

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Estela Caroline Freitas Melo

**INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR A PARTIR DA CONDICIONALIDADE DE  
EDUCAÇÃO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

Uberaba

2022

Estela Caroline Freitas Melo

**INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR A PARTIR DA CONDICIONALIDADE DE  
EDUCAÇÃO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação”, linha de pesquisa “Fundamentos e Práticas Educativas”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a):  
Profa. Dra. Natalia Ap. Morato Fernandes

Uberaba

2022

**Catálogo na fonte:**  
**Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

M485i      Melo, Estela Caroline Freitas  
              Inclusão social e escolar a partir da condicionalidade de educação do  
              Programa Bolsa Família / Estela Caroline Freitas Melo. -- 2022.  
              110 p. : graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-  
ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022  
Orientadora: Profa. Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Inclusão escolar. 3. Pobreza. I.  
Programa Bolsa Família (Brasil). II. Fernandes, Natalia Aparecida Morato.  
III. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. IV. Título.

CDU 37.035


ESTELA CAROLINE FREITAS MELO

Inclusão Social e Escolar a partir da condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação”, linha de pesquisa “Fundamentos e Práticas Educativas”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.


18 de agosto de 2022.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 NATALIA APARECIDA MORATO FERNANDES  
Data: 08/12/2022 13:34:15-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>


---

Profa. Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes – Orientadora  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Documento assinado digitalmente  
 HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA  
Data: 08/12/2022 14:39:40-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Documento assinado digitalmente  
 MARIA AMALIA DE ALMEIDA CUNHA  
Data: 08/12/2022 14:05:31-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha  
Universidade Federal de Minas Gerais

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Natalia, pelo cuidado e apoio que estiveram presentes durante todos os processos do mestrado, desde a idealização da pesquisa até a construção de cada seção desta dissertação. Acredito que sem as suas orientações e olhar atencioso, este percurso, que foi atravessado por uma pandemia, não seria tão proveitoso.

À minha família, que sempre me apoiou, ainda que não entendessem as minhas motivações, temáticas de estudo e as lutas que escolhi desde muito nova. Agradeço em especial a minha mãe, Profa. Ma. Eliana, que me ensinou sobre a vida, sobre educação e sobre ser mulher. Por ser minha referência profissional, me incentivar a buscar qualificação e seguir caminhos que, por sorte, começaram a ser desbravados por ela.

Agradeço à minha companheira Mariana, por ter se tornado o meu porto seguro e por estar ao meu lado, me ajudando a lembrar que eu estou na direção certa, que faz sentido. Aos meus amigos, que acompanharam o meu percurso acadêmico, me impulsionaram e fizeram com que as minhas conquistas e felicidades fossem reais, por serem compartilhadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, à coordenação, secretaria e, em especial, aos professores. Agradeço às professoras Helena e Maria Amália, pelas contribuições no Exame de Qualificação e na banca de Defesa de Dissertação. À CAPES, pela bolsa de estudos que me foi cedida durante o curso. Por fim, agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, como os colegas do Grupo de Pesquisa Política, Educação e Cultura (GPPEC) e demais colegas da pós-graduação.

## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educativas, com o objetivo de analisar a relação entre inclusão social e inclusão escolar decorrente da condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família (PBF) de alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais em um bairro periférico do município de Uberaba-MG. Assim, ao relacionar a inclusão social e inclusão educacional, esta dissertação busca compreender as desigualdades reproduzidas no ambiente escolar e as possibilidades de inclusão social e/ou redução das desigualdades para esses estudantes. Por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que conta com revisão bibliográfica e análise de questionários e entrevistas, investiga-se como o acesso à educação decorrente da condicionalidade educacional do PBF auxilia na inclusão das famílias e na quebra do ciclo intergeracional da pobreza. O acesso à educação formal é uma ferramenta que possibilita a inclusão de crianças e adolescentes por desenvolver-se em um dos primeiros espaços de interação social, a escola. A dissertação se fundamenta teoricamente nos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu sobre as desigualdades educacionais, explorando o conceito de capital cultural, que são sistemas de valores transferido da família para as crianças e influencia na vivência escolar, taxas de êxito, atitudes frente à escola e expectativas educacionais. Conclui-se que a educação, sozinha, não é capaz de superar todos os limites impostos às diferentes classes sociais do país, mas se configura como estratégia fundamental de transformação social. O PBF impacta positivamente na escolarização formal das classes menos favorecidas, promovendo o acompanhamento escolar dos filhos e a permanência nos estudos, o que pode oportunizar o desempenho acadêmico e o aumento do nível de escolaridade da família. É necessário reconhecer as desigualdades e diferenças iniciais perante a escola para viabilizar a equiparação das oportunidades.

Palavras-chave: Inclusão Social. Educação. Desigualdades Educacionais. Programa Bolsa Família.

## ABSTRACT

This study was developed within the scope of the Master's course of the Graduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro, in the research line of Fundamentals and Educational Practices, and has the objective of analyzing the relationship between social inclusion and educational inclusion resulting from the conditionality of education considering the Bolsa Família Program (PBF) for Elementary School students in a peripheral neighborhood of the city of Uberaba-MG. Thus, by relating social inclusion and educational inclusion, this dissertation seeks to understand the inequalities reproduced in the school environment and the possibilities of social inclusion and/or reduction of inequalities for these students. Through exploratory qualitative research, which includes a literature review and analysis of questionnaires and interviews, investigate how access to education resulting from the educational conditionality of the PBF helps in the inclusion of families and in breaking the intergenerational cycle of poverty. Access to formal education is a tool that enables the inclusion of children and adolescents as it develops in one of the first spaces for social interaction, the school. The dissertation is theoretically based on studies by the sociologist Pierre Bourdieu on educational inequalities, exploring the concept of cultural capital, which are systems of values transferred from the family to the children and influences the school experience, success rates, attitudes towards school and expectations educational. It is concluded that education, alone, is not an instrument capable of overcoming all the limits imposed on the different social classes of the country, but it is configured as a fundamental strategy for social transformation. The PBF has a positive impact on the formal schooling of the less favored classes, promoting the school monitoring of the children and the permanence in their studies, which can provide opportunities for academic performance and an increase in the family's level of schooling. It is necessary to recognize the inequalities and initial differences before the school to enable the equalization of opportunities.

**Keywords:** Social inclusion. Education. Educational Inequalities. Bolsa Familia Program.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gráfico da renda familiar.....	71
Figura 2 - Gráfico do nível geracional de escolaridade.....	78



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa de levantamento bibliográfico.....	50
Tabela 2 - Itens selecionados para revisão bibliográfica após verificação de duplicidades.....	51
Tabela 3 - Itens selecionados para revisão bibliográfica após análises de títulos, palavras-chave e resumos.....	51
Tabela 4 - Artigos grupo 1 - Impactos escolares do Programa Bolsa Família.....	52
Tabela 5 - Artigos grupo 2 - O Programa Bolsa Família e a educação.....	54
Tabela 6 - Artigos grupo 3 - Inclusão/exclusão social e desigualdades educacionais.....	56
Tabela 7 - Dissertações e teses grupo 1 - Impactos escolares do Programa Bolsa Família...	58
Tabela 8 - Dissertações e teses grupo 2 - O Programa Bolsa Família e a educação.....	60
Tabela 9 - Dissertações e teses grupo 3 – Inclusão/exclusão social e desigualdades educacionais.....	62
Tabela 10 - Famílias beneficiárias do PBF na escola.....	67
Tabela 11 - Famílias participantes da pesquisa.....	70

## LISTA DE SIGLAS

AIIESEC - *Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales*

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEBRAC - Centro Brasileiro de Cursos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

FETI - Fundação de Ensino Técnico Intensivo “Dr. Renê Barsam”

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC - Ministério da Educação

MS - Ministério da Saúde

OASISBR - Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto

ONU - Organização das Nações Unidas

PBF - Programa Bolsa Família

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PTCR - Programas de Transferência de Renda Condicionada

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG

SENARC - Secretaria Nacional de Renda de Cidadania

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
2.1. A ORIGEM DAS DESIGUALDADES.....	20
2.2. A POBREZA COMO EXPRESSÃO DE DESIGUALDADE.....	23
2.3. PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E A CONDICIONALIDADE DE EDUCAÇÃO.....	25
2.4. INCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO .....	30
2.5. A TEORIA DE PIERRE BOURDIEU E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.....	34
<b>3. MATERIAIS E MÉTODOS</b> .....	41
3.1. PERCURSO METODOLÓGICO.....	41
<b>3.1.1. Instrumentos de pesquisa</b> .....	43
<b>3.1.2. Análise de dados</b> .....	46
3.2. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	49
<b>3.2.1. Artigos</b> .....	52
<b>3.2.2. Dissertações e Teses</b> .....	57
<b>4. A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR A PARTIR DA CONDICIONALIDADE DE EDUCAÇÃO DO PBF</b> .....	65
4.1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	65
4.2. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	69
<b>4.2.1 Análise dos questionários</b> .....	69
<b>4.2.2 Análise das entrevistas</b> .....	82
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101

## APRESENTAÇÃO

A decisão de pesquisar sobre uma temática específica nasce de uma ideia, normalmente, de uma inquietação. Quando olhamos para alguma situação e não conseguimos entender o motivo ou o porquê de se perpetuar, de se normalizar socialmente. É sob essa lente que minha história se desenvolve até chegar ao mestrado, no qual me propus a investigar com atenção algo que não fazia sentido para mim. Minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, está ligada às minhas inquietações, assim como a escolha do enfoque deste estudo. Portanto, inicio a dissertação com uma breve apresentação, pontuando em qual momento a temática da inclusão social e das desigualdades atravessaram o meu caminho, tornando-se parte indissociável da minha visão de mundo e do meu interesse acadêmico.

Minha trajetória escolar foi, em sua maior parte, no sistema educacional da cidade de Uberaba/MG. Durante os anos iniciais, na educação infantil, estudei em uma creche municipal do bairro no qual eu residia, o Conjunto Habitacional Alfredo Freire e depois, o Ensino Fundamental e Médio foram concluídos em escolas estaduais. Acredito que vivenciar o sistema público de ensino me proporcionou uma sensibilidade em relação às diferenças de oportunidades, o que pude observar nos espaços sociais em que transitei, alguns que me cabiam, eram inerentes a mim, e outros que se apresentavam distantes da minha realidade e/ou possibilidade. Distantes da história da minha família, um grupo em que o acesso e permanência no Ensino Superior ainda hoje é exceção e não regra.

Me graduei em Psicologia na Universidade de Uberaba em 2012. Foram cinco anos extremamente produtivos, de muito conhecimento, crescimento e realizações. Evidencio que desde o início do meu percurso na graduação sentia afinidade com a psicologia social e educacional, o que se fortaleceu durante os estágios nas diferentes áreas da Psicologia e com a realização de um intercâmbio social voluntário. Neste intercâmbio, realizado junto a AIESEC (*Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales*), organização internacional não governamental gerida por jovens com o objetivo de desenvolver lideranças, atuei como voluntária por dois meses, na organização *SOS Aldeas Infantiles*, em Lima, Peru, onde lecionei aulas de inglês e artes para crianças em situação de vulnerabilidade social residentes de um bairro periférico da capital.

A partir destas experiências percebi que desde a minha infância e adolescência existia uma proximidade com a busca de igualdade e justiça social e, na graduação em Psicologia, encontrei a área em que eu poderia trabalhar visando estes princípios. O sentimento de conhecer realidades diferentes e atuar junto a elas, especialmente nos estágios e voluntariados, foi transformador. Considero o intercâmbio voluntário no Peru como o ponto fundamental para a definição dos meus objetivos profissionais e percepção de que eu poderia, de alguma maneira, auxiliar em transformações sociais.

Ao decidir ingressar em um curso de graduação percebi também que me deparava com a constatação de que a universidade particular era o caminho “natural”, alcançável, o caminho possível. Porém, acessar uma universidade pública, o que foi em algum momento dos últimos anos do Ensino Médio uma ideia, era algo muito distante, um lugar menos possível. Um lugar de não pertencimento. Eu não havia me preparado para a concorrência, eu não desfrutei de um ensino que apresentava esta direção como uma possibilidade, eu não sabia sequer o caminho necessário para o ingresso.

Por este motivo, ser aprovada anos depois no Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, representou uma grande conquista pessoal, por alcançar um espaço que até então não parecia se encaixar na minha realidade. A escolha do Programa de Pós-Graduação em Educação é composta pela junção de alguns fatores, como a crença de que a educação é um alicerce fundamental para as mudanças sociais e a identificação e admiração pelo percurso e linhas de pesquisa da minha orientadora, quem me apresentou, com maior profundidade e com uma sensibilidade ímpar, a Sociologia da Educação, que hoje responde grande parte de antigas indagações.

Felizmente, ou por sorte, eu não vivenciei as desigualdades sociais e educacionais que retratarei neste trabalho, mas elas estiveram ao meu lado na vivência escolar. Estudar sobre classes sociais em situação de vulnerabilidade socioeconômica não diz respeito a pesquisar sobre uma realidade que experienciei, mas a algo que poderia ter sido. Acredito que não ter acesso a todos os espaços sociais e oportunidades educacionais, mesmo sendo parte de uma classe média que ascendeu socialmente, me proporcionou empatia, um cuidado ao olhar outras realidades, ao olhar para as desigualdades.

Contudo, ainda hoje me pergunto: se a educação não foi tão acessível para mim, como é para as pessoas que estão “à margem da sociedade”? Por que uma parcela da população tem acesso a todas as oportunidades e a outra, na maioria das vezes, não acessa

o mínimo? Quem tem acesso à educação? Na tentativa de entender ou responder pelo menos parte dessas perguntas que me proponho a pesquisar sobre a Inclusão Social e Escolar a partir da condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família.

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo acerca da inclusão social e suas dimensões se faz necessário na sociedade contemporânea devido às rápidas mudanças no modo de interação dos indivíduos, bem como ao momento socioeconômico e cultural vivenciado, no qual a inserção integral de todo indivíduo é essencial para o desenvolvimento social. É possível observar, no contexto atual, grandes diferenças entre distintos grupos sociais, evidenciando que é fundamental realizar contínuas revisões e adequações nas práticas inclusivas dentro dos plurais espaços de convivência social, buscando assim a garantia de direitos de qualidade e a equiparação de oportunidades para todos, todas e todes.

Desde a intensificação das práticas inclusivas na sociedade temos a educação e a escola como um suporte destes processos. Mendes (2006) afirma que a integração e ampliação escolar para uma maior parcela da população se iniciou com os movimentos sociais pelos direitos humanos na década de 1960. Conforme a autora, estes movimentos conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e marginalização de indivíduos pertencentes aos grupos minoritários.

Kruppa (2016, p. 33) explicita que os indivíduos se organizam por meio de instituições sociais, como por exemplo, a família, a igreja, a escola e o Estado. As instituições têm como finalidade satisfazer necessidades do ser humano e são de grande importância para a socialização, dado que este é um processo contínuo de desenvolvimento de capacidades. Dentre elas, destaca-se a escola, que é “encarregada de transmitir certas formas de educação e de saber, principalmente por meio da aprendizagem da leitura e da escrita”.

Assim, a pesquisa desenvolvida neste trabalho é sobre a inclusão social, englobando todos os aspectos da vida em sociedade do indivíduo e com foco especial em como se dá este processo de inclusão a partir da escola. De acordo com Kruppa (2016), as relações entre os humanos e a construção/manutenção da sociedade são em si situações educativas, pois a educação se mistura com toda a vida social dos indivíduos. A educação, neste sentido, se torna um dos temas centrais da Sociologia, considerando que suas manifestações estão dentro e fora da instituição escolar. A autora evidencia que o processo de socialização é um elemento do processo educativo e condição para a vida social.

Sasaki (1999) apresenta a definição de inclusão social como um novo paradigma, a entende como um processo não somente educacional, mas que abrange também o mercado de trabalho, esportes, lazer, recreação, turismo, artes, cultura e religião, além dos desafios à educação. Segundo o autor, a inclusão social seria o caminho ideal para se construir uma sociedade para todos, que juntos, na diversidade humana, cumpriria os deveres de cidadania e se beneficiaria dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, gerando transformações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, o que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, uma sociedade inclusiva.

Ao discutir a inclusão, depara-se com a exclusão e com as desigualdades, que são decorrentes dos processos excludentes. Michelotto (1997), discorre que o estado de desigualdade na humanidade e a conseqüente organização desigual da sociedade, são temas analisados desde a Idade Média, tornando-se ainda mais importante durante a ascensão da burguesia na Europa Ocidental. Assim, discute-se inicialmente neste estudo a origem das desigualdades, destacando-se a definição de Rousseau (2001), que considera a formação da sociedade civil e da propriedade privada como a origem da desigualdade entre os “homens”.

Na escola, as desigualdades também são constantes. Segundo Charlot (2007, p 36), elas se configuram por questões de classe, de sexo, de cultura, de etnia ou raça e se origina “em bases materiais, financeiras, institucionais”. A desigualdade está intrinsecamente relacionada ao conceito de classe social, nos diferentes espaços nos quais está presente, nesta perspectiva, esta dissertação trabalha a pobreza como uma expressão da desigualdade. Optou-se, neste sentido, a pesquisar as famílias consideradas pobres e extremamente pobres beneficiadas pelo Programa Bolsa Família (PBF), com crianças e adolescentes matriculadas no Ensino Fundamental - Anos Finais, jovens que estão na escola obrigatoriamente por uma condicionalidade do programa.

Para contextualizar a pobreza no país, define-se o seu conceito e a delimitação de uma linha da pobreza por indicadores quantificáveis. Como recorte, utiliza-se a definição de linha de pobreza determinada pelo PBF, programa instituído pela Lei n.º 10.836/2004. O PBF era um programa de transferência direta de renda estabelecido pelo Governo Federal que esteve em funcionamento de 2003, a partir da Medida Provisória 132/2003,



a novembro de 2021, quando foi substituído pelo Auxílio Brasil através da Medida Provisória nº 1.060 de 09 de agosto de 2021.

O recorte temporal deste estudo é de 2003 a 2021, período em que o PBF estava implementado e em execução. A pesquisa de campo foi realizada no ano escolar de 2021, antes da alteração para o programa Auxílio Brasil. Na fundamentação teórica conceitua-se sobre a construção e desenvolvimento do PBF, assim como sua condicionalidade de educação, contrapartida para o recebimento do benefício em dinheiro que, de acordo com o programa, contribui para a inclusão social das famílias.

Segundo Pires (2013), a exigência de frequência escolar pelo PBF para crianças e jovens atendidos, com idade entre 6 e 17 anos, tem como propósito o enfrentamento da reprodução da pobreza entre as famílias e gerações. No entendimento do autor, a educação, neste contexto, promove melhores condições para que as pessoas na linha da pobreza ingressem no mercado de trabalho, aumentem a renda familiar e conseqüentemente, tenham condições de sair desta situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Identificou-se a população analisada em uma escola periférica de Uberaba/MG. A escola atende alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e, devido a sua localização, recebe crianças e adolescentes provenientes das famílias de trabalhadores assalariados da região, muitas em situação de vulnerabilidade social. Segundo o relatório do Bolsa Família e Cadastro Único do município de Uberaba, disponibilizado pelo Ministério da Cidadania, do Governo Federal, em fevereiro de 2021, ano escolar de referência, 7.643 famílias foram beneficiadas pelo programa. Os dados mais recentes sobre educação do relatório, datados de 2019, indicavam que 7.120 crianças e adolescentes se encaixavam no perfil para acompanhamento das condicionalidades de educação do PBF e precisavam ter a frequência escolar acompanhada (BRASIL, 2021).

