

EDUCAÇÃO, POBREZA E TERRITÓRIO: REVISÃO NARRATIVA SOBRE PERMANÊNCIA ESCOLAR E PROTEÇÃO SOCIAL**Education, Poverty and Territory: A Narrative Review of School Persistence and Social Protection**

Cristina Silva de Oliveira Maia¹.

1 Mestranda em Ciências em Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: cristinamaiadevaldo@hotmail.com.br

Resumo

O artigo teve como objetivo analisar como a literatura científica sobre o contexto brasileiro discutiu as relações entre pobreza multidimensional, vulnerabilidade territorial e permanência escolar, considerando as contribuições, os limites e os desafios das políticas públicas intersetoriais de educação e proteção social. Realizou-se uma revisão narrativa, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. As buscas foram conduzidas nas interfaces públicas da Scientific Electronic Library Online, do Education Resources Information Center e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, complementadas pelo Google Acadêmico, por páginas de periódicos e por repositórios institucionais. Foram consideradas publicações em português, inglês e espanhol, divulgadas entre janeiro de 2016 e junho de 2026, relacionadas à educação básica brasileira e disponíveis integralmente. O corpus bibliográfico reuniu 13 estudos selecionados por sua aderência ao problema da revisão. Os achados indicaram que a permanência escolar se relacionou a fatores econômicos, familiares, territoriais, escolares e institucionais, sem uma relação causal única. Transferência de renda, acompanhamento da frequência, busca ativa e articulação intersetorial foram apontados como mecanismos de proteção, embora condicionados por recursos, cobertura e capacidade de implementação. Concluiu-se que a permanência ultrapassa matrícula e frequência, requerendo proteção material, vínculo pedagógico, capacidade institucional e garantia territorial de direitos.

Palavras-chave: Educação básica. Pobreza multidimensional. Desigualdade educacional. Evasão escolar. Intersetorialidade.

Abstract

The article aimed to analyze how scientific literature on the Brazilian context discussed the relationships among multidimensional poverty, territorial vulnerability, and school persistence, considering the contributions, limitations, and challenges of intersectoral public policies in education and social protection. A qualitative narrative review with an analytical-interpretive approach was conducted. Searches were performed through the public interfaces of the Scientific Electronic Library Online, the Education Resources Information Center, and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, complemented by Google Scholar, journal websites, and institutional repositories. Publications in Portuguese, English, and Spanish, released between January 2016 and June 2026, related to Brazilian basic education, and available in full text were considered. The bibliographic corpus comprised 13 studies selected according to their relevance to the review question. The findings indicated that school persistence was related to economic, family, territorial, school, and institutional factors, without a single causal relationship. Cash transfers, attendance monitoring, active school search, and intersectoral coordination were identified as protection mechanisms, although their contributions depended on resources, coverage, and implementation capacity. It was concluded

that school persistence goes beyond enrollment and attendance, requiring material protection, pedagogical bonds, institutional capacity, and territorially grounded rights guarantees.

Keywords: Basic education. Multidimensional poverty. Educational inequality. School dropout. Intersectorality.

1 INTRODUÇÃO

A permanência escolar é uma dimensão fundamental do direito à educação, uma vez que o ingresso formal na escola não assegura, de forma isolada, a continuidade da trajetória, a aprendizagem e a conclusão da educação básica. No contexto brasileiro, esse fenômeno é atravessado por desigualdades econômicas, sociais e territoriais que distribuem de maneira desigual as condições necessárias à escolarização.

A incorporação da permanência escolar ao campo dos direitos sociais relaciona-se ao processo de redemocratização e à consolidação de marcos jurídicos que reconheceram crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Além da Constituição Federal (Brasil, 1988), e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) vinculou a educação ao pleno desenvolvimento, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, atribuindo ao poder público responsabilidades que não se encerram na disponibilização de vagas.

Ao longo das décadas seguintes, políticas de transferência de renda, alimentação escolar, assistência social, acompanhamento da frequência e enfrentamento da exclusão passaram a dialogar, em diferentes graus, com as políticas educacionais. Essa aproximação ampliou as responsabilidades atribuídas às escolas e aos demais serviços públicos, tornando a permanência um problema que envolve famílias, sistemas de ensino e redes territoriais de proteção (Dentz, 2022). Em 2023, 28,8 milhões de pessoas entre zero e 17 anos viviam em situação de pobreza multidimensional, correspondendo a 55,9% desse grupo, considerando privações relacionadas à renda, educação, informação, água, saneamento, moradia e proteção contra o trabalho infantil (Fundo Das Nações Unidas Para A Infância, 2025).

No campo educacional, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) mostrou que 8,7 milhões de pessoas de 14 a 29 anos não haviam concluído o ensino médio em 2024 porque abandonaram a escola ou nunca frequentaram essa etapa. Entre elas, 72,5% eram pretas ou pardas, e a necessidade de trabalhar foi o motivo mais frequentemente declarado, mencionado por 42,0% dos participantes (IBGE, 2025). Em consonância com esse cenário, um estudo realizado por Ramos e Gonçalves Junior (2024) em um município do

interior paulista, os autores observaram que abandono e evasão se relacionavam ao entrelaçamento de dimensões escolares, socioeconômicas, familiares e individuais.

Com o propósito de compreender as conexões entre os eixos temáticos investigados, formulou-se a seguinte pergunta norteadora: Como a literatura científica referente ao contexto brasileiro, publicada entre 2016 e junho de 2026, analisa as relações entre pobreza multidimensional, vulnerabilidade territorial e permanência escolar, considerando as contribuições, as limitações e os desafios das políticas públicas intersetoriais de educação e proteção social voltadas aos sujeitos matriculados ou em idade de frequentar a educação básica?

Desta forma, o presente ensaio tem como objetivo geral analisar como a literatura científica sobre o contexto brasileiro, publicada entre 2016 e junho de 2026, discutiu as relações entre pobreza multidimensional, vulnerabilidade territorial e permanência escolar, considerando as contribuições, os limites e os desafios das políticas públicas intersetoriais de educação e proteção social para sujeitos vinculados ou em idade de vinculação à educação básica. Especificamente, buscou-se identificar e caracterizar as abordagens teóricas utilizadas para discutir pobreza multidimensional, vulnerabilidade territorial, permanência escolar, proteção social e intersetorialidade; analisar como os estudos relacionaram a pobreza multidimensional e a vulnerabilidade territorial às condições de acesso, frequência, continuidade, reinserção e conclusão da educação básica; examinar como a literatura discutiu as contribuições, os limites e os desafios das políticas públicas intersetoriais de educação e proteção social para a permanência escolar; e sistematizar as convergências, as divergências e as lacunas presentes no corpus bibliográfico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POBREZA MULTIDIMENSIONAL E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A pobreza constitui um fenômeno social complexo que não pode ser compreendido adequadamente apenas pela insuficiência de renda, pois a condição de pobreza envolve restrições concretas às possibilidades de viver com dignidade, participar da sociedade e exercer direitos. Ademais, a renda representa um meio relevante, mas não suficiente, pois indivíduos com recursos semelhantes podem enfrentar oportunidades distintas em razão da idade, das condições de saúde, do gênero, da discriminação, do território ou da disponibilidade de serviços públicos (Sen, 2000).

Alkire e Foster (2011) propõem um método no qual se estabelecem limites de privação para cada dimensão e, posteriormente, um critério para identificar quando a acumulação dessas privações caracteriza uma situação de pobreza multidimensional. Essa formulação permite observar quantas pessoas são atingidas, a intensidade das privações e a sua composição. A multidimensionalidade, contudo, não significa reunir indiscriminadamente todos os problemas sociais sob a categoria pobreza. É necessário distinguir pobreza, desigualdade e vulnerabilidade: a primeira se refere a privações socialmente inaceitáveis; a segunda, à distribuição desigual de recursos e oportunidades; e a terceira, à exposição a riscos e à capacidade diferenciada de enfrentá-los.

No campo educacional, as desigualdades não se restringem à existência ou à ausência de matrícula. Elas se manifestam nas condições de acesso às escolas, na regularidade da frequência, na aprendizagem, na progressão, na distorção idade-série, nas possibilidades de conclusão e na qualidade das experiências escolares. Garcia e Hillesheim (2017), ao examinarem Planos Nacionais de Educação e Planos Plurianuais federais, demonstram que pobreza e desigualdade educacional foram incorporadas aos instrumentos de planejamento público, frequentemente associadas à ampliação das políticas sociais e dos programas de transferência de renda, neste contexto, essa incorporação reconhece que a universalização formal da educação não elimina diferenças nas condições de usufruto do direito.

A relação entre pobreza e escolarização não deve ser formulada de maneira determinista, e para compreender as conexões desse binômio se faz necessário levar em consideração condições materiais adversas que podem restringir o tempo de estudo, o acesso a transporte, alimentação, tecnologias e ambientes adequados. A noção de multidimensionalidade contribui para evitar explicações monocausais, pois evidencia que diferentes privações podem se acumular, ser parcialmente compensadas ou adquirir pesos distintos entre grupos sociais.

