

POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIAS CONDICIONADAS À RENDA E A TAXA DE DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: UMA ANÁLISE DO CENSO ESCOLAR

Guilherme Quaresma Gonçalves¹
Samantha Haussmann Rodarte Faustino²
Fábio César Araújo Costa³

Resumo:

O Poder Público possui a prerrogativa de elaborar e implementar políticas públicas para o âmbito da educação de forma a garantir esse direito que é previsto constitucionalmente. Não somente isso, também é de preocupação do Governo a melhoria da educação para o desenvolvimento do país. Programas sociais condicionados à educação oferecem algumas condições mínimas para o desenvolvimento da criança e do adolescente na escola. O Programa Bolsa Família (PBF) é resultado de múltiplos esforços anteriores de ofertar uma política pública de assistência básica. Dentre suas condicionalidades, define-se que as crianças da família que têm entre 06 e 14 anos devem estar matriculadas na escola e ter uma frequência mínima. Porém, muitas vezes por falta de incentivo, informação ou até mesmo condições, os alunos, principalmente os mais pobres, ficam atrasados quando consideramos a relação idade-série. Utilizando dados agregados por escolas, o objetivo do presente artigo é identificar o quadro brasileiro ao longo do tempo, verificando se a defasagem aumentou, principalmente após a implementação do PBF. Acredita-se que a defasagem tenha sido acrescida em decorrência da não evasão dos alunos beneficiários, que, por dever, cumprem a condicionalidade de frequência, o que inflacionaria a taxa de defasagem das escolas. Através de uma análise com dados de corte transversal, utilizou-se a base de dados do Censo Escolar, dos anos de 1995, 2002 e 2012 para mensurar a taxa de defasagem idade-série das escolas, estimando modelos de mínimos quadrados ordinários com efeitos fixos por município. Percebeu-se que, além do declínio da taxa de defasagem, houve uma maior redução, principalmente quando considerados os valores percentuais do Nordeste. Esse impacto pode ser relacionado, de forma indireta com a implementação de políticas sociais, principalmente o Programa Bolsa Família, o que contrapõe a hipótese inicial.

Palavras-chave: Censo Escolar; Defasagem idade-série; Desigualdade; Bolsa Família; Educação.

Resumen:

El Gobierno tiene la prerrogativa de formular y aplicar políticas para el campo de la educación para garantizar que este derecho, previsto constitucionalmente. No sólo eso, también es motivo de preocupación para el Gobierno para mejorar la educación para el desarrollo del país. Los programas sociales condicionados en educación ofrecen algunas condiciones mínimas para el desarrollo de niños y adolescentes en la escuela. El Programa Bolsa Familia (PBF) es el resultado de múltiples esfuerzos anteriores para ofrecer una política pública para la atención básica. Entre sus condicionalidades, se define que los hijos de la familia que tienen 06 a 14 deben estar matriculados en la escuela y tienen una frecuencia mínima. Sin embargo, a menudo debido a la falta de aliento, información o incluso las condiciones, los estudiantes, especialmente los más pobres, llegan tarde si tenemos en cuenta la relación entre edad y curso. Utilizando datos agregados por las escuelas, el objetivo de este trabajo es identificar el contexto brasileño con el tiempo, asegurando se de que la brecha se ha ampliado, sobre todo después de la implementación de las PBF. Se cree que la brecha se ha incrementado debido a la inexistencia de elusión estudiantes beneficiarios, quienes, por el deber de cumplir las condiciones de la frecuencia, que hincharía las escuelas brecha tarifa. A través de un análisis con datos de corte transversal, se utilizó la base de datos del censo escolar para los años 1995, 2002 y 2012 para medir el índice de brecha de edad-grado de las escuelas, la estimación de los modelos MCO con efectos fijos por municipio. Se observó que, además de la tasa decreciente de retraso, se produjo una reducción mayor, especialmente cuando se consideran los porcentajes del Nordeste. Este efecto podría estar relacionado, de forma indirecta mediante la implementación de políticas sociales, en especial el Programa Bolsa Familia, que contradice la hipótesis inicial.

Palabras clave: Censo Escolar; lag edad-grado; desigualdad; Bolsa Família; Educación.

¹ Mestrando em ciência política pelo DCP/UFMG. Bacharel em Gestão Pública pela UFMG.

² Aluna do curso de Bacharelado em Gestão Pública da UFMG.

³ Aluno do curso de Bacharelado em Gestão Pública da UFMG.

Abstract:

The Government has the prerogative to formulate and implement policies for the field of education to ensure this right, constitutionally provided. Not only that, it is also of concern to the Government to improve education for the country's development. Social programs conditional on education offer some minimum conditions for the development of children and adolescents in school. The Bolsa Família Program (BFP) is the result of multiple previous efforts to offer a public policy for basic assistance. Among its conditionalities, it is defined that the children of the family who have from 06 to 14 must be enrolled in school and have a minimum frequency. However, often due to lack of encouragement, information or even conditions, students, especially the poorest, are late when we consider the age-grade relationship. Using data aggregated by schools, the aim of this paper is to identify the Brazilian context over time, making sure that the gap has widened, especially after the implementation of BFP. It is believed that the gap has been increased due to the non-circumvention beneficiaries students, who, by duty, fulfill the conditionality of frequency, which would inflate the rate gap schools. Through an analysis with cross-sectional data, we used the database of the school census for the years 1995, 2002 and 2012 to measure the rate of age-grade gap of schools, estimating models OLS with fixed effects by municipality. It was noticed that, besides the declining rate of lag, there was a greater reduction, especially when considering the percentages of the Northeast. This effect might be related, indirectly by implementing social policies, especially the Bolsa Família Program, which contradicts the initial hypothesis.

Keywords: School Census; age-grade lag; Inequality; Bolsa Família; Education.

1. INTRODUÇÃO

Apesar de o Brasil ser um país rico, ele também se apresenta como um país de muitos pobres. Essa dicotomia, “riqueza” versus “muitos pobres”, que é histórica, é cara ao elevado grau de desigualdade no país. A desigualdade de renda impacta no bem estar social de toda uma sociedade, onde a equidade é vista como um ideal a ser atingido. Não é fácil separar a análise da desigualdade de renda da pobreza em si, uma vez que há uma relação de condição entre elas. Uma das possíveis formas de diminuição da pobreza exige uma troca intertemporal relacionada à educação das crianças. Acredita-se que a educação aumenta a produtividade e gera riqueza, fortalece o capital social e aumenta as oportunidades de trabalho – diminuindo assim o grau de desigualdade social.

O poder público possui a prerrogativa de elaborar e implementar políticas públicas para a educação de forma a garantir esse direito previsto constitucionalmente. Sobretudo, partindo da premissa que a melhoria da educação corrobora para o desenvolvimento do país. Daí, programas sociais condicionados à educação ganharam destaque após a Constituinte de 1988, oferecendo condições mínimas para o desenvolvimento da criança e do adolescente na escola.

Assim, dentro desse escopo de políticas sociais com foco na relação educação e desenvolvimento, o Programa Bolsa Família foi implementado a partir da Medida Provisória nº 132 de 2003 e regulamentado via lei nº 10.836 de 9 de Janeiro de 2004, sendo

resultado de vários esforços anteriores de se ofertar uma política pública de assistência básica. O Programa Bolsa Família unificou as transferências dos programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Programa Auxílio-Gás e o Cartão Alimentação, de forma a construir uma rede nacional de proteção social. A origem da condicionalidade de garantir uma frequência mínima escolar advém do Bolsa Escola, no qual o aluno não deve apenas estar matriculado na escola, mas também deve estar frequente às aulas.

A partir desse fato, o presente estudo tem o objetivo de realizar um diagnóstico do desenvolvimento da educação, buscando avaliar o impacto indireto de políticas sociais, principalmente, possíveis alterações ocorridas após o ano de 2002 com a implementação do Programa Bolsa Família. Para isso, utilizou-se como variável dependente a taxa de defasagem Escolar dos municípios brasileiros. Portanto, o foco é testar se a implementação do Programa Bolsa Família, na medida em que promove uma inclusão escolar, auxilia na diminuição da taxa de defasagem (repetência em qualquer momento), o que causaria uma melhoria do desempenho escolar. Ressalta-se que não será possível realizar inferências diretas sobre o programa, uma vez que a unidade de análise da modelagem estatística proposta são as escolas, ou seja, trata-se de um dado agregado. O que será observado é uma possível tendência de redução na taxa de defasagem a partir do momento em que o Bolsa Família é implementado.

Dessa forma o presente artigo se estrutura em cinco seções. A primeira é esta breve introdução. A segunda apresenta uma contextualização centrada em uma breve discussão sobre pobreza, desigualdade e educação, além da defasagem idade-série no Brasil, seguido por definições de programas sociais de transferência condicionados de renda, sobretudo, do Programa Bolsa Família. Na seção Estratégia de Pesquisa, serão explicados os métodos que foram utilizados, avançando com a seção de Resultados, onde serão expostas figuras, tabelas de estatísticas descritivas e modelos de regressão estimados por município para 1995, 2002 e 2012. Ao final, faremos uma pequena consideração sobre o estudo, com pequenas conclusões e desafios posteriores.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Pobreza, desigualdade e educação

A pobreza é caracterizada como a insuficiência do indivíduo de garantir de forma autônoma suas necessidades básicas no seu contexto social e histórico (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2001). Nas palavras de Osório et al (2011, p. 9), pobreza é “[...] o estado de privação de um indivíduo cujo bem-estar é inferior ao mínimo que sua

sociedade é moralmente obrigada a garantir. A pobreza em uma sociedade é o agregado dos estados de privação dos seus membros”. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 1999, o Brasil não comparece entre os países mais pobres do mundo, de forma que, aproximadamente 64% dos países apresentaram uma renda per capita inferior à brasileira. Reiterando esse relatório, o Brasil aparece inserido no terço mais rico dos países (BARROS, 2001). Mesmo apresentando uma das mais baixas taxas de desigualdade da sua história recente, o Brasil continua a ser um dos países mais desiguais – dado confirmado pelo Relatório de Desenvolvimento Humano de 2005, que classificou o Brasil como o oitavo país com a pior distribuição de renda no mundo. Em 2011⁴, a desigualdade no país diminuiu em relação ao período citado, mas o Brasil ainda tem um quadro inferior quando comparado ao Uruguai, país com o melhor índice do coeficiente de Gini na América Latina.

Contudo, esforços estão sendo dedicados para amenizar esse quadro, tendo como principal agente os programas sociais de transferência de renda que, no combate à pobreza, têm como objetivo reduzir a desigualdade. Objetivo esse potencializado através da vinculação de condicionalidades na garantia dos direitos básicos disponíveis, como saúde e educação, por exemplo. A desigualdade no Brasil também está refletida no nível educacional, com um contraste de 15% da força de trabalho sem alguma instrução contra apenas 10% com ensino superior (BARROS; MENDONÇA, 1995 apud LAM; LEVISON, 1990). O impacto da desigualdade educacional sobre a renda depende, dentre outros fatores, da relação entre salário e educação, de modo que se a educação não fosse valorizada no mercado, essa desigualdade educacional não impactaria na desigualdade de renda. De acordo com os estudos de Barros e Mendonça (1995), para cada um ano a mais de educação, o salário aumenta em aproximadamente 15% (BARROS; MENDONÇA, 1995).

Segundo Schwartzman e Brock (2005), a educação no Brasil não se desenvolveu da mesma forma que outros países, de modo que houve ausência de estímulos por parte da sociedade para desenvolver e organizar suas próprias instituições de ensino, bem como a falta de recursos financeiros e humanos para integrar o seu sistema educacional, tornando-o centralizado e coerente. Ele ainda considera que não houve uma integração entre as instituições do governo e da sociedade civil para uma profissão docente bem estruturada e organizada, dificultando assim o desenvolvimento da educação no Brasil.

4 O coeficiente de Gini em 2005 era de 0,566, reduzindo para 0,527 em 2011 (IPEA, 2012).

Apesar desse cenário, o quadro educacional no Brasil tem sofrido mudanças nas últimas décadas. O país avançou de forma muito significativa na cobertura da educação básica, atingindo praticamente a universalização das crianças em idade entre 6 e 14 anos, e ampliou muito o atendimento ao ensino médio (HENRIQUES; BARROS; AZEVEDO, 2006). De acordo com dados da PNAD de 2003, a quase totalidade das crianças entre 7 e 10 anos estão matriculadas nas escolas. Apesar dessa universalização do ensino fundamental, ressalta-se que o número de alunos matriculados no ensino médio é consideravelmente menor, de modo que o ensino médio apresenta as maiores taxas de abandono e defasagem (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005).

2.2. Defasagem idade-série e o desenvolvimento da educação no Brasil

No Brasil, a partir de 1971, a educação foi definida como obrigatória para crianças de sete a quatorze anos, sendo definido que a entrada no ensino fundamental ocorreria aos sete anos. No início dos anos 2000, o ensino fundamental passou a ter nove anos, com inserção aos seis anos de idade, porém, somente a partir de 2010 o ensino fundamental de nove anos passou a ser obrigatório.

Como a educação é uma importante forma de seleção para o mercado de trabalho, as desigualdades educacionais demonstram uma tendência em se converter futuramente em desigualdades de renda e sociais. Importante ressaltar ainda que, de acordo com Coleman et al (1966), as desigualdades econômicas e sociais são fatores relevantes para o diferencial de desempenho dos alunos. Com isso, pode-se inferir que uma menor escolaridade acarretaria em uma maior desigualdade. Sendo assim, é através da educação que o indivíduo tem uma maior chance de diminuir essa desigualdade e romper o ciclo de pobreza no qual se encontra (MAYESKE et al., 1972).

Muitos são os motivos que prejudicam o desenvolvimento da criança e do adolescente na escola e atrasam o andamento dos mesmos durante o percurso escolar, tendo, como consequência, a inserção desses indivíduos no contingente de alunos defasados considerando a relação idade e série. Segundo Guimarães de Castro (1999), os altos graus de repetência e abandono dos alunos corroboram para o aumento dos índices de defasagem. A defasagem idade-série está diretamente ligada ao baixo rendimento, ao fracasso escolar e à evasão, impactando o desenvolvimento educacional do indivíduo até o ensino médio e até mesmo ao ensino superior (GUIMARÃES DE CASTRO, 1999). Rios-Neto (2010) considera o nível de defasagem idade-série o mesmo que a taxa de distorção idade-série. Recentemente, a defasagem na educação apresentou uma tendência de declínio.

Como as desigualdades econômicas têm impacto no desempenho dos alunos, a defasagem escolar idade-série é um fator encontrado, geralmente, em crianças em situação de pobreza. Essa defasagem pode estar associada a vários fatores ligados ao contexto social de inserção do indivíduo, bem como as características da escola, e ainda, as características natas. Por isso, valorizando o percurso da educação no ensino fundamental e médio, a defasagem idade-série pode ser considerada um indicador de desempenho escolar. Desse modo, podem ser considerados defasados, indivíduos que por alguma razão entraram atrasados no ensino fundamental, interromperam os estudos, ou ainda, repetiram alguma série.

Para esse estudo, foram tratados como defasados os indivíduos que estavam estudando nos anos de referência com um atraso de pelo menos um ano na relação idade-série. Não foi considerada a idade correta quando analisado o ensino fundamental de nove anos⁵. Isso porque, como o ensino fundamental de nove anos só passou a ser obrigatório a partir de 2010 (COSTA; MENDES, 2013), mesmo em 2012 ainda existia a possibilidade de haver alunos cumprindo a carga curricular referente ao ensino fundamental de oito anos. Com essa análise, todas as matrículas da escola foram consideradas para definição da variável de defasagem.

Segundo Schwartzman e Brock (2005, p.7), “[...] o valor da educação no mercado de trabalho é grande parte posicional, ou seja, quem tem mais educação tende a levar vantagem, mesmo que seus conhecimentos e competências não sejam especificamente requeridos ou adequados para determinados empregos”. Desse modo, garantir a educação básica à criança e ao adolescente dará maior suporte para que estes venham a competir de forma mais satisfatória na corrida do mercado de trabalho, buscando os seus direitos de maneira autônoma – através da sua educação e dos seus filhos, por exemplo. Em suma, a garantia da educação básica do indivíduo será valorizada no mercado de trabalho e, por conseguinte, esse terá maior probabilidade de garantir apropriadamente a sua renda familiar, que, por sua vez, dará suporte para que ele exija e procure uma melhor educação para si e para seus filhos.

2.3. A educação e os programas de transferência de renda

⁵ Com a entrada no nível fundamental a partir de 6 anos, crianças de 7 anos estariam defasadas se estivessem cursando o primeiro ano.

Políticas públicas de transferência de renda estão sendo cada vez mais aplicadas no combate à pobreza em países em desenvolvimento. No curto prazo, tais políticas sociais têm como principal intuito impulsionar uma maior assistência para famílias em condição de pobreza, amenizando assim a pobreza corrente. Não obstante, no longo prazo, essas políticas proporcionam um aumento na qualidade de vida através de condicionalidades impostas às famílias beneficiadas, interrompendo o ciclo intergeracional da pobreza, e, desse modo, a família torna-se a responsável pela sua própria manutenção (RIOS-NETO, 2010).

Dentro desse escopo de ação, a educação tem tido centralidade e vem tornando-se alvo de políticas públicas e despertado o interesse dos agentes e estudiosos da gestão pública. A desigualdade, sobretudo, de oportunidades educacionais, constitui-se num dos determinantes cruciais da multiplicação intergeracional de disparidades sociais, sendo que ela é o meio elementar de promoção da mobilidade econômica e social. Assim, quanto maior a qualificação acadêmica de um indivíduo, maiores as chances de ganhos no mercado de trabalho. Tomando essa premissa, a educação converteu-se, então, em uma insígnia da igualdade de oportunidades. Dessa forma, igualando as oportunidades educacionais, teríamos uma forma de corrigir as desigualdades de origens (BARROS et al, 2008).

Desse modo, a justificativa para as transferências de renda com condicionalidade de frequência escolar é relevante quando se considera que famílias pobres têm elevados custos em manter as crianças nas escolas. Isso é notório pelo fato de que a renda é baixa e, muitas vezes, instável, podendo ser fruto de trabalhos itinerantes ou próprios. A carência de escolaridade gera pobreza e a pobreza gera atraso e muitas vezes privação da escolaridade. Assim, sem a transferência de renda, a família pobre não teria incentivos para manter seus filhos na escola, continuando assim com o ciclo da pobreza, que será reforçado em cada geração, uma vez que a atual não conseguiria atingir sua emancipação. Dessa forma, a educação se comporta como meio de inclusão social e de garantir às famílias beneficiárias uma melhor oportunidade de adquirir capital social, melhorando suas chances de mobilidade social.

O atrelamento de políticas educacionais às políticas de transferência de renda no combate a desigualdade e pobreza pode ser visto como uma forma de tentar promover a emancipação do núcleo familiar. Esse tipo de programa vai para além de um simples alívio imediato de pobreza, fornecendo um valor a disposição para famílias em situação de vulnerabilidade. Portanto, as condicionalidades exigidas para o recebimento dos benefícios

monetários passam a ser um fator estratégico para o aumento do capital humano (OLIVEIRA; SOARES, 2013).

Seguindo a tendência de políticas com condicionalidades na área de educação iniciada na década de 1990, foi implementado em 1996 o Programa Bolsa Escola. O principal objetivo desse programa foi incentivar a procura por educação formal e atenuar a pobreza. Assim, o auxílio recebido pelas famílias beneficiárias era condicionado à frequência escolar das crianças. Não obstante, mesmo não tendo como objetivo central retirar a criança do mercado de trabalho, a frequência obrigatória resultou em uma redução do tempo disponível da criança para atividades laborais. Desse modo, entendeu-se que o benefício recebido pelas famílias substituiria o rendimento monetário do trabalho infantil.

Seguindo essa lógica, o Programa Bolsa Escola do Governo Federal foi extinto de forma gradual e deu espaço ao Programa Bolsa Família – que em 2013 completou 10 anos de existência. O Programa Bolsa Família é resultado de vários esforços anteriores do poder público de ofertar uma política pública de assistência básica, de forma que seu benefício agregou todos os valores recebidos dos programas anteriores, sendo estes: o Bolsa Escola, o Auxílio-Gás, o Bolsa Alimentação e o Cartão Alimentação.

O Programa Bolsa Família do Governo Federal é uma política pública de transferência condicionada de renda que atende as famílias pobres e/ou extremamente pobres. Segundo a Lei nº 10.836 de 9 de Janeiro de 2004, que estabelece e regulamenta o Programa Bolsa Família, o Executivo Federal definirá os valores referenciais de enquadramento de pobreza e extrema pobreza, em conformidade com a dinâmica socioeconômica e estudos técnicos. Atualmente, para o recebimento do benefício do Bolsa Família, são consideradas extremamente pobres as famílias com renda per capita mensal de até R\$ 70,00. Para esse grupo, a família receberá um benefício básico de R\$ 70,00, além dos benefícios variáveis para cada dependente de até 17 anos, sendo R\$ 32,00 por criança de até 15 anos (máximo de cinco crianças) e R\$ 38,00 por adolescente de 16 e 17 anos (máximo de dois adolescentes). As famílias consideradas pobres são aquelas com renda per capita mensal entre R\$ 70,00 e R\$ 140,00. Neste caso, as famílias somente serão beneficiadas com a presença de crianças ou adolescentes de até 17 anos, seguindo os mesmos critérios para os dependentes do grupo anterior. Além dessas definições, os beneficiados devem atender às exigências definidas, que são as chamadas condicionalidades, sendo elas: realização de pré-natal e acompanhamento da saúde da mãe e do bebê; acompanhar o cartão de vacinação e o desenvolvimento das crianças de até 7 anos; manter as crianças matriculadas

em escolas com frequência mínima de 85%, assim como os adolescentes de 16 e 17 anos com frequência mínima de 75% (BRASIL, 2013). Desse modo, o aluno não deve apenas estar matriculado, mas também deve estar frequente às aulas. Os efeitos do descumprimento dessa condição e, também de outras vinculadas ao Bolsa Família, leva desde uma advertência até ao cancelamento total do benefício.

O custo de famílias mais pobres manterem as crianças e adolescentes nas escolas é maior devido à situação financeira desfavorecida. Juntamente a isso, o nível educacional mais baixo possivelmente impactará na constituição de renda para as próximas gerações. Esse processo acarreta em um ciclo vicioso de perpetuação da pobreza. Nesse aspecto, o Programa Bolsa Família pretende quebrar esse ciclo intergeracional da pobreza de forma a criar condições para que, futuramente, os indivíduos não sejam mais dependentes dessa assistência e ainda possuam suas capacidades individuais desenvolvidas. Portanto, essa política de transferência de renda condicionada à educação passa a ser um mecanismo de rompimento desse ciclo (ENDO, 2011apud SILVA et al, 2004:90). Além disso, as chances dadas à população de baixa renda não garantem o extermínio da pobreza. Para que isso aconteça, é necessário que essa população aproveite as oportunidades que lhe foram oferecidas, o que demanda demasiado esforço. Dessa forma, prover oportunidades para a população não garante eficácia, e o esforço dessa população, sem as devidas oportunidades, pode ser, em determinado momento, improdutivo (BARROS; CARVALHO, 2003).

A concessão monetária do Bolsa Família não impede necessariamente o trabalho infantil, mas quando se garante a frequência da criança na escola, pelo menos este terá menos tempo disponível para o trabalho devido à exigência de estar na escola. Além disso, o valor recebido compensaria o trabalho que ele iria realizar, desestimulando a necessidade de trabalhar (FERRO; KASSOUF, 2005). Muitas vezes, a situação de pobreza em que vive a família faz com que a criança precise trabalhar precocemente para o sustento básico da família ou de si mesmo em casos de abandono. Essas situações prejudicam a vida escolar da criança e comprometem a sua frequência e permanência na escola. Essa conjuntura apenas reforça o ciclo intergeracional de pobreza e a repercussão da incapacidade da família de prover suas necessidades básicas de forma autônoma. Quando se garante pelo menos a permanência e frequência da criança na escola, é dada então a oportunidade de atingir um maior nível educacional para ser mais competitivo no mercado de trabalho, não repetindo o histórico dos pais, uma situação de pobreza e baixa escolaridade, além de melhorar os indicadores educacionais brasileiros, como a evasão, repetência e defasagem idade-série.

3. ESTRATÉGIA DE PESQUISA

O nível “escola” há muito vem sendo estudado por teóricos de todo o mundo. A escola importa para a educação da criança? Esta é uma pergunta que trouxe grandes debates para a academia. Segundo Coleman (1966), no cenário estadunidense e europeu, o contexto social no qual a escola está inserida é o que realmente impacta na variação da média do desempenho de escola para escola. Logo, a escola se comporta não apenas como um local de ensino e aprendizagem, mas também como uma organização social. Em decorrência da maior segmentação do sistema educacional, no Brasil a variação entre escolas costuma ser maior do que a observada nos Estados Unidos e em países europeus. A partir disso, percebe-se no Brasil uma homogeneidade no perfil socioeconômico dos alunos em cada escola, como, por exemplo, escolas particulares possuem estudantes com nível socioeconômico mais elevado do que escolas públicas (MURILLO, 2003; ALVES; FRANCO, 2008). Essas desigualdades podem provocar resultados escolares discrepantes.

Para o presente artigo será aplicado um estudo longitudinal com dados do Censo Escolar de 1995, 2002 e 2012. Com isso, a análise da defasagem educacional se torna, neste estudo, indicador de desempenho escolar de indivíduos da primeira série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio.

O Censo Escolar é uma base de dados estatísticos referentes à educação no Brasil, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação. Todas as escolas públicas e particulares participam da coleta de dados, que é feita anualmente. Dessa forma, as informações compreendem as diferentes etapas de ensino, sendo elas: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação profissionalizante de nível técnico e; educação de jovens e adultos (EJA). A partir de 2007 houve uma abrangência a partir da inclusão de informações sobre matrículas, funções docentes, estabelecimentos, turmas, rendimentos, movimentação escolar, transporte e, ainda, informações individuais do aluno e do professor – o que significa estudos mais completos a serem desenvolvidos posteriormente (ALVES; FRANCO, 2008).

A variável dependente e as variáveis independentes têm como unidade de análise a escola em que os alunos defasados (ou não) estão inseridos. Como variável dependente utilizou-se a taxa de defasagem idade-série da escola. Essa variável foi construída através da divisão do número de alunos defasados pela quantidade de alunos total da escola. Foram considerados defasados os indivíduos que estavam estudando nos anos de referência com

atraso de pelo menos 1 ano na relação idade-série, dessa maneira, a relação idade-série inicial correta seria: (1) sete anos – primeira série do ensino fundamental; (2) oito anos – segunda série do ensino fundamental; (3) nove anos – terceira série do ensino fundamental; (4) dez anos – quarta série do ensino fundamental; (5) onze anos – quinta série do ensino fundamental; (6) doze anos – sexta série do ensino fundamental; (7) treze anos – sétima série do ensino fundamental; (8) quatorze anos – oitava série do ensino fundamental; (9) quinze anos – primeiro ano do ensino médio; (10) dezesseis anos – segundo ano do ensino médio; e (11) dezessete anos – terceiro ano do ensino médio. Para esse estudo não foi considerada a idade correta referente ao ensino fundamental de nove anos, isso porque o ensino fundamental de 9 anos só se tornou obrigatório a partir de 2010 e, mesmo em 2012, ainda existem alunos cumprindo a carga horária referente ao nível fundamental de 8 anos.

Dando prosseguimento a exposição da metodologia analítica, a construção das variáveis independentes seguiu os seguintes critérios (COLEMAN, 2008) e hipóteses: **(1) tipo de ensino ministrado:** variáveis binárias referentes às escolas que possuem só o ensino fundamental, só o ensino médio ou ambos – **hipótese:** escolas que oferecem somente o ensino fundamental teriam uma menor taxa de defasagem do que as outras duas opções; **(2) dependência administrativa da escola:** variáveis binárias referentes às escolas que são municipais, estaduais, federais ou particulares – **hipótese:** escolas particulares teriam uma menor taxa de defasagem quando comparadas às outras opções; **(3) localização da escola:** variável binária referente ao código de situação censitária da escola (região urbana ou rural) – **hipótese:** escolas situadas na região urbana teriam uma menor taxa de defasagem quando comparadas à referência (rural); **(4) taxa de salas utilizadas na escola:** variável contínua construída através da razão do número de salas utilizadas pelo número total de salas da escola – **hipótese:** quanto maior a taxa de salas utilizadas, menor seria a taxa de defasagem da escola; **(5) taxa de professores por nível de instrução:** três variáveis contínuas construídas da seguinte maneira: a) razão da quantidade de professores com nível fundamental completo pela quantidade de professores total da escola multiplicada por 100, b) razão da quantidade de professores com nível médio completo pela quantidade de professores total da escola multiplicada por 100, e c) razão da quantidade de professores com nível superior completo pela quantidade de professores total da escola multiplicada por 100 – **hipótese:** escolas com uma maior taxa de professores com nível superior completo teriam uma menor taxa de defasagem.

Não obstante, análises de estatísticas descritivas foram realizadas com o intuito de resumir a variação da taxa de defasagem para os estados e regiões do país. Foram também

estimados um conjunto de modelos de regressão de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), de modo que o método de MQO foi escolhido por ser o mais adequado quando a variável dependente (taxa de defasagem) é contínua. Os modelos são nível-nível, nos quais as variáveis independentes estão também em suas unidades normais, x , com fórmula populacional $y = \beta_0 + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \beta_3x_3 + \dots + \beta_kx_k + u$. Assim, a interpretação do impacto de cada variável independente considera que as demais variáveis independentes foram mantidas constantes (WOOLDRIDGE, 2008). Além disso, esses modelos foram controlados por efeito fixo para municípios. O método de efeitos fixos pretende controlar os efeitos de variáveis que por alguma razão foram omitidas do modelo de regressão. O método considera que há um efeito de cada um dos grupos, mas que seu impacto econômico real não é importante ou de difícil mensuração, sendo utilizado apenas estabelecer um controle. Dessa forma, ele pune tanto o erro-padrão quanto a magnitude do coeficiente estimado no modelo de MQO. De acordo com Wooldridge (2008), a estimação do modelo com variáveis independentes binárias produziria os mesmos resultados da estimação de efeitos fixos. Contudo, o uso de variáveis dicotômicas para cada um dos grupos no modelo não seria prático em razão da quantidade de parâmetros a serem estimados, o que no caso do Brasil são mais de 5.000 municípios. É importante ressaltar que as estatísticas descritivas e o modelo de regressão serão estimados para cada ano de análise, bem como escolas inativas e valores não observados foram excluídos.

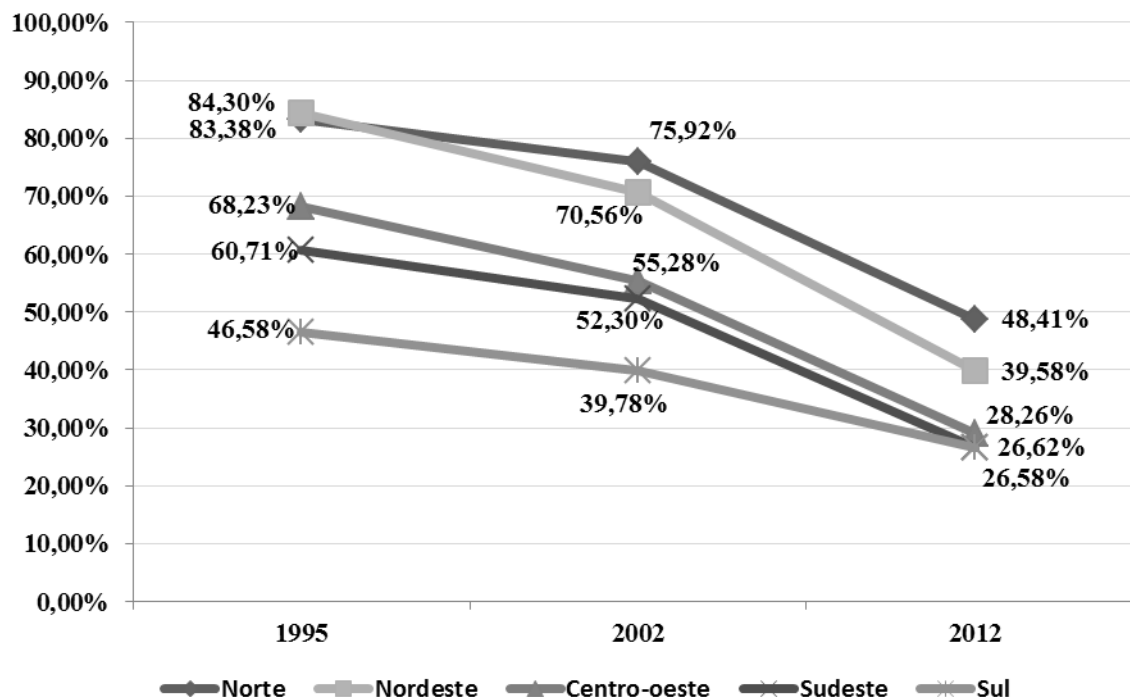
Existem, porém, limitações que impedem a identificação do impacto exato de programas sociais, tais como a insuficiência de dados de características individuais e socioeconômicas dos alunos e docentes. Por essa razão, o resultado desse estudo será um diagnóstico, uma vez que o impacto do Programa Bolsa Família poderá apenas ser deduzido de forma indireta, especialmente, em regiões mais pobres – como no caso da Região Nordeste do Brasil. Temos consciência que o método mais indicado para avaliar a relação escola/alunos defasados seria o modelo hierárquico, pois ele considera níveis hierárquicos das influências sobre o fenômeno estudado (RABE-HESKETH; SKRONDAL, 2006; RABE-HESKETH; SKRONDAL, 2008). No caso da base de dados do Censo Escolar, esse estudo só poderia ser realizado a partir de 2007, que apresenta variáveis no nível “Escola” e no nível “alunos”.

4. RESULTADOS

A partir de uma primeira análise da distribuição da variável dependente para os três anos foi possível perceber uma alteração, com valores concentrados mais à direita para 1995 e valores mais concentrados à esquerda para 2012. Essa alteração no padrão já nos induz a uma constatação de que houve uma redução da taxa de defasagem ao longo dos anos propostos. Corroborando a hipótese inicial, pode-se perceber que houve uma queda considerável na média da taxa de defasagem das escolas durante o tempo, porém, foi possível também notar que essa queda não se deu de forma linear. Além disso, a Figura 1 mostra que existem acentuadas quedas na média da taxa de defasagem entre 2002 e 2012. Essas quedas ocorreram em todos os estados, comprovando que já havia uma tendência à redução, todavia, em estados do Nordeste, esta queda foi maior em termos percentuais. O custo marginal de diminuir a média da taxa de defasagem nesta região é menor, uma vez que a média da taxa assumia altos valores. Entretanto, quando os números brutos são analisados, percebe-se que houve uma aproximação de valores, como por exemplo, da região Sudeste – que eram mais distantes no ano de 2002. Uma possível explicação para este fenômeno é a implementação de programas sociais de transferência de renda com condicionalidades no âmbito da educação, principalmente o Programa Bolsa Família, o que pode ocasionar um impacto indireto na redução da média da taxa de defasagem idade-série. Em 2011, o Nordeste somou um total de mais de 50% dos beneficiários do Bolsa Família⁶.

⁶Ipeadata: **Comunicados do IPEA** n°. 129, janeiro de 2012. p.4.

Figura 1 – Média da taxa de defasagem por regiões do Brasil, 1995, 2002 e 2012.



Fonte: Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1995, 2002 e 2012.

Para um melhor entendimento das variáveis independentes, a Tabela 2 verifica a média da variável dependente para cada variável independente que será inserida no modelo de regressão de forma categórica, bem como a distribuição percentual dessas variáveis independentes no banco de dados. As demais variáveis independentes são contínuas e foram incluídas na Tabela 3. Essa separação foi realizada com a finalidade de apresentar a maior quantidade de dados possíveis para cada variável.

Com a Tabela 1, percebe-se que há uma maior quantidade de escolas que ministram somente o Ensino Fundamental e que a média da taxa de defasagem para essas escolas tem um comportamento diferenciado para cada ano de estudo. Em 1995, nota-se que essas escolas apresentam uma maior média da taxa de defasagem em comparação com as outras escolas, porém, há uma alteração desse padrão em 2002 e 2012, que possuem as menores taxa de defasagem quando comparadas às outras escolas. Com a variável Dependência Administrativa da escola, vemos que as escolas municipais apresentam uma maior média da taxa de defasagem em 1995 e 2002, mas também possuem a maior distribuição percentual. Já em 2012, Escolas Municipais só não apresentam uma menor média da taxa de defasagem quando comparadas com as Escolas Particulares. Uma possível explicação para essa queda

da variável dependente está relacionada com a implementação de políticas municipais para melhoria educacional. Dessa maneira, para os três anos analisados, essa categoria possui a maior distribuição percentual. Considerando também a localidade, nos três anos constatou-se que escolas situadas na Região Urbana possuem uma menor média da taxa de defasagem quando comparamos com as escolas que se encontram na Região Rural.

Tabela 1 – Distribuição percentual e média da taxa de defasagem para variáveis independentes categóricas, Brasil, 1995, 2002 e 2012

Variáveis	1995		2002		2012	
	Média	(%)	Média	(%)	Média	(%)
Somente Ensino Fundamental	73,58	92,33	63,17	87,93	33,72	81,55
Somente Ensino Médio	67,16	1,13	70,70	1,75	59,92	3,64
Ensino Fundamental e Médio	60,63	6,54	59,75	10,32	37,25	14,81
Escola Municipal	78,66	66,63	67,11	69,17	37,05	62,94
Escola Estadual	66,69	24,93	64,11	19,52	45,25	20,07
Escola Federal	70,76	0,12	61,63	0,10	45,81	0,25
Escola Particular	42,49	8,32	35,25	11,22	15,99	16,74
Região Urbana	62,99	34,43	54,26	42,13	30,04	54,37
Região Rural	77,73	65,57	69,27	57,87	41,33	45,63
Número de Observações	200.133		175.579		133.143	

Fonte: Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1995, 2002 e 2012.

Para uma maior compreensão das variáveis contínuas, utilizou-se para descrição a média, o desvio padrão, o mínimo e o máximo de cada variável, além do número de observações para cada ano de referência, assim, nessa tabela todas as variáveis independentes são contínuas. Constata-se que a Taxa de Professores com Nível Fundamental diminui durante os anos, mostrando um maior investimento na educação dos professores, seja por parte do próprio professor ou por incentivos recebidos do Governo. Seguindo essa análise, também há um aumento considerável na média da Taxa de Professores com Nível Superior, porém com maiores desvios-padrão.

Tabela 2 – Média, desvio-padrão, mínimo e máximo das variáveis independentes contínuas, Brasil, 1995, 2002 e 2012

Ano	Variáveis	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo	Número de Observações
1995	Taxa de Salas de Aula	96,72	11,25	0	100	200.133
	Taxa de Professores com Nível Fundamental	37,03	46,29	0	100	
	Taxa de Professores com Nível Médio	48,32	43,67	0	100	
	Taxa de Professores com Nível Superior	14,64	28,80	0	100	
2002	Taxa de Salas de Aula	92,55	17,74	0	100	175.579
	Taxa de Professores com Nível Fundamental	6,60	23,53	0	100	
	Taxa de Professores com Nível Médio	66,82	39,63	0	100	
	Taxa de Professores com Nível Superior	26,57	36,81	0	100	
2012	Taxa de Salas de Aula	94,43	14,24	0,59	100	133.143
	Taxa de Professores com Nível Fundamental	1,10	7,56	0	100	
	Taxa de Professores com Nível Médio	35,52	37,20	0	100	
	Taxa de Professores com Nível Superior	63,37	37,70	0	100	

Fonte: Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1995, 2002 e 2012.

Feita a análise das estatísticas descritivas, estimou-se quatro modelos de análise multivariada para examinar o impacto de variáveis independentes sobre a variável dependente em cada ano de referência. A Tabela 3 apresenta os coeficientes, erros-padrão e significâncias estatísticas dos modelos estimados para explicar a taxa de defasagem no Brasil em 1995, 2002 e 2012, utilizando efeito fixo por município.

Verificou-se com os modelos de regressão que as variáveis referentes ao tipo de ensino ministrado na escola se comportam de forma parecida ao longo dos anos. Elas têm um impacto positivo na taxa de defasagem com maiores valores para escolas que ministram somente o ensino médio, quando comparadas com as escolas que possuem somente o ensino fundamental. Uma hipótese para esse impacto seria que, ingressando em uma escola que só ministra os 3 (três) anos do ensino médio, o aluno já tem uma maior chance de estar na situação de defasagem idade-série no momento do ingresso na escola.

As variáveis que se referem à dependência administrativa que a escola ocupa, também se comportam de forma esperada quando utilizamos o nível Municipal como referência. Assim, as escolas particulares têm um impacto negativo na taxa de defasagem com altos coeficientes nos três anos em relação às escolas municipais, não obstante, as escolas federais também se comportam de forma parecida, porém, com coeficientes um pouco menores. Já no que tange as escolas estaduais, houve um comportamento diferenciado para a variável que se refere às escolas que possuem dependência administrativa. Desse modo, para o ano de 1995, as escolas estaduais obtiveram um impacto negativo na taxa de defasagem, todavia, sem significância estatística. A explicação para essa variação seria que escolas municipais e estaduais têm características semelhantes, o que influi na significância estatística. Porém, para 2002 e 2012, o impacto das escolas estaduais sobre a taxa de defasagem passa a ser positivo – 3,13% e 7,23% – e com significância estatística. Dado que também pode ser parcialmente explicado pela implementação de políticas municipais referentes à educação, principalmente no nível fundamental.

A variável de Região Urbana tem, conforme esperado, um impacto negativo sobre a taxa de defasagem para os três períodos analisados, com coeficientes de 2,45%, 4,61% e 3,59% significantes estatisticamente quando comparados com a região rural. A taxa de salas de aula da escola também assume um valor esperado, com um impacto negativo na taxa de defasagem. Ou seja, quanto maior a taxa de salas de aula utilizadas da escola, menor será a taxa de defasagem da escola. Reiteramos que nessas variáveis também foram consideradas estatisticamente significantes.

As taxas de professores por cada nível de instrução apresentaram significância estatística, porém, não obtiveram magnitudes relevantes, sendo possível perceber uma diminuição do número de observações no decorrer dos anos – fato já foi explicado anteriormente por adaptações feitas para compatibilização das bases durante os anos.

Já a fração da variância do efeito fixo devido aos municípios sofreu uma queda considerável durante os anos, entretanto, sem apresentar comportamento linear. Em 1995 o município de localização da escola explicava 62,3% do modelo de regressão, já em 2012 podemos observar que esse valor caiu para 44,9%. Essa redução evidencia que há uma desigualdade dentre os municípios, todavia, ela reitera que a desigualdade diminuiu ao longo do tempo. Diversas razões podem ser consideradas para uma análise mais espacial, entretanto, podemos inferir que os programas sociais contribuíram para essa redução,

sobretudo, quando consideramos como marcos analíticos os anos de 2002 e 2012 – após a implementação do Bolsa Família.

Tabela 3 – Modelos de regressão linear com a taxa de defasagem como variável dependente por uma série de variáveis independentes, Brasil, 1995, 2002 e 2012

Variáveis	Modelo 1 (Ano 1995)	Modelo 2 (Ano 2002)	Modelo 3 (Ano 2012)
Constante	79,22*** (0,451)	68,81*** (0,345)	43,56*** (1,320)
Somente ensino fundamental	REFERÊNCIA	REFERÊNCIA	REFERÊNCIA
Somente ensino médio	16,97*** (1,442)	15,92*** (0,485)	27,52*** (1,256)
Ensino médio e fundamental	4,82*** (0,430)	10,03*** (0,277)	12,52*** (0,309)
Escola Municipal	REFERÊNCIA	REFERÊNCIA	REFERÊNCIA
Escola Estadual	0,01 (0,325)	3,19*** (0,402)	7,44*** (0,590)
Escola Federal	-10,08*** (1,868)	-14,90*** (1,593)	-11,40*** (1,218)
Escola Particular	-31,68*** (0,637)	-27,17*** (0,573)	-19,52*** (0,409)
Região Rural	REFERÊNCIA	REFERÊNCIA	REFERÊNCIA
Região Urbana	-2,70*** (0,229)	-4,73*** (0,232)	-3,44*** (0,246)
Taxa de salas de aula	-0,02*** (0,004)	-0,04*** (0,002)	-0,001 (0,003)
Taxa de professores com nível fundamental	REFERÊNCIA	REFERÊNCIA	REFERÊNCIA
Taxa de professores com nível médio	-0,02*** (0,002)	-0,01*** (0,003)	-0,08*** (0,012)
Taxa de professores com nível superior	-0,01** (0,007)	0,05*** (0,004)	-0,07*** (0,013)
Teste de F de todos os coeficientes	F(9; 4973) 426,35***	F(9; 5559) 1086,38***	F(9; 5555) 796,55***
Teste de F do efeito fixo de área	F(4973; 195150) 37,53***	F(5559; 170010) 25,90***	F(5555; 127578) 14,06***
Fração da variância do efeito fixo devido à área	0,62	0,59	0,45
R ² Dentre	0,22	0,27	0,36
R ² Entre	0,03	0,06	0,00
R ² Total	0,17	0,15	0,23
Número de municípios (grupos)	4.974	5.560	5.556
Número de Observações	200.133	175.579	133.143

Observação: Erros padrão robustos entre parênteses. Nota: *** Significativo ao nível de confiança de 99%; ** Significativo ao nível de confiança de 95%; * Significativo ao nível de confiança de 90% - para testes unilaterais. Fonte: Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1995, 2002 e 2012.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas são implementadas para aumentar o bem-estar da população e suprir suas demandas. Dessa maneira, no curto prazo as políticas sociais têm como principal finalidade impulsionar uma maior assistência para famílias em condição de pobreza e, no longo prazo, proporcionar um aumento na qualidade de vida através de condicionalidades impostas às famílias beneficiadas, aumentando as chances de interromper o ciclo intergeracional da pobreza. As perguntas de pesquisa deste artigo centram-se no questionamento da eficácia de políticas sociais com condicionalidade de educação. Logo se estabelece os seguintes questionamentos: essas políticas realmente cumprem o seu papel de reduzir a defasagem idade-série da população tratada neste artigo? Ainda, quais características das escolas impactam na variável dependente?

Partindo então desse contexto, a hipótese inicial para a primeira pergunta foi de que além das características da escola, os benefícios sociais, sobretudo o Bolsa Família, teriam contribuído de forma indireta na queda da taxa da defasagem, isso, especialmente, nas regiões mais pobres. Para realizar esse diagnóstico, foi construído um gráfico com a média da taxa de defasagem por ano região. De forma complementar, foram elaborados três modelos de regressão utilizando o método de mínimos quadrados ordinários (MQO), realizando o controle por efeitos fixos de municípios a fim de responder a segunda indagação. Esses modelos buscaram diagnosticar causas que contribuem para a redução ou aumento na taxa de defasagem das escolas brasileiras. Para nos auxiliar na apresentação destes resultados, foram apresentadas tabelas estatísticas descritivas para as variáveis explicativas utilizadas.

Em relação à primeira hipótese, percebemos que a defasagem média nas regiões melhorou ao longo do tempo, principalmente na passagem de 2002 para 2012. Já havia uma tendência de queda observada entre 1995 e 2002, porém, essa redução foi mais forte após 2002, ano que antecedeu a implementação do Programa Bolsa Família. Algo contribuiu para esta redução, e acredita-se que o responsável tenha sido o programa, uma vez que a principal queda da taxa de defasagem ocorreu na região Nordeste – onde mais de 51% dos beneficiários do PBF estão situados. A partir dos modelos de regressão, verificou-se a importância de fatores explicativos como Dependência Administrativa e o Tipo de Ensino Ministrado na escola. Escolas particulares apresentam as menores taxas de defasagem em relação a escolas municipais, tendência não constatada para escolas estaduais, que têm maiores índices de defasagem quando comparadas com a referência. Além disso, escolas que oferecem apenas o ensino médio têm maiores taxas de defasagem quando comparadas a escolas que oferecem apenas o ensino fundamental, pois a

progressão é calculada em cima de mais anos, ou seja, estas escolas têm uma maior probabilidade de se encontrarem defasadas.

Entende-se que para uma análise preliminar, o método utilizado oferece resultados plausíveis, uma vez que esses modelos foram estimados com variáveis explicativas seguiram os padrões sugeridos por estudos anteriores (COLEMAN, 1966; MAYESQUE, 1972; MURILLO, 2003; ALVES E FRANCO, 2008). No entanto, há limitações encontradas como a insuficiência de dados de características individuais e socioeconômicas dos alunos e docentes. Por essa razão, o impacto do Programa Bolsa Família pôde apenas ser deduzido de forma indireta, sobretudo, para regiões mais pobres, como o Nordeste. Para se ter conclusões mais robustas, os métodos e as análises devem ser ajustados. Uma modelagem hierárquica poderia permitir verificar o peso que programas sociais e educacionais têm sobre o desempenho, isolando o efeito das desigualdades entre escolas e localidades. Além disso, um estudo de painel que compreendesse todos os anos entre 1995 e 2013, ou pelo menos grande parte dele, seria o ideal para se isolar o efeito tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C..2008. A Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BARROS, R. P.; CARVALHO, M.. 2003. Desafios para a política social brasileira. *Texto para Discussão 985*, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), Rio de Janeiro.

BARROS, R. P.; CARVALHO, M.; FRANCO, S.; MENDONÇA, R.. 2008. A Importância das Cotas para a Focalização do Programa Bolsa Família. *Texto para Discussão 1349*, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), Rio de Janeiro.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R.. 2001. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. *Texto para Discussão 800*, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), Rio de Janeiro.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. S.P.. 1995. Os determinantes da desigualdade no Brasil. *Texto para Discussão 377*, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), , julho/1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME – MDS. 2013. Informações relativas ao Bolsa Família. Disponíveis em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. [Acesso: junho/2013].

COLEMAN, J. S.. 2008. Desempenho nas Escolas Públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; YORK, R. L.. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: US Office of Education, National Center for Educational Statistics.

COSTA, B. L. D.; MENDES, I. A.. 2013. Família e Desempenho Escolar em Minas Gerais: recursos familiares e defasagem escolar. In: FAHEL, M.; RAMBLA, X.; LAZZAROTTI, B.; BRONZO, C. (orgs.). *Desigualdades Educacionais e Pobreza*. Belo Horizonte: PUC Minas.

ENDO, C. T. O.. 2011. *O Programa Bolsa Família como Estratégia de Promoção da Equidade e Justiça Social no Brasil Contemporâneo*. Belo Horizonte, Minas Gerais. Monografia (Conclusão de Curso). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal de Minas Gerais (FAFICH/UFMG).

FERRO, A. R.; KASSOUF, A. L.. 2005. Avaliação do impacto dos programas de Bolsa Escola sobre o trabalho infantil no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, vol. 35, nº. 3, p. 417-444.

GUIMARÃES DE CASTRO, M. H.. 1999. As Desigualdades Regionais no Sistema Educacional Brasileiro. In: HENRIQUES, R. (org.). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro, IPEA, p. 425-458.

HENRIQUES, R.; BARROS, R. P.; AZEVEDO, J. P.. 2006. *Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. 2012. Comunicado do IPEA nº 155 – A década inclusiva (2001 – 2011): Desigualdade, pobreza e políticas de renda. Brasília.

MAYESKE, G. W.; COHEN, W. M.; WISLER, C. E.; OKADA, T.; BEATON, A. E.; JR.; PROSHEK, J. M.; WEINFELD, F. D.; TABLER, K. A. 1972. *A Study of Our Nation's Schools*. Government Printing Office, Washington, D.C..

MURILLO, F. J.. 2003. El Movimiento de Investigación de Eficacia Escolar. In: MURILLO, F.J. (org.). *La Investigación sobre Eficacia Escolar em Iberoamérica*. Revisión Internacional del Estado del Arte. Bogotá: Convênio Andrés Bello.

OLIVEIRA, L. F. B.; SOARES, S. S.D.. 2013. O Impacto do Programa Bolsa Família sobre a Repetência: resultados a partir do cadastro único, projeto frequência e censo escolar. *Texto para Discussão 1814*, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), Rio de Janeiro.

OSORIO, R. G.; SOARES, S.; SOUZA, P. H. G. F.. 2011. *Erradicar a Pobreza Extrema: um objetivo ao alcance do Brasil*. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

GONÇALVES, Guilherme Quaresma; FAUSTINO, Samantha Hausmann Rodarte; COSTA, Fábio César Araújo. *Políticas de transferências condicionadas à renda e a taxa de defasagem idade-série: uma análise do censo escolar*

RABE-HESKETH, S.; A. SKRONDAL.. 2006. Multilevel modelling of complex survey data. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A* 169, p. 805–827.

RABE-HESKETH, S.; A. SKRONDAL.. 2008. Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata. *Stata Press*, Texas, College Station TX, 2ª ed.

RIOS-NETO, E. L. G.; GUIMARAES, R. R. M.. 2010. The Demography of Education in Brazil: inequality of educational opportunities based on Grade Progression Probability (1986-2008). *Vienna Yearbook of Population Research*, vol.08, pp. 283-312.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C.. 2005. *Os desafios da educação no Brasil*. Editora Nova fronteira, Rio de Janeiro, vol. 1320.

WOOLDRIDGE, J.. 2008. *Introdução à econometria: uma abordagem moderna*. São Paulo: Cengage Learning.