Há na literatura, diversos estudos sobre o PBF e sua condicionalidade de educação, focalizando, em especial, na matrícula, permanência, frequência e desempenho escolar dos jovens oriundos de famílias beneficiárias. Contudo, encontra-se uma lacuna quando questionados aspectos subjetivos, como equiparação de oportunidades e acesso à espaços sociais, à cultura, ao esporte, ao lazer e outras atividades complementares à educação formal. O estudo focaliza-se, assim, na inclusão destas crianças e adolescentes,

cuja família é caracterizada, de acordo com os critérios do PBF, como pobre ou extremamente pobre.

O objetivo principal é analisar a relação entre inclusão social e inclusão escolar, abrangendo as desigualdades sociais e educacionais e o seu enfrentamento. Com objetivos específicos de analisar as decorrências do PBF na comunidade escolar, assim como sua importância no processo de inclusão social dos jovens oriundos de famílias beneficiárias do programa, identificando a condição socioeconômica dessas famílias, a extensão e funcionalidade do programa em direção a inclusão dos indivíduos nos diferentes espaços sociais, dentro e fora da escola, e o acesso a estes espaços. Além de investigar a efetividade do PBF na escolarização formal e como facilitador para a superação da condição de vulnerabilidade socioeconômica e inclusão social.

Destaca-se a Sociologia da Educação como um direcionamento para compreender a relação entre inclusão e educação, respondendo aos questionamentos aqui provocados. Assim, para analisar as desigualdades sociais e educacionais, na realidade brasileira, recorre-se, especialmente, ao sociólogo Pierre Bourdieu. O autor considera que as oportunidades de acesso e êxito escolar são resultado de uma seleção desigual, com rigor distinto para os alunos de diferentes classes sociais e afirma que o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007, p.41).

Bourdieu (2007) evidencia que não é suficiente apenas enunciar as desigualdades dentro do sistema educacional, pois, é necessário descrever os mecanismos que auxiliam para a manutenção dessa desigualdade. Enfatiza-se, nesta dissertação, os conceitos do sociólogo considerados significativos para a análise proposta, como a definição de capital cultural que, segundo o autor, é transferido da família para as crianças e influencia nas suas experiências sociais, como a educação. O capital cultural apresenta-se, neste sentido, como uma hipótese no entendimento da desigualdade no desempenho escolar expressado por crianças de diferentes classes sociais.

A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu oferece, segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 17) uma nova perspectiva de interpretação da escola e da educação, relacionando o desempenho escolar à origem social e formulando uma resposta original e bem fundamentada para o problema das desigualdades escolares. “Onde se via

igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais”. Os autores evidenciam que até meados do século XX a educação era vista com um papel central no processo de superação do atraso econômico e em caminho à equivalência de privilégios para todos os grupos sociais.

A investigação está pautada em uma pesquisa qualitativa. Segundo Tozoni-Reis (2010) a pesquisa em Educação é essencialmente qualitativa, pois se aprofunda no que não é concreto e/ou aparente e visa compreender como o ser humano se relaciona com o ambiente. De caráter exploratório, o estudo visa desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias em relação ao problema, proporcionando maiores informações e dados sobre o fenômeno de inclusão escolar e social dos jovens pobres e extremamente pobres, a partir da condicionalidade de educação do PBF.

De acordo com Gil (2002) a pesquisa exploratória objetiva propiciar uma maior familiaridade com o tema estudado, o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições. Seu planejamento é flexível, possibilitando a consideração de vários aspectos relacionados ao problema da pesquisa. Os instrumentos aplicados são questionários e entrevistas semiestruturadas, ambos desenvolvidos especialmente para a pesquisa e compostos por perguntas que buscam obter dados para a investigação e atender aos objetivos da dissertação. A análise dos dados baseou-se no método de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011).

Os limites do sistema educacional em relação ao contexto socioeconômico do país podem se expressar em diferentes problemáticas. Visando a superação destes limites e mudanças paradigmáticas neste campo é necessário, primeiramente, conhecer os mecanismos que os mantêm e reproduzem. A análise crítica sobre as relações sociais que se formam desde a vida escolar torna-se uma importante ferramenta por possibilitar inferir sobre as influências da exclusão social no desenvolvimento do indivíduo e, desta forma, traçar estratégias para a inclusão e equiparação de oportunidades para todos.

Investigar sobre as políticas públicas e práticas de inclusão social realizadas no município contribui para a atualização, revisão e adequação de propostas, projetos e abordagens advindas do Estado e da sociedade civil, que tenham como objetivo propiciar a participação de todos os grupos de indivíduos em processos socioeducacionais apropriados às suas necessidades, preconizando e respeitando suas singularidades. Busca-se assim, ampliar as informações e dados sobre a população participante da pesquisa,

tornando-os compreensíveis e precisos para subsidiar as tomadas de decisões relativas à formulação de intervenções que se façam necessárias.

A inclusão social é um tema amplamente discutido em ambientes acadêmicos e políticos, porém, ainda hoje é possível observar uma grande diferenciação de acesso à espaços sociais para pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza. Por isto, é fundamental rever as práticas de inclusão propostas no âmbito escolar, com o intuito de verificar se a população, em sua totalidade, usufrui dos seus direitos. A partir da análise da relação entre a inclusão escolar e inclusão social na comunidade questiona-se aqui o que está sendo feito em direção à inclusão social e como a obrigatoriedade de escolarização da condicionalidade de educação do PBF auxilia no processo de maior integração e participação social das famílias pobres.

Em relação a estrutura da dissertação, propõe-se a subdivisão em seções. Apresenta-se inicialmente a seção de desenvolvimento teórico, com as bases que fundamentam a pesquisa de mestrado, compreendendo a origem e conceitos da desigualdade, a definição e delimitação da pobreza, que é tratada aqui como uma expressão da desigualdade e contextualizada na realidade brasileira. Como recorte, utiliza-se o PBF para delimitar a pobreza no país, discorrendo sobre a construção e desenvolvimento do programa e as características das suas condicionalidades, em especial a contrapartida de educação. É exposto também o conceito de inclusão social, norteador das discussões que englobam a educação, o acesso aos espaços sociais e a busca de oportunidades equiparadas.

Para analisar esta realidade social desigual do Brasil, discorre-se sobre alguns conceitos da teoria de Pierre Bourdieu, especialmente quando o autor analisa a educação como um processo social de reprodução das desigualdades e a forte relação entre a origem social e as desigualdades educacionais. Em seguida, constrói-se a seção de percurso metodológico que direciona o estudo, incluindo: o referencial metodológico, com o desenho da pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise de dados, e a pesquisa de levantamento bibliográfico, identificando e realizando uma breve descrição dos artigos, dissertações e teses publicados sobre o tema no período de 2010 a 2020.

Na quarta seção apresenta-se a pesquisa de campo e os resultados obtidos, assim como a discussão e diálogo com o referencial teórico. Após caracterizar as informações

básicas do estudo - como o espaço geográfico no qual está situada a escola e a população pesquisada - e a aplicação dos instrumentos de pesquisa, aprofunda-se nos dados construídos. Divide-se os resultados e discussões em duas subseções, a primeira contemplando os questionários e a segunda as entrevistas semiestruturadas. Por fim, a quinta seção compreende as considerações finais decorrentes da pesquisa.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Apresenta-se nesta seção, as bases teóricas que fundamentam a pesquisa de mestrado e a análise da relação entre inclusão escolar e inclusão social a partir da condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família (PBF). O estudo acerca da inclusão social e suas dimensões se faz necessário para compreender os limites do sistema educacional e dos programas sociais em relação ao contexto socioeconômico do país e para analisar as disparidades de oportunidades no acesso à mínimos sociais por jovens oriundos de diferentes classes sociais. Ao observar, no contexto atual, as desigualdades entre distintos grupos sociais, evidencia-se a importância de realizar contínuas revisões e adequações nas práticas inclusivas dentro dos plurais espaços de convivência social, buscando assim a garantia de direitos, além de bens e serviços de qualidade para todos.

Objetiva-se desenvolver nesta seção os conceitos chave para a discussão da dissertação, apresentando, inicialmente a origem do termo desigualdade, chegando ao entendimento das desigualdades educacionais como uma face da desigualdade social. Em seguida, define-se a pobreza, tratada aqui como uma expressão da desigualdade, contextualizando-a na realidade brasileira. Como recorte para alcançar os objetivos pretendidos, utiliza-se o PBF como referência na delimitação da pobreza no país. Assim, contextualiza-se sobre a construção e desenvolvimento do programa e sua condicionalidade de educação, condição base para identificação das famílias participantes da pesquisa e, de acordo com o programa, fator que contribui para a inclusão social dos beneficiários e quebra do ciclo intergeracional da pobreza.

Em seguida, é exposto o conceito de inclusão social, norteador das discussões que englobam a educação e o acesso aos espaços sociais, bens e serviços. Por fim, discorre-se sobre alguns conceitos da teoria de Pierre Bourdieu, que se configura como uma importante referência para analisar a educação na realidade brasileira contemporânea, por apontar a forte relação entre a origem social e as desigualdades educacionais.

### **2.1. A ORIGEM DAS DESIGUALDADES**

Delimitar um conceito objetivo e universal de desigualdade se tornou um desafio teórico devido a naturalização do termo na literatura e no cotidiano das vivências em

sociedade. Michelotto (1997, p. 45), discorre que o estado de desigualdade entre os homens e, conseqüentemente, “a organização da sociedade humana de forma a que alguns homens usufruam dos frutos do trabalho, enquanto outros são impedidos de fazê-lo”, são temas filosófico analisados desde os clássicos pensadores gregos e os filósofos-teólogos da Idade Média. Segundo a autora, o tema se torna ainda mais importante durante a ascensão da burguesia na Europa Ocidental e, neste período, destaca-se a teoria de Rousseau com o seu *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*.

Na segunda parte desta obra de Rousseau, encontra-se a definição de desigualdade moral ou política, que depende de uma convenção estabelecida pelos homens e se caracteriza pelos “diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles” (ROUSSEAU, 2001, p. 39). O filósofo relaciona a origem da desigualdade com a formação da sociedade civil e da propriedade privada, destacando que a partir do momento em que o homem teve a necessidade do socorro do outro, que percebeu ser útil a um só possuir provisões para dois, a igualdade desapareceu, o trabalho se tornou necessário e a escravidão e miséria começaram a germinar. A riqueza, neste contexto, se constituía em terras e animais, que eram os bens reais que os homens poderiam possuir.

Tal foi ou deve ter sido a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram sem remédio a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, de uma astuta usurpação fizeram um direito irrevogável, e, para proveito de alguns ambiciosos, sujeitaram para o futuro todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (ROUSSEAU, 2001, p. 115).

A desigualdade pode ser considerada, assim, a retenção de poder e riqueza, encontrando sua expressão na estratificação social e divisão de classes, ou seja, na organização social. Giddens e Sutton (2017, p. 143), definem classe como “a posição econômica relativa de grandes grupos sociais, definida em relação à ocupação, posse de propriedades e riqueza ou escolhas de vida. De acordo com Michelotto (1997), Karl Marx é um dos maiores analistas da organização social, política, econômica e histórica do capitalismo, o sistema econômico atual, consolidando-se como um clássico do pensamento científico e evidenciando a perversa desigualdade inerente a este sistema. A

autora destaca que, para Marx, a origem das desigualdades está nas condições do trabalho, no modo em que a sociedade organiza a produção e apropriação de bens. Cunha e Durand (2016, p. 180), consideram que o conceito de classe de raiz marxista enfatiza o “lugar que os indivíduos ocupam na esfera econômica da produção, mais especificamente em relação ao controle dos meios de produção”.

Destaca-se também os conceitos de classes derivados da teoria de Max Weber, que privilegiam as posses e controle de recursos como critério de classificação e definição das classes sociais, abrangendo a esfera de distribuição e consumo. A perspectiva weberiana apresenta uma visão ampla e multifacetada das desigualdades e articula com dimensões sociais e políticas, “que se estabeleceria em função de critérios variados tais como a propriedade, o poder de compra, as habilitações escolares, as conexões sociais ou o prestígio” (CUNHA; DURAND, 2016, p. 180). Teóricos neomarxistas incorporam, devido à complexidade da desigualdade no capitalismo, outras dimensões, para além da econômica nas suas análises das classes sociais, possibilitando outras perspectivas sobre a desigualdade, como é o caso de Pierre Bourdieu.

Cunha e Durand (2016) expõem que algumas desigualdades foram naturalizadas, como é o caso das diferenças de idade, sexo e gênero, e outras foram culturalizadas, atribuindo a diferenças culturais o que revela, sobretudo, diferenças sociais. Bourdieu, neste contexto, apresenta as desigualdades frente à escola e à cultura e evidencia a relação entre as desigualdades sociais/culturais e as desigualdades educacionais. A teoria do autor será apresentada no item 2.5 desta seção. Segundo Charlot (2007, p. 36), “a desigualdade escolar repousa sobre bases sociais objetivas, mas produz seus efeitos por intermédio de processos subjetivos”, traduzida no sucesso ou fracasso escolar. A desigualdade está diante e dentro da escola por meio das diferenças de classe, de sexo, de cultura, de etnia ou raça e se “origina em bases materiais, financeiras, institucionais”.

Neste sentido, o combate à desigualdade educacional requer a atuação contra a desigualdade social, na medida em que a pobreza interfere na vida escolar do estudante. Charlot (2007, p.36), ressalta “que cada um de nós é ao mesmo tempo ser humano, membro de uma sociedade e uma cultura (ou várias) e sujeito singular, original e insubstituível”, o que reflete na inserção da esfera social e pessoal no sucesso ou fracasso escolar. Entende-se, a partir do exposto, que a desigualdade escolar/educacional é uma das múltiplas faces da desigualdade social.



## 2.2. A POBREZA COMO EXPRESSÃO DE DESIGUALDADE

Com o intuito de compreender o que é a pobreza, seus efeitos e abrangência na educação, busca-se aqui a sua conceituação. Jaccourd (2010) afirma que, segundo a literatura sociológica, a definição de pobreza varia dependendo da época ou sociedade e, por este fator, existe uma dificuldade e arbitrariedade para uma definição concreta e universal. A autora evidencia que a pobreza no Brasil está estreitamente ligada com a precariedade e falta de oportunidades no mercado de trabalho para grande parte da população, a necessidade de fortalecer os direitos sociais e construção da cidadania e a manutenção da ordem social.

A pobreza e o pobre remetem questões centrais à sociedade: de um lado, os problemas referentes à ordem econômica em um contexto de mercado de trabalho restritivo no que se refere à criação de empregos, trabalho e renda; de outro lado, problemas de ordem política, referentes à construção dos direitos sociais e da cidadania. Mas os pobres e a pobreza remetem ainda ao questionamento da própria regulação da ordem social, sua ordem de produção de riquezas e de manutenção da estabilidade social (JACCOURD, 2010, p. 122).

Giddens e Sutton (2017, p. 168) definem a pobreza como a “condição de falta de acesso ao que é considerado 'básico' ou 'normal' dentro de uma sociedade”. Os autores pontuam que na sociologia reconhece-se dois conceitos de pobreza, a absoluta, sendo baseada na subsistência material para sustentar as necessidades básicas que garantem a existência saudável de um indivíduo (comida, abrigo, vestimenta) e a relativa, definida culturalmente de acordo com o padrão geral de vida em uma sociedade específica. A pobreza relativa não é mensurada por um padrão universal porque as necessidades básicas de um país podem ser consideradas como luxos em outras realidades.

Neste sentido, a pobreza pode ser caracterizada por variados aspectos, não apenas pela carência econômica e material. De acordo com Demo (2012), a pobreza, como encontramos na nossa sociedade, é definida pela desigualdade, a marginalização opressiva e a falta de acesso às “vantagens” sociais. O autor distingue e descreve dois horizontes típicos da pobreza, a pobreza socioeconômica e a pobreza política. O primeiro expressa a carência material e precariedade do bem-estar social: a fome, o desemprego, a mortalidade infantil, as doenças, entre outros. O segundo horizonte, da pobreza política em relação à realidade brasileira, descreve “a dificuldade histórica de o pobre superar a condição de objeto manipulado, para atingir a de sujeito consciente e organizado em torno

de seus interesses” (DEMO, 2012, p. 20). As políticas sociais, que visam o enfrentamento das desigualdades, normalmente são voltadas para a questão econômica da pobreza, deixando de lado a esfera política, o que, segundo o autor, gera tendências de manutenção da estrutura social, criando mecanismos de controle e desmobilização social.

Embora exista o esforço para delimitar a pobreza da população por indicadores quantificáveis, com o intuito de viabilizar o trabalho de pesquisadores, instituições de pesquisas oficiais e políticas públicas que atuam no enfrentamento à pobreza, deve-se considerar o seu caráter amplo e subjetivo. A partir desta perspectiva, Codes (2008, p. 25) pontua sobre a multidimensionalidade da pobreza, considerando que, historicamente, as formulações e análises sobre a pobreza ampliaram sua percepção, associando múltiplas dimensões à problemática. O que efetiva a percepção de que a pobreza é um fenômeno social complexo, referente à negação de oportunidades e a um conjunto de fatores e privações socioeconômicas abrangentes e interrelacionadas que se retroalimentam, dificultando a sua superação, pois “envolve aspectos de diversas naturezas: materiais, subjetivos, assim como dimensões políticas e sociais relacionadas à questão”.

Soares (2009, p. 37) também evidencia as abordagens multidimensionais e subjetivas da pobreza, considerando que “o argumento mais forte a favor de linhas subjetivas é que a pobreza deve ser definida de acordo com os padrões vigentes em uma dada sociedade em uma determinada época”. Referindo-se ao Brasil, o autor aponta que o sistema de proteção social foi orientado durante décadas para a parte rica da população do país, negligenciando a população pobre e mais necessitada. Recentemente houve um crescente conjunto de políticas públicas visando o bem-estar social e orientando-se para as demandas da parte mais pobre da população e, assim, a definição de uma linha de pobreza é importante por razões políticas e deve ser definida politicamente.

[...] uma linha de pobreza é um conceito necessário. A pobreza não é um conceito necessário em todas as sociedades e em todos os momentos históricos. Em uma sociedade próspera e altamente igualitária, como a dos países nórdicos, a pobreza não é mais um conceito relevante – tanto que estes países abandonaram abordagens absolutistas e estão muito contentes de chamar de “pobreza” a renda dos 20% mais pobres ou algo semelhante. Já em qualquer sociedade desigual em que uns têm, ou pelo menos confessam ter, preocupação com os que estão na parte inferior da distribuição de renda, a pobreza passa a ser um conceito inescapável para caracterizar os que lá estão (SOARES, 2009, p. 44)

Portanto, existem vários critérios e indicadores que definem uma linha metodológica para a medição da pobreza. O Banco Mundial estabelece que a linha de

pobreza é definida pela renda diária do indivíduo. Soares (2009), expõe que no país não existe uma linha de pobreza oficial, cada política pública e instituição utiliza critérios diferentes e contraditórios entre si, sendo que a maioria delas é calculada por métodos nutricionais, considerando a ingestão diária de calorias inferior ao mínimo necessário. Ao observar os critérios de participação e definição da pobreza dos programas sociais do governo federal, que estão em vigor no país, a divergência continua.