2.2 TERRITÓRIO, VULNERABILIZAÇÃO SOCIAL E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

O território não corresponde apenas a uma superfície geográfica sobre a qual se localizam escolas, famílias e serviços públicos, na perspectiva de Santos (1999), compreender esse espaço requer considerar os seus usos sociais, econômicos, políticos e técnicos. O território é produzido pelas relações entre atores, instituições, normas, fluxos, infraestruturas e formas de apropriação do espaço. Aplicada ao campo educacional, essa ótica permite compreender que a escola não está separada do lugar em que atua. Sua oferta, sua composição profissional, sua

relação com as famílias e sua capacidade de articular recursos públicos são influenciadas pela configuração social e institucional circundante.

Ribeiro e Vóvio (2017) identificaram mecanismos que ajudam a compreender como as características territoriais se associam à desigualdade escolar. Entre eles estão a distribuição insuficiente de equipamentos públicos, as relações de competição e interdependência entre escolas, a mobilidade de profissionais mais experientes para unidades localizadas em áreas menos vulnerabilizadas e as representações negativas dirigidas às populações de determinados bairros. A estigmatização territorial pode atravessar processos de matrícula, expectativas de desempenho e decisões institucionais, fazendo com que desigualdades externas à escola sejam reproduzidas em suas práticas.

A territorialização também constitui princípio relevante para a organização da proteção social brasileira. A Política Nacional de Assistência Social vincula a oferta de serviços ao reconhecimento das desigualdades socioterritoriais e atribui aos equipamentos de referência funções de organização e coordenação das redes locais (BRASIL, 2005). Para a Educação, a aproximação territorial pode favorecer a identificação de estudantes com frequência irregular, a compreensão de obstáculos relacionados ao deslocamento e a articulação com serviços de saúde e assistência. Esse potencial somente se concretiza quando há serviços disponíveis, equipes qualificadas, fluxos definidos e capacidade pública de resposta.

2.3 PERMANÊNCIA ESCOLAR, PROTEÇÃO SOCIAL E INTERSETORIALIDADE

A permanência escolar é parte constitutiva do direito à educação, garantida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, princípio também incorporado pela Lei nº 9.394/1996 e pelo ECA (Brasil, 1990). Essa proteção jurídica permite distinguir acesso, frequência e permanência. O acesso corresponde à possibilidade de ingresso; a frequência indica a participação regular; e a permanência envolve continuidade da trajetória, condições de aprendizagem, progressão e conclusão.

Outros conceitos que necessitam ser bem delimitados são abandono e evasão, pois seus significados variam entre estudos e normas administrativas. O abandono costuma designar a interrupção durante determinado período letivo, enquanto a evasão pode envolver a não retomada da escolarização em período posterior. Reinserir um estudante também não equivale a assegurar sua permanência quando permanecem as condições que produziram o afastamento.

Uma concepção ampliada abrange dimensões objetivas, institucionais e relacionais, incluindo matrícula, frequência, aprendizagem, participação, vínculo e progressão.

Gava, Lopes e Unbehaum (2025) indicam que a infrequência requer ações coordenadas das escolas e das políticas educacionais, desta forma a frequência irregular pode constituir sinal anterior ao abandono, demandando acompanhamento antes que o afastamento se consolide. Por sua vez, Ramos e Gonçalves Junior (2024) mostram que abandono e evasão se relacionam a fatores escolares, socioeconômicos, familiares e individuais que se entrelaçam. Essas contribuições afastam interpretações que atribuem a interrupção escolar exclusivamente a uma suposta falta de interesse do estudante.

A proteção social compreende responsabilidades públicas, serviços, benefícios e ações voltados à prevenção de riscos, à redução de privações e à garantia de direitos. No caso de crianças e adolescentes, essa concepção articula-se à proteção integral, segundo a qual família, sociedade e Estado compartilham deveres, sem que essa corresponsabilidade retire do poder público sua obrigação de assegurar políticas universais (BRASIL, 2005).

No que diz respeito a intersetorialidade, emerge da constatação de que problemas multidimensionais não podem ser enfrentados adequadamente por políticas organizadas de forma isolada. Akerman *et al.* (2014) destacam a polissemia do conceito e a diversidade das formas de ação intersetorial. Em sentido substantivo, ela não significa apenas encaminhar usuários entre serviços ou reunir representantes de secretarias. Pressupõe planejamento compartilhado, definição de responsabilidades, circulação protegida de informações, construção de fluxos e avaliação conjunta.

3 METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo. O estudo reuniu e discutiu produções científicas sobre as relações entre pobreza multidimensional, vulnerabilidade territorial, permanência escolar e políticas públicas intersetoriais de educação e proteção social no Brasil.

As buscas foram realizadas em abril e maio de 2026 nas interfaces públicas da Scientific Electronic Library Online (SciELO), do Education Resources Information Center (ERIC) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os termos de busca foram definidos em português, inglês e espanhol,. Entre os termos empregados estiveram “pobreza”, “pobreza multidimensional”, “vulnerabilidade social”, “vulnerabilidade territorial”, “permanência escolar”, “frequência escolar”, “abandono escolar”, “evasão escolar”, “proteção

social”, “intersectorialidade” e “educação básica”, além de seus correspondentes em inglês e espanhol.

Foram incluídos artigos científicos, dissertações, teses e estudos teóricos publicados entre janeiro de 2016 e junho de 2026, em português, inglês ou espanhol, disponíveis integralmente e relacionados ao contexto brasileiro. Os trabalhos deveriam envolver crianças, adolescentes ou jovens vinculados ou em idade de vinculação à educação básica, ou profissionais, famílias, instituições e políticas diretamente relacionados às suas trajetórias escolares. Não foram incluídos registros duplicados, editoriais, notícias, resumos sem texto integral, estudos exclusivamente voltados à educação superior e publicações que apenas mencionavam pobreza ou vulnerabilidade sem incorporá-las à análise.

A constituição do corpus bibliográfico ocorreu por seleção intencional orientada pela pertinência ao problema e aos objetivos da revisão. Inicialmente, foram realizadas buscas nas interfaces públicas anteriormente citadas. Os documentos potencialmente relevantes foram examinados por título, resumo, palavras-chave e, posteriormente, por leitura integral. Foram mantidos os trabalhos que analisavam diretamente as relações entre pobreza, vulnerabilidade territorial, permanência escolar, proteção social ou políticas intersectoriais no contexto da educação básica brasileira. Ao final desse processo, foram selecionados 13 estudos com dados bibliográficos confirmados e conteúdo suficiente para extração e análise.

Os dados foram organizados em uma matriz contendo autoria, ano, título, objetivo, desenho metodológico, abordagem, população ou corpus, tamanho da amostra, faixa etária, local, instrumentos, categorias analisadas, principais resultados, limitações, contribuição para o problema e eixo temático. Legislações, documentos normativos e relatórios institucionais foram registrados separadamente para não serem equiparados metodologicamente aos estudos científicos.

A análise foi desenvolvida por síntese narrativa e organização temática. Primeiramente, descreveram-se as características gerais do corpus, incluindo distribuição temporal, delineamentos, populações, territórios e políticas abordadas. Em seguida, os estudos foram comparados segundo quatro eixos: pobreza, recursos familiares e vulnerabilidade territorial; permanência escolar como trajetória; proteção social e políticas intersectoriais; e tensões conceituais, metodológicas e lacunas. As convergências foram identificadas pela recorrência de interpretações semelhantes; as divergências, pelas diferenças conceituais, empíricas ou metodológicas; e as lacunas, pela insuficiência de estudos sobre determinados grupos, territórios ou dimensões da permanência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS BIBLIOGRÁFICO

O corpus bibliográfico foi composto por 13 estudos selecionados por sua relação direta com o problema e os objetivos da revisão. A escolha considerou a aderência às categorias de pobreza multidimensional, vulnerabilidade territorial, permanência escolar, proteção social e intersectorialidade, bem como a vinculação ao contexto brasileiro e à educação básica. Todos os trabalhos incluídos tiveram sua existência, autoria, ano de publicação e conteúdo integral ou metodologicamente suficiente confirmados em periódicos científicos ou repositórios institucionais. Por se tratar de revisão narrativa baseada em seleção bibliográfica intencional, os estudos não representam a totalidade da produção disponível, mas um conjunto analítico constituído para possibilitar a comparação das abordagens teóricas, das evidências empíricas e das políticas discutidas na literatura.

Os estudos foram organizados na Tabela 1 segundo autoria, ano, tipo da pesquisa, contexto, objeto analisado e contribuição central. Essa sistematização permitiu distinguir estudos empíricos, revisões e análises teórico-documentais, evitando atribuir o mesmo peso metodológico a fontes de natureza diferente.

Tabela 1 — Caracterização sintética dos estudos incluídos

Autor e ano	Tipo e contexto	Objeto ou política	Contribuição central
Garcia e Hillesheim (2017)	Documental; planejamento federal	Pobreza e desigualdade nos PNE e PPA	Articulação entre educação, planejamento e políticas sociais
Ribeiro e Vóvio (2017)	Revisão teórica; literatura brasileira	Território e desigualdade escolar	Mecanismos territoriais de produção das desigualdades
Abreu e Aquino (2017)	Quantitativo; Ceará	Condicionalidade educacional	Relações entre organização familiar e frequência
Chiari <i>et al.</i> (2018)	Métodos mistos; Belo Horizonte	Programa Saúde na Escola	Condições institucionais da intersectorialidade
Santos <i>et al.</i> (2019)	Revisão sistemática; Brasil	Bolsa Família e indicadores educacionais	Evidências sobre frequência, abandono e desempenho
Almeida (2021)	Qualitativo; quatro	Família, território e	Recursos externos

	escolas públicas	escolarização	como ativos ou restrições
Araújo, Frio e Alves (2021)	Quantitativo; Brasil	Bolsa Família e distorção idade-série	Associação com progressão escolar
Dentz (2022)	Teórico-documental; políticas nacionais	Proteção social e escolarização	Ampliação das redes e responsabilidades escolares
Martins e Rückert (2022)	Métodos mistos; Corumbá	Bolsa Família e desempenho	Diferença entre apoio à escolarização e aprendizagem
Ribeiro, Kasmirski e Ben Ayed (2023)	Quantitativo; Ceará e Fortaleza	Equidade e vulnerabilidade territorial	Possibilidade de redução de desigualdades
Ramos e Gonçalves Junior (2024)	Qualitativo; interior de São Paulo	Abandono e evasão	Interação entre fatores escolares e sociais
Gava, Lopes e Unbehaum (2025)	Qualitativo e documental; São Paulo	Frequência irregular e abandono	Infrequência como sinal preventivo
Capelo (2025)	Qualitativo; Fortaleza	Busca ativa	Contribuições e desafios operacionais

Fonte: elaboração própria com base nos estudos incluídos (2026).

Temporalmente, três estudos foram publicados em 2017, correspondendo a 23,1% do corpus. Os anos de 2021, 2022 e 2025 reuniram dois trabalhos cada, ou 15,4% em cada ano. Em 2018, 2019, 2023 e 2024, foi incluída uma publicação por ano, equivalente a 7,7% em cada caso. Não foram incluídos estudos de 2016, 2020 ou do primeiro semestre de 2026. Oito trabalhos, ou 61,5%, foram publicados entre 2021 e 2025. Essa concentração revela a composição temporal do corpus, e não aumento da ocorrência dos fenômenos investigados.

Os objetivos das produções foram distribuídos em quatro grupos. O primeiro reuniu pesquisas sobre pobreza, território e desigualdade escolar. O segundo concentrou investigações sobre frequência, abandono, evasão, progressão e equidade. O terceiro examinou transferência de renda e condicionalidades educacionais. O quarto abordou proteção social, intersetorialidade e implementação de redes ou estratégias públicas. Essa distribuição mostra que a permanência foi investigada por diferentes entradas analíticas, raramente articuladas em um mesmo desenho.

Nove estudos foram classificados como pesquisas empíricas primárias, equivalentes a 69,2% do corpus. Entre eles, quatro adotaram abordagem qualitativa, três utilizaram procedimentos quantitativos e dois combinaram técnicas qualitativas e quantitativas. Duas publicações eram revisões e outras duas constituíam análises teóricas ou documentais. Grandes bases secundárias permitiram examinar padrões mais abrangentes, enquanto entrevistas e

estudos de caso tornaram visíveis experiências e processos institucionais. A heterogeneidade dos desenhos e dos desfechos, entretanto, limitou comparações diretas.

As populações e os contextos incluíram estudantes do ensino fundamental e médio, famílias beneficiárias de transferência de renda, jovens com trajetórias interrompidas, professores, gestores, conselheiros tutelares e profissionais de redes de proteção. Algumas pesquisas utilizaram escolas ou redes municipais como unidades de análise; outras trabalharam com documentos públicos, dados domiciliares nacionais ou indicadores de avaliação educacional.

De modo geral, a literatura convergiu em dois pontos, ao indicar que as trajetórias escolares são atravessadas por fatores econômicos, familiares, territoriais, escolares e institucionais que atuam de forma combinada e quanto à necessidade de diferenciar matrícula e frequência de uma compreensão mais ampla da permanência.

4.2 POBREZA, RECURSOS FAMILIARES E VULNERABILIDADE TERRITORIAL

Garcia e Hillesheim (2017) mostram que pobreza e desigualdade educacional passaram a ocupar espaço nos instrumentos federais de planejamento, aproximando políticas educacionais de ações sociais e de transferência de renda. Ribeiro e Vóvio (2017) ampliam essa discussão ao identificar mediações territoriais relacionadas à oferta de equipamentos, às hierarquias entre escolas e à circulação desigual de profissionais. Em conjunto, esses trabalhos sugerem que a escolarização depende das condições internas dos domicílios e da forma como o Estado organiza suas políticas no território.

No que diz respeito à dimensão familiar, esta aparece como mediação relevante, mas sua interpretação exige evitar a responsabilização individual das famílias, observações trazidas no estudo conduzido por Abreu e Aquino (2017) mostraram associações entre o cumprimento da frequência e fatores como escolaridade, organização familiar e envolvimento materno. Almeida (2021) evidenciou que família e território podem funcionar como ativos ou restrições conforme a disponibilidade de recursos materiais e culturais, a exposição à violência e o acesso a equipamentos públicos.

Com relação ao território, Ribeiro, Kasmirski e Ben Ayed (2023) identificaram avanços na equidade nas redes do Ceará e de Fortaleza, inclusive em escolas de áreas mais vulnerabilizadas, por conta dos incentivos estatais que foram empregados. Este resultado complementa a revisão de Ribeiro e Vóvio (2017), pois mostra que mediações territoriais

podem restringir oportunidades, mas políticas educacionais e capacidade institucional também podem modificar parte dessas relações.

Desta forma, o conjunto desse eixo responde aos dois primeiros objetivos específicos ao mostrar que pobreza e vulnerabilização territorial foram compreendidas como processos multidimensionais e relacionais. As oportunidades educacionais são produzidas na interação entre domicílios, escolas, sistemas de ensino e territórios. Essa interpretação impede tanto a naturalização da vulnerabilidade quanto a expectativa de que as instituições escolares superem isoladamente condições estruturais.

4.3 PERMANÊNCIA ESCOLAR COMO TRAJETÓRIA

A literatura utilizou diferentes indicadores para se aproximar da permanência, revelando que o conceito não apresentou operacionalização uniforme. A revisão de Santos *et al.* (2019) reuniu estudos sobre frequência, abandono, desempenho, distorção idade-série e participação escolar, encontrando evidências mais consistentes para frequência e abandono. Permanecer pode significar, conforme o estudo, cumprir uma carga mínima de presença, não abandonar o período letivo, avançar sem defasagem ou alcançar determinado desempenho.

No tocante à frequência irregular, Gava, Lopes e Unbehaum (2025) demonstraram que a infrequência pode funcionar como sinal para a identificação precoce de trajetórias ameaçadas. Capelo (2025) encontrou percepção semelhante entre profissionais envolvidos com uma estratégia de busca ativa em Fortaleza: ligações, diálogo com responsáveis e visitas domiciliares foram apontados como meios de localizar estudantes e acompanhar sua frequência.

Ramos e Gonçalves Junior (2024) mostram que os processos de abandono se constroem por experiências acumuladas, incluindo conflitos, dificuldades de aprendizagem, trabalho, condições familiares e fragilidade do vínculo institucional. Almeida (2021) também indica que as possibilidades de escolarização dependem de recursos externos e experiências sociais, desta maneira os estudos convergem que a presença não informa, por si só, as condições de participação, aprendizagem, progressão ou pertencimento.

O corpus reuniu maior volume de evidências sobre frequência escolar, abandono e distorção idade-série do que sobre reinserção, pertencimento e conclusão da educação básica, então, embora a literatura sustente uma compreensão processual da permanência escolar, os instrumentos de análise ainda se concentram, predominantemente, em indicadores administrativos de mensuração mais imediata. Uma compreensão integral dos atravessamentos que incidem sobre a permanência exige considerar, para além da presença física na escola, as

condições materiais, pedagógicas, sociais e institucionais oferecidas para que os estudantes aprendam, estabeleçam vínculos, permaneçam e concluam sua trajetória escolar.

4.4 PROTEÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS INTERSETORIAIS

No âmbito desta revisão, a proteção social é compreendida como o conjunto articulado de políticas, serviços, programas e ações públicas destinado a prevenir violações de direitos e assegurar condições materiais, sociais e institucionais para o acesso, a frequência, a aprendizagem e a conclusão da educação básica. Essa concepção ultrapassa o atendimento pontual de situações de vulnerabilidade, pois reconhece que a permanência escolar de estudantes em contextos de pobreza depende tanto das condições oferecidas pela escola quanto da atuação coordenada das políticas de assistência social, saúde, segurança alimentar, transporte, proteção à infância e garantia de direitos.

Garcia e Hillesheim (2017) identificaram que a relação entre educação, pobreza e políticas sociais estava presente nos instrumentos de planejamento federal, evidenciando o reconhecimento institucional de que as desigualdades educacionais não podem ser enfrentadas exclusivamente por medidas pedagógicas. Dentz (2022), ao examinar a incorporação da proteção social às políticas de escolarização, demonstrou que a escola passou a ocupar posição relevante na identificação de vulnerabilidades e no encaminhamento de demandas aos serviços públicos.

Entre as políticas examinadas, o Programa Bolsa Família apareceu como uma das principais formas de articulação entre transferência de renda, proteção social e acompanhamento educacional. Abreu e Aquino (2017), Santos et al. (2019) e Martins e Rückert (2022) abordaram as condicionalidades educacionais como instrumentos de acompanhamento da frequência de crianças e adolescentes pertencentes a famílias em situação de pobreza. Os resultados reunidos indicam efeitos mais perceptíveis sobre a frequência e a redução do abandono do que sobre o desempenho escolar. Isso ocorre porque a transferência de renda pode reduzir privações materiais e favorecer a vinculação à escola, mas não elimina, isoladamente, as desigualdades pedagógicas, territoriais e institucionais que afetam a aprendizagem.

A intersectorialidade corresponde, nesse contexto, à atuação coordenada de diferentes políticas públicas sobre problemas que não podem ser resolvidos por apenas um setor. Chiari et al. (2018), ao analisarem uma experiência intersectorial desenvolvida no território, identificaram avanços na aproximação entre serviços, mas também dificuldades relacionadas à comunicação, à definição de responsabilidades, ao monitoramento e à disponibilidade de

recursos. Esses resultados dialogam com Dentz (2022), para quem a ampliação das funções protetivas da escola pode produzir sobrecarga institucional quando não é acompanhada pela participação efetiva da assistência social, da saúde e dos órgãos de garantia de direitos.

Em síntese, as políticas de proteção social examinadas contribuíram principalmente para reduzir privações materiais, acompanhar a frequência, identificar riscos de abandono e aproximar estudantes e famílias dos serviços públicos. Seus limites estiveram relacionados à fragmentação administrativa, à insuficiência de equipes, à distribuição desigual de recursos entre os territórios, à fragilidade da comunicação entre os setores e à tendência de responsabilizar escolas e famílias por problemas produzidos por desigualdades estruturais.

4.5 CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E LACUNAS

A principal convergência do corpus foi o reconhecimento de que a permanência escolar é produzida por uma combinação de condições sociais, familiares, territoriais, escolares e político-institucionais. Estudos com desenhos distintos aproximaram-se ao rejeitar explicações centradas exclusivamente na renda ou na disposição individual. Pesquisas territoriais destacaram a distribuição desigual de oportunidades (Ribeiro; Vóvio, 2017; Ribeiro; Kasmirski; Ben Ayed, 2023); investigações qualitativas evidenciaram a interação entre experiências escolares e condições de vida (Abreu; Aquino, 2017; Ramos; Gonçalves Junior, 2024; Capelo, 2025; Gava; Lopes; Unbehau, 2025); e análises de políticas indicaram que transferência de renda, monitoramento da frequência e articulação entre serviços podem oferecer suporte às trajetórias escolares, embora não eliminem as desigualdades estruturais que afetam a permanência (Garcia; Hillesheim, 2017; Chiari et al., 2018; Santos et al., 2019; Dentz, 2022; Martins; Rückert, 2022).

Também houve convergência quanto à distinção entre matrícula, frequência, desempenho, progressão e conclusão. A produção sobre o Programa Bolsa Família (Santos *et al.*, 2019; Martins; Rückert, 2022) apresentou resultados relativamente mais consistentes para frequência, abandono e distorção idade-série, enquanto os achados relativos ao desempenho foram menos uniformes. As pesquisas sobre frequência irregular acrescentaram que o afastamento pode ser antecedido por ausências recorrentes e enfraquecimento do vínculo (Gava; Lopes; Unbehau, 2025; Capelo, 2025).

As divergências devem ser interpretadas à luz dos métodos utilizados, pois, as definições e os instrumentos utilizados contribuem para a variação dos achados. O corpus utilizou frequência mínima, histórico escolar, notas, proficiência, distorção idade-série, relatos de

abandono, indicadores territoriais e percepções profissionais. Cada medida ilumina uma dimensão distinta. Além disso, os estudos envolveram estudantes de etapas diferentes, famílias, profissionais e gestores, produzindo perspectivas que não podem ser diretamente sobrepostas.

No plano acadêmico, os resultados indicam a necessidade de pesquisas que combinem indicadores educacionais e territoriais com as experiências de estudantes, famílias e profissionais. No campo profissional, a frequência irregular pode funcionar como sinal para acompanhamento, desde que sua identificação seja acompanhada por respostas pedagógicas e sociais, e não apenas por controle administrativo. Para as políticas públicas, os achados apontam a necessidade de financiamento, equipes, fluxos intersetoriais, atenção às desigualdades territoriais e definição clara de responsabilidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do corpus permitiu compreender que as relações entre pobreza multidimensional, vulnerabilidade territorial e permanência escolar são complexas, processuais e mediadas por condições familiares, escolares, institucionais e territoriais. A literatura não sustenta uma explicação linear segundo a qual a pobreza conduziria necessariamente ao abandono, nem permite atribuir às políticas efeitos uniformes sobre todas as trajetórias. A permanência na educação básica depende da combinação entre condições materiais, oferta educacional, vínculos escolares, acesso territorial a serviços e capacidade institucional de enfrentar situações que ameaçam a continuidade da escolarização. Os resultados oferecem subsídios para que a permanência escolar seja tratada como responsabilidade compartilhada entre sistemas de ensino e políticas de proteção social, sem diluir as atribuições específicas de cada setor. Pesquisas futuras podem combinar métodos quantitativos e qualitativos, acompanhar estudantes após a reinserção e ampliar a presença de grupos e territórios ainda pouco representados. Nas relações entre educação, pobreza e território, a permanência revela-se não como simples presença física na escola, mas como trajetória sustentada pela articulação entre direito à educação, proteção social e condições concretas de cidadania.

REFERÊNCIAS

ABREU, D.; AQUINO, J. A. de. Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família no Ceará. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 2, p. 55-69, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.52955.

AKERMAN, M. *et al.* Intersetorialidade? IntersetorialidadeS! **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 11, p. 4291-4300, 2014. DOI: 10.1590/1413-812320141911.10692014.

ALKIRE, S.; FOSTER, J. Counting and multidimensional poverty measurement. **Journal of Public Economics**, Amsterdam, v. 95, n. 7-8, p. 476-487, 2011. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2010.11.006.

ALMEIDA, L. C. Influências externas como ativos ou passivos na escolarização dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07376, 2021. DOI: 10.1590/198053147376.

ARAÚJO, J. M.; FRIO, G. S.; ALVES, P. J. H. O efeito do Bolsa Família sobre a distorção idade-série. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 343-371, 2021. DOI: 10.1590/0101-41615125jgp.

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

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

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

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Política Nacional de Assistência Social: PNAS/2004; Norma Operacional Básica: NOB/SUAS*. Brasília, DF: MDS, 2005.

CAPELO, C. S. **Avaliação do Programa Busca Ativa e seu impacto no monitoramento da frequência escolar na rede municipal de ensino de Fortaleza-Ceará**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

CARMO, M. E. do; GUIZARDI, F. L. Desafios da intersetorialidade nas políticas públicas de saúde e assistência social: uma revisão do estado da arte. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 1265-1286, 2017. DOI: 10.1590/S0103-73312017000400021.

CHIARI, A. P. G. *et al.* Rede intersetorial do Programa Saúde na Escola: sujeitos, percepções e práticas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, e00104217, 2018. DOI: 10.1590/0102-311X00104217.

CHOPITEA, L. Pobreza multidimensional na adolescência no Brasil (2017-2023): desafios e agenda de pesquisa. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 50, n. esp. 1, e10934, 2026. DOI: 10.1590/2358-28982026E110934P.

DENTZ, M. von. Proteção social nas políticas de escolarização: algumas digressões teórico-políticas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270055, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270055.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil: 2017 a 2023**. Brasília, DF: UNICEF, 2025.

GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 2, p. 131-147, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51386.

GAVA, T.; LOPES, I. A.; UNBEHAUM, S. Percepções sobre o abandono escolar: a frequência irregular como um ponto de atenção para a elaboração de políticas educacionais.



Pro-Posições, Campinas, v. 36, e2025c1103BR, 2025. DOI: 10.1590/1980-6248-2024-0036BR.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

MARTINS, B. A.; RÜCKERT, F. Q. O Programa Bolsa Família e a condicionalidade educacional: uma análise do desempenho escolar de estudantes em situação de pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270101, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270101.

RAMOS, A. C.; GONÇALVES JUNIOR, O. Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e268037, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450268037.

RIBEIRO, V. M.; KASMIRSKI, P. R.; BEN AYED, C. Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios: os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e260580, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349260580por.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 2, p. 71-87, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51372.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. DOI: 10.1590/S0103-21002007000200001.

SANTOS, M. C. S. *et al.* Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, p. 2233-2247, 2019. DOI: 10.1590/1413-81232018246.19582017.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999. DOI: 10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360.

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

SUKHERA, J. Narrative reviews: flexible, rigorous, and practical. **Journal of Graduate Medical Education**, v. 14, n. 4, p. 414-417, 2022. DOI: 10.4300/JGME-D-22-00480.1.