divisão territorial diferente da definida pela rede municipal. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), as instituições de ensino estão distribuídas entre os dez setores, sendo eles: Centro (CE), Boa Vista (BV), Santa Felicidade (SF), Portão (PO), Cajuru (CJ), Pinheirinho (PN), Boqueirão (BQ), Bairro Novo (BN), Cidade Industrial (CIC) e um setor voltado às escolas conveniadas. A distribuição das escolas municipais não é compatível, necessariamente, com a organização da SEED, contudo, por conta do contingente de estabelecimentos escolares que compõem a rede estadual de ensino

e que estão inseridos neste estudo, será utilizada a divisão estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação. Deste modo, as escolas das redes privada e municipal que também compõem a coorte desta pesquisa, foram distribuídas de acordo com os setores da rede estadual.

TABELA 26 – TABULAÇÃO CRUZADA COM A DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E ÍNDICE DE ACORDO COM O PERCENTUAL DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF

CATEGORIAS ÍNDICE	*DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA*			*TOTAL*
	Estadual	**Municipal**	**Privada**	
Muito baixo	21	0	12	33
Baixo	32	2	0	34
Médio	30	4	0	34
Alto	30	4	0	34
Muito alto	33	1	0	34
	146	11	12	169

Fonte: Sistema Presença e Censo Escolar 2013, tabulados pela autora (2020).

O percentual de estudantes vinculados ao PBF nas dependências das instituições de ensino de Curitiba é bastante desigual, apresentando variações entre 0,8% e 64,3%, lembrando, ainda, que há duas instituições da esfera estadual e uma de dependência administrativa federal, que ofertam os anos finais do ensino fundamental, que não contam com nenhum estudante beneficiário entre seus alunos matriculados.

Na categoria que abarca as instituições de ensino cujo índice de estudantes vinculados ao PBF é muito baixo, ou seja, cujo percentual é de 0,8 e 6,7%, estão concentradas todas as escolas da esfera privada inseridas nesta análise, totalizando 12 estabelecimentos particulares. As outras 21 escolas que compõem a referida categoria são da rede estadual de ensino. O índice considerado baixo, cujo percentual de estudantes do Bolsa Família varia entre 6,8 e 12,8%, abrange 32 escolas da esfera estadual e apenas duas municipais. A categoria que abarca as escolas com índice médio, com percentual entre 12,9 até 17,8%, estão 30 estabelecimentos estaduais e quatro municipais. Lembrando que, do contingente

total de alunos matriculados no 6º ano do EF em Curitiba, no ano de 2013, chegou-se a uma média de 16,3% de estudantes cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família.

Referente ao índice considerado alto, 30 escolas estaduais e quatro municipais possuem entre 17,9 e 24,9% de estudantes vinculados ao Programa. Com relação ao índice muito alto, estão 33 escolas de competência da esfera estadual e apenas uma municipal, apresentando um contingente igual ou superior a 25% de estudantes vinculados ao PBF entre o montante total de matriculas no 6º ano do ensino fundamental em 2013.

TABELA 27 – TABULAÇÃO CRUZADA COM A DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS ENTRE OS SETORES DA SEED E O ÍNDICE DE ESTUDANTES DO PBF

SETOR SEED	CATEGORIAS INDICE PBF					TOTAL
	MUITO BAIXO	BAIXO	MÉDIO	ALTO	MUITO ALTO	
BAIRRO NOVO	1	0	6	7	6	20
BOA VISTA	5	5	5	1	4	20
BOQUEIRÃO	6	2	6	3	3	20
CAJURU	6	3	4	3	6	22
CENTRO	7	8	0	1	0	16
CIC	0	1	3	7	5	16
PINHEIRINHO	1	6	4	6	2	19
PORTÃO	5	1	1	2	6	15
SANTA FELICIDADE	2	8	5	4	2	21

Fonte: Sistema Presença e Censo Escolar 2013, tabulados pela autora (2020).

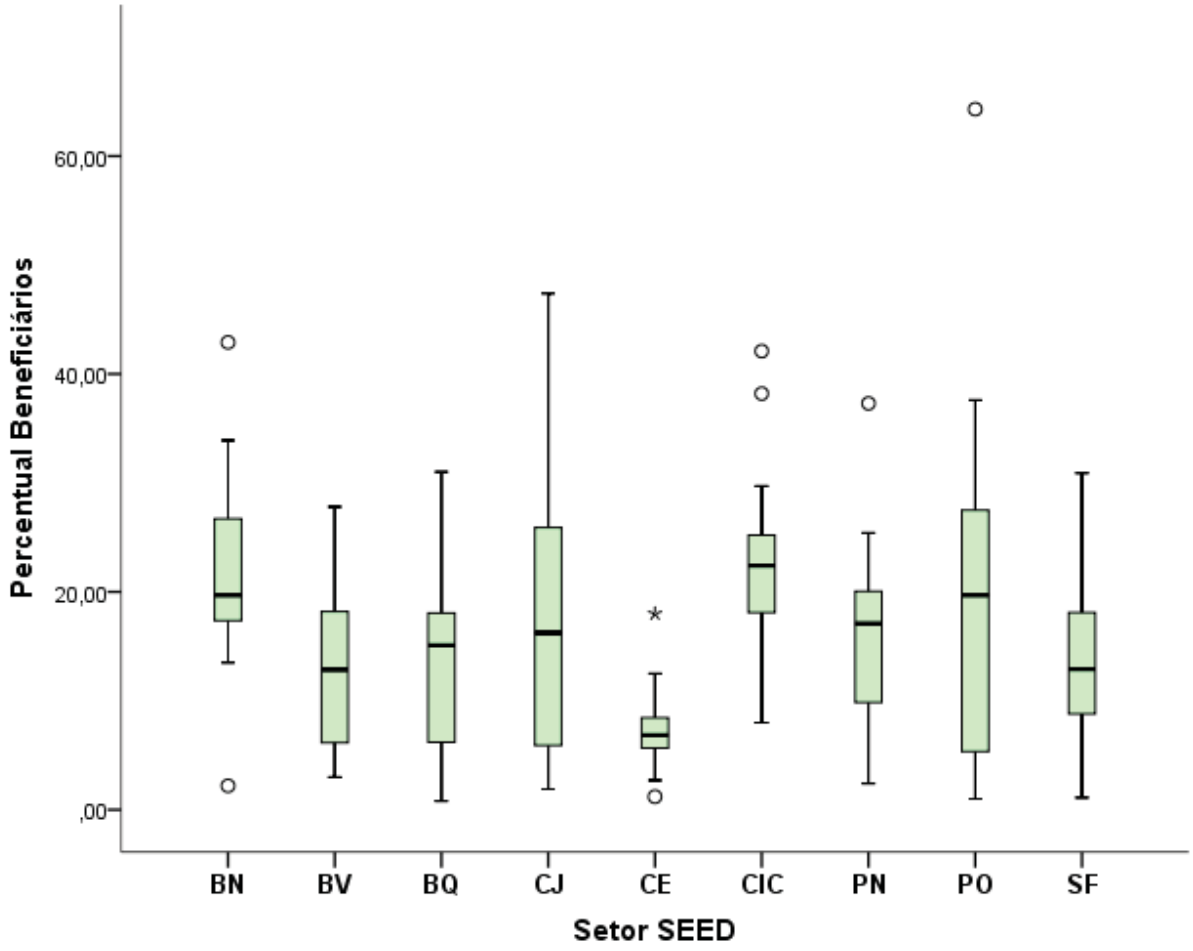
A tabela 27 expõe a distribuição das instituições de ensino entre a divisão estabelecida pela SEED e o índice de estudantes do PBF em seus estabelecimentos. Em uma análise preliminar, podemos verificar a heterogeneidade não somente entre as escolas de uma mesma rede de ensino, sejam elas de competência municipal ou estadual, mas também, a profunda diferenciação entre as instituições dentro dos setores, o que, subentende-se, abarca uma mesma região de Curitiba.

Observa-se que, dentre as 20 escolas que compõem o setor Bairro Novo, apenas uma apresenta índice muito baixo, sendo, justamente, a única escola da rede privada de ensino situada na região. As demais encontram-se nas categorias médio, alto e muito alto. A regional Boa Vista apresenta uma distribuição mais concentrada nas categorias muito baixo, baixo e médio, embora ainda possua uma escola com índice alto e quatro no índice muito alto, revelando desigualdades dentro do próprio setor. A regional Boqueirão apresenta um diferencial entre as demais regiões do município: conta com cinco escolas particulares em seu território, o que auxilia na interpretação do contingente de instituições indicadas no índice muito baixo.

A regional Cajuru contempla instituições de ensino que possuem profundas distinções entre as categorias. Do montante de 22 escolas, seis delas encontram-se no índice muito baixo e outras seis na categoria muito alta, sendo importante ressaltar que não há qualquer estabelecimento da rede privada no referido setor, apenas escolas da rede pública. As escolas situadas na região central de Curitiba, apresentam uma concentração marcante nas categorias muito baixa e baixa e apenas uma instituição de ensino cujo índice é alto, ressaltando a hipótese de que a região localizada ao centro de Curitiba conta com poucos estudantes vinculados ao PBF em suas dependências. O setor CIC não conta com nenhuma instituição de ensino na categoria muito baixa, apresentando maior concentração nos índices alto e muito alto, revelando as desigualdades sociais existentes na extensão de seu território. O setor Portão apresenta concentração de escolas nos dois extremos dos índices, assim como a regional Cajuru: categorias muito baixa e muito alta. O diferencial é que a região do Portão conta com duas instituições de ensino da rede privada, o que não ocorre no Cajuru.

Para exibir a desigualdade existente entre as diferentes regiões de Curitiba, o gráfico 8 apresenta a distribuição das escolas de acordo com o setor da SEED e o percentual de estudantes vinculados ao PBF. O diagrama de caixa (ou *boxplot*) mostra a dispersão dos dados das respectivas variáveis, exibindo o menor e o maior escore, informando, também, as medidas de posição como a mediana e os quartis (FIELD, 2009; BRUNI, 2012).

GRÁFICO 8 – DIAGRAMA DE CAIXA COM A DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DE ACORDO COM O PERCENTUAL DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF



Fonte: Sistema Presença e Censo Escolar 2013, tabulados pela autora (2020).

Novamente, observa-se a profunda desigualdade entre o contingente de estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família e a consequente concentração de pobreza em determinadas áreas do município, expressas pelos diferentes setores regionais. O Bairro Novo possui duas escolas que apresentam valores atípicos ou extremos na distribuição dos dados, representados pelos círculos acima e abaixo do diagrama - trata-se de uma escola particular, cujo índice de estudantes do PBF é de 2,2%, enquanto os demais escores variam entre 13,5% e 33,9%, o que pode ser observado de acordo com a localização da caixa junto ao eixo Y. O segundo valor atípico ou *outlier* é uma instituição de ensino de competência estadual cujo índice é de 42,9%. O diagrama expressa que grande parte das escolas que compõem o setor

Bairro Novo encontram-se acima da média do município, apresentando, consequentemente, uma menor mediana. A área de abrangência do Setor Bairro Novo contempla os bairros Caximba, Campo de Santana, Tatuquara, Ganchinho, Sítio Cercado e Umbará. Áreas de Curitiba com alta vulnerabilidade social, grande contingente de beneficiários do PBF, áreas de ocupação irregular e regiões de intervenção da política de habitação do município.

Os setores Cajuru e Portão apresentam maior dispersão ou variabilidade dos dados, que é representada pela dimensão do diagrama. A distribuição das escolas entre as diferentes categorias demonstra que há estabelecimentos concentrados nos dois extremos: índice muito baixo e muito alto. As instituições de ensino do setor Portão apresentam percentual entre 1,0 até 37,6%, com um escore discrepante (*outlier*), cujo valor é de 64,3%. Já a regional Cajuru conta com escores distribuídos entre 1,9 até 47,4%.

O setor Centro é a região que apresenta a menor dispersão entre os dados, cujas escolas estão concentradas entre as categorias muito baixa e baixa. O percentual de estudantes vinculados ao PBF permanece entre 2,7 até 18,0%, com um valor discrepante de 1,2% proveniente de uma escola da rede privada de ensino. A região central de Curitiba é composta pelos bairros Alto da Glória, Batel, Rebouças, Bom Retiro, Cabral, Centro, Centro Cívico, Juvevê, São Francisco e Hugo Lange. Regiões reconhecidas por sua estrutura urbana, favoráveis condições de habitabilidade e acesso a bens e serviços devido à localização “privilegiada”.

Analisar a segregação educacional em Curitiba não estava entre os objetivos iniciais desta pesquisa, contudo, ao estabelecer diferentes categorias de escolas de acordo com o percentual de estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família, observou-se que aprofundar a análise acerca da relação entre a segmentação socioeconômica existente no município com as oportunidades educacionais disponíveis aos estudantes de diferentes bairros e territórios seria fundamental.

O estudo de Costa e Bartholo (2014) discorre sobre o conceito de segregação escolar que pode ser definido como a distribuição desigual dos indivíduos que apresentam determinada característica que representa uma desvantagem social, por entre um conjunto de escolas. “Frequentemente, a segregação [...] está associada a dimensões territoriais, de local de residência” (COSTA; BARTHOLO, 2014, p. 1184).

Já Van Zanten (2010, p. 410), assevera que a segregação escolar pode ser compreendida como

> a concentração de alunos dotados de características escolares, sociais e étnicas semelhantes, às quais estão associadas consequências negativas tanto em termos de enfraquecimento dos laços sociais, quanto de crescimento das desigualdades.

Para Costa e Bartholo (2014) e Van Zanten (2010), a segregação escolar está relacionada à concentração de estudantes que apresentam determinadas características em comum, em espaços específicos. Estas características podem ser compreendidas como uma desvantagem social, entendendo que podem expandir as desigualdades sociais e apartar ou segmentar diferentes grupos conforme seu aspecto socioeconômico, cor / raça e o local de moradia. Um tipo de segregação comum entre as escolas brasileiras é o agrupamento ou concentração de alunos das classes populares em instituições de ensino situadas em bairros mais pobres, cujas escolas apresentam pouco prestígio e baixa reputação no aspecto educacional e social.

Ao analisar os padrões de segregação escolar entre quatro capitais brasileiras, Costa e Bartholo (2014) apontam que dentre as grandes cidades analisadas, o município de Curitiba é o que apresenta os maiores índices de segregação escolar. Os resultados também indicam uma relação estreita entre “as regras de matrícula nas cidades e os padrões de segregação escolar” (*Ibidem*, p. 1183).

No estado do Paraná, a matrícula dos estudantes da rede pública de ensino está condicionada ao local de moradia de suas famílias. Por meio de um Sistema de Georreferenciamento de Escolas, a SEED encaminha os alunos à escola da rede estadual mais próxima de sua residência. Sobre o uso de ferramentas de georreferenciamento para organizar a distribuição das matrículas dos estudantes entre as escolas da rede pública de ensino, KOSLINSKI, et. al. (2013, p. 1198) destacam que:

> A Secretaria de Estado do Paraná utiliza um sistema de matrícula por georreferenciamento que consiste no mapeamento de escolas e alunos e na distribuição dos alunos de acordo com a proximidade de casa e a disponibilidade de vagas. Tal sistema garante aos alunos acesso a uma

> vaga na escola mais próxima de suas residências. No entanto, esse sistema, ao impor uma restrição geográfica às matrículas, pode potencializar o impacto da segregação residencial sobre a segregação escolar.

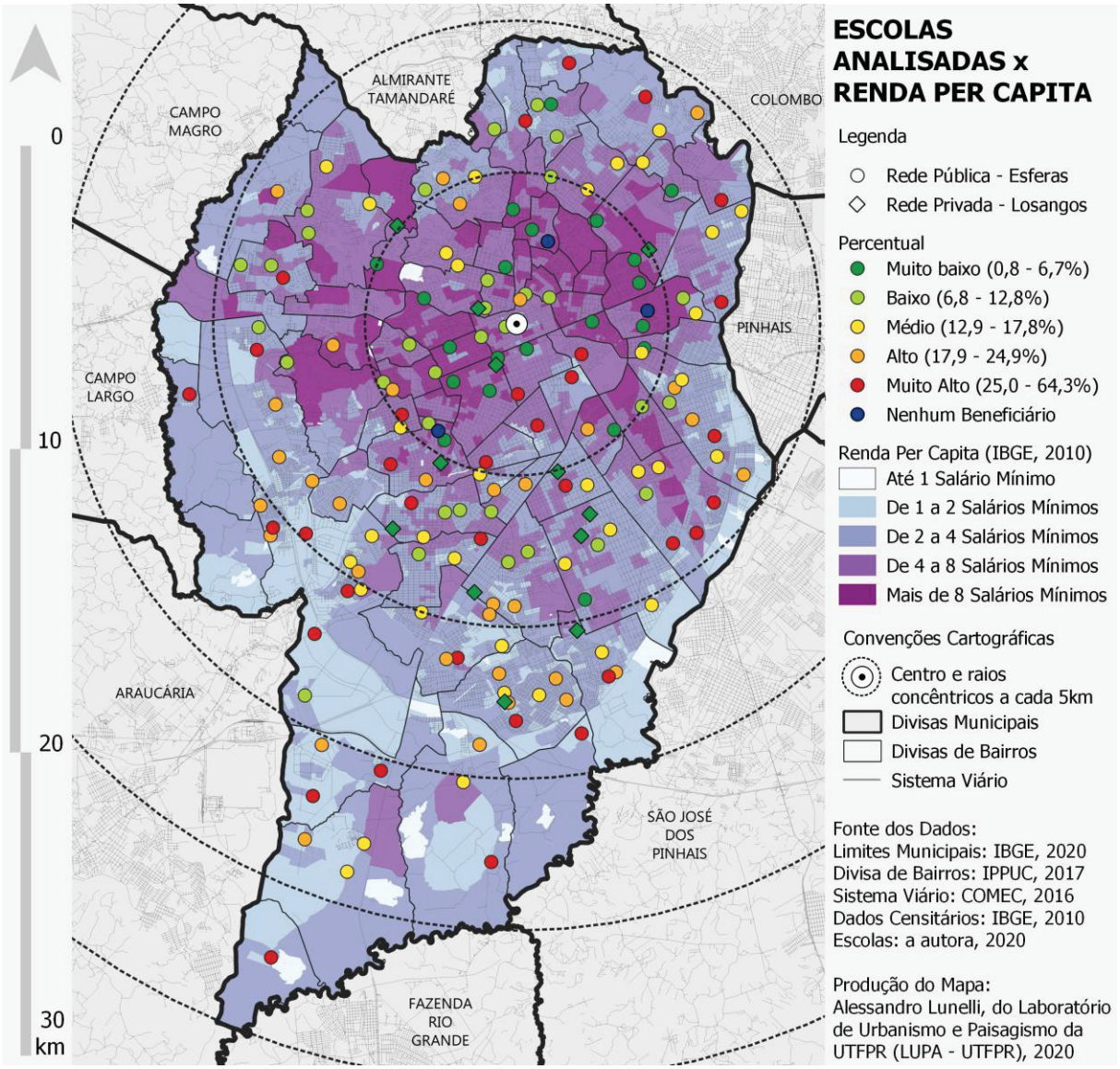
O fato de impedir os pais ou responsáveis de indicar uma escola de sua preferência para efetivar a matrícula dos alunos, acaba por potencializar ou reproduzir a segregação residencial nas escolas (VAN ZANTEN, 2010; COSTA; BARTHOLO, 2014; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013). O que afeta consideravelmente as oportunidades educacionais nos diferentes bairros e territórios do município, por manter certa concentração dos estudantes oriundos das classes populares em estabelecimentos de ensino que carregam um estigma perante a sociedade: devido ao perfil de sua clientela e ao rendimento dos alunos nas avaliações em larga escala. A concentração dos estudantes em determinados territórios de Curitiba pode ser observada pelos diferentes percentuais de alunos vinculados ao PBF nos estabelecimentos do município. Escores muito distintos da média aferida, ou seja, em torno de 16,3%, podem ser considerados características de segregação socioespacial e educacional.

Alguns indicadores disponibilizados pelo IBGE apresentam determinadas características da população que podem ser concebidas como condições de desvantagem na sociedade, tais como cor / raça, nível socioeconômico e local de moradia (residir em locais de precariedade habitacional, por exemplo). Esses indicadores foram utilizados para subsidiar a produção de mapas do município de Curitiba, que apontam a localização das 172 escolas inseridas na análise, sendo 169 delas com índice de estudantes beneficiários entre 0,8 até 64,3% e as três instituições de ensino públicas que não apresentam nenhum estudante vinculado ao PBF.

Os mapas permitem observar o perfil populacional e sua relação com o percentual de estudantes vinculados ao Programa nas respectivas instituições de ensino. Para tanto, foi utilizado um software que possibilita a realização de análises de dados georreferenciados. A localização das escolas foi cruzada com os dados municipais como a existência de ocupações irregulares, empreendimentos da COHAB e presença de Setores Especiais de Habitação de Interesse Social (SEHIS) e com os dados censitários de renda *per capita* e população não branca (raça / cor).

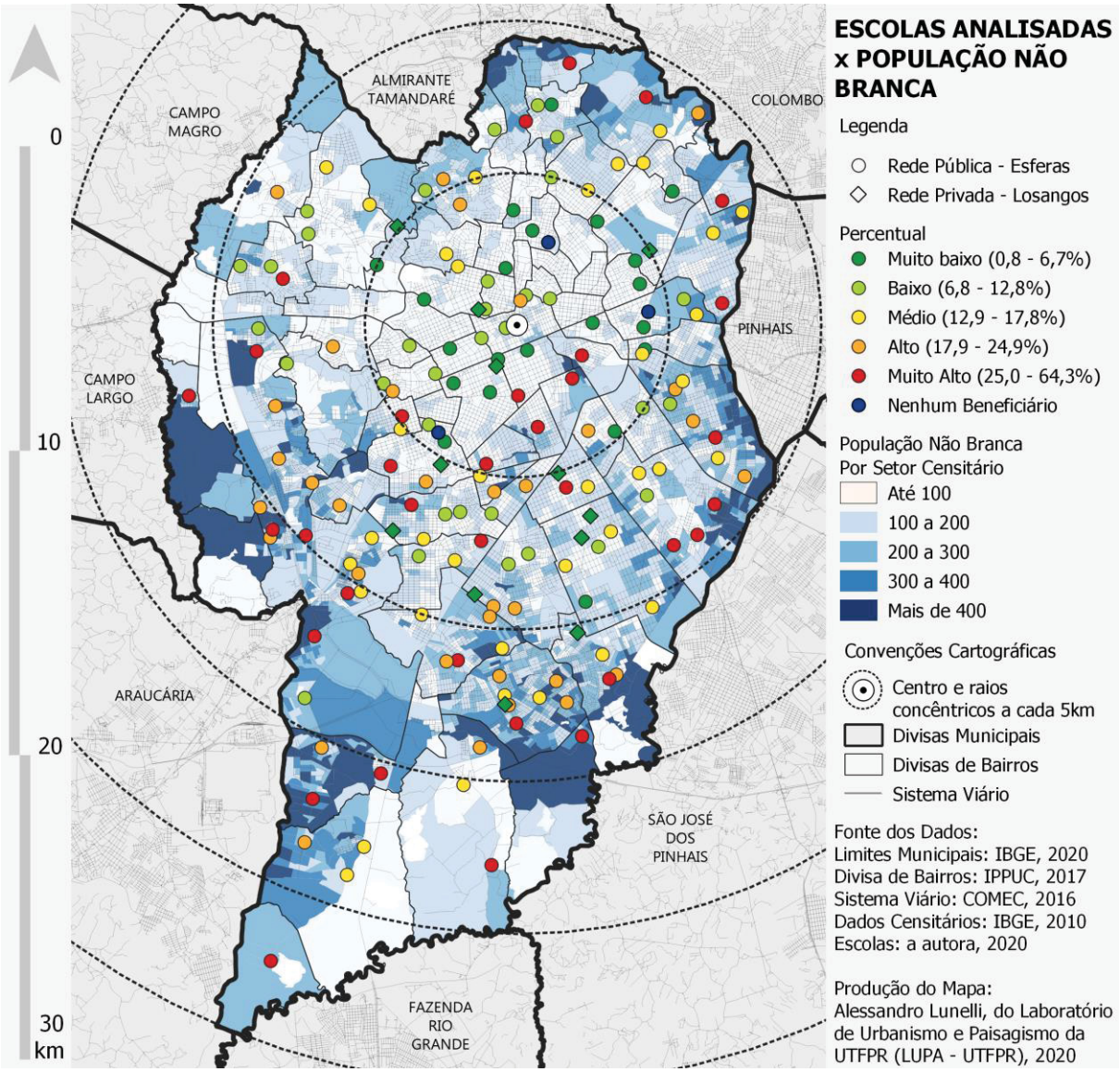
A Figura 3 expõe informações sobre o nível socioeconômico dos habitantes, de acordo com a renda *per capita*, além de destacar a localização das escolas entre o perfil socioeconômico da população. Vale destacar que foi trabalhado com o valor do salário mínimo nacional correspondente a 2010 – ano do Censo Demográfico do IBGE. A Figura 4 apresenta a distribuição das instituições de ensino com informações acerca do contingente de população não branca. Para a produção deste mapa, foram agregadas as variáveis de negros e pardos. A Figura 5 apresenta as regiões de intervenção da política de habitação de Curitiba (empreendimentos habitacionais financiados pelo poder público) com o intuito de realizar um cruzamento entre as respectivas áreas e o índice de estudantes vinculados ao PBF nas instituições de ensino situadas em sua área de abrangência.

FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ENTRE OS BAIRROS DE CURITIBA, DE ACORDO COM A RENDA *PER CAPITA* DA POPULAÇÃO E ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF



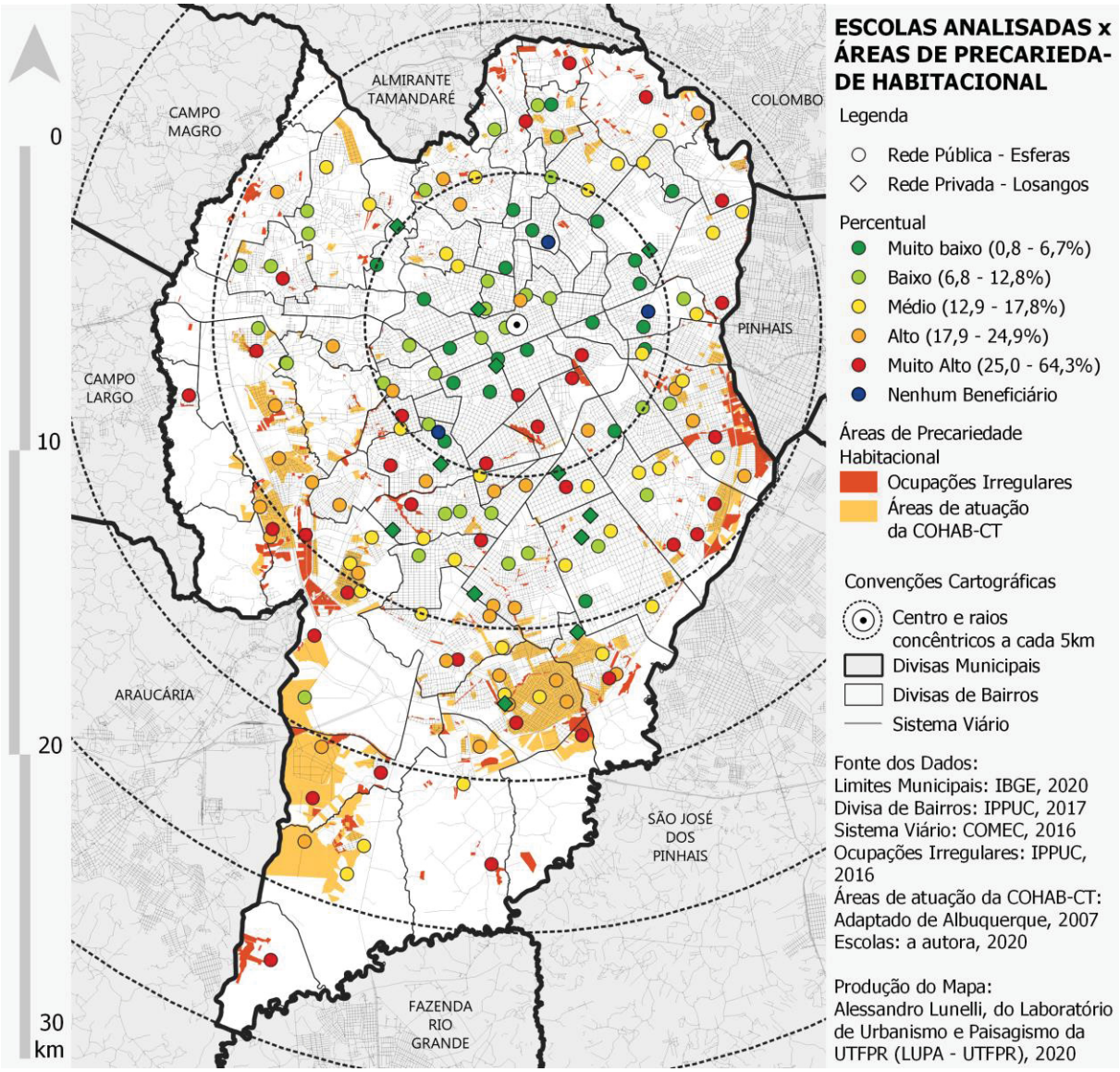
Fonte: Desenvolvido pelo Laboratório de Urbanismo e Paisagismo da UTFPR (LUPA – UTFPR) 2020.

FIGURA 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ENTRE OS BAIRROS DE CURITIBA, DE ACORDO COM O PERFIL POPULACIONAL (RAÇA/COR) – POPULAÇÃO NÃO BRANCA E ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF



Fonte: Desenvolvido pelo Laboratório de Urbanismo e Paisagismo da UTFPR (LUPA – UTFPR) 2020.

FIGURA 5 - DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ENTRE AS ÁREAS DE INTERVENÇÃO DA POLÍTICA DE HABITAÇÃO DE CURITIBA E ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF



Fonte: Desenvolvido pelo Laboratório de Urbanismo e Paisagismo da UTFPR (LUPA – UTFPR) 2020.

Ao realizar a distribuição das escolas entre os territórios do município, relacionando a localização das mesmas com alguns indicadores sociais capazes de revelar o perfil populacional como o nível socioeconômico (NSE), o contingente de população não branca e a existência de áreas de ocupação irregular ou de

intervenção da política de habitação do município, podem ser identificados grandes contrastes em Curitiba. O índice de estudantes vinculados ao Programa de transferência de renda Bolsa Família mostra-se bastante desigual não somente entre as instituições escolares, mas também entre os diferentes territórios do município, o que pode ser observado pela localização das escolas que estão representadas por diferentes cores, de acordo com o índice de estudantes beneficiários em seus estabelecimentos. Os mapas apresentam a localização central de Curitiba e os raios concêntricos que expõem o distanciamento do centro das demais regiões a cada 5 quilômetros.

A Figura 3 demonstra que a região central e os bairros de seu entorno, áreas cuja renda *per capita* da população se mostra superior aos demais territórios, são também as que concentram as instituições de ensino com os menores índices de estudantes cujas famílias são beneficiárias do PBF. “As escolas localizadas nas áreas centrais e mais abastadas da cidade tendem a receber alunos com NSE mais alto” (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1182). O setor Centro possui apenas uma instituição de ensino com índice alto, os demais estabelecimentos permanecem nas categorias muito baixo e baixo. Percebe-se, igualmente, que pelo menos quatro das escolas situadas no primeiro raio e que apresentam índice muito alto estão próximas de áreas de ocupação irregular, conforme demostra a Figura 5.

As três escolas representadas pela cor azul e que não contam com nenhum estudante vinculado ao PBF estão dentro do primeiro raio concêntrico – indicando que são estabelecimentos mais próximos da região central. Duas destas instituições contam com um processo seletivo para ingresso dos alunos nas etapas do ensino fundamental e médio ou por meio de análise curricular. Os candidatos às vagas passam por uma seleção ou “pente fino” para adentrar nas referidas instituições escolares, consideradas de prestígio em função da qualidade do ensino ofertado, pelas altas proficiências na Prova Brasil e devido à alta seletividade do alunado que compõe seu grupo. O teste classificatório sugere, inclusive, os anos de nascimento dos estudantes – eliminando, de imediato, crianças e adolescentes que apresentem defasagem ou distorção idade-série.

De maneira geral, as instituições de ensino que concentram maior contingente de estudantes vinculados ao PBF, representadas pelas cores laranja (índice alto) e

vermelho (muito alto) estão, em sua maioria, em bairros mais periféricos, sobretudo na porção sul da cidade. Vale destacar que a região sul de Curitiba apresentou os indicadores mais altos em termos de desigualdades sociais. Os mapas criados comprovam que estes bairros possuem estrutura social mais fragilizada que os demais, já que na porção sul do município estão presentes os setores com precariedade habitacional, alta densidade populacional e baixa renda.

Na região sul do município - que abarca as regionais Boqueirão, Pinheirinho, Bairro Novo e Tatuquara (no extremo sul) e nas regionais Cajuru e CIC - estão concentradas as áreas de intervenção da política de habitação, locais que apresentam grande fragilidade habitacional, conforme evidenciado na Figura 5. São essas mesmas regiões que concentram o maior contingente de população não branca, de acordo com a Figura 4, que mostra a região central de Curitiba como uma área "predominantemente branca". Lima (2011, p. 236) ao explanar sobre o campo de estudo das desigualdades raciais, ressalta que

> a ênfase ocorre tanto na sobrerrepresentação da população negra entre os pobres, como na proporção de pobres dentro de cada grupo racial. Há mais negros (pretos e pardos) entre os pobres, da mesma forma que há maior proporção de pobres no grupo negro do que no grupo branco (LIMA, 2011, p. 236).

Desta forma, percebe-se que existe uma relação entre raça / cor e condição de pobreza na capital. A região central do município - cuja população apresenta maior renda *per capita*, conta com uma área melhor localizada geograficamente, com reduzida presença de população negra – concentra as instituições com menores índices de estudantes vinculados ao PBF. De maneira oposta, estão as áreas periféricas do município, com a presença de áreas de ocupação irregular, famílias de baixa renda e com a presença marcante de população não branca – cujas instituições de ensino permanecem entre as categorias alta e muito alta.

A tabela 28 expõe uma tabulação cruzada entre os setores da SEED e as categorias com o índice de estudantes vinculados ao PBF e aponta os valores observados dentro das diferentes categorias, bem como os valores esperados para verificar se há associação entre as variáveis ou se os valores apresentados são

aleatórios. A existência de associação pode reforçar a hipótese de segregação socioespacial no município de Curitiba.

TABELA 28 – TABULAÇÃO CRUZADA ENTRE OS SETORES DA SEED E AS CATEGORIAS COM O ÍNDICE DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO PBF - VALORES OBSERVADOS E ESPERADOS

SETOR SEED		CATEGORIAS ÍNDICE PBF					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MÉDIO	ALTO	MUITO ALTO	
BAIRRO NOVO	Contagem	2	0	212	369	416	999
	Cont. Esperada	24,5	92,7	208,6	301,3	371,9	999,0
BOA VISTA	Contagem	21	75	98	19	87	300
	Cont. Esperada	7,4	27,8	62,6	90,5	111,7	300,0
BOQUEIRÃO	Contagem	14	34	139	90	103	380
	Cont. Esperada	9,3	35,3	79,3	114,6	141,5	380,0
CAJURU	Contagem	17	28	103	133	318	599
	Cont. Esperada	14,7	55,6	125,1	180,7	223,0	599,0
CENTRO	Contagem	18	43	0	9	0	70
	Cont. Esperada	1,7	6,5	14,6	21,1	26,1	70,0
CIC	Contagem	0	14	89	263	238	604
	Cont. Esperada	14,8	56,1	126,1	182,2	224,8	604,0
PINHEIRINHO	Contagem	1	78	69	172	48	368
	Cont. Esperada	9,0	34,2	76,8	111,0	137,0	368,0
PORTÃO	Contagem	15	4	22	49	185	275
	Cont. Esperada	6,7	25,5	57,4	82,9	102,4	275,0
SANTA FELICIDADE	Contagem	6	80	69	53	33	241
	Cont. Esperada	5,9	22,4	50,3	72,7	89,7	241,0
TOTAL	Contagem	94	356	801	1157	1428	3836
	Cont. Esperada	94,0	356,0	801,0	1157,0	1428,0	3836,0

Symmetric Measures			
		Valor	Sig. Aprox.
Nominal por	Coeficiente de	,522	,000

Nominal	contingência	
N de Casos Válidos		3836

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Sistema Presença, 2013.

A partir da análise dos dados da tabela de referência cruzada com valores esperados e observados é possível comparar duas informações importantes: 1. Os valores esperados indicam os valores que seriam encontrados caso a distribuição das escolas fosse aleatória, ou seja, se a distribuição do percentual de estudantes beneficiários do PBF acontecesse por acaso, sem a interferência de outros aspectos, como a distribuição e concentração de pobreza pelo território da cidade; 2. Os valores observados indicam as contagens realmente verificadas nos casos presentes no banco de dados analisado.

O Coeficiente de Contingência[51] calculado a partir da tabela de referência cruzada indica que há associação de moderada a forte entre as variáveis Setor de localização geográfica da escola e Percentual de estudantes beneficiários do PBF na escola. O Coeficiente de Contingência tem valor 0,522, com significância de 0,000. Isso permite rejeitar a hipótese de que esta distribuição tenha acontecido por acaso e afirmar que há associação de moderada a forte entre as duas variáveis.

Um olhar mais detido sobre a tabela de referência cruzada permite constatar que na regional Bairro Novo, por exemplo, há menos escolas nas categorias “muito baixo” e “baixo” do que seria esperado caso a distribuição fosse aleatória. Ao mesmo tempo, há mais escolas nos níveis “médio”, “alto” e “muito alto” do que seria esperado. Isso indica uma concentração de escolas com alto percentual de estudantes beneficiários do PBF nesse setor. Por outro lado, na regional Boa Vista, a relação é inversa: há mais escolas nos níveis “muito baixo”, “baixo” e “médio” do que o esperado; e menos escolas nos níveis “alto” e “muito alto”. Essa relação indica uma baixa concentração de estudantes beneficiários do Programa nesse Setor.

Os setores Cajuru e Portão expressam, novamente, profundo contraste dentro dos respectivos territórios ao apresentar contagem observada superior ao esperado

[51] Medida de associação bivariada entre variáveis qualitativas que varia entre 0 e 1, sendo 0 a indicação de ausência de associação e 1 forte associação entre elas. O Coeficiente de Contingência é adequado para variáveis com mais de duas categorias. O p-valor indica a probabilidade de obtenção do coeficiente caso a distribuição fosse aleatória. Considera-se o limite de significância em até 0,05.

nas categorias muito baixa e muito alta. Destacam-se, igualmente, o setor Centro devido à baixa concentração de estudantes vinculados ao PBF em seus estabelecimentos de ensino e, de maneira oposta, a regional CIC, com ínfimo número de casos nas categorias muito baixa e baixa e forte concentração nos índices alto e muito alto.

Curitiba apresenta grande disparidade socioeconômica entre seus habitantes. Esta desigualdade pode ser percebida quando analisamos a renda *per capita* da população, o montante de pessoas negras e sua distribuição nos diferentes territórios, as áreas com precariedade habitacional e, consequentemente, na distribuição das instituições escolares que apresentam os menores e os maiores índices de estudantes vinculados ao PBF.

A organização social do território curitibano tende a segmentar, confinar e reforçar um "verdadeiro *apartheid* entre classes" (OLIVEIRA, 1998, p. 215). Grande parte dos habitantes de baixa renda, com pouca escolaridade e recursos restritos para uma inclusão social efetiva, residem nas áreas periféricas da cidade. Periferia esta, afastada dos bairros mais requintados, que distancia a população dos principais equipamentos educacionais e culturais e nas palavras de Bourdieu (2008), mantendo-os presos a este lugar. Não obstante, as práticas de diferenciação foram criadas pelas políticas de habitação do município, que concentraram boa parte da população pobre nos conjuntos habitacionais da cidade, situados nas áreas periféricas e próximas, de certa forma, de outras áreas de ocupação irregular.

Para verificar se a segregação socioespacial presente no município impacta, de certa forma, no processo de escolarização dos alunos e em suas oportunidades educacionais, as informações referentes ao percentual de estudantes beneficiários do PBF foram confrontadas com as diferentes categorias de trajetórias escolares, a fim de determinar possíveis diferenças de acordo com o perfil dos alunos. Novamente, foi realizada uma tabulação cruzada para examinar a associação entre as variáveis ou se a distribuição dos casos é aleatória, não apresentando outros elementos que possam incidir sobre os resultados observados.

TABELA 29 - TABULAÇÃO CRUZADA ENTRE AS CATEGORIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES E ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PBF - VALORES OBSERVADOS E ESPERADOS

CATEGORIA TRAJETÓRIA ESCOLAR		CATEGORIAS ÍNDICE PBF					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MÉDIO	ALTO	MUITO ALTO	
Contínua ou Protegida	Contagem	7	47	125	165	255	599
	Cont. Esperada	8,8	49,0	117,6	173,5	250,0	599,0
Interrompida com uma reprovação	Contagem	1	9	26	50	41	127
	Cont. Esperada	1,9	10,4	24,9	36,8	53,0	127,0
Interrompida com múltiplas reprovações	Contagem	1	6	18	22	38	85
	Cont. Esperada	1,3	7,0	16,7	24,6	35,5	85,0
Educação de Jovens e Adultos (EJA de EF)	Contagem	0	9	15	29	42	95
	Cont. Esperada	1,4	7,8	18,7	27,5	39,6	95,0
Sem informação	Contagem	9	29	56	88	134	316
	Cont. Esperada	4,7	25,9	62,1	91,5	131,9	316,0
Total	Contagem	18	100	240	354	510	1222
	Cont. Esperada	18,0	100,0	240,0	354,0	510,0	1222,0

Symmetric Measures			
		Valor	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Coeficiente de contingência	,121	,323
N de Casos Válidos		1222	

Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base em Sistema Presença (2013 a 2017).

Uma das hipóteses levantadas inicialmente é que, as escolas analisadas neste estudo poderiam oferecer uma educação diferenciada para cada grupo social, o que levaria a diferentes trajetórias educacionais de acordo com o percentual de estudantes vinculados ao PBF em seus respectivos estabelecimentos de ensino. Contudo, ao analisar os dados da tabela de referência cruzada com os valores esperados e observados, percebe-se que os escores são muito próximos, indicando que o fato de contar com um contingente superior de alunos beneficiários ou de estar inserida na categoria muito baixa ou baixa não interfere na trajetória escolar apresentada pelos estudantes.

O Coeficiente de Contingência tem valor 0,121, com significância de 0,323. Este p-valor não permite refutar a hipótese nula, ou seja, a grande probabilidade da

distribuição acontecer ao acaso, sem associação entre as variáveis. Isso permite refutar a hipótese inicial de que as trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao PBF poderiam ser condicionadas ou sofrer influência da concentração de estudantes beneficiários do PBF nas escolas, ou seja, de que tais alunos poderiam apresentar diferenças em seus percursos de acordo com o índice em que os estabelecimentos escolares estivessem inseridos. É possível, igualmente, considerar a hipótese de que não há associação entre as duas variáveis.

Tal resultado é importante para figurar nas análises desta pesquisa, mesmo para demonstrar a inexistência de associação entre as variáveis selecionadas, pois é relevante socialmente indicar que a concentração de estudantes cujas famílias são beneficiárias do PBF não está atrelada à definição das trajetórias escolares. Há um grande conjunto de questões relacionadas a fatores individuais, institucionais, de políticas educacionais e sociais que interferem nos percursos escolares e precisam continuar sendo estudados.

Isso não significa afirmar que a segregação socioespacial e a segregação educacional não produzam efeitos sobre as trajetórias escolares dos estudantes da cidade. Para isso, seria necessário um outro tipo de análise, considerando todos os estudantes matriculados em escolas do município e não apenas o grupo que compôs a coorte deste estudo. Assim, considera-se a necessidade de ampliação e aprofundamento do debate sobre segregação socioespacial, educacional e pobreza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder indagações acerca das trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao Programa de transferência de renda Bolsa Família, analisando se a garantia do direito de acesso, permanência e conclusão da etapa do ensino fundamental, bem como o acesso ao ensino médio está sendo efetivada para os alunos em situação de pobreza e extrema pobreza que compõem a coorte desta pesquisa. Para tanto, os estudantes vinculados ao referido Programa e matriculados no 6º ano do ensino fundamental no ano de 2013 foram acompanhados até o final de 2017, possibilitando verificar, desta forma, características importantes acerca de suas trajetórias escolares. Foram utilizadas as informações disponibilizadas pelos bancos de dados do Sistema Presença, a fim de acompanhar os percursos escolares dos estudantes de acordo com a perspectiva de pesquisa longitudinal.

As informações originárias do Sistema Presença indicam as potencialidades de uma base de dados ainda pouco explorada para a geração de indicadores sociais no Brasil. Esta plataforma digital possibilita a análise acerca da efetividade do direito à educação de uma parcela da população que, historicamente, foi excluída do processo de escolarização formal e, sobretudo, aponta algumas dimensões do direito à educação que ainda não foram superadas por estes grupos sociais.

O uso do banco de dados proveniente do Sistema Presença permite o acompanhamento das trajetórias educacionais dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família, por meio dos registros de série ou ano escolar, instituição de ensino a qual estão matriculados, percentual de frequência escolar e motivos indicados em casos de descumprimento das condicionalidades educacionais. Organizado de forma longitudinal, o banco permite também a verificação da situação educacional dos alunos em relação às transições entre as séries, as taxas de rendimento como aprovação ou reprovação, ausência de acompanhamento, etc.

Por se tratar de uma ferramenta com caráter administrativo, utilizada no cotidiano das instituições escolares para cumprir uma exigência do MEC (em parceria com o Ministério da Cidadania), o Sistema Presença acaba apresentando algumas limitações para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Tal fato não

desqualifica ou diminui a riqueza das informações contidas neste Sistema, mas aponta a necessidade de ações voltadas para os estados e municípios brasileiros, que são os reponsáveis pela coordenação dos sistemas de ensino que compreendem as etapas da educação básica. As informações contidas no Sistema Presença são capazes de subsidiar o desenvolvimento de ações e políticas educacionais com o intuito de sensibilizar os operadores do Sistema, os profissionais da educação envolvidos no acompanhamento do registro da frequência escolar, bem como o corpo docente, gestores e demais envolvidos direta ou indiretamente neste preenchimento.

O banco de dados do Sistema Presença, como já mencionado, permite análises interessantes acerca da situação educacional dos estudantes cujas famílias são beneficiárias do PBF, contudo, apresenta limitações significativas, inclusive a impossibilidade de análise conjunta de dados do Censo Escolar.

Dentre os estudantes que apresentam baixa frequência escolar e se enquadram na situação de descumprimento de condicionalidades no âmbito educacional, destaca-se a ausência de informação por parte das instituições de ensino, o que reforça, mais uma vez, a importância de realizar um monitoramento consistente dos motivos que levam os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica à frequência escolar inferior ao estipulado pelo Programa.

As análises acerca da frequência mínima exigida pelo desenho do PBF levantaram algumas reflexões acerca do percentual exigido para os estudantes vinculados ao Programa. Enquanto a LDB estabelece uma porcentagem de 75% de frequência escolar mínima (do total de horas letivas) para garantir a aprovação do estudante, o Programa Bolsa Família estabelece uma frequência mínima de 85% para crianças e adolescentes com idade entre 6 e 15 anos. Tal fato já foi pontuado no decorrer do texto, mas cabe aqui reforçar que o percentual arbitrado pelo PBF é 10% superior ao estabelecido pela legislação educacional brasileira. Ainda assim, verificou-se que os estudantes vinculados ao Programa cumprem tal contrapartida e apresentam altos índices de frequência escolar. Contudo, tal condição não garante que os mesmos apresentem trajetórias escolares exitosas.

Outro questionamento alusivo às condicionalidades estabelecidas pelo Programa é em relação à vinculação de contrapartidas para o acesso a um direito

social – o direito à alimentação, direito de cidadania ou direito a uma renda mínima. Tal recurso deveria ser transferido às famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica sem que houvesse a exigência de mecanismos compulsórios para a manutenção do benefício.

Estudos acadêmicos e dados empíricos indicam que o ensino fundamental no Brasil está praticamente universalizado. No entanto, de acordo com os registros do Sistema Presença, ainda existem crianças ou adolescentes na idade de escolaridade compulsória, que são impedidos de comparecer à escola, não efetivando o seu direito público subjetivo à educação, por não contar com um programa de transporte escolar ou com o acesso à uma instituição de ensino situada próximo de sua residência.

As análises realizadas levam ao questionamento do uso das informações sobre a baixa frequência dos estudantes pelo próprio PBF, na medida em que as mesmas poderiam ser utilizadas para buscar a realização de ações e políticas articuladas ao programa que garantissem a proteção do direito à educação. Contudo, verifica-se uma situação de uso das informações para a culpabilização de estudantes e suas famílias, ao passo em que as instituições se desresponsabilizam sobre ações de garantia da permanência na escola, de experiências exitosas e trajetórias escolares contínuas e protegidas.

Os diferentes recortes para analisar as trajetórias escolares indicam situações recorrentes de fracasso escolar, de permanência prolongada dos estudantes nos anos que compõem a etapa do ensino fundamental, muitas vezes em condições precárias de escolarização que reforçam as vulnerabilidades sociais que enfrentam com suas famílias. O fato de ser um estudante do segundo segmento do ensino fundamental em situação de pobreza ou extrema pobreza, cuja família é beneficiária de um programa social de transferência de renda, incide sobre diferentes fatores: a começar pela faixa etária, apresentando 1,3 anos de diferença se comparado aos demais estudantes do município, de acordo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar (INEP, 2013), impactando na distorção idade-série.

Cabe ressaltar que, os dados acerca da distorção idade-série dos alunos beneficiários do PBF apresentam diferenças profundas quando e se comparadas com o restante dos estudantes matriculados na mesma série ou ano escolar, no

município de Curitiba. Os dados referentes ao ano letivo de 2013 (coorte inicial desta pesquisa) apontam que 87,3% dos estudantes matriculados no 6º ano do ensino fundamental em 2013 na cidade de Curitiba não apresentam distorção idade-série, enquanto 50,2% dos estudantes vinculados ao PBF não apresentam distorção. Esta diferença é bastante acentuada, principalmente por revelar que quase metade dos estudantes que compõem a coorte da pesquisa, cujas informações foram analisadas em 2013, apresentam distorção entre a idade e série escolar.

A distorção idade-série é um indicador significativo acerca do processo de escolarização, especialmente quando observados os grupos sociais menos favorecidos. Esta variável pode indicar as possibilidades de progressão e promoção dos estudantes para as séries ou etapas de ensino mais avançadas, mas também aponta para a perpetuação do fracasso escolar que assola parte significativa do grupo analisado.

Ainda que os estudantes vinculados ao PBF apresentem uma assiduidade positiva, cumprindo com as condicionalidades da esfera educacional e apresentando altos índices de frequência escolar, os mesmos não apresentam as mesmas chances de rendimento satisfatório em relação aos demais alunos também matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Exemplo disso são os cotejamentos entre os dados disponibilizados pelo Sistema Presença e Censo Escolar, os quais apresentam distinções significativas entre os dois grupos analisados. Ser um estudante em situação de pobreza ou extrema pobreza também incide em suas transições escolares: apresentam mais reprovações, percursos escolares intermitentes por conta das retenções ou abandonos temporários e migram para outras modalidades de ensino, como a educação de jovens e adultos.

Os percentuais apresentados pelos dados gerais do INEP sobre a taxa de rendimento dos estudantes matriculados no município de Curitiba foram tomados como referência para nortear as análises. Ao cotejar tais dados, observa-se que a porcentagem de reprovação dos estudantes vinculados ao PBF é superior ao índice total do município. Outra característica marcante nas trajetórias educacionais é o aumento progressivo da migração para a modalidade de ensino EJA, o que pode ser um indicador importante sobre o processo de escolarização das camadas mais pobres da população, revelando que tal transição é considerada uma alternativa

tanto pelos estudantes quanto pelas instituições escolares para reinserir os alunos no sistema de ensino ou corrigir suas trajetórias escolares.

Para analisar as trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao PBF, foram estabelecidas cinco categorias: trajetórias contínuas ou protegidas – indica que o estudante alcançou a etapa do ensino médio (seja no ensino regular ou na modalidade EJA); interrompida com uma reprovação – cujo estudante apresentou matrícula no 9º ano do EF, indicando que teve uma reprovação durante o percurso analisado; trajetória interrompida com múltiplas reprovações – indica que o estudante apresentou matrícula no 8º ano do EF ou série anterior, indicando múltiplas reprovações e fracasso escolar; educação de jovens e adultos – cujos estudantes migraram para a modalidade EJA de ensino fundamental e, por fim, a tipologia sem informação, que abrange os estudantes sem informação de série ou ano escolar.

Os resultados apontam que o fato de ser um estudante vinculado ao Programa Bolsa Família pode ser um importante fator de proteção das trajetórias escolares e de garantia de permanência no sistema de ensino com avanço entre as séries. Os dados indicam que 49,2% dos estudantes beneficiários do PBF apresentam trajetórias contínuas durante o período em que se mantêm vinculados ao Programa. Quando considerada a porcentagem válida, excluindo os casos sem informação, esse percentual aumenta para 66,2%. Isso pode ser um indicativo do poder de proteção da trajetória, uma vez que, historicamente, os estudantes mais pobres convivem com situações ainda mais agudas de fracasso escolar.

Os resultados também revelam a precarização das condições de realização do direito à educação para os alunos de baixa renda, sobretudo para os estudantes que apresentam trajetórias interrompidas com múltiplas reprovações, apontando que este grupo de alunos não consegue avançar em seus percursos, permancendo anos na mesma série ou ano escolar, sem perspectiva real de conclusão da escolaridade obrigatória. Os dados também expressam as limitações do sistema de ensino em oferecer uma educação de qualidade, capaz de preservar a permanência de seus estudantes no interior da escola, desenvolvendo estratégias que possibilitem às crianças e adolescentes pobres uma escolarização bem-sucedida.

O estudo analisa distorção idade-série, transições escolares, percursos escolares intermitentes por conta das retenções ou abandonos temporários, migração para outras modalidades de ensino, como a educação de jovens e adultos, entre outros aspectos que podem ser tomados como indicadores importantes sobre o processo de escolarização das camadas mais pobres da população. Além disso, de acordo com os motivos registrados no Sistema Presença para justificar a baixa frequência dos estudantes, quando isso acontece, a dimensão do acesso não foi totalmente superada para este grupo, o que impede a garantia do seu direito público subjetivo à educação pelo poder público.

As conclusões deste trabalho de pesquisa indicam a necessidade de continuidade dos estudos e de exploração das informações disponíveis a fim de dar maior visibilidade à questão da realização ou não do direito à educação entre estudantes beneficiários do PBF. Os dados revelam que, mesmo com o processo de expansão e universalização do ensino fundamental e posteriormente da educação básica, o acesso às etapas da educação infantil e do ensino médio ainda é bastante desigual quando analisados os diferentes grupos sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Domingos; AQUINO, Jakson Alves de. Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família no Ceará. In: **Educar em Revista** – Dossiê Desigualdades Educacionais e Pobreza, v.33, nº Especial, Curitiba, PR: Setor de Educação, UFPR, 2017.

ALVES, Maria T. Gonzaga. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental**: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: Interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

ATKINSON, Anthony B. **Desigualdade**: o que pode ser feito? Tradução Elisa Câmara. São Paulo: LeYa, 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BICHIR, Renata Mirandola. O Bolsa Família na berlinda? Os desafios atuais dos programas de transferência de renda. **Novos Estudos**. CEBRAP. 87, p. 115 – 129, julho 2010.

BITTAR, Mariana. Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – vol. 30, nº 89, outubro/2015.

BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. de; BARROS, G. T. de F. Trajetória Escolar, aprendizagem e desigualdade no ensino fundamental no Brasil. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. D. (Ed.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasilia: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BONFIM, Suellen R. de Freitas. **Política educacional e as condições materiais e estruturais das escolas municipais de Curitiba**: um olhar a partir dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família. Dissertação (Mestrado em Educação),

Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre [Coord.]. **A Miséria do Mundo**. 7ª ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Brasília, set. 2004. Disponível em: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br>. Acesso em 25/04/19.

BRASIL. Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Portaria nº 251, de 12 de dezembro de 2012. Regulamenta a Gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família, revoga a portaria GM/MDS nº 321, de 29 de setembro de 2008, e dá outras providências. Disponível em: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br>. Acesso em 25/04/19.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Microdados da Folha de Pagamentos do Programa Bolsa Família. Brasília: MDS, 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Manual de gestão do Programa Bolsa Família. Brasília, MDS, Secretaria Nacional de Renda de Cidadania

(SENARC). 2018, 3ª edição atualizada. 148 p. Disponível em: <central3.to.gov.br/arquivo/408993>. Acesso em 01/04/19.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Programa Bolsa Família – Condicionalidades. Disponível em <mds.gov.br>. Acesso em 01/07/2019.

BRUNI, Adriano Leal. SPSS: guia prático para pesquisadores. São Paulo: Atlas, 2012.

CARRANO, Paulo C. R.; MARINHO, Andreia C.; OLIVEIRA, Viviane N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. especial, 2015.

CARVALHO, André de Souza. **Vivendo às margens: Habitação de interesse social e o processo da segregação socioespacial em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade - PGAU), Programa de Pós Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

COSTA, Marcio da.; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educ. Soc**., Campinas, v. 35, nº 129, p. 1183-1203, out./dez. 2014.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Instituto Piaget, 2000.

CURITIBA. **Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência**. 3ª ed. rev. e atual. Curitiba: Secretaria Municipal da Saúde, 2008. Disponível em <fas.curitiba.pr.gov.br>. Acesso em 15/02/2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, p. 245-262, julho / 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DURU-BELLAT, Marie. Desigualdades Sociais. In: VAN ZANTEN, Agnès (coordenadora), **Dicionário de Educação**, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

FAGNANI, Eduardo. O mercado contra a cidadania. In: FAGNANI, Eduardo; COSTA, Lucia Cortes da; ORAIR, Rodrigo Octávio; GOBETTI, Sérgio Wulff. **As demandas sociais da democracia não cabem no orçamento?** (Parte I). Revista Política Social e Desenvolvimento, ano 3, dezembro 2015.

FIELD, Andy. **Descobrindo a estatística usando o SPSS**. 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre. **A nova era das desigualdades**. Éditions du Seuil, Paris: Celta, 1997.

GARCIA, Fernanda Ester Sanchez. **Cidade Espetáculo** - política, planejamento, city marketing. Curitiba: Editora Palavra, 1997

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GAYA, Tatiana F. M. **As trajetórias escolares do ensino fundamental sob o olhar das políticas educacionais**: um estudo longitudinal no município de Pinhais de 2009 a 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

GAYA, Tatiana F. M.; BRUEL, Ana Lorena. Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em Educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-18, 2019.

GIRALDI, Luciana P. B.; SIGOLO, Silvia R. L. Perspectiva longitudinal de pesquisa em educação no Brasil. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 2-22, jan. / abr. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico - Dados da Sinopse, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA (IPPUC). Dados geográficos. 2019. Disponível em: <http://ippuc.org.br/geodownloads/geo.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

KERSTENETZKY, Celia L. **O Estado do bem-estar social na Idade da Razão**: a reinvenção do Estado social no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram J. Desigualdades Educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. Educ. Soc., Campinas, v. 34, nº 125, p. 1175-1202, out. / dez. 2013.

LIMA, Márcia. “Raça” e pobreza em contextos urbanos. **Tempo Social,** revista de sociologia da USP, v. 24, nº 2, p. 233-254, 2011.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). Plataforma de dados educacionais. Número de Matrículas – Consulta de indicadores. Curitiba/Goiás: UFPR/UFG, 2020. Disponível em <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/>. Acesso em 05/06/2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Editora Ática, 1997.

LEÃO REGO, Walquiria. PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família**: autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LOUREIRO, André O.F.; SULIANO, Daniel C.; OLIVEIRA, Jimmy L. de. Uma análise da pobreza no Ceará com base em diferentes linhas de mensuração. In: CARVALHO, Eveline B.S. **Economia do Ceará em Debate 2009**. Fortaleza: IPECE, 2010.

LUCAS, Samuel R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. **American Journal of Sociology - AJS** Volume 106 Number 6 (May 2001): 1642-90. University of California, Berkeley, 2001.

LUNELLI, Polyana. **A relação entre escola e CRAS no acompanhamento do cumprimento da condicionalidade da educação no âmbito de Programa Bolsa Família (PBF)**. Monografia (Especialização em Políticas Educacionais), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Luciano Marques da Costa et al. Sistema Presença e a gestão intersetorial na educação: diálogo exploratório sobre o Programa Bolsa Família (PBF) em escolas localizadas na região de fronteira. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n.3, p. 1464-1483, set. / dez. 2017.

MARUN, Dulcinéa Janúncio. **Evasão escolar no Ensino Médio**: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação [Mestrado em Educação]. São Paulo, 2008.

MATA, Natália T.; SILVEIRA, Liane M. B.; DESLANDES, Suely F. Família e negligência: uma análise do conceito de negligência na infância. **Ciência e Saúde Coletiva**, 22, p. 2881 – 2888, Rio de Janeiro, 2017.

MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores Educacionais**. Taxas de distorção idade-série, 2013. Disponível em portal.inep.gov.br. Acesso em 25/09/2020.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar. **Acompanhamento da Condicionalidade da Educação do Programa Bolsa Família:** avanços, desafios e perspectivas – Gestão 2011 a 2014. Brasília-DF, dezembro de 2014.

MEC. **Manual de leiaute dos arquivos para troca de informações entre MEC e MDS**. Versão 4.0. Brasília: MEC, s/d.
MEC. Ministério da Educação. Sistema Presença: **Leiaute dos arquivos disponibilizados pelo MEC**. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <http://tutorialpresenca.mec.gov.br/>. Acesso em 15/08/2020.

MENEZES FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. Educação e desigualdade no Brasil. In: **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. Arretche, Marta (Org.). São Paulo: Editora UNESP; CEM, 2015.

OLIVEIRA, Dennison de. Curitiba e o mito da cidade modelo. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Luis F. B. de; SOARES, Sergei S.D. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência:** resultados a partir do Cadastro Único, Projeto Frequência e Censo Escolar. IPEA, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 367 – 391, maio / ago. 2008.

PINTO, José Marcelino de R.; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul. / dez. 2010.

PIRES, André. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 21. jul. – set. 2013.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. Tradução Jussara Simões. 4ª edição revista. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. Arretche, Marta (Org.). São Paulo: Editora UNESP; CEM, 2015.

SAFI, Mirna. A dimensão temporal dos fatos sociais: a pesquisa longitudinal. In: PAUGAM, Serge (coord.). **A Pesquisa Sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SAMPAIO, Gabriela T. C.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v. 31, n. 3, p. 511 – 530, set. / dez. 2015.

SAMPAIO, Gabriela T. C. **Direito à educação para populações vulneráveis:** desigualdades educacionais e o Programa Bolsa Família. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS JUNIOR, Wilson Camerino dos. **Programas de transferência de renda e as Políticas Educacionais:** o Sistema Presença e a gestão da pobreza na escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

SCHNEIDER, Gabriela. Et. al. Educação, Pobreza e Desigualdade Social: Discussões e proposições metodológicas para pesquisa. **Revista de Ciências Sociais** (RCS), Fortaleza, vol. 52, n. 1, mar./ jun. 2021, p. 349-390.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. 2ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2008.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Maria Madalena C. L.; PASSOS, Guiomar de Oliveira. O Programa Bolsa Família e as condicionalidades educacionais: análise sobre os resultados da intersetorialidade no Municipio de Teresina. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 1, jan./abr. 2018.

SILVEIRA, Adriana D.; SCHNEIDER, Gabriela. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educar em Revista**, Dossiê – Desigualdades Educacionais e Pobreza. Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 2, p. 55 – 69, set. 2017

SOARES, José Francisco. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP – Bases Metodológicas. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, nº 1, p. 29-41, jan. / jun. 2009.

SOUZA, Tirzá Ben-Hur de A. **Educação Prioritária e superação de desigualdades educacionais em Curitiba**: Problematização dos efeitos iniciais do Projeto Equidade articulado ao Programa Bolsa Família. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

TELES, Alan; STEIN, Rosa Helena. Programas de transferência de renda e condicionalidades educacionais: acesso ao direito ou moralização do acesso? In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **Política Educacional e Pobreza**: Múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, nº 03, p. 409-434, dez. 2010.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. **Trajetórias escolares e empregabilidade: um estudo sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Política Educacional e Pobreza**: Múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013.

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. Os Programas Sociais sob a ótica dos Direitos Humanos: o caso do Bolsa Família do Governo Lula no Brasil. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, Número 4. Ano 3. p. 144 – 159, 2006.

APÊNDICE 1 - Levantamento de produções acadêmicas acerca do PBF e educação

Tipo	Título da obra	Autor (a)	Ano publicação	Observações
Artigo	Impactos do Programa Bolsa Família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar.	CACCIAMALI, Maria Cristina; TATEI, Fábio; BATISTA, Natália Ferreira.	2010	O estudo analisa o impacto do PBF sobre a incidência de trabalho infantil e a frequência escolar de crianças cujas famílias são beneficiárias.
Artigo	Programa Bolsa Família: a condicionante frequência escolar.	NOVAK, Eliete Maceno; NEVES, Lafaiete Santos	2013	Os autores promovem um debate sobre os impactos das condicionalidades educacionais, utilizando como referência a frequência escolar dos estudantes da Rede Municipal de Curitiba.
Artigo	Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?	PIRES, André.	2013	O autor entrevistou 22 beneficiários do PBF para compreender a visão dos mesmos acerca desta política. Discute sobre as condicionalidades educacionais, relacionando-as à Teoria do Capital Humano.
Artigo	Avaliação de Impacto das Condicionalidades de Educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009).	AMARAL, Ernesto F. de Lima; MONTEIRO, Vinícius do P.	2013	O objetivo do estudo é verificar se as condicionalidades educacionais realmente funcionam, especialmente no que remete ao impacto do PBF na evasão escolar das crianças beneficiárias. Os autores utilizaram dados da Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família (AIBF) de 2005 e 2009, do MDS.
Artigo	A condicionalidade de educação dos programas de transferência de renda: uma análise crítica do programa Bolsa Família.	CARNELOSSI, Bruna C. Neves; BERNARDES, Maria Eliza M.	2014	O estudo analisa a relação de dependência entre educação e programas de transferência de renda, tratando da eficácia e dos limites das condicionalidades da educação arbitradas pelo Programa.
Artigo	Relações periféricas na escola: incumbências e sucumbências do Programa Bolsa Família.	SCHEFER, Maria Cristina.	2014	Pesquisa realizada em uma escola situada na região metropolitana de Porto Alegre (RS), a qual, 75% das crianças são beneficiárias do PBF. O estudo busca analisar em que medida o Programa contribui com o processo de ensino e aprendizagem na referida instituição escolar.

Artigo	A exigência de frequência escolar segundo beneficiárias do Programa Bolsa Família.	PIRES, André; DIAS, Tainah Biela.	2014	Os autores apontam como a frequência escolar mínima exigida pelo desenho do PBF é percebida por sete famílias beneficiárias de Campinas / São Paulo.
Artigo	Geração Bolsa Família. Escolarização, trabalho infantil e consumo na casa sertaneja (Catingueira / PB).	PIRES, Flávia Ferreira; JARDIM, George A. da Silva.	2014	O estudo apresenta considerações acerca dos efeitos do PBF na cidade de Catingueira / Paraíba, as mudanças geracionais que vem sendo construídas a partir do Programa – mudanças relacionadas à expansão do consumo (o Programa alterou a dinâmica financeira das famílias), ao trabalho infantil e à escolarização das crianças.
Artigo	Uma análise do efeito do Programa Bolsa Família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras.	CAMARGO, Pedro Cavalcanti; PAZELLO, Elaine Toldo.	2014	O artigo aborda o efeito do aumento na proporção de estudantes vinculados ao PBF nas escolas sobre o desempenho médio das mesmas. Os autores utilizaram dados do Censo Escolar (2008), Prova Brasil (2009) e Frequência Escolar dos alunos beneficiários (2008).
Artigo	Diferencial educacional entre beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família.	GONÇALVES, Guilherme Q.; MENICUCCI, Telma Maria G.; AMARAL, Ernesto F. L.	2017	Os autores abordam as possíveis consequências das condicionalidades no âmbito educacional sobre o resultado escolar, especificamente acerca da distorção idade-série dos alunos beneficiários.
Artigo	Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família no Ceará.	ABREU, Domingos; AQUINO, Jakson Alves de.	2017	O estudo apresenta quais características das famílias beneficiárias do PBF exercem influência no cumprimento ou não da condicionalidade de frequência escolar. Para tanto, foi criado um banco de dados de 341 entrevistas semiestruturadas.
Artigo	Pobreza e educação a partir de cartilhas, guias e manuais do Programa Bolsa Família (2006 – 2014).	ALVARES, Marcela B. Nappi; PIRES, André.	2017	O estudo apresenta as concepções de educação e pobreza em materiais publicados entre os anos de 2006 e 2014, que falam aos beneficiários do PBF. Trata-se de algumas publicações referentes ao Programa, desenvolvidas pela Secretaria Nacional de Renda e Cidadania (SENARC), do MDS.

Artigo	O Programa Bolsa Família e as condicionalidades educacionais: análise sobre os resultados da intersetorialidade no Município de Teresina.	SILVA, Maria Madalena C. L.; PASSOS, Guiomar de Oliveira.	2018	O artigo trata da articulação entre os envolvidos na operacionalização do PBF em Teresina e os resultados de matrícula e frequência escolar. O estudo utiliza dados do Sistema Presença e do Sistema de Condicionalidades (SICON) bem como informações disponibilizadas pela Prefeitura do município referentes à frequência, aprovação, DIS e evasão escolar.
Artigo	Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná.	SILVEIRA, Adriana Dragone; SCHNEIDER, Gabriela.	2017	A partir dos dados do Sistema Presença e do Censo Escolar de 2014, as autoras apresentaram a distribuição dos estudantes beneficiários do PBF no estado do Paraná. Foi realizado um mapeamento acerca das condições de oferta escolar: as condições de trabalho docente e de infraestrutura da escola.

APÊNDICE 2 – Tabela de motivos e submotivos disponibilizada pelo Sistema Presença

Motivos de Baixa Frequência

COM VÍNCULO ESCOLAR
Tratamento de doença e de atenção à saúde do aluno 1 a - Doença/problemas físicos 1 b - Doença/problemas psicológicos/mentais 1 c - Pós-parto/gravidez de risco/TPM
Doença na família/óbito na família/óbito do aluno 2 a - Óbito do aluno 2 b - Doença de pessoa da família prejudicando a frequência do aluno à escola 2 c - Óbito de pessoa da família prejudicando a frequência do aluno à escola
Fatos que impedem o deslocamento/acesso do aluno à escola 4 a - Enchente 4 b - Falta de transporte 4 c - Estradas intransitáveis 4 d - Violência na área onde mora 4 e - **Inexistência de pessoa para levar à escola** 4 f - Grande distancia entre a residência e a escola 4 g - Outro
Concluiu o Ensino Médio 6 a - Sabe-se que ingressou no Ensino Superior 6 b - Sabe-se que ingressou no Ensino Técnico Profissionalizante ou outro curso 6 c - Não se sabe se houve continuidade nos estudos
Suspensão escolar 7 a - Com tarefas domiciliares 7 b - Sem tarefas domiciliares
EJA Semipresencial 8 a - Com acompanhamento regular 8 b - Sem acompanhamento regular
Situação coletiva que impede a escola de receber seus alunos 9 a - Férias escolares 9 b - Greve 9 c - Calamidade pública que atingiu a escola ou exigiu o uso do espaço como abrigamento 9 d - Escola sem professor 9 e - Reforma geral da escola 9 f - Escola fechada por situação de violência 9 g - Falta de merenda escolar 9 h - Outro
Participação em jogos estudantil/atividade escolar extra-classe 10 a - Considerada atividade escolar 10 b - Não é considerada como atividade escolar
Preconceito/Discriminação no ambiente escolar/bullying 11 a - A escola está agindo no enfrentamento do problema 11 b - A escola ainda não está agindo no enfrentamento do problema
Ausência às aulas por respeito às questões sociais, culturais, étnicas ou religiosas: 12 a - Indígenas 12 b - Circenses 12 c - Ciganos 12 d - Opções religiosas 12 e - População de rua
Gravidez 51 a - Gravidez de risco (sistema lançará para o motivo 1) 51 b - Não é gravidez de risco

Situação de rua 52 a - A escola sabe que o aluno conta com o acompanhamento da rede de proteção local (Cons. Tutelar/CRAS/CREAS) 52 b - A escola não sabe se conta com acompanhamento da rede de proteção social.
Negligência dos pais ou responsáveis 53 a - A escola examinou a questão com as famílias 53 b - A escola não abordou esta questão com as famílias
Trabalho infantil 54 a - A escola sabe que o aluno conta com atenção da rede local de proteção e/ou participa do PETI 54 b - A escola não sabe se o aluno conta com acompanhamento da rede de proteção local
Motivo da baixa frequência não foi informado 58 a - A escola não procurou saber o motivo junto à família 58 b - A escola esclarece que a família não informou o motivo 58 c - A escola, apesar de solicitada, não informou o motivo 58 d - Não foi identificado motivo adequado nesta tabela
Violência/Agressividade no ambiente escolar 60 a - A escola está atuando no enfrentamento da situação 60 b - A escola ainda não está atuando no enfrentamento da situação
Trabalho do Jovem 62 a - Emprego formal (a partir de 16 anos) 62 b - Estagiário sem vínculo empregatício 62 c - Trabalho informal
Exploração/Abuso Sexual 63 a - A escola sabe que a rede de proteção local já foi acionada/comunicada 63 b - A escola não sabe se a rede de proteção foi acionada/comunicada
Desinteresse/Desmotivação pelos estudos 64 a - A escola vem agindo para identificar as causas dessa situação 64 b - A escola não tem procurado identificar as causas dessa situação
Abandono Escolar/ Desistência 65 a - A Escola vem agindo para identificar as causas desse comportamento 65 b – A Escola não tem conseguido agir em relação a essa situação
Questões sociais, educacionais e/ou familiares 68 a - Separação dos pais 68 b - Necessidade de cuidar de familiares (idoso, criança, pessoa com deficiência) 68 c - Viagem com a família (trabalho sazonal/agricultura temporária/colheita/outros) 68 d - Casamento do(a) Aluno(a) – Atualizar cadastro familiar 68 e - Falta de uniforme/calçado/roupa adequada 68 f - Pais "sem domínio" dos filhos/relação familiar precária 68 g - Família desconhece as faltas da criança às aulas 68 h - Aluno com deficiência/necessidades especiais sem apoio/estimulação para permanecer na escola

Envolvimento com drogas/atos infracionais 70 a - A escola sabe que foi encaminhado aos órgãos competentes 70 b - A escola não sabe se houve encaminhamento adequado
Violência Doméstica 71 a - A escola sabe que a criança já foi encaminhada à rede de proteção social 71 b - A escola não sabe se a criança foi encaminhada à rede de proteção social
SVE – SEM VÍNCULO ESCOLAR
Beneficiário sem vínculo/matrícula escolar por uma das situações abaixo caracterizadas:
72 a - Inexistência de ensino fundamental na comunidade em que mora
72 b - Inexistência de ensino médio no território onde mora
72 c - Inexistência de serviços educacionais para acampados/ciganos/circenses/itinerantes
72 d - Inexistência de serviços educacionais em situação de internação/privação de liberdade
72 e - Inexistência de escola indígena no território onde mora
72 f - Concluiu o ensino fundamental/EJA e inexiste oferta imediata da etapa seguinte
72 g- Beneficiário concluiu o Ensino Médio
72 h - Inexistência de atendimento educacional especializado para beneficiário com deficiência/necessidade educacional específica.
72 i - Inexistência de transporte/locomoção acessível à escola para beneficiário com deficiência/necessidade especial.
72 j - Questões de resistência da família para que o beneficiário com deficiência/necessidade especial frequente a escola.
72 k - Inexistência de acessibilidade no ambiente escolar para o beneficiário com deficiência/necessidade especial
72 l - Negativa da escola em receber a criança com deficiência/necessidade especial, alegando falta de vaga
72 m - Transferência em andamento/pendente – permanecendo sem solução/aceite, após o encerramento de 02 (dois) períodos de coleta, o beneficiário será lançado como Não Localizado no município de origem do cadastro familiar.
72 n - Beneficiário sem vínculo/matrícula escolar foi encontrado, mas não quer mais estudar.
72 o - Beneficiário sem vínculo/matrícula escolar foi identificado em condição de óbito (falecido).
72 p - Beneficiário com dados errados impedindo a identificação pela escola (nome errado/data de nascimento errada/NIS duplicado)

APÊNDICE 3 - Recodificação da variável série dos bimestres entre os anos 2013 e 2017

Código atual	Novo código	Série / Ano
0	0	Não informada
1	1	Maternal I
2		Maternal II
3		Maternal III
4		Jardim I
5		Jardim II
6		Jardim III
7	2	CA (Alfabetização) / 1º ano EF
8	3	1ª série / 2º ano EF
9	4	2ª série / 3º ano EF
10	5	3ª série / 4º ano EF
11	6	4ª série / 5º ano EF
19	7	EJA Primeiro Segmento EJA Semipresencial - Anos iniciais
33		
22	8	Ensino Fundamental Especial
12	9	5ª série / 6º ano EF
13	10	6ª série / 7º ano EF
14	11	7ª série / 8º ano EF
15	12	8ª série / 9º ano EF
20	13	EJA Segundo Segmento / Anos finais / Projovem Urbano / EF não seriado EJA Presencial e Semipresencial – EP (FIC)
25		
29		
31		
32		
36		
16	14	1ª série Ensino Médio
39		
17	15	2ª série Ensino Médio
40		
18	16	3ª série Ensino Médio
41		
21	17	EJA Médio / EM não seriado EJA Presencial e Semipresencial – EP Nível médio / EM integrado não seriada
26		
30		
34		
35		
37		
38		
23	18	Ensino Médio Especial

24	19	4ª série Ensino Médio ou Profissionalizante EP concomitante ou subsequente EM – Normal / Magistério 4ª série
27		
28		
42		
99	99	Não vinculado ao PBF