Como instrumento de registro e acompanhamento de famílias de baixa renda, o governo utiliza o Cadastro Único, instrumento que organiza as informações sobre estas famílias, sendo obrigatório para os beneficiários de políticas públicas implementadas pelo Governo Federal, estados e municípios. Para facilitar o entendimento concreto sobre o que é a pobreza no país, considerando critérios de renda, será utilizado como referência o conceito/delimitação vigente no PFB, programa que visa combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Explora-se a seguir a caracterização do programa.

### 2.3. PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E A CONDICIONALIDADE DE EDUCAÇÃO

O Programa Bolsa Família (PBF), instituído pela Lei n.º 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto n.º 5.209/2004, é um programa de transferência direta de renda estabelecido pelo Governo Federal. Segundo o Ministério da Cidadania, o programa tem como objetivo reforçar o acesso da população pobre e extremamente pobre à educação, à saúde e à assistência social, oferecendo condições para a quebra do ciclo da pobreza entre gerações com a garantia de melhores oportunidades de inclusão social. Como condição para o recebimento do benefício em dinheiro é necessário assumir alguns compromissos, que são as condicionalidades estabelecidas pelo programa: manter as crianças e adolescentes na escola assegurando a frequência mínima do programa, cumprir os cuidados básicos de saúde, como o pré e pós-natal para as gestantes e mães em amamentação e o acompanhamento nutricional e de desenvolvimento para as crianças entre zero e sete anos, que devem ter o calendário de vacinação em dia.

Evidencia-se que o Governo Federal substituiu o PBF pelo Auxílio Brasil, um programa social de transferência direta e indireta de renda, instituído pela Lei Nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Este programa também é destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza no país, porém, altera os critérios para a seleção dos

beneficiários, os valores disponibilizados para as famílias e alguns outros aspectos do programa e suas condicionalidades. No entanto, esta substituição não será aprofundada neste estudo, visto que, a pesquisa se limita a analisar o PBF antes da alteração.

Assim, em referência à construção do PBF, Soares e Sátyro (2010) destacam que o início do PBF em 2003, antes da sua implementação, é consequência da trajetória das políticas de proteção social, especialmente a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988. Segundo os autores, o Brasil, assim como a maior parte dos países latino-americanos, estabeleceu inicialmente um sistema de proteção social adaptado de modelos europeus, sociedades com história e contexto muito distantes da realidade latino-americana, que tinha recentemente saído da escravidão negra ou da servidão indígena e a exclusão era experienciada pela imensa maioria. O sistema consolidado neste período representou o primeiro esforço para a construção de uma proteção social, mas ainda reproduzia as desigualdades sociais e se caracterizava por “um sistema urbano, contributivo, formal e predominantemente branco” (SOARES; SÁTYRO, 2010, p. 27).

Os autores apontam que a criação da previdência rural em 1971 foi o primeiro passo em direção a um paradigma inclusivo na proteção social, rompendo a relação entre contribuição e benefício, o que resulta no início de um sistema redistributivo. Com a constituição de 1988 reconhece-se o direito à aposentadoria não integralmente contributiva dos trabalhadores rurais em regime de economia familiar e a garantia do direito de acesso a serviços por parte de populações pobres, além de criar o direito a renda de um salário mínimo advinda do Estado para idosos e portadores de deficiência em situação de extrema pobreza, o Benefício de Prestação Continuada (BPC), consolidando novos aspectos para o sistema de proteção social brasileiro, no qual a assistência social passa a fazer parte das políticas sociais junto a educação, saúde e previdência.

Com a criação do BPC “o risco social de pobreza passou a existir, pelo menos quando relacionado com outros riscos sociais que tornavam o indivíduo não apto para o trabalho, como a idade avançada ou a deficiência” (SOARES; SÁTYRO, 2010, p. 28). A aprovação do Projeto de Lei nº 2.561, em 1991, propondo a instituição de um Programa de Garantia de Renda Mínima, de autoria do senador Eduardo Suplicy, se configura como um próximo passo para a criação do PBF. Segundo os autores, a lei original nunca foi votada pela Câmara, mas em 2004 um substitutivo mais vago, a Lei nº 10.835, foi sancionado, desenvolvendo um alicerce conceitual para a criação de um novo elemento

no sistema de proteção social que dependia apenas da condição de pobreza dos indivíduos. Em seguida, foi sancionada a Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993, a qual apresenta a premência de prover mínimos sociais para garantir necessidades básicas.

Em 1995, inicia-se no Brasil experiências locais de renda mínima. Contudo, diferente do proposto pelo Programa de Garantia de Renda Mínima inicial, estas experiências e todos os programas implementados em seguida no país foram Programas de Transferência de Renda Condicionada (PTCR). Segundo Soares e Sátyro (2010), a principal diferença entre os dois tipos de programas é que o segundo exige uma contrapartida dos beneficiários, enquanto o único critério para o primeiro é a renda. No ano seguinte, foi criado o primeiro programa de transferência de renda Federal, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), focalizado nas crianças que trabalhavam, ou estavam sob risco de trabalhar, em atividades perigosas, insalubres ou degradantes. Nos anos seguintes houve a criação de inúmeros novos programas locais de transferência condicionada de renda ao redor do país.

A partir dos anos 2000 foi criado o Bolsa Escola Federal, no qual “a contrapartida consistia na frequência mínima anual à escola de 85% para crianças de 6 a 15 anos. O benefício era concedido a famílias cuja renda per capita se situava abaixo de R\$ 90,00 e o valor da bolsa era de R\$ 15,00 por criança, com um teto de R\$ 45,00 por família” (SOARES; SÁTYRO, 2010, p. 30). O Bolsa Alimentação, para famílias com crianças de 0 a 6 anos, com contrapartidas de saúde e o Cartão Alimentação, no valor de R\$ 50,00 para famílias com renda per capita menor que meio salário mínimo, benefícios que deveriam ser usados exclusivamente na compra de alimentos. Os autores evidenciam que neste período cada programa era de responsabilidade de um órgão público, a coordenação entre eles era mínima, os critérios de inclusão dos beneficiários variavam, o que gerava transferências distintas para famílias semelhantes ou o não recebimento de benefício para famílias que necessitavam e nenhum dos programas abrangia todo o território nacional, pois eram iniciativas isoladas sem a pretensão de universalização.

Objetivando unir e organizar os programas existentes, o governo federal criou, em outubro de 2003, o PBF. De acordo com Soares e Sátyro (2010), a base de informações do PBF é o Cadastro Único, ferramenta do governo federal de integração das informações dos beneficiários que, junto aos municípios, registra e acompanha as famílias por meio de um questionário padrão definido pela Secretaria Nacional de Renda de Cidadania

(SENARC), órgão do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) responsável pelo programa. O órgão operador e pagador do benefício é a Caixa Econômica Federal. A Caixa recebe, analisa e processa as informações do Cadastro Único, calculando a renda familiar per capita e o valor que será recebido por cada família, realizando também o pagamento mensal do benefício. Contudo, há grupos demográficos específicos, para os quais a concessão de bolsas é definida diretamente pela SENARC, como moradores de rua, remanescentes de quilombo ou indígenas.

Os beneficiários do PBF são famílias extremamente pobres, com renda por pessoa de até R\$ 89,00 mensais e famílias pobres, com renda por pessoa entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. O valor atual do benefício básico, concedido às famílias em situação de extrema pobreza é de R\$ 89,00 mensais, podendo acrescentar um benefício variável para a superação da extrema pobreza, que é calculado a partir da renda por pessoa da família e do benefício já recebido no programa. Outros benefícios variáveis são destinados também às famílias em situação de pobreza que tenham em sua composição gestantes, nutrizes (mães que amamentam), crianças e adolescentes de 0 a 15 anos, estes benefícios são de R\$ 41,00 e cada família pode acumular até 5 benefícios por mês. Existe também o benefício variável jovem, para famílias com adolescentes de 15 a 17 anos, o valor do benefício é de R\$ 48,00 por mês e cada família pode acumular até dois benefícios (BRASIL, 2021a).

Evidencia-se nesta dissertação a condicionalidade de educação do PBF e sua interrelação com a educação formal dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do programa. Segundo a Lei 10.836, a contrapartida na área da educação é manter as crianças e adolescentes em idade escolar na escola, com frequência mínima de 85% para os com idade entre 6 e 15 anos, e de 75% para os de 16 e 17 anos. Compromisso que deve ser cumprido pelas famílias para a manutenção e continuidade do recebimento do benefício. Currelero et. all (2010) explicitam que nos PTCR as condicionalidades objetivam induzir comportamentos que contribuam para a promoção social das famílias beneficiárias, o aumento da escolarização e o cumprimento de agendas de saúde, promovendo o aumento do “capital humano” e possibilitando novas perspectivas de inserção socioeconômica. Evidencia-se que no PBF estas condicionalidades possuem também uma meta de longo prazo, visando a ruptura do ciclo intergeracional da pobreza.

No Brasil, a saúde, a educação e a assistência social são políticas universais e por este motivo, as condicionalidades do PBF se caracterizam como um reforço destes direitos sociais, considerando que essas políticas não alcançam toda a população, especialmente as famílias mais pobres e excluídas socialmente. O acompanhamento sistemático das condicionalidades, se torna, além de uma responsabilidade das famílias, responsabilidade do poder público, que deve ofertar os serviços em quantidade e qualidade adequadas às necessidades da população atendida. “O acompanhamento das condicionalidades atua, nesse sentido, como instrumento de monitoramento do efetivo acesso das famílias aos serviços de assistência social, saúde e educação” (CURRALERO, et. all, 2010, p. 154).

O acompanhamento das condicionalidades do PBF, nos anos iniciais do programa, era realizado pelos Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)<sup>1</sup>, da Saúde (MS) e da Educação (MEC), em articulação com os governos estaduais e municipais. De acordo com Currallero et. all (2010, p. 162), o acompanhamento individual da frequência escolar das crianças e adolescentes de famílias pobres têm como objetivo principal estimular a permanência e progressão escolar, buscando garantir a conclusão do ensino fundamental e a continuidade dos estudos no ensino médio. O que “representa um enorme desafio educacional e social, diante das lacunas de escolaridade que o grupo dos mais pobres apresenta no Brasil, em comparação com os mais ricos”. Segundo os autores, a diferença de escolaridade média no país entre um adulto de 25 anos do grupo dos 25% mais ricos e do grupo dos 25% mais pobres é o dobro, sendo 12 anos para o primeiro grupo e 6 anos para o segundo.

Evidencia-se que o monitoramento da condicionalidade de educação do programa contribui para a redução do abandono e evasão escolar, no aumento do acesso às políticas de saúde e educação e, por meio da atuação em rede intersetorial, para a superação da pobreza. No município de Uberaba/MG, o acompanhamento da condicionalidade de educação, na rede municipal de ensino, é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e realizado pelo Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família (Sistema Presença), tecnologia de acompanhamento e monitoramento da frequência escolar de estudantes beneficiários do PBF, desenvolvida

---

<sup>1</sup> O acompanhamento das condicionalidades do PBF em 2021 era realizado pela Secretaria Especial do Desenvolvimento Social do Ministério da Cidadania em parceria com o MS e MEC (BRASIL, 2021).

pelo MEC em uma plataforma Web, que permite o acesso ao Sistema em todas as regiões do País (BRASIL, 2018).

O relatório do PBF e Cadastro Único gerado através do Ministério da Cidadania, apresenta que, enquanto em fevereiro de 2021 havia 7643 famílias beneficiárias, no mês de setembro de 2021 o número aumentou para 7.872, com 23.876 pessoas diretamente beneficiadas pelo programa. “Nesse mês, o número de pessoas beneficiárias do PBF equivalia a aproximadamente 7% da população total do município, abrangendo 5.478 famílias que, sem o programa, estariam em condição de extrema pobreza” (BRASIL, 2021b). De acordo com a gestão das condicionalidades, as informações mais recentes do relatório são do período de outubro e novembro de 2019, no qual 7.120 crianças e adolescentes possuíam o perfil para acompanhamento da frequência escolar e dessas, 5.919 foram acompanhadas, o que configura uma cobertura de acompanhamento de 83,13%. Em nível nacional, a média de acompanhamento na educação é de 93,07%, sendo assim, o relatório considera que Uberaba possui um acompanhamento da frequência escolar razoável.

#### 2.4. INCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

A inclusão social, objetivo do Programa Bolsa Família e temática norteadora de análise da dissertação, é definida por Sasaki (1999) como um processo bilateral no qual as pessoas e a sociedade buscam equiparar as oportunidades para todos. Segundo o autor, “a prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação (SASSAKI, 1999, p. 40). A diversidade humana abrange, neste contexto, a origem nacional, o gênero, cor, sexualidade, religião, idade, raça e deficiência. Enfatiza-se que a discussão sobre inclusão é, majoritariamente, no campo da Educação, acerca da deficiência física, mental, intelectual ou sensorial. Encontrou-se poucas referências sobre a inclusão, englobando as diferentes situações de exclusão e marginalização social dos grupos minoritários.

A inclusão se apresenta como um novo paradigma, o qual possibilitaria a construção de um novo tipo de sociedade, uma sociedade inclusiva, gerando transformações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas. A inclusão,



nesta perspectiva, é tratada de forma ampla e compreende a educação, o mercado de trabalho, o lazer, esporte, turismo, transporte, cultura, religião, artes, família, todos os espaços sociais. Este termo é conceituado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1995, considerando que:

[...] sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito (ONU, 1995, p. 9 apud SASSAKI, 1999, p. 170).

Desde a intensificação das práticas inclusivas na sociedade temos a educação e a escola como fortes alicerces destes processos. Neste sentido, os estudos e programas sobre inclusão são, em sua maioria, voltados para a vivência escolar. Mendes (2006) apresenta que algumas experiências médicas e pedagógicas para o tratamento e educação especial das pessoas consideradas desviantes se iniciou no século XVI, mas a principal resposta social era a segregação, com o cuidado custodial e a institucionalização. Esta fase foi “justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’” (MENDES, 2006, p. 387). No Século XIX, surgem as classes especiais, para onde foram encaminhados os “alunos difíceis”, devido a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade de a escola atender a todos. Neste momento, inicia-se o processo de acesso à educação para portadores de deficiências, que são o foco majoritário das discussões sobre inclusão educacional na literatura.

A segregação foi pautada na crença de que as necessidades educacionais seriam melhor atendidas em ambientes separados e, a unificação da educação especial com o sistema educacional geral só foi possível com os movimentos sociais pelos direitos humanos, na década de 1960. Segundo a autora, o argumento irrefutável de que todas as crianças teriam o mesmo direito de participar de todos os programas e atividades cotidianas conscientizou e sensibilizou a sociedade sobre os prejuízos da segregação e marginalização de indivíduos pertencentes aos grupos minoritários. Vários fatores influenciaram esta unificação, além dos argumentos morais, fundamentava-se racionalmente sobre os benefícios das práticas integradoras, o resultado de pesquisas educacionais, a preocupação com a autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento interpessoal e inserção social, a organização de grupos para exigir a garantia dos direitos fundamentais e evitar discriminações e o custo elevado dos programas segregados.

Estabeleceu-se assim, nos anos 1970, as bases para a normalização e integração escolar (MENDES, 2006).

O princípio de normalização, ou integração, afirmava que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, teriam o direito de “experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes” (MENDES, 2006, p. 389). Em seguida, como uma resposta às lacunas e críticas à integração, surge a inclusão. A autora afirma que, em geral, sua origem foi promovida por iniciativas de agências multilaterais para combater a exclusão social e que o movimento pela inclusão escolar, especialmente para pessoas com necessidades educacionais especiais, surgiu nos Estados Unidos a partir de reformas educacionais ocorridas no país. A reestruturação das escolas rompeu com as práticas tradicionais, resultando no aumento do comprometimento com a educação das crianças com necessidades educacionais especiais, a consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola, que passa a responder melhor às diferentes necessidades de seus estudantes.

A educação inclusiva se popularizou no mundo a partir da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, evidenciando a necessidade de esforços para atender as necessidades educacionais de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escolarização básica para crianças que tinham esse direito negado. Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, considerada um marco mundial em defesa à educação inclusiva. Segundo Mendes (2006, p. 395), “no contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social”. A partir desse contexto, uma sociedade inclusiva se tornou essencial para o desenvolvimento e manutenção do estado democrático, constituído na premissa de que todos poderiam conquistar sua cidadania e a diversidade seria respeitada, havendo a “aceitação e reconhecimento político das diferenças”. A educação inclusiva configuraria-se como parte integrante e fundamental nesse processo.

A inclusão, em contrapartida da integração escolar, estabelece que as diferenças humanas são normais e reconhece que a escola acentuou as desigualdades pautadas nas

diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso reflete sobre a necessidade de uma reforma educacional que promova a educação de qualidade para todas as crianças. No Brasil, as primeiras iniciativas isoladas de inclusão na educação surgem no século XIX, coincidindo com os movimentos e fases mundiais já descritos. Com a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, a educação passa a ser um direito de todos e constitui um discurso em defesa da educação inclusiva. Contudo, a legislação prevê a possibilidade de acesso à escola comum, mas não define a sua obrigatoriedade e admite a possibilidade de escolarização fora da escola regular (MENDES, 2006).

As conceituações de inclusão de Sasaki e Mendes se aproximam, ao expressar a necessidade de proporcionar a equiparação de oportunidades e enfrentar a exclusão social, que pode ser ocasionada por diversos fatores. De acordo com Sasaki (1999), a exclusão ou segregação é praticada com grupos sociais vulneráveis de pessoas que, por condições atípicas, não parecem pertencer à maioria da população. As condições atípicas são, segundo o autor, as múltiplas deficiências, as dificuldades de aprendizagem, as insuficiências orgânicas e os “problemas de conduta”, que podem ser agravadas ou resultantes de situações sociais marginalizantes ou excludentes, como o trabalho infantil, a prostituição e privação cultural, a pobreza, a desnutrição e a precariedade de moradia. Zioni (2006), expõe que o primeiro autor a se aproximar da noção de exclusão como observamos na contemporaneidade foi René Lenoir, em 1974, tratando do termo exclusão como uma inadaptação social, um fenômeno social, cujas origens encontram-se na própria organização social.

Não se tratando de pobreza individual, mas de disfunção social. Urbanização incontrolada produtora de segregações sociais e raciais, distanciamento geográfico crescente que enfraquece as solidariedades familiares, êxodo rural, inadaptação do sistema escolar, perenidade e crescimento das desigualdades de renda, de acesso aos cuidados, enfim, todos esses fatores seriam características das sociedades modernas, apontadas pelo autor [Lenoir] como responsáveis e produtoras de exclusão (ZIONI, 2006, p. 18).

O termo exclusão social alcançou grande visibilidade a partir da década de 1980, devido a “necessidade de explicar e entender um fenômeno geral de empobrecimento e carências” (ZIONI, 2006, p. 16), mas passou a ser criticado pelos limites teóricos na sua capacidade explicativa e em função do seu uso abusivo. Para analisar as desigualdades sociais e os processos de exclusão e/ou inclusão social e escolar, na realidade brasileira,

recorre-se, especialmente, à Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e sua teoria de capital cultural, evidenciando seu olhar sobre a educação como um processo social de reprodução das desigualdades.

## 2.5. A TEORIA DE PIERRE BOURDIEU E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A teoria bourdieusiana objetiva, inicialmente, superar os modos subjetivistas e objetivistas de conhecimento voltados para analisar as relações sociais e a própria Sociologia. De acordo com Nogueira e Nogueira (2021), Bourdieu critica o subjetivismo por restringir as experiências e consciência dos indivíduos a ações independentes, não atingindo as bases e estruturas sociais e contribuindo para uma ilusão em relação ao mundo social, na qual as pessoas possuem excessiva autonomia e total consciência de suas ações e interações. Quanto ao objetivismo, que se caracteriza pela ruptura das experiências subjetivas, atentando-se exclusivamente às estruturas sociais e a uma execução mecânica determinada, Bourdieu preocupa-se com a tendência objetivista de conceber as ações apenas como execução de regras estruturais, sem considerar os processos nos quais estas regras sociais são produzidas e reproduzidas.

Como alternativa deste desafio teórico, o sociólogo apresenta um tipo de conhecimento que tem como objeto as estruturas e relações objetivas externas aos indivíduos e sua interiorização, buscando perceber a articulação entre as práticas subjetivas e as estruturas sociais. Esta abordagem, chamada praxiológica, “buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas” (Nogueira e Nogueira 2021, p. 24). Bourdieu desenvolve, a partir deste princípio de produção internalizada nos indivíduos, o conceito de *habitus*, que é o sistema de disposições estruturadas a partir do meio social.

As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação [...] o *habitus* seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2021, p. 25).

Segundo os autores a posição social do indivíduo conduziria a incorporação de um conjunto de disposições específicas que o orientariam em diversas situações sociais, proporcionando vivências típicas consolidadas na forma de um *habitus* adequado a esta posição. O *habitus* levaria o indivíduo a agir como membro típico de um grupo ou classe social, reproduzindo as características do seu grupo de origem e da estrutura na qual foi formado. Bourdieu destaca que as ações dos indivíduos têm um sentido objetivo, inconsciente, e que estes por agirem como membros de uma classe social, exercem o poder e a dominação, econômica e simbólica, reproduzindo as características de sua posição social que se tornam, por sua vez, parte da sua própria natureza. Parte-se dessa conceituação inicial da teoria do autor para definir a especificidade da Sociologia da Educação de Bourdieu, que caracteriza cada indivíduo “em termos de uma bagagem socialmente herdada” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 51) e analisa as implicações da herança familiar nas desigualdades escolares/educacionais.

A questão educacional está presente em toda a obra de Bourdieu, criticando as concepções da escola como democratizadora de oportunidades e propagadora de uma cultura universal, neutra, como também, afirmando o seu caráter de classe, os mecanismos escolares de reprodução cultural e social e os seus efeitos sobre o sucesso escolar e destino (educacional, social e profissional) dos egressos. Bourdieu considera que “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, 2007, p. 41). Como mecanismo principal, o sociólogo evidencia o capital cultural<sup>2</sup> e o ethos, que são sistemas de valores transferidos da família para as crianças que influenciam nas suas experiências, taxas de êxito, destino escolar e atitudes face à instituição escolar.

O autor pontua que o local da residência durante os estudos, as características demográficas da família, como o seu tamanho, a formação escolar e o nível cultural dos pais e avós, também contribuem na vida escolar. Tais características permitem, a partir de uma análise multivariada, um cálculo com previsões de escolarização da família e/ou do estudante. Investigando sobre o sistema educacional da França na segunda metade do século XX, Bourdieu analisa questões que ainda hoje são relevantes e atuais no Brasil.

---

<sup>2</sup> Outros conceitos são essenciais no pensamento de Bourdieu, porém, enfatiza-se a definição de capital cultural, limitando-se aos conceitos considerados significativos para a análise proposta.

Afirma, por exemplo, que as oportunidades de chegar ao ensino secundário (médio) e a níveis superiores dependem do nível cultural do meio familiar e as chances são mais altas para crianças oriundas de classes mais favorecidas. Bourdieu revela que estas crianças, herdaram hábitos e treinamentos úteis para as tarefas escolares, além de saberes, gostos, um “bom gosto” traduzido em cultura “livre”, que é condição implícita para o êxito em algumas disciplinas escolares, destacando que:

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte e, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social (BOURDIEU, 2007, p. 45).

O capital cultural apresenta-se como uma hipótese no entendimento da desigualdade no desempenho escolar expressado por crianças de diferentes classes e pode existir sob três linhas distintas. No estado incorporado, que se caracteriza pela inculcação e assimilação de uma transmissão hereditária, “pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2007, p. 75). São disposições culturais duráveis e singulares no indivíduo, de transmissão implícita, adquiridas principalmente do capital cultural construído e incorporado pelo conjunto familiar.

No estado objetivado, que são os bens culturais, como livros, pinturas, dicionários, monumentos e instrumentos. É um capital transmissível em sua materialidade e depende do capital incorporado para sua produção e apropriação simbólica, pois “ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural”. E no estado institucionalizado, que é a objetivação do capital cultural por meio de reconhecimento institucional, como o certificado escolar, ou diploma. Certidões de competência cultural “que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”, permitindo a conversão do capital cultural em capital econômico, gerado por um determinado capital escolar (BOURDIEU, 2007, p. 78).

Bourdieu evidencia que o sistema educacional realiza uma superseleção desigual e severa dos alunos das classes menos favorecidas, transformando as desvantagens sociais

em desvantagens escolares. Para o sociólogo, a tradição pedagógica, se posiciona ancorada em ideais de igualdade e universalidade, tratando os educandos como iguais em direitos e deveres, independentemente de suas desigualdades. Este posicionamento “serve como máscara e justificativa para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2007, p. 53), favorecendo os privilégios para quem, por sua bagagem e herança familiar, já os possui. A educação formal, neste sentido, exclui os questionamentos sobre as diferenças dos alunos e quais seriam os meios mais eficazes para, de fato, propagar o conhecimento e as habilidades de uma forma que abrangesse, efetivamente, a todos. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), na teoria bourdieusiana:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimentos intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 28).

A normatização das desigualdades entre as classes é vista sob a aparência de dom natural, algo que é inato a eles, o que também é evidenciado na prática cultural. O acesso a museus e obras culturais é uma vantagem das classes altas, “cultivadas” e, segundo Bourdieu, só a escola poderia criar a aspiração à cultura, diminuindo a distância cultural entre as classes sociais. O autor observou que a comunicação na escola e as práticas pedagógicas exigem o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais que apenas os membros das classes mais favorecidas possuem. Assim, os professores acreditavam estar transmitindo uma mensagem igual para todos os alunos, como se estes possuíssem os mesmos instrumentos de decodificação, contudo, os instrumentos seriam conhecidos apenas por alunos advindos de classes altas, que têm a cultura escolar como extensão da cultura familiar e já foram familiarizados a linguagem e conteúdos utilizados na escola (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

No livro *A reprodução*, Bourdieu e Passeron (2019) expõem a seleção desigual entre estudantes originários das “classes superiores” e das “classes populares”, em especial em relação ao capital linguístico. Para os autores “a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo” (BOURDIEU; PASSERON, 2019, p. 97). Ou seja, dependendo da complexidade linguística transmitida pela família, os estudantes poderão ter a aptidão para decifrar e manipular estruturas complexas, como

também compreender a “língua escolar”. Estas exigências escolares de compreensão e manejo da língua se manifestam desde os primeiros anos de escolaridade e continua exercendo influência nos níveis médio e superior. De acordo com os autores, os estudantes de classes menos favorecidas que chegam ao ensino superior são submetidos a uma superseleção e o “conjunto das características sociais” determinam diretamente as probabilidades diferentes que os originários das diferentes classes têm no seu destino escolar.

Bourdieu enfatiza que a linguagem é a parte mais inatingível e atuante na herança cultural, e um dos maiores critérios na falta de acesso e êxito acadêmico equalizado. Quando se refere ao ensino superior, considera que “não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo desigualdades sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 56). Apresenta também, o conceito de capital social, expondo que é a vinculação a grupos sociais, um conjunto de recursos que são adquiridos a partir das relações de uma rede de pessoas. A existência e manutenção destas redes não é natural, mas o produto de um trabalho da produção e reprodução de relações duráveis e úteis.

O capital social está interrelacionado ao capital cultural e ao capital econômico e cada grupo depende de um reconhecimento mínimo entre os membros, ou seja, eles precisam ser homogêneos em algum ponto de conexão que se faça essencial para a constituição e manutenção das relações. “O volume de capital social que um agente individual depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural, simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Esta legitimação da cultura das classes sociais mais favorecidas, manifesta no jovem dessa classe uma dificuldade de reconhecer as suas disposições e aptidões culturais apreendidas desde a infância, sugerindo que é algo natural, da sua própria personalidade. Ao contrário, o jovem de classes menos favorecidas, “sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 30).



Bourdieu evidencia que se considerarmos as desigualdades sociais como condicionantes do sucesso escolar e do conhecimento cultural, seríamos obrigados a perceber que a suposta equidade propagada no sistema educacional é injusta e que estamos protegendo, reproduzindo e conservando os privilégios das classes mais favorecidas, ao invés de transmitir estes privilégios de forma aberta para todas as classes sociais. O sociólogo afirma que:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p. 53).

A posse de capital cultural favorece o êxito escolar, de acordo com Nogueira e Nogueira (2021), a partir de três perspectivas. Primeiro, facilitando a aprendizagem de conteúdos e códigos transmitidos pela escola, por meio de esquemas mentais, a relação com o saber, as referências culturais e o domínio da língua culta, que seriam trazidos de casa por crianças de meios culturalmente favorecidos e distantes, e/ou “estranho” para outras crianças. Em segundo lugar, proporcionando um melhor desempenho nos processos de avaliação formal e informal, pois esta vai além da verificação das aprendizagens, incluindo um julgamento cultural, estético e moral dos estudantes, exigências que são atendidas plenamente apenas por alunos que foram previamente socializados nos valores exigidos.

Segundo a teoria bourdieusiana o exame (avaliação) é um processo patente de seleção e eliminação, atendendo “a normas implícitas que retraduzem e especificam na lógica propriamente escolar os valores das classes dominantes” (BOURDIEU; PASSERON, 2019, p. 199). E, por fim, o capital cultural favorece o êxito escolar através do capital de informações adquirido sobre a estrutura e modo de funcionamento escolar, conhecimentos a respeito da qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro das instituições, cursos e áreas do conhecimento.

Como consequência deste processo de reprodução e legitimação da dominação de uma classe sobre a outra, os saberes tradicionais são desvalorizados. As desigualdades sociais são reforçadas e reproduzidas na escola, contribuindo assim, para a manutenção

da estrutura e ordem social. O acesso a oportunidades e às vantagens educacionais/profissionais, continua, mesmo com uma educação pública e universal, nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, aqueles que já são privilegiados no contexto familiar e, frequentemente, no capital econômico.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2021, p.54), para Bourdieu o capital cultural seria o elemento de herança familiar com maior impacto nas desigualdades escolares. O autor diminui o peso dos fatores econômicos em comparação aos fatores culturais e expõe que “o capital econômico e social funciona, muitas vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação de capital cultural”, permitindo o acesso a certos estabelecimentos de ensino, a bens e serviços culturais e ao aproveitamento e benefício escolar decorrente destas oportunidades.

### 3. MATERIAIS E MÉTODOS

A presente seção busca elucidar a dimensão metodológica da pesquisa, explicitando as abordagens e procedimentos que foram brevemente informados na introdução da dissertação. A investigação é pautada em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e busca proporcionar maiores informações, dados ou hipóteses pesquisáveis sobre o fenômeno de inclusão social dos jovens pobres e extremamente pobres, a partir da inclusão escolar proporcionada pela condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família (PBF).

Inicialmente, delimita-se o referencial metodológico, compreendendo os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise de dados adotados. Em seguida, apresenta-se o levantamento bibliográfico, identificando os trabalhos acadêmicos publicados sobre o tema em uma década de produções. A pesquisa bibliográfica é construída com o intuito de identificar os tipos de abordagem utilizadas nas produções sobre inclusão social e escolar de crianças e adolescentes oriundas de famílias beneficiárias do PBF e levantar referências para as discussões propostas.

#### 3.1. PERCURSO METODOLÓGICO

Com base nos objetivos propostos, o referencial metodológico da dissertação é pautado na pesquisa qualitativa. Segundo Tozoni-Reis (2010, p.15) a pesquisa em Educação é essencialmente qualitativa, buscando “compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados” e se aprofundando no que não é aparente, o que a diferencia da pesquisa quantitativa. A autora salienta que a pesquisa quantitativa dá ênfase a dados visíveis e concretos, porém, é preciso considerar que os fenômenos humanos e sociais, foco nas pesquisas em Educação, muitas vezes não são quantificáveis. É importante compreender e interpretar dados sobre os conteúdos estudados no lugar de apenas descrevê-los.

Nas ciências humanas e sociais, há muito tempo, buscamos superar o paradigma dominante nas ciências exatas e naturais pelos novos referenciais para a interpretação da realidade humana e social. São com estas preocupações que temos tratado a pesquisa em Educação como uma tarefa filosófica que exige compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida (TOZONI-REIS, 2010, p. 15).

Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características comuns das pesquisas qualitativas, explicitando que nem todos os estudos empregam todas estas características ou as apresentam com igual eloquência. A primeira é o ambiente como fonte direta de dados e o investigador como instrumento principal de pesquisa, assumindo que o comportamento humano é influenciado pelo contexto. Em seguida estabelecem que a investigação qualitativa é descritiva, evidenciando detalhes com citações, narrativas e descrições. “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 49).

A terceira característica é que o maior interesse está nos processos do que é investigado e não simplesmente seus resultados e produtos. Além disso, os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não objetivam confirmar ou infirmar hipóteses construídas antes da investigação, buscam construir abstrações à medida que recolhem e agrupam as informações. Por último, os autores apontam que o significado é de grande importância nesta abordagem, pois os investigadores estão interessados na perspectiva dos participantes, observando a dinâmica interna das situações e o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. “O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

O estudo é de carácter exploratório, conceituado como um processo de pesquisa social que “permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social, [...] entendida aqui em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (GIL, 2008, p. 26). Segundo o autor, a pesquisa exploratória visa desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formular problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis. Seu planejamento é flexível e frequentemente estas pesquisas são a primeira etapa de uma investigação mais ampla, quando o tema necessita de esclarecimentos e delimitação, produzindo um problema elucidado.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema

escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

Neste sentido, acredita-se que o referencial metodológico proporcionará maiores informações e dados sobre o fenômeno de inclusão social e escolar de crianças e jovens pobres e extremamente pobres oriundos de famílias beneficiárias do PBF. Busca-se assim propiciar uma maior familiaridade com o tema pesquisado, objetivando analisar as decorrências do programa na comunidade escolar e formular problemas e hipóteses mais precisos, que representem a perspectiva dos beneficiários e a realidade local.

### **3.1.1. Instrumentos de pesquisa**

A pesquisa contém dois instrumentos distintos, elaborados especialmente para o presente estudo. O primeiro instrumento é um questionário desenvolvido na plataforma Google Forms, composto por perguntas que visam obter informações sobre as condições socioeconômicas do estudante e seus familiares, compreender o acesso a moradia, lazer, cultura, dados sobre a educação formal e expectativas educacionais da família, além de outras características observáveis de participação/inclusão social. A aplicação deste questionário, direcionado ao responsável pela criança e/ou adolescentes, realizou-se de forma remota, por meio do formulário eletrônico.

De acordo com Gil (2008), a aplicação do questionário é uma técnica de investigação com questões específicas, elaboradas previamente, que possuem o propósito de obter informações que atendam aos objetivos da pesquisa. Neste sentido, a construção de um questionário deve ser um procedimento técnico e cuidadoso e, quando estes são propostos por escrito aos respondentes, costumam ser designados como questionários auto aplicados. Este instrumento pode conter três tipos de questões, as abertas, que solicita aos respondentes suas próprias respostas, as fechadas, com a escolha de uma alternativa dentre as que são apresentadas e as dependentes, que só fazem sentido para alguns respondentes, pois dependem da resposta de outra questão. Segundo o autor, “as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (GIL, 2008, p. 121).

Algumas das vantagens dos questionários são a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, os menores gastos com a aplicação da pesquisa, permitir às pessoas que respondam no momento mais conveniente, não expor os pesquisados à influência das opiniões e interferência do pesquisador/entrevistador e possibilitar maior garantia no anonimato das respostas. Como limitações, apresenta a exclusão de pessoas que não sabem ler e escrever, o impedimento do auxílio às dúvidas do respondente e o não conhecimento das circunstâncias em que o instrumento foi respondido, além de não oferecer garantia de que o questionário será devolvido devidamente preenchido e poder proporcionar resultados críticos em relação à objetividade, pois as questões podem ter significados múltiplos para os diferentes respondentes (GIL, 2008).

A aplicação dos questionários com as famílias dos estudantes matriculados no ensino fundamental, que são beneficiárias do PBF, permitiu analisar e inferir sobre a relação entre a inclusão social e inclusão escolar destes jovens, aspecto verificado a partir da condicionalidade de educação do programa. Atendendo aos objetivos específicos da pesquisa, possibilitou identificar as condições socioeconômicas da família e o seu acesso à espaços sociais, assim como, analisar a importância do programa e da escola no processo de inclusão social das crianças e jovens atendidos na visão das próprias famílias.

O segundo instrumento é uma entrevista semiestruturada, que foi desenvolvida especialmente para o presente estudo. A entrevista é composta por perguntas sobre o PBF no município e sua condicionalidade de educação. Foram entrevistadas duas profissionais, sendo uma professora da escola municipal, responsável pelo atendimento aos beneficiários do PBF, e uma servidora pública da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba. As entrevistas buscaram compreender como é feito o acompanhamento dos alunos, o controle das condições impostas pela condicionalidade de educação e as percepções das profissionais sobre o programa e seu viés educacional, assim como sua influência na inclusão social das famílias, crianças e jovens.

A entrevista é descrita por Gil (2008) como uma forma de interação social, na qual o investigador formula perguntas ao entrevistado, com o objetivo de obter dados para a investigação. O autor considera que a entrevista é uma das técnicas mais utilizada nas pesquisas em Ciências Sociais e apresenta como vantagens a possibilidade de obtenção de informações sobre os aspectos da vida social, sendo eficiente para o aprofundamento das questões, a não exigência que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever, sua grande

flexibilidade e adaptação ao tema e a possibilidade de captar informações não verbais, como a expressão corporal, a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas. Como limitações, expõe a possível falta de motivação por parte do entrevistado para responder as perguntas, a não compreensão do significado das perguntas, o fornecimento de respostas falsas, a inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, a possível influência exercida pelos aspectos pessoais e opiniões do pesquisador/entrevistador e os custos para aplicação das entrevistas, no caso das que acontecem presencialmente.

O nível de estruturação da entrevista é variável, podendo ser mais estruturadas, predeterminando em maior grau as respostas a serem obtidas ou menos estruturadas, desenvolvidas de forma mais espontânea e adaptável frente às respostas do entrevistado. Boni e Quaresma (2005, p. 75) evidenciam que na entrevista semiestruturada pode-se combinar perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema e se aprofundar nas respostas. Segundo as autoras, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece respostas espontâneas e possibilitam uma abertura maior para tocar em tópicos mais delicados ou complexos. Neste tipo de entrevista, “o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”. O entrevistador pode, quando julgar necessário, acrescentar ou reduzir questões e direcionar a discussão em busca de informações pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Ao entrevistar profissionais que atuam junto às famílias, crianças e adolescentes na escola e no município, busca-se atender aos objetivos da pesquisa compreendendo as decorrências do PBF na comunidade escolar, identificando a extensão e funcionalidade do programa em direção a inclusão nos diferentes espaços sociais, dentro e fora da escola e verificando a efetividade do programa no desenvolvimento escolar formal e como facilitador para a superação da condição de vulnerabilidade socioeconômica. Analisar a condicionalidade educacional do programa e a relação entre inclusão social e inclusão escolar do ponto de vista destes profissionais elucidar as potencialidades e limites das ações do programa na região e permite o desenvolvimento de estratégias eficazes.

### 3.1.2. Análise de dados

A análise dos dados realizou-se após a aplicação dos questionários com os familiares e das entrevistas com as profissionais que atuam junto ao PBF na escola e no município. Os questionários foram organizados em um banco de dados e a análise feita manualmente. Inicialmente as respostas foram contabilizadas e agrupadas, realizando a sistematização dos dados por questões e, posteriormente, decorreu-se a análise e o cruzamento dos dados, com o intuito de responder aos objetivos da pesquisa. Buscou-se realizar análises descritivas de tendência central, porcentagem e dispersão.

As entrevistas foram transcritas literal e integralmente, sua análise baseou-se no método de Análise de Conteúdo. Segundo Franco (2005, p.11), a Análise de Conteúdo é uma tradição antiga, porém sua sistematização/formalização científica acontece no século XIX. O seu uso inicial era limitado à análise de dados “prontos”, que não precisam da participação do investigador para existir, como documentos escritos. Com o tempo, “passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”. A base da Análise de Conteúdo é a mensagem, em suas diferentes formas verbais e simbólicas, e a linguagem. Busca-se investigar o sentido e significado, que um indivíduo ou grupo, atribui às mensagens, permitindo ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação.

Franco (2005) salienta que os conteúdos explícito e latente das mensagens devem ser considerados, assim como o contexto social e histórico no qual o material foi produzido. Assim, aplica-se os procedimentos metodológicos de Análise de Conteúdo descritos e sistematizados por Laurence Bardin (2011). Para a autora, a Análise de Conteúdo alcança relevância ao buscar compreender a comunicação para além dos seus significados imediatos. Bardin define dois objetivos gerais dos métodos de Análise de Conteúdo, primeiro a ultrapassagem da incerteza, verificando a validação e generalização dos conteúdos analisados nas mensagens e o enriquecimento da leitura, evidenciando que uma leitura atenta pode aumentar a produtividade e a pertinência das mensagens, descobrindo conteúdos e estruturas que confirmam ou invalidam a hipótese inicial sobre o propósito das mensagens, ou esclarecendo elementos e significações que não eram compreendidos e/ou conhecidos previamente à leitura atenta do material.



Referindo-se às funções do método, Bardin (2011) explicita uma função heurística, exploratória, aumentando as possibilidades de descobertas e uma função de “administração da prova”, servindo de diretrizes para verificação de hipóteses. Para completar a especificidade da Análise de Conteúdo, define-se na sua finalidade de realizar inferências de conhecimentos, ou seja, o analista visa inferir, deduzir logicamente, informações sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio. As inferências podem responder às causas ou antecedentes da mensagem e quais os seus possíveis efeitos. Compete à Análise de Conteúdo todas as iniciativas que explicitam e sistematizam o conteúdo e expressão das mensagens, buscando inferências lógicas referente à origem das mensagens, o emissor, o contexto e os efeitos dessas mensagens.

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objectivo da análise de conteúdo, podem resumir-se da seguinte maneira: actualmente, e de um modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

A Análise de Conteúdo se subdivide em várias fases e são organizadas, de acordo com Bardin (2011), em três polos cronológicos. Inicialmente encontra-se a pré-análise, uma fase de organização para operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais construindo um plano de análise. É desenvolvida para o reconhecimento e escolha do material que será analisado, definição do *corpus*, formulação das hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores para a interpretação das informações coletadas e preparação do material, como por exemplo, a transcrição das entrevistas.

Em seguida, a exploração do material e construção de operações de codificação e categorização, considerando as regras formuladas na pré-análise. A codificação trata o material, transformando os dados brutos, o que possibilita o esclarecimento acerca das características do texto e o alcance de uma representação ou expressão do conteúdo. Codificar o material engloba os processos de recorte, enumeração e classificação. No processo de recorte, escolhe-se as unidades de registro e de contexto. A unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”, como por exemplo a palavra, o tema, o personagem ou o acontecimento (BARDIN, 2011,

p. 104). A unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (BARDIN, 2011, p. 107).

O processo de enumeração é definido como o modo de contagem. Pode-se utilizar diferentes tipos de enumeração na codificação das unidades de registo, como a presença ou ausência de elementos, a frequência da aparição, a intensidade em que cada elemento aparece e a ordem de aparição das unidades. Na classificação ocorre o que Bardin identifica como a categorização de elementos constitutivos de um conjunto. As categorias reúnem um grupo de unidades de registo com características comuns sob um título genérico, podendo derivar de critério semântico, sintático, léxico ou expressivo. Bardin (2011, p. 119) enfatiza que “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias”, pois a categorização tem como objetivo propiciar uma representação dos dados brutos que serão, a partir deste processo, dados organizados.

O terceiro polo compreende o tratamento dos resultados, gerando dados significativos e válidos, o que possibilita ao analista propor inferências e interpretações. A inferência, considerada como uma interpretação controlada, pode incidir sobre o emissor da mensagem, o receptor, a própria mensagem, o código (indicador capaz de revelar realidades subjacentes) ou o *medium*, que representa o canal ou instrumento no qual a mensagem foi enviada. Bardin (2011, p. 137) afirma que “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” e que, em geral, a inferência faz-se caso a caso, pois não existem leis exatas referente às ligações entre as variáveis do emissor, do receptor e dos textos/mensagens.

A análise do conteúdo construído a partir dos instrumentos de pesquisa apresentados previamente decorreu, conforme descrito no primeiro parágrafo desta subseção, baseando-se nos procedimentos metodológicos de Bardin (2011). Manualmente, organizou-se a análise, recorrendo a pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Em seguida, partiu-se para a codificação, elaborando as unidades de registo e unidades de contexto, a categorização, reunindo grupos com características em comum e, por fim, os processos de inferência e interpretação,

realizados em diálogo com o referencial teórico, estabelecendo as mediações necessárias à compreensão ampliada dos objetivos geral e específicos.

### 3.2. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Na pesquisa para levantamento bibliográfico, identificou-se os trabalhos publicados sobre o tema no período de 2010 a 2020. O intervalo de tempo foi definido por englobar uma década de produções e ser um período no qual o programa já estava estruturado e em amplo funcionamento no território nacional, visto que sua criação foi em 9 de janeiro de 2004, a partir da Lei nº 10.836. Outro fator relevante para a definição do período de buscas foi a maior produção de trabalhos sobre o PBF a partir de 2013, ano em que o programa completou uma década de existência e implementação.

De acordo com Gil (2008, p. 60), é necessário, para o trabalho de pesquisa, consultar o material já publicado para a definição do sistema conceitual da pesquisa, a construção de sua fundamentação teórica e para “identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado”. O autor considera que a necessidade de consultar o material já publicado não se encerra com o planejamento, pois manifesta-se ao longo de toda a pesquisa, auxiliando nas análises, interpretações e na etapa de redação.

Foram selecionadas duas bases de busca multidisciplinar de produções de artigos científicos, o Scientific Electronic Library Online (Scielo) e o Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr) e um portal de busca de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizou-se quatro combinações de descritores: inclusão social AND escola; inclusão social AND inclusão escolar; programa bolsa família AND educação; programa bolsa família AND inclusão social. Todas as buscas foram realizadas no idioma português, por se tratar de um programa nacional.

Serão apresentadas, no decorrer desta seção, algumas tabelas com informações das buscas a partir de cada combinação de descritores e bases de pesquisa, além da especificação dos procedimentos para a seleção dos itens que compõe a revisão inerente ao levantamento, juntamente com tabelas explicativas de cada etapa e o número de referências (ref.) encontradas e selecionadas. A seguir, na tabela 1 encontra-se o primeiro

passo da pesquisa bibliográfica, com os descritores utilizados e número total de trabalhos identificados:

Tabela 1: Pesquisa de levantamento bibliográfico

<b>DESCRITORES</b>	<b>SCIELO</b>	<b>OASISBR</b>	<b>BDTD</b>
inclusão social AND escola	137 ref.	387 ref.	511 ref.
inclusão social AND inclusão escolar	164 ref.	38 ref.	45 ref.
programa bolsa família AND educação	30 ref.	109 ref.	166 ref.
programa bolsa família AND inclusão social	10 ref.	15 ref.	22 ref.
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>549</b>	<b>744</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

A tabela acima ilustra o procedimento de pesquisa a partir da combinação de descritores nas bases de busca de produções científicas e apresenta o número de referências encontradas em cada uma delas. Os critérios para a seleção de itens com temas relacionados à dissertação, para compor a revisão bibliográfica, compreenderam a verificação de duplicidades entre os descritores e entre as bases de pesquisa de artigos Scielo e Oasisbr, a análise do título e das palavras-chave e a análise dos resumos. Com o intuito de caracterizar e especificar os resultados da base BDTD, indicou-se o tipo de trabalho acadêmico, classificando entre dissertações de mestrado e teses de doutorado.

A verificação de duplicidades foi realizada por meio de planilhas no Excel, que detecta automaticamente todos os artigos repetidos, excluindo uma das repetições. O primeiro passo para esta seleção foi realizado com os artigos, identificando as repetições de itens entre os diferentes descritores, na base Scielo e depois na base Oasisbr. Em seguida, unindo os resultados das duas bases de pesquisa, realizou-se a identificação de duplicidades entre as bases. Com os itens da BDTD houve a verificação de repetições entre as combinações de descritores e, posteriormente, a separação entre os tipos de trabalhos acadêmicos. Sendo assim, após verificar e descartar as duplicidades delimitou-se três categorias: artigos, dissertações e teses.

Tabela 2: Itens selecionados para revisão bibliográfica após verificação de duplicidades

<b>CATEGORIAS</b>	
Artigos	681 ref.
Dissertações	495 ref.
Teses	175 ref.
<b>Total</b>	<b>1.351 ref.</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Na análise dos títulos e palavras-chave, visando selecionar os trabalhos com temas relacionados à dissertação, observou-se que quando se utiliza o descritor inclusão, a maioria dos trabalhos é relacionado a pessoas com deficiências ou à educação especial. Assim, foram descartados trabalhos que enfatizavam a inclusão social e/ou escolar, ou a relação da educação e pobreza de alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Além disso, foram encontrados vários trabalhos voltados para pesquisas sobre inclusão digital, ensino superior, educação de jovens e adultos, ingresso/permanência no mercado de trabalho, trabalho infantil, assim como sobre a condicionalidade de saúde do PBF, o direito à alimentação adequada e segurança alimentar e nutricional.

Em seguida, ao ler e analisar os resumos, foi possível selecionar artigos, dissertações e teses que mais se aproximavam da combinação de descritores e do tema investigado. Neste momento, descartou-se itens cujo enfoque é em um aspecto específico da condicionalidade de educação do PBF, como a frequência, abandono ou sucesso/fracasso escolar e os muito abrangentes, que analisam a relação entre pobreza e educação ou os aspectos gerais, econômicos e de gestão do PBF. A tabela 3 explicita os procedimentos para a seleção das produções acadêmicas revisadas e a quantidade de artigos, dissertações e teses após cada etapa deste processo.

Tabela 3: Itens selecionados para revisão bibliográfica após análises de títulos, palavras-chave e resumos

<b>ETAPA</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>
Itens após verificação de duplicidades	681 ref.	495 ref.	175 ref.

Itens após seleção por títulos e palavras-chave	72 ref.	72 ref.	24 ref.
Itens após seleção por resumos	24 ref.	23 ref.	2 ref.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Conforme as tabelas acima, após aplicar os critérios e procedimentos para a seleção de itens para a revisão, selecionou-se 24 artigos, 23 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, totalizando 49 referências. Os itens foram categorizados e divididos em três grupos temáticos. A divisão levou em consideração a análise do título, palavras-chave e resumo de cada referência, com o intuito de otimizar a descrição e revisão.

Os grupos temáticos são: 1) Impactos escolares do PBF; 2) O PBF e a educação; 3) Inclusão/exclusão social e desigualdades educacionais. Apresenta-se a seguir, a sistematização dos resultados, separando-os em duas subseções, a primeira englobando os artigos e a segunda as dissertações e teses.

### 3.2.1. Artigos

Os artigos, encontrados nas bases multidisciplinares de pesquisa Scielo e Oasisbr, serão apresentados em tabelas, de acordo com o grupo temático, contendo seu título, autoria e título do periódico de publicação, além de uma descrição geral da categoria. Dentre os artigos selecionados para esta revisão, alguns se aproximaram de forma mais relevante ao tema da pesquisa e combinação de descritores, neste sentido, eles serão evidenciados e descritos em maiores detalhes. Inicia-se com o grupo 1, Impactos escolares do PBF, incluindo onze artigos.

Tabela 4 - Artigos grupo 1: Impactos escolares do Programa Bolsa Família

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Título do Periódico</b>
Avaliação de Impacto das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009)	Amaral; Monteiro	Dados - Revista de Ciências Sociais
Bolsa Família, tempo na escola e motivações estudantis	Neri, Osorio	Revista de Adm. Pública (RAP)

Condicionalidades do PBF e seus efeitos sobre os índices educacionais nos municípios brasileiros entre 2010 e 2012	Casanoto; Corrêa; Paiva	Revista Brasileira de Planejamento e Des. (RBPD)
Efeitos da condicionalidade em educação do Programa Bolsa Família em Campinas (SP)	Pires	Estudos em Aval. Educacional
O Programa Bolsa Família no Município de Elói de Souza/RN: a condicionalidade relativa à frequência escolar contribui para a permanência dos estudantes?	Lima; Sousa	Revista Exitus
O Programa Bolsa Família e as condicionalidades educacionais: análise sobre os resultados da intersetorialidade no Município de Teresina	Silva; Passos	Revista Educação e Emancipação
Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná	Schneider; Silveira	Educar em Revista
Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática	Santos; Delatorre; Caccato; Bonolo	Ciência & Saúde Coletiva
Programa Bolsa Família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006	Cavalcanti; Costa; Silva	Rev. Econ. Contemp.
Relação entre o programa Bolsa Família e qualidade na educação: um estudo em municípios sergipanos	Galvão	Refas
Uma análise do efeito do programa bolsa família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras	Camargo; Pazello	Economia Aplicada

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

O grupo temático 1 engloba os artigos que enfatizam os impactos do PBF nas taxas de matrícula, frequência, evasão/abandono escolar, adequação idade/curso dos estudantes beneficiários e condições de qualidade e oferta escolar. Todos os trabalhos apontam para um efeito positivo que a condicionalidade exerce sobre o processo de escolarização e presença na escola (matrícula/frequência), demonstrando, por exemplo, que em Teresina 99,2% dos beneficiários “tem a frequência exigida pelo Programa, o que tem refletido na elevação da permanência escolar dos beneficiados, inclusive em patamares superiores à dos não beneficiados” (SILVA; PASSOS, 2018, p. 29). Outro

fator observável na maioria dos artigos é a afirmação de que as taxas de abandono escolar diminuiriam significativamente após a implementação do PBF.

Para além de apresentar os diversos efeitos positivos nestas características escolares, alguns artigos consideram também as limitações do PBF e da condicionalidade de educação. Monteiro e Amaral (2013), afirmam que crianças que viviam em domicílios beneficiados pelo programa no ano de 2005 tinham chances significativamente menores de abandonar a escola e no ano de 2009 os dados não foram estatisticamente significativos. Silva e Passos (2018) evidenciam que não se descartam os efeitos da condicionalidade de assegurar o direito à educação aos mais pobres, porém, os resultados positivos não podem ser atribuídos exclusivamente ao PBF. Em contrapartida, Casanoto et al. (2018) consideram que a condicionalidade de educação é uma estratégia de curto prazo para a promoção de “capital humano”.

Os artigos que apresentam dados sobre as condições de qualidade, oferta escolar e desempenho médio das escolas que recebem alunos beneficiários do PBF, no geral, consideram que a escola tem um papel fundamental para a construção de uma experiência inclusiva e de qualidade no percurso escolar/escolarização. Evidenciam que não há uma relação estatisticamente significativa entre a qualidade ou rendimento escolar e a proporção de alunos beneficiários. Contudo, Galvão (2019) pontua que nos municípios sergipanos, apesar de não haver uma associação estatisticamente significativa entre qualidade na educação e o recebimento do PBF, encontrou-se uma tendência de que quanto maior o recebimento de recursos pelo programa, menor tende ser a qualidade da educação e a nota ou nível dos municípios nas avaliações nacionais.

Agrupou-se na categoria 2 os artigos que abordam o PBF e sua condicionalidade de educação analisando características amplas. Na tabela a seguir apresenta-se sete artigos que serão descritos em conjunto de acordo com a categoria.

Tabela 5: Artigos grupo 2 - O Programa Bolsa Família e a educação

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Título do Periódico</b>
A condicionalidade de educação dos programas de transferência de renda: uma análise crítica do programa Bolsa Família	Carnelossi; Bernardes	PERSPECTIVA



Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?	Pires	Ensaio: aval. pol. públ. Educ
Análise da contribuição do Programa Bolsa Família para o enfrentamento da pobreza e a autonomia dos sujeitos beneficiários	Testa, Fronza, Petrini, Prates	Revista de Adm. Pública (RAP)
Educação, pobreza e desigualdade social	Garcia; Yannoulas	Em Aberto
O Programa Bolsa Família e a Educação: uma análise da produção científica brasileira fundamentada na base de dados SciELO (2003-2018)	Martins, Rückert	Revista Brasileira de Educação
Políticas sociais e condicionalidades: a questão educacional no Programa Bolsa Família	Torres	Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia
Programa bolsa família e educação escolar: uma abordagem de dados em painel	Lima; Vasconcelos	Revista REDES

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

De acordo com os trabalhos deste grupo, encontrou-se, por exemplo, a produção científica sobre a relação do programa com a educação, o processo de universalização dos mínimos sociais, a partir da exigência da contrapartida educacional e o aumento da autonomia dos beneficiários. Martins e Rückert (2019), analisando a produção científica sobre o tema de 2003 a 2018, apontam para a escassez de trabalhos que se preocupem com a percepção dos beneficiários e a qualidade de educação oferecida no país.

O trabalho de Pires (2013) se evidencia ao ampliar a perspectiva de análise para além dos efeitos práticos da condicionalidade de educação, sobre frequência escolar e acesso à escolarização. O autor considera também os efeitos simbólicos, como o fortalecimento do sentimento de pertencimento e reconhecimento social por parte dos beneficiários. A produção de Testa et al. (20013) ganha destaque, da mesma forma, apresentando que a educação mostra os melhores resultados (entre as formas de privação, como, educação, saúde, trabalho e renda etc.) na percepção das famílias para a busca da autonomia. Os autores destacam que a participação das famílias em grupos e atividades de apoio social tem efeito direto na percepção de melhorias na situação da família.

Outras conclusões que podemos apreender deste grupo de artigos é que a contrapartida de educação no PBF auxilia no acesso à escolarização e no enfrentamento

à pobreza no país. No entanto, destaca-se a necessidade de fundamentar uma proposta mais objetiva e consistente sobre o papel da escola/educação na contribuição do processo educativo das famílias e alcance das metas do programa. Garcia e Yannoulas (2018) evidenciam que a educação não pode ser exclusivamente responsabilizada pela erradicação da pobreza, visto que é um problema estrutural, porém, é fundamental lutar pela garantia de acesso, qualidade e condições de permanência, sendo uma forma de confrontar a ordem social.

A Tabela 6 especifica os seis artigos selecionados para compor o grupo 3, evidenciando os processos de inclusão/exclusão e as desigualdades educacionais, encontrados a partir da pesquisa bibliográfica.

Tabela 6: Artigos grupo 3 - Inclusão/exclusão social e desigualdades educacionais

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Título do Periódico</b>
A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras	Custódio, Moreira	Revista Brasileira de Pol. Públicas
Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX	Veiga	Educação em Revista
Efeitos do Bolsa Família nas desigualdades educacionais enfrentadas por seus beneficiários	Thomazinho	Estudos em Aval. Educacional
Os programas de transferência de renda no Brasil e sua relação com a melhoria da qualidade de vida da população pobre e extremamente pobre: um estudo sobre o Bolsa Família	Almeida; Silva	Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional (G&DR)
Pobreza x Inclusão Social: dilemas e desafios político, social e ambiental	Chaves	Revista ESMAT
Uma reflexão sobre inclusão escolar como ideologia e os mecanismos estruturais de exclusão	Tunes	Revista Expr. Catól.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

As produções expostas apontam concepções de inclusão social que consideram que a inclusão engloba um significado amplo, conforme aponta Tunes (2019) e na

afirmação de Chaves (2018), quando o autor destaca sobre a promoção da inclusão social, via cidadania e desenvolvimento sustentável, além de associar a exclusão com a condição material e especificidades culturais da população.

Almeida e Silva (2016) pesquisaram como o Governo Federal administra o alcance dos programas sociais e se estes contribuem positivamente para o desenvolvimento do país. A conclusão dos autores é que o PBF apresenta aspectos positivos na quebra do ciclo intergeracional da miséria, oportunizando o crescimento e desenvolvimento material e a inclusão social dos beneficiários. O trabalho de Veiga (2012) não tem como foco o PBF, entretanto apresenta contribuições para a temática em análise, pois investiga a inclusão das crianças pobres, negras e mestiças a partir da extensão da escolarização para todos os brasileiros no século XIX. Ainda que não se contextualize junto às políticas sociais ligadas à educação, levanta a hipótese de que a precariedade do desenvolvimento da escola pública no Brasil esteve associada à precariedade da condição de vida da população.

Destaca-se o trabalho de Custódio e Moreira (2015, p. 243), que analisa como o Brasil busca garantir a educação na infância, enfrentando a exclusão social e garantindo a cidadania. Os autores constataam que “o atual modelo econômico contribui para a exploração, dominação e para as exclusões”, afastando as crianças e adolescentes da educação, para impossibilitar o desenvolvimento de pensamento crítico e, conseqüentemente, perpetuar e manter o modelo dominante. Afirmam também, que as políticas públicas, destinadas à garantia do direito à educação, têm por finalidade garantir a inclusão social, os direitos à cidadania e a possibilidade de quebrar do ciclo intergeracional da pobreza.

### **3.2.2. Dissertações e Teses**

A busca da combinação de descritores no BDTD, portal de acesso livre que integra e dissemina os textos completos das teses e dissertações (diss.), seguiu os mesmos critérios de seleção/categorização dos artigos. Dentre as referências selecionadas, algumas se aproximaram de forma mais relevante ao tema da dissertação e combinação de descritores, neste sentido, elas serão evidenciadas e descritas em maiores detalhes. Inicia-se com os trabalhos que abrangem temas relacionados aos impactos escolares

propiciados pelo programa em diferentes escalas no país. Neste grupo, foram selecionadas oito referências, sendo uma tese e sete dissertações, conforme a Tabela 7:

Tabela 7: Dissertações e teses grupo 1 - Impactos escolares do Programa Bolsa Família

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Instituição</b>	<b>Área</b>	<b>Tipo</b>
Eficácia e Equidade Escolar: um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do Sul	Costa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Educação	Tese
Impactos de curto prazo do Programa Bolsa Família sobre o abandono e o desempenho escolar do alunado Paulista	Pellegrina	Universidade de São Paulo	Economia	Diss.
O Programa Bolsa Família: contexto, propostas e seus resultados sobre a educação nos municípios brasileiros entre 2010 e 2012	Casonato	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Economia	Diss.
Política de transferência de renda e educação: um estudo sobre o Programa Bolsa-Família a partir da percepção de mães e estudantes beneficiários e suas repercussões no meio escolar	Motta	Universidade Federal de Pernambuco	Educação	Diss.
Programas Bolsa Família e Bolsa Escola no Recife: uma análise a partir da avaliação dos docentes gestores	Moura	Universidade Federal de Pernambuco	Educação	Diss.
Transferência de renda e educação: uma análise longitudinal de impacto do Programa Bolsa Família em 2005-2009	Monteiro	Universidade Federal de Minas Gerais	Demografia	Diss.
Uma análise do aspecto educacional do Programa Bolsa Família na União da Vila Nova/Vila Nair, bairro do município de São Paulo	Santos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Economia	Diss.
Uma análise do efeito do Programa Bolsa Família sobre o	Camargo	Universidade de São Paulo	Educação	Diss.

---

desempenho médio das escolas  
brasileiras

---

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Nos trabalhos reunidos nesta categoria encontra-se informações sobre as taxas de matrícula, frequência e evasão escolar, o desempenho e condições de qualidade das escolas, o rendimento escolar dos alunos oriundos de famílias beneficiárias e a percepções sobre o programa (relacionando a condicionalidade de educação) por parte de responsáveis e/ou profissionais que atuam junto aos estudantes.

A tese de Costa (2019) trata das características institucionais e pedagógicas de escolas do Mato Grosso do Sul que têm resultados positivos nas avaliações nacionais e concentram um número significativo de alunos beneficiários do PBF. A autora destaca que a qualidade escolar destas instituições decorre de uma gestão com ênfase pedagógica, foco nos processos de aprendizagem, acompanhamento do trabalho pedagógico, disciplina escolar, qualidade do ensino e dos profissionais, das relações harmoniosas e respeitadas e da relação positiva entre as famílias e a escola. Camargo (2012), apresentando uma linha correlata, analisa o efeito do aumento da proporção de alunos beneficiários do PBF sobre o desempenho médio das escolas e indica que as instituições com maior quantidade de alunos beneficiários já possuíam notas inferiores nas avaliações nacionais antes da criação do programa, evidenciando a necessidade de maior atenção a estas escolas.

Pellegrina (2011), Casonato (2014), Santos (2010a) e Monteiro (2014) exploram o impacto do PBF em diferentes variáveis escolares dos alunos beneficiários. Os resultados encontraram efeitos positivos nas características diretamente relacionadas à condicionalidade de educação, aumentando as taxas de matrícula e frequência, ao mesmo tempo que diminuí os índices de abandono escolar e repetência. Os estudos apontam que não houve uma mudança significativa na aprendizagem e desempenho escolar. Neste sentido, a preocupação exclusiva com a questão da presença escolar se torna uma característica precária do programa “já que não oferece incentivos para melhorias no rendimento dos alunos beneficiados nem sistemas de parceria com as escolas públicas na busca pela melhor qualidade de ensino” (CASONATO, 2014, p. 104).

Duas dissertações de mestrado, ambas da Universidade Federal do Pernambuco, apresentam a percepção de pais, alunos, docentes e gestores sobre o PBF. Motta (2011)

evidencia modificações no acompanhamento da frequência dos estudantes e que o benefício não é fator determinante para que os alunos se escolarizem, além de observar que os gestores e professores esboçam um conhecimento limitado dos objetivos e proposições do programa. Moura (2010) analisa o PBF e o Bolsa Escola, concluindo que os programas auxiliam na diminuição da evasão escolar e maior presença dos pais e responsáveis, contudo, a maioria dos entrevistados entende que os programas têm um caráter assistencialista e contribuem pouco no aumento da autonomia das famílias.

O grupo 2, O PBF e a educação, é composto por dez dissertações, sendo cinco desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e cinco em outras áreas das Ciências Sociais e Ciências Sociais Aplicadas.

Tabela 8: Dissertações e teses grupo 2 - O Programa Bolsa Família e a educação

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Instituição</b>	<b>Área</b>	<b>Tipo</b>
“Um incentivo a mais pra mandar os filhos pra escola”: apreensões da condicionalidade da educação em famílias beneficiárias do Bolsa Família no Conjunto São Miguel	Amaral	Universidade Federal do Ceará	Sociologia	Diss.
A influência do Programa Bolsa Família na educação especializada: olhares e vivências	Gonçalves	Universidade Católica de Pelotas	Política Social	Diss.
Avaliação dos impactos do Programa Bolsa Família na renda, na educação e no mercado de trabalho das famílias pobres do Brasil	Cavalcanti	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Economia	Diss.
Bolsa Família: importante determinante para a educação e crescimento socioeconômico do Brasil	Ferreira	Universidade Metodista de São Paulo	Educação	Diss.
Bolsa Família: um estudo sobre a efetividade do programa na Região Nordeste, entre 2012 e 2016	Oliveira	Universidade de Brasília	Adm. Pública	Diss.
Educação, Programa Bolsa Família e alívio à pobreza: o cinismo instituído	Vaz	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	Diss.

Função social da escola e o aspecto educacional do Programa Bolsa Família	Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação	Diss.
Nova política velhos valores: a condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família	Nora	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação	Diss.
O impacto socioeconômico na vida dos beneficiados do Programa Bolsa Família no município de Marechal Cândido Rondon – PR	Rodrigues	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Ciências Sociais	Diss.
O Programa Bolsa Família e as políticas sociais brasileiras no século XXI: perspectivas educacionais nas políticas de combate à pobreza para além da transferência de renda	Oliveira	Universidade do Sul de Santa Catarina	Educação	Diss.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Reuniu-se na temática O Programa Bolsa Família e a educação as dissertações que apresentam aspectos socioeconômicos, as mudanças produzidas na vida dos beneficiários e questões inerentes aos efeitos e percepções da condicionalidade de educação e viés educacional do programa. Rodrigues (2018) constata, por exemplo, que o benefício colabora na satisfação das necessidades básicas das famílias, além de propiciar o acesso à saúde e educação, podendo alterar o ciclo geracional da pobreza e gerar impacto socioeconômico futuro. Em adição, ao comparar beneficiários e não beneficiários, Oliveira (2018) verifica que o grupo de beneficiários no Nordeste apresenta melhor evolução das condições econômicas e educacionais.

Vale ressaltar que segundo Ferreira (2012, p. 139) o PBF cumpre os objetivos propostos de “garantir às famílias pobres o direito à alimentação, à educação e à saúde, com vantagem importante para o desenvolvimento humano”, podendo ser considerado uma ferramenta para a eliminação de desigualdades. O autor ainda destaca que devido à condicionalidade de educação, o programa força políticas públicas e investimentos crescentes na área e alocação de recursos em outras áreas carentes, em consequência de seu desenho e natureza.

Ao que concerne a condicionalidade de educação, as pesquisas de Nora (2012) e Oliveira (2015), indicam que as políticas sociais e educacionais são instrumentos

importantes na superação das desigualdades sociais e no fomento do protagonismo social das famílias pobres. Atentam-se também ao fato de que a transferência direta de renda deve estar relacionada e articulada à oferta de possibilidades/oportunidades, ao acesso a direitos e a outras políticas públicas, pois o problema da pobreza não pode ser resolvido somente a partir da educação.

Dois trabalhos apresentam, com maior ênfase, em suas análises sobre as contribuições da condicionalidade educacional do PBF pontos negativos. Gonçalves (2015) expõe que a contrapartida de educação não apresenta contribuições benéficas na rotina escolar porque não considera questões cotidianas da família, não interfere nas condições concretas do processo de ensino-aprendizagem e não desencadeia transformações nas relações entre escola, alunos e família. Vaz (2013), conclui que a educação é chamada para resolver um problema cuja causa não se encontra na mesma, cumprindo um papel de conformadora frente às desigualdades sociais e se tornando, como uma estratégia político- ideológica, imprescindível para o combate e controle à pobreza.

Conforme a Tabela 9, abaixo, o grupo que engloba a inclusão/exclusão social e desigualdades educacionais é composto por sete referências, sendo seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Tabela 9: Dissertações e teses grupo 3 - Inclusão/exclusão social e desigualdades educacionais

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Instituição</b>	<b>Área</b>	<b>Tipo</b>
Direito à educação para populações vulneráveis: desigualdades educacionais e o Programa Bolsa Família	Sampaio	Universidade de São Paulo	Educação	Diss.
Direito e políticas públicas: análise do arranjo jurídico institucional do programa bolsa família e o desafio das portas de saída	Batista	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Direito Político e Econômico	Diss.



Impacto das políticas sociais de desenvolvimento humano por meio do Programa Bolsa Família (PBF) / Sinop/MT	Arruda	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Ciências Sociais	Diss.
Inclusão escolar e a educação para todos	Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	Tese
Nos limites do viver e do sobreviver: o Programa Bolsa Família, modos de vida e desenvolvimento social no contexto Urbano	Alberini	Universidade de São Paulo	Saúde Pública	Diss.
Políticas educacionais: mecanismos de inclusão social no sistema escolar	Escobar	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Educação	Diss.
Programa Bolsa Família e a trajetória da vida dos beneficiários: inclusão social e autonomia são possíveis?	Meireles	Universidade Federal da Paraíba	Serviço Social	Diss.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

As dissertações e tese que compõem este grupo demonstraram maior alinhamento à temática desta dissertação por versar sobre as nuances da inclusão social e escolar dos beneficiários do PBF. Outro foco presente é o combate e redução das desigualdades, como nos trabalhos de Batista (2016), Arruda (2011) e Sampaio (2017). Os dois primeiros apontam para a necessidade de ampliar as políticas públicas e instrumentos para a inclusão social dos beneficiários, a redistribuição dos ativos, para prover novas oportunidades e capacidades e a oferta de reais condições para a superação da pobreza e desigualdades sociais. Sampaio enfatiza as desigualdades educacionais, analisando em que medida o programa as reduz e conclui que os principais efeitos do PBF são sobre o acesso à educação, sendo menos significantes e incipientes no tratamento e aprendizado.

A inclusão escolar é problematizada por Santos (2010b) como um processo político-educacional que está implicado na inclusão social em termos de cidadania e acesso a diferentes espaços sociais. A autora verifica os usos e significados atribuídos a inclusão escolar, analisando as rupturas e as continuidades provocadas pelos discursos inclusivos e as regulamentações como formas de prevenção do risco social. Concebe a inclusão para além do espaço escolar, uma “relação de imanência entre inclusão escolar

e inclusão social, ou entre escola e sociedade”, produzindo pessoas mais autônomas e autorreguladas. (SANTOS, 2010b, p. 197).

Escobar (2010) investiga os mecanismos de inclusão e exclusão social na escola, em relação às crianças em condição de vulnerabilidade social. Os resultados obtidos mostram a importância da participação de professores na elaboração de políticas públicas e que a parceria entre governo e escola colabora no processo de inclusão social dos alunos em situação de pobreza. Já a dissertação de Meireles (2015), busca compreender se o PBF propicia a inclusão social e autonomia aos beneficiários. A autora verifica que os direitos e serviços garantidos pelo programa ainda são pouco conhecidos pelos usuários e que a inclusão social se expressa pela viabilização do acesso ao consumo, já a autonomia caracteriza-se pela possibilidade de aquisição de bens voltados para a sobrevivência, como alimentação e vestuário.

Por fim, o estudo de Alberini (2010) caracteriza o perfil socioeconômico e cultural das famílias atendidas pelo PBF, identifica as mudanças e significados do programa na dinâmica familiar e analisa o acesso à saúde, à educação e à inclusão social. Segundo a autora, a pesquisa permitiu verificar mudanças na dinâmica familiar e significados assumidos pelo programa na perspectiva das mulheres beneficiárias, possibilitando a elas desempenhar papel ativo no controle orçamentário doméstico. Contudo, o programa não é suficiente para mudanças significativas no contexto da população pesquisada e, “do ponto de vista do desenvolvimento social, o Bolsa Família atende apenas parcialmente seus objetivos, sendo considerado necessário sua coordenação com outras políticas sociais de caráter preventivo e emancipatório” (ALBERINI, 2010, p. 244).

#### **4. A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO SOCIAL E INCLUSÃO A PARTIR DA CONDICIONALIDADE DE EDUCAÇÃO DO PBF**

Nesta seção discorre-se sobre os resultados da pesquisa de campo, apresentando e descrevendo sua trajetória. No primeiro momento identifica-se as informações básicas do estudo, o espaço geográfico no qual está situada a escola, foco da investigação, e algumas características da população pesquisada. Retoma-se o objetivo geral da dissertação, para em seguida pormenorizar os dados construídos a partir das ferramentas de pesquisa anunciadas na seção anterior. Apresenta-se, assim, os resultados e discussões da pesquisa realizada com foco na escola, na comunidade escolar e nas famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família (PBF).

Será exposto inicialmente os dados construídos a partir do questionário aplicado com as famílias beneficiárias, realizando o diálogo com o referencial teórico a partir das informações obtidas e das inferências incitadas. Em seguida, discorre-se sobre as entrevistas, empreendidas com profissionais que atuam junto ao PBF, visando compreender o caráter educacional do programa na perspectiva escolar e municipal.

##### **4.1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO**

A pesquisa realizada na Escola Municipal Professora Stella Chaves, localizada no Conjunto Habitacional Alfredo Freire em Uberaba/MG, objetivou analisar a relação entre inclusão social e inclusão escolar, decorrente da condicionalidade de educação do PBF, de alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 44873621.1.0000.5154.

A escola atende alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. Devido a sua localização periférica, recebe crianças e adolescentes provenientes das famílias de trabalhadores assalariados da região, muitas em situação de vulnerabilidade social e econômica. Segundo a historiadora Santos (2006), a partir do ano de 1978 muitos trabalhadores começaram a se instalar na cidade e o conjunto habitacional, assim como outros, foi pensado e loteado para abrigar estes novos moradores que se deslocavam do

campo e de outras regiões do país em busca de trabalho, moradia e melhores condições de vida. O bairro está localizado na saída da cidade, sentido São Paulo – Brasília, com acesso pela BR-050 e próximo ao distrito industrial. A região apresentou nos últimos anos um grande crescimento populacional, sendo a escola o primeiro ambiente social formal que os jovens destas famílias têm acesso para o seu desenvolvimento e formação.

A população estudada são as famílias da comunidade escolar, beneficiadas pelo PBF, com filhos matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais no segundo semestre de 2021. Focaliza-se nas crianças e adolescentes oriundos destas famílias, caracterizadas, de acordo com o programa, como pobres ou extremamente pobres. Segundo a diretora da escola, a maioria dos estudantes vinculados ao benefício são dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, propôs-se analisar os alunos dos anos finais levando em consideração a idade dos jovens, uma vez que estes já estão em anos escolares avançados e as famílias têm mais elementos para avaliar as questões centrais da pesquisa, pois, já está no horizonte dos estudantes e familiares pensar em questões como: o futuro, o destino escolar e a entrada no mercado de trabalho.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas (descritos no item 3.1.1). As famílias convidadas para responder aos questionários, instrumento desenvolvido na plataforma *Google Forms*, foram identificadas pela coordenação da escola, que cooperou desde o primeiro momento para a realização da pesquisa e forneceu uma tabela com informações detalhadas de todas as famílias beneficiárias do PBF com alunos matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais da escola municipal no ano letivo de 2021. Evidencia-se que na proposta inicial de pesquisa havia a intenção de realizar uma entrevista, após a aplicação dos questionários, com algumas famílias. Contudo, devido a pandemia de COVID-19 reformulou-se os instrumentos e formas de abordagem da pesquisa para adequá-los às normas sanitárias de prevenção e controle do vírus.

Esta identificação contou com 17 (dezessete) famílias e foi possível entrar em contato com treze responsáveis, pois quatro não atenderam aos contatos telefônicos e mensagens no *WhatsApp*, meios de comunicação indicados pela coordenação da escola. Segue as informações básicas contidas na tabela disponibilizada pela coordenação com todas as famílias identificadas, para a caracterização do grupo alvo do estudo. As responsáveis que aceitaram participar da pesquisa serão especificadas em breve, com

informações mais detalhadas. É necessário destacar que os nomes de todos os participantes foram substituídos por pseudônimos, criados para preservar o anonimato e identidade das famílias e estudantes.

Tabela 10: Famílias beneficiárias do PBF na escola

<b>Responsável</b>	<b>Aluno(a)</b>	<b>Ano escolar</b>
<b>Amália</b>	Thiago	2º ano
	Alice	8º ano
<b>Ana Beatriz</b>	Priscila	7º ano
<b>Ana Maria</b>	Rebeca	3º ano
	Edgar	7º ano
	Erica	8º ano
<b>Cláudia</b>	Laura	1º ano
	Olívia	1º ano
	Raquel	3º ano
	Tomás	5º ano
	Urias	6º ano
<b>Denise</b>	Iago	4º ano
	Igor	6º ano
<b>Elena</b>	Gustavo	2º ano
	Rafaela	9º ano
<b>Eliana</b>	Luís	2º ano
	Felipe	9º ano
<b>Isabel</b>	Larissa	1º ano
	Amanda	5º ano
	Daniel	8º ano
<b>Laís</b>	Ana Clara	8º ano
<b>Lorena</b>	Ricardo	7º ano
	Breno	9º ano
<b>Regina</b>	Aline	4º ano
	Raissa	8º ano
<b>Renata</b>	Rafaella	3º ano
	Ítalo	6º ano
	Eduardo	8º ano
<b>Rita</b>	Ivan	7º ano

<b>Rosa</b>	Nicole	3º ano
	Natália	8º ano
<b>Selma</b>	Mariana	7º ano
	Sabrina	7º ano
<b>Susana</b>	Suellen	8º ano
	Caroline	9º ano
<b>Yasmin</b>	Lucas	1º ano
	Yngrid	7º ano
	Yara	9º ano

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

A partir desta tabela foi possível observar, de acordo com o recorte apresentado pela escola, que a maioria das famílias possui mais de um filho matriculado no ensino fundamental da Escola Municipal Professora Stella Chaves, com a média de 2,2 estudantes por família beneficiária do PBF. Nota-se que algumas famílias contam com mais de um estudante matriculado no Ensino Fundamental - Anos Finais e, como critério para selecionar sobre qual estudante a responsável deveria responder o questionário, foi indicado o aluno que está no ano final, ou mais avançado, do ciclo de Educação Básica.

Obteve-se 10 (dez) questionários respondidos. Uma das responsáveis alegou não conseguir acessar o questionário, porque não tem acesso à internet em sua residência e a internet do seu telefone celular estava “ruim” e não “abriu” a página. Outras duas responsáveis se disponibilizaram para responder ao questionário no primeiro contato, mas não efetivaram o preenchimento e, em seguida, não retornaram os contatos realizados na tentativa de prestar auxílio em possíveis dúvidas sobre a pesquisa e/ou questionário. Segundo informações da coordenação da escola, no início do segundo semestre de 2021, o número total de alunos matriculados era 668, com 29 turmas e 65 colaboradores.

As entrevistas foram realizadas com duas profissionais que atuam junto ao PBF. A primeira, nomeada com o pseudônimo Leila Resende, é Professora de Referência da Educação Básica e foi indicada pela diretora da escola, pois trabalha diretamente com as famílias beneficiárias do programa no âmbito escolar. A entrevista ocorreu no mês de agosto de 2021, por meio da plataforma de videoconferência Zoom, seguindo o roteiro semiestruturado, composto por perguntas sobre o PBF no município, a condicionalidade de educação e a percepção da profissional em relação às famílias beneficiárias do programa. O contato para convidar a professora Leila para participar da pesquisa ocorreu

facilmente, ela se mostrou solícita e disposta a auxiliar no que fosse necessário, assim como a escola.

A segunda entrevistada, que será apresentada pelo pseudônimo Amanda Mendes, é servidora pública, atua como Analista de Gestão Educacional junto aos programas federais na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG (SEMED). Destaca-se que o contato com a SEMED, secretaria responsável pelo acompanhamento do caráter educacional do programa em Uberaba, para convidar os seus colaboradores para a pesquisa se iniciou em novembro de 2021, no departamento de Educação Inclusiva, de acordo com indicações da professora Leila. Buscou-se, no primeiro contato, os profissionais que atuam diretamente com a escola e comunidade escolar investigada, contudo, após diversas tentativas realizadas até maio de 2022 via e-mail e contatos telefônicos, não se obteve retorno dos profissionais do departamento.

Assim, se fez necessário ampliar a busca de servidores da secretaria que pudessem contribuir com a pesquisa. Em junho de 2022, identificou-se o contato da servidora Amanda, que atua com a gestão dos programas federais em todas as escolas do município. A profissional foi atenciosa e concedeu a entrevista em julho de 2022, por meio da plataforma de videoconferência Zoom, seguindo o roteiro semiestruturado. Os resultados das entrevistas serão descritos, juntamente com as discussões baseadas no referencial teórico e inferências, na subseção 4.2.2.

## 4.2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.2.1 Análise dos questionários

A partir da aplicação dos questionários, foi possível traçar o perfil do grupo de participantes desta pesquisa. Obteve-se 10 (dez) questionários respondidos, ou seja, são as palavras e percepções de dez pessoas responsáveis por alunos matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais da Escola Municipal Professora Stella Chaves. Todos os questionários foram aplicados no segundo semestre de 2021, após a autorização da SEMED, em nome da Secretária Municipal de Educação, Sidnéia Aparecida Zafalon Ferreira, e da escola, em nome da Diretora Soraia Espíndola Cavalheiro Fausto.

Destaca-se que o contato com as famílias para convidá-las a participar da pesquisa, foi através das responsáveis pelos estudantes, as quais estão cadastradas como referência dos alunos no sistema da escola e a recepção destas mulheres foi, no geral, muito positiva. A maioria delas se disponibilizou prontamente em colaborar com a pesquisa. Segue abaixo a tabela com as famílias que responderam ao questionário, acrescentando a idade das responsáveis e dos estudantes:

Tabela 11: Famílias participantes da pesquisa

<b>Responsável</b>	<b>Idade</b>	<b>Aluno(a)</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano escolar</b>
Amália	34	Alice	13	8º ano
Cláudia	32	Urias	15	6º ano
Eliana	46	Felipe	15	9º ano
Isabel	36	Daniel	13	8º ano
Laís	32	Ana Clara	13	8º ano
Renata	41	Eduardo	14	8º ano
Rita	36	Ivan	12	7º ano
Selma	47	Sabrina	12	7º ano
Susana	46	Caroline	16	9º ano
Yasmin	33	Yara	15	9º ano

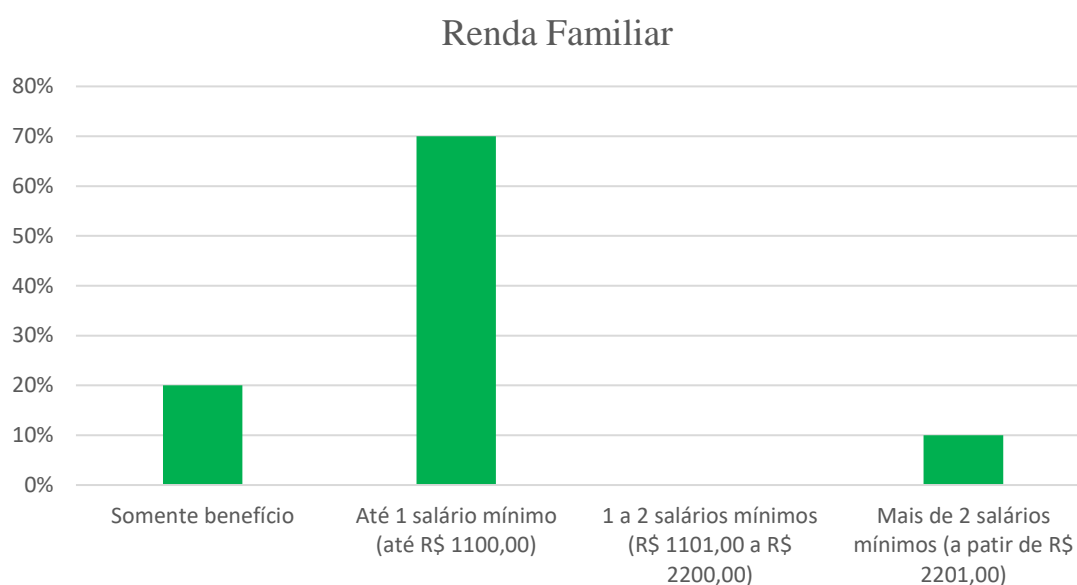
Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Caracterizou-se com base nos questionários o perfil das responsáveis, um grupo de 10 (dez) mulheres, todas se declararam mães dos estudantes, com idades entre 32 e 47 anos. 60% delas se declararam como solteiras, 30% casadas ou vivem com o(a) parceiro(a) e 10% divorciadas/separadas, o que nos permite inferir que a maioria destas mulheres provavelmente são mães solo e chefes de família. Segundo o relatório do Bolsa Família e Cadastro Único no município de Uberaba, “o programa prevê o pagamento dos benefícios financeiros preferencialmente à mulher, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia feminina tanto no espaço familiar como em suas comunidades” (BRASIL, 2021b). Soares e Sátyro (2010), enfatizam que na ausência da mãe de família, o benefício é pago a outro membro, como o pai, porém, há um número muito pequeno de pais como receptores.



Em relação a cor ou raça, baseou-se nos critérios étnico-raciais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, 60% das respondentes se autodeclararam pretas ou pardas, sendo que 1 (uma) delas escolheu a opção “outro” se especificando como negra. 30% se autodeclararam brancas e 10% amarela. Quando questionadas sobre a renda familiar e se possuem trabalho remunerado, 70% afirmam não ter nenhum tipo de trabalho remunerado e 30% declaram possuir trabalho remunerado. A renda familiar de 20% das responsáveis é somente o benefício do PBF, conforme indicado no questionário. A maioria, 70% do total, declara que a renda familiar é de até 1 (um) salário-mínimo (1.100 reais) e 10% que a renda familiar é de mais de 2 (dois) salários-mínimos (a partir de 2.201,00 reais), conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Figura 1: Gráfico da renda familiar



*Fonte:* Gráfico elaborado pela autora, 2022

Evidencia-se que as duas mães que recebem somente o benefício estão vinculadas ao programa há 5 (cinco) anos ou mais, elas declaram não possuir companheiro(a) e que residem somente com os filhos matriculados no ensino fundamental da escola, fortalecendo a hipótese de que são mães solo e sem outra fonte de renda. A única participante que declara receber mais de um salário-mínimo, Renata, se declara solteira, possui três filhos matriculados no ensino fundamental e reside com quatro pessoas. Renata relata não ter trabalho remunerado, o que nos permite inferir que a 5ª pessoa da

casa contribui de forma majoritária com a renda da família. No que se refere ao tempo de recebimento do benefício, 60% das famílias recebem o benefício do PBF há 5 (cinco) anos ou mais, 10% recebem há 2 (dois) anos, 20% há 1 (um) ano e 10% há menos de 1 (um) ano.

Ao correlacionar o gênero das participantes da pesquisa, cor ou raça e a classe social, aponta-se para a indissociação destas relações sociais, de poder e opressão. Para conseguir analisar como estas relações e categorias (gênero, raça e classe) operam na experiência de mulheres negras, Kimberlé W. Crenshaw cunha o termo interseccionalidade em 1989. Segundo Hirata (2014, p. 62) “a problemática da ‘interseccionalidade’ foi desenvolvida nos países anglo-saxônicos a partir dessa herança do *Black Feminism*, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar, por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras”, ganhando visibilidade nas produções feministas a partir dos anos 2000.

Lima (2015, p. 3), indica que no discurso “*Ain’t I a Woman?*” de 1851 Sojourner Truth apresenta “o pioneirismo do pensamento feminista negro e interseccional, visto que, em meados do século XIX ela articulou raça, classe e gênero questionando a categoria de mulher universal”. De acordo com Lima, a interseccionalidade nomeia a interrelação das “estruturas de poder que operavam na opressão de mulheres negras”, com o intuito de pensar em estratégias que amenizassem os danos causados pela intersecção destas categorias sociais específicas da vivência de mulheres negras e de classes inferiores socioeconomicamente. Assim, não se busca apenas agrupar estas opressões, mas entender como elas operam estruturalmente e afetam umas às outras, produzindo e reproduzindo desigualdades.

Após detalhar o perfil do grupo de mães, apresenta-se a caracterização dos estudantes. A pesquisa contou com a participação de 10 (dez) estudantes matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais. Coincidentemente, os questionários respondidos foram de 5 (cinco) alunos do sexo masculino e 5 (cinco) alunas do sexo feminino, com idades entre 12 e 16 anos. Reitera-se que a maioria das mães participantes do estudo possuem mais de um filho matriculado no ensino fundamental da escola, dado obtido a partir das informações fornecidas pela coordenação. Assim, foi solicitado que as responsáveis respondessem o questionário referente ao filho em ano escolar mais

avanzado. Em uma das famílias, duas irmãs estavam matriculadas no mesmo ano escolar e por isso indicou-se aleatoriamente sobre qual estudante responder.

O ano escolar em que as crianças e adolescentes participantes estão matriculados é: 1 (um) aluno no 6º ano, 2 (dois) alunos no 7º ano, 4 (quatro) alunos no 8º ano e 3 (três) alunos no 9º ano do ensino fundamental. O único estudante que realiza uma atividade remunerada, Urias, tinha 15 anos na data da aplicação do questionário e estava no 6º ano escolar. De acordo com o portal do MEC a faixa etária prevista para o Ensino Fundamental é de 06 a 14 anos de idade, sendo de 06 a 10 anos para os anos iniciais e de 11 a 14 anos para os anos finais. Sendo assim, a idade esperada no 6º ano escolar seria 11 anos, o que determina uma distorção idade-série no caso de Urias.

Pontua-se que este aluno já reprovou de ano e que se trata de uma situação de preocupação, pois ele apresenta uma idade superior ao que é previsto neste ano escolar e não se sabe a relação de trabalho em que está inserido. No Brasil é vetado legalmente a menores de 16 anos de idade qualquer tipo de trabalho, salvo na condição de aprendiz a partir de 14 anos. Claudia, mãe de Urias, relatou durante o contato para convidá-la a participar da pesquisa que o filho não sabe ler e escrever. Naquele momento, era o primeiro ano do estudante nesta escola municipal, antes ele estudava na rede estadual de ensino. Além deste aluno, outra mãe relatou que a filha também possui histórico de repetência, portanto, 80% dos estudantes nunca reprovaram de ano.

Referindo-se a análise da inclusão destes jovens, não somente em uma perspectiva socioeconômica, mas considerando o acesso à cultura, lazer e esporte, o que se denomina neste estudo como inclusão social, as perguntas do questionário revelaram algumas informações pertinentes. As responsáveis declararam que nas horas vagas 70% dos estudantes assistem TV, séries e filmes ou jogam jogos eletrônicos no celular, computador ou videogame, 20% praticam esporte e 10% brincam com outras crianças/adolescentes. Indica-se com as respostas que apenas 40% dos adolescentes praticam esporte ou atividades físicas, todos eles são do sexo masculino e jogam futebol em média 2 (duas) vezes por semana.

Em relação a *hobbys* e atividades de lazer, 20% das mães declaram que os filhos gostam de assistir filmes e séries, 20% acrescentam a estas atividades o desenho ou a leitura de livros. 30% dos estudantes gostam de desenhar, ouvir música, ou jogar futebol e videogame. Evidencia-se que 30% das responsáveis não responderam a esta pergunta,

sendo elas as mães de Alice, Yara e Urias. Quanto ao hábito de leitura, 50% deles não tem o hábito de ler jornais, revistas ou livros, 20% leem diariamente e 30% semanal ou ocasionalmente. 20% dos estudantes tocam algum instrumento musical, os dois do sexo masculino.

Questionou-se também as atividades sociais, de lazer e esporte realizadas pelas mães destes estudantes. Logo, 60% das mães declaram que não praticam nenhum esporte e/ou atividade física e 40% que praticam alguma atividade física, sendo que 1 (uma) delas especifica a caminhada. No que se refere a atividades de lazer dentro de casa, 60% informam que assistem filmes ou séries, 10% fazem artesanato, 10% escutam música, 10% praticam atividade física e 10% afirmam não realizar nenhuma atividade de lazer dentro de casa. Acerca das atividades de lazer fora de casa, 50% das participantes especificam que vão a igreja, 20% que praticam atividade física e 30% que não realizam atividades de lazer fora de casa. Sobre o hábito de leitura, 50% afirmam ler diariamente, enquanto 40% semanalmente ou ocasionalmente e 10% declaram que não possuem o hábito de ler.

Sendo assim, evidencia-se que, em relação a categoria esporte, 4 (quatro) dos 5 (cinco) estudantes do sexo masculino praticam atividades físicas, em especial, o futebol. As mães especificaram o futebol quando perguntadas sobre a prática de esporte/atividades físicas e *hobby*/atividades de lazer dos filhos. De acordo com os questionários, nenhuma estudante do sexo feminino pratica qualquer tipo de esporte ou atividade física, nada neste aspecto foi mencionado nos questionários das alunas. Rubio e Veloso (2019, p. 51) afirmam que a participação das mulheres no campo esportivo é marcada historicamente por restrições, invalidações e invisibilidade, devido ao “predomínio da lógica de dominação masculina no esporte brasileiro”.

Na categoria cultura, a atividade realizada pela maioria dos estudantes é assistir TV, filmes e séries, estando presente em 70% dos questionários. As menções a atividades culturais estão em sua maioria ligadas a produções audiovisuais. A menção a outras expressões artísticas e culturais se limitam, em pequenas porcentagens, ao desenho, escutar música ou tocar instrumentos musicais. Apenas 4 (quatro) estudantes citam estas outras atividades, sendo que 3 (três) deles são do sexo masculino. Outra atividade que aparece com uma frequência maior no grupo são os jogos eletrônicos, citados por 40% das mães.

Ao comparar as respostas sobre atividades de lazer das responsáveis e dos seus filhos, percebemos que a maioria das mães também não vivenciam expressões culturais e artísticas diversas, restringindo quase que exclusivamente a experiências religiosas e a produções audiovisuais. Visto que um dos objetivos do estudo é identificar a extensão e funcionalidade do programa em direção a inclusão dos indivíduos nos diferentes espaços sociais, dentro e fora da escola, e o acesso a estes espaços, infere-se que, de acordo com as respostas dos questionários, a porcentagem de estudantes que realizam atividades esportivas, de lazer ou relacionadas a cultura na comunidade é pequena, se restringindo a atividades individuais e/ou realizadas nas próprias residências.

No que concerne à moradia e alimentação, que também fazem parte da inclusão social dos beneficiários e acesso a bens e serviços básicos, 90% das famílias residem no Conjunto Habitacional Alfredo Freire e 10% residem no bairro Residencial Rio de Janeiro, que fica a aproximadamente 14 km da escola. A residência dos participantes conta com no mínimo 4 (quatro) cômodos e pelo menos 1 (um) banheiro. Em questões abertas sobre o impacto do PBF, 50% das responsáveis pontuam que o benefício auxilia a melhorar a alimentação, citando a compra de frutas, leite e gás de cozinha. Todas as responsáveis consideram que houve melhoras para a família após começar a receber o benefício.

Nas respostas, evidenciou-se a importância do programa para a compra de alimentos e para ajudar a pagar as contas da casa. Susana comenta que receber o benefício mudou “muitas coisas, me ajuda bastante. Pago a minha água, luz, e o varejão no meio do mês”. Para ela o PBF é essencial, pois “me ajuda muito, principalmente agora nesse período de pandemia, foi o complemento do bolsa família que me ajuda”. Renata expressa que “é uma renda mensal que me ajuda muito. Não é muito, mas é um valor que posso contar todo mês”. Rita afirma que o benefício é “muito importante pois se trata de uma renda extra e ajuda no sustento da família”.

Conforme exposto na seção 2, subseção 2.3, o PBF prevê a garantia de melhores oportunidades e de inclusão social para a população, possibilitando condições para a quebra do ciclo geracional da pobreza, além de fortalecer o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Ao destacar o acesso à educação como estratégia neste processo, uma ferramenta que atuaria como facilitadora para a inclusão social e quebra do ciclo da pobreza, caracterizou-se o perfil geracional da educação das famílias. Nenhuma das mães

que responderam aos questionários declara ter alcançado o nível de escolaridade técnico ou superior, sendo que 40% delas não concluíram o ensino fundamental, 10% concluíram o ensino fundamental, 10% relatam possuir o ensino médio incompleto e 40% o ensino médio completo. Ou seja, 60% das mães não concluíram o ensino médio.

Perguntou-se sobre o nível de escolaridade dos avôs e avós maternos dos estudantes e, nesta questão, não se diferenciou o estudo completo ou incompleto. Em relação aos avôs maternos, 20% das responsáveis não souberam responder até qual nível de escolaridade o pai estudou, 10% declaram que o pai não estudou, 30% que estudou até o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 20% até o Ensino Fundamental – Anos Finais, 10% até o Ensino Médio e 10% completaram o ensino técnico. Quando se trata das avós, 30% das responsáveis não souberam responder até qual nível de escolaridade a mãe estudou, 20% afirmam que a mãe estudou até o Ensino Médio, 30% até o Ensino Fundamental – Anos Finais e 20% até o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Isto significa que, dos 20 (vinte) avós maternos, 6 (seis) não frequentaram a escola formal ou não se sabe sobre a formação escolar, o que nos permite inferir que eles provavelmente não estudaram até o Ensino Médio e/ou superior. Assim, deduz-se que, desta geração, 16 pessoas não alcançaram o Ensino Médio. As responsáveis declaram que nenhum dos avôs e avós possuem nível superior e, somente 1 (um) acessou e concluiu o nível técnico. Evidencia-se a pequena alteração de escolaridade entre as gerações. Enquanto 5 (cinco) das 10 (dez) mães alcançaram o Ensino Médio, mesmo que nem todas tenham concluído, apenas 4 (quatro) dos 20 (vinte) avós conseguiram chegar a este nível de escolaridade. Deste modo, entende-se que apesar destas mães terem avançado na escolarização formal em relação aos seus pais e alcançado, no geral, um nível mais alto na educação básica, ainda não conseguiram ingressar no Ensino Técnico e Superior.

Conforme Bourdieu (2007) apresentou em sua Sociologia da Educação, o sistema educacional realiza uma seleção desigual entre os estudantes, sendo mais severa para alunos de classes menos favorecidas. O autor evidencia em sua pesquisa sobre a educação formal na França que “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chance de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário”, em relação a alunos da classe média, as chances são duas vezes superiores (BOURDIEU, 2007, p. 41 apud BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 14-21).

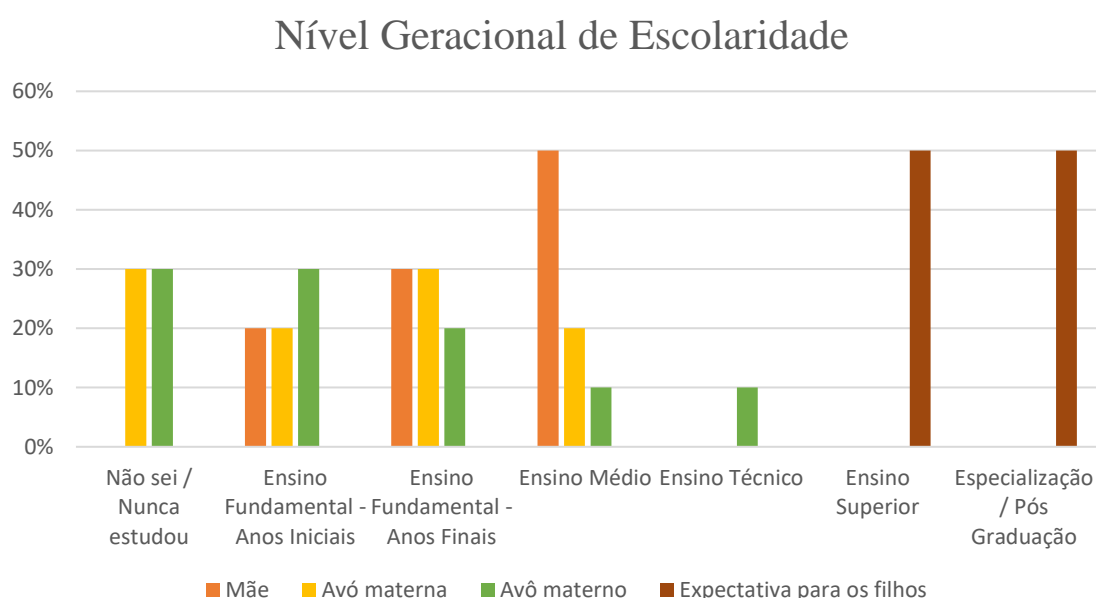
Salata (2017) afirma que a partir da década de 1930 houve a implementação e crescimento de Universidades no Brasil. Entre 1960 e 1970 a demanda por qualificação, devido ao desenvolvimento econômico do país nos anos anteriores, foi responsável por um crescimento expressivo no Ensino Superior do país, no qual o acesso contava com a participação quase exclusiva das classes superiores e médias. Segundo o autor, a democratização do acesso ao Ensino Superior ocorreu através da implementação de políticas públicas. Destaca-se o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), regulamentado em 1999 visando conceder financiamento a estudantes de instituições privadas de ensino. Como exigências atuais do programa, o curso matriculado deve ter obtido avaliação adequada do governo, o aluno precisa ter alcançado a pontuação mínima no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e a renda familiar mensal bruta per capita pode ser de até três salários mínimos.

O sistema de cotas, adotado inicialmente por poucas Universidades, a partir dos anos 2000 é impulsionado pela lei n. 12.711 de 2012 que, a partir de critérios de renda e raciais, torna obrigatório a garantia de metade das vagas para estudantes oriundos do ensino público. Já o Programa Universidade para Todos (Prouni), sancionado pela lei n. 11.096 em 2005, tem como objetivo conceder bolsas de estudo em instituições de ensino privadas. As bolsas podem ser integrais, para alunos provenientes da rede pública com renda familiar bruta per capita de até um salário mínimo e meio, ou parciais, para alunos com renda de até três salários mínimos (SALATA, 2017).

Neste estudo não se objetivou comparar, a partir dos instrumentos de pesquisa e público alvo, a desigualdade educacional entre os estudantes e famílias beneficiárias do PBF e alunos/famílias não beneficiárias. Porém, evidencia-se com o contexto acima que as chances de conclusão do Ensino Básico e acesso ao Ensino Superior são menores para alunos oriundos de classes sociais inferiores, em especial, se considerarmos a trajetória das gerações familiares e o gênero. Os resultados obtidos não demonstram dados numerosos em relação a diferença de gênero, mas apontam que a probabilidade de alcançar estes níveis de ensino é menor para as mulheres, o que pode ser exemplificado no fato de que dos 30 (trinta) familiares, apenas 1 (um) homem conquistou o Ensino Técnico. Assim, para esse grupo, a escola seria uma instituição reprodutora das desigualdades sociais e não uma ferramenta para a ascensão social, em especial na vivência de mulheres.

Quando se analisa a expectativa educacional das mães para os seus filhos, os estudantes matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais da escola municipal, evidencia-se que 50% das responsáveis esperam que os filhos estudem até o Ensino Superior e 50% até os níveis de Especialização e Pós-Graduação. Perguntou-se qual a profissão ou ocupação que a responsável gostaria que o/a estudante trabalhasse, 30% responderam que apoiam o que o estudante preferir ou desejar exercer, 20% gostariam de vê-los atuando na veterinária, 20% na advocacia, 10% na medicina, 10% como eletricitista e 10% como policial militar de Minas Gerais. Ilustra-se a seguir o nível de escolaridade entre as gerações e a expectativa de escolarização formal para os estudantes.

Figura 2: Gráfico do nível geracional de escolaridade



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2022

Este gráfico destaca a diferença entre o nível de escolaridade das diferentes gerações apresentadas na pesquisa. Observa-se que 100% das mães desejam que os filhos alcancem um nível de escolaridade mais alto que o de todas elas e de todos os seus pais (avós maternos dos estudantes). Outros dados relevantes são que, no momento da aplicação do questionário, apenas 20% dos estudantes haviam repetido o ano escolar. A família de um destes alunos recebe o benefício há mais de 5 anos, o que reforça um dos objetivos da condicionalidade de educação no PBF, a manutenção das crianças e adolescentes na escola mesmo perante as desigualdades socioeconômicas e educacionais.



De acordo com as responsáveis, 90% dos jovens gostam de frequentar a escola, incluindo o aluno que não sabe ler, realiza uma atividade remunerada e não apresenta a idade própria para o ano letivo em que está. 90% dos alunos não fazem nenhuma aula/course além das matérias regulares da escola, apenas 1 (um) realiza curso no CEBRAC – Centro Brasileiro de Cursos, que é especializado no Ensino Técnico e cursos profissionalizantes. Questiona-se para que serve a educação das populações pobres? Para formar trabalhadores não especializados e mão de obra barata? Trabalhadores técnicos, também caracterizados como mão de obra barata e sem muitas possibilidades de mobilidade social?

Libâneo (2012), considera que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990 em Jomtien, Tailândia, além de outros documentos internacionais produzidos posteriormente com o patrocínio do Banco Mundial foram responsáveis por conceber para os países pobres uma escola que visa o atendimento das necessidades mínimas de aprendizagem e um espaço de convivência e acolhimento social. De acordo com o autor, esta educação de caráter economicista e pragmático aumenta a valorização da integração e convivência social, o compartilhamento e encontro de culturas entre diferentes, porém, deixa de lado a qualidade da aprendizagem, em especial para a população pobre.

Segundo Libâneo (2012, p. 23) o que as políticas educacionais pós Jomtien escondem é uma educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista, pensada e organizada por uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho. Determina-se para os pobres uma escola pública caracterizada pelo assistencialismo, acolhimento e inclusão de populações excluídas ou marginalizadas, porém, “sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas”. Assim, Libâneo afirma que:

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Observa-se na classe trabalhadora e nos descendentes desta classe, uma preocupação – imposta – em se inserir no mercado de trabalho, procurando assim o Ensino Técnico e a Educação Profissional, como é o caso dos cursos no CEBRAC ou em

outras instituições. Uma instituição que atua com finalidade de promover a habilitação e qualificação profissional, em especial, dos jovens de Uberaba é a FETI - Fundação de Ensino Técnico Intensivo “Dr. Renê Barsam”, uma Fundação Pública Municipal. Esta característica provavelmente não aparece com força neste grupo por se tratar de alunos do Ensino Fundamental, mas é válido citá-la alertando para uma tendência que pode ser analisada em novas pesquisas no município.

Neste sentido, encontra-se na teoria de Bourdieu explicações coerentes para a reprodução das desigualdades e os diferentes destinos escolares das classes sociais menos ou mais privilegiadas. Segundo Nogueira e Nogueira (2021, p. 71), o ponto de partida para analisar a escola e o processo de reprodução das desigualdades sociais/escolares pode ser encontrado na noção de arbitrário cultural. Para defini-lo, Bourdieu se aproxima de uma concepção antropológica de cultura, estabelecendo que “nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra”, pois os valores, atitudes e comportamentos que orientam cada grupo social são arbitrários, não estão fundamentados em nenhuma razão objetiva e/ou universal.

Contudo, estes valores são vivenciados pelos grupos sociais como naturais, os únicos possíveis e o mesmo ocorre na escola. O valor que é atribuído a cultura escolar é arbitrário, não está “fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida”. De acordo com os autores, na perspectiva de Bourdieu os valores arbitrários impostos como cultura legítima seriam sustentados pela relação de força e poder das classes dominantes, assim, “a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes”, as classes altas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 72).

Na escola, as funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais se dão através do ocultamento do caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura dominante como cultura escolar. A escola é vista como portadora de um discurso (cultura) universal, não arbitrário e neutro. A reprodução é, então, garantida aos alunos das classes dominantes, que por sua origem familiar dominam os códigos e assimilam “naturalmente” a cultura escolar, tendendo ao êxito escolar, acesso a instituições e cursos de prestígio e, conseqüentemente, posições de vantagens sociais. Já a legitimação das desigualdades se

dá através da negação do privilégio cultural e da distância entre a cultura familiar das classes dominadas em relação à cultura escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021).

Neste sentido, encontra-se a definição e consequências do que Bourdieu (2007) apresenta como capital cultural, o que é vivenciado pelas classes dominantes como sucesso escolar e nas classes dominadas como fracasso, falta de acesso, superseleção e desigualdades escolares. No artigo “Os excluídos do interior”, Bourdieu e Champagne (2007), realizam uma comparação entre a escolarização na França antes dos anos 1950 e depois deste período, com a ampliação do acesso à escola para grupos sociais que eram praticamente excluídos deste espaço, como os pequenos comerciantes, artesãos, agricultores e operários, devido a obrigatoriedade de escolarização até os 16 anos.

Segundo os autores, a partir deste processo de democratização do ensino, instaura-se práticas de exclusões brandas, invisíveis, que são contínuas, graduais e imperceptíveis por aqueles que as exercem e suas vítimas. Tais práticas ocorrem com a diversificação dos ramos de ensino (área do conhecimento, cursos, graduações), estabelecimentos (as diversas instituições de ensino públicas ou privadas) ou classes escolares hierarquizadas, como também pela diferenciação entre os alunos. Bourdieu e Champagne (2007, p. 250) acrescentam que os alunos “bem nascidos” estariam em condições de investir em (escolher) bons ramos de ensino, bons estabelecimentos, devido ao senso perspicaz que receberam da família, os exemplos ou conselhos capazes de ampará-los. Na situação contrária estariam os “procedentes de famílias mais desprovidas” que são obrigados a se submeter às instituições ao acaso, investindo na hora e lugares errados em razão de um capital cultural “extremamente reduzido”.

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica de transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências de “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 250).

Evidencia-se, assim, as contradições da instituição escolar e a violência simbólica, termo cunhado por Bourdieu para definir o processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural, com grupos sociais que, segundo os autores, “não são feitos para a

escola”. Aponta-se para uma exclusão contínua, em todos os níveis de ensino e, ao mesmo tempo, mantendo aqueles que são excluídos nas instituições escolares, para depois relegá-los para ramos desvalorizados (Bourdieu e Champagne, 2007). Apesar desta realidade ser francesa, em uma pesquisa realizada no início dos anos 1990, se relaciona com a realidade brasileira atual e os “ramos desvalorizados”, podem ser traduzidos para a estagnação social, a falta de acesso ao ensino de qualidade e Ensino Superior ou a diplomas desvalorizados que não garantem espaço no mercado de trabalho e a consequente quebra geracional da pobreza.

Assim, constata-se que mesmo com as políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior e os programas objetivando expandir este acesso para as classes sociais desfavorecidas e grupos minoritários, as quais tinham este acesso negado ou dificultado por questões de renda e de uma superseleção desigual, as famílias deste grupo não alcançaram o acesso a este nível de ensino. Considerando o ano de implementação de cada programa, evidencia-se que, pela idade das mães respondentes, elas poderiam ter se beneficiado desses incentivos educacionais, mas, conforme apresentou-se nos dados obtidos através dos questionários, nenhuma delas conseguiu acessar o Ensino Superior. Deste modo, ainda é incerto o destino escolar e consequente inclusão social – através da educação – para os alunos da pesquisa, o que pode ser traduzido como a contínua “falta de oportunidades” ou desigualdades social/educacional.

#### **4.2.2 Análise das entrevistas**

Apresenta-se a seguir a análise das entrevistas, realizadas com profissionais que atuam junto ao PBF no âmbito escolar e municipal. Realizou-se duas entrevistas, com o intuito de compreender o acompanhamento e controle da condicionalidade educacional, assim como, a percepção sobre o programa e seus beneficiários através da visão de profissionais que participam da gestão do PBF em diferentes processos. As entrevistas realizadas com a professora Leila Resende e com a servidora pública Amanda Mendes levaram, em média, 30 minutos e foram realizadas na plataforma de videoconferência Zoom. Salienta-se que as entrevistas foram gravadas e transcritas, conforme descrito no percurso metodológico/instrumentos de pesquisa e exigências do CEP.

A análise das entrevistas está baseada no método de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), buscando compreender a mensagem, a linguagem e os elementos da comunicação. Através de uma leitura atenta, é possível inferir sobre as convergências e/ou divergências nas percepções relatadas e, assim, realizar inferências, deduções lógicas, em relação ao emissor da mensagem, o contexto, seu meio e os efeitos das mensagens. Inicialmente, após a transcrição integral das entrevistas, foi definido o *corpus* a ser analisado, o que configura a fase de pré-análise.

Com a exploração do material definiu-se, em virtude do pequeno volume obtido, que não era necessário construir as unidades de contexto e de registro, dirigindo-se diretamente para a classificação, ou seja, a delimitação de categorias para organizar o tratamento dos resultados. Deste modo, foram elaboradas três categorias de análise, sendo elas: **1) Controle e acompanhamento da condicionalidade de educação; 2) A percepção das profissionais sobre a condicionalidade de educação; 3) A percepção das profissionais sobre os limites e impactos do PBF.** Estas categorias serão desenvolvidas e analisadas, em diálogo com o referencial teórico, após a apresentação das entrevistadas e de suas funções junto ao PBF.

Conforme apontado, Leila Resende é Professora da Educação Básica e foi indicada pela diretora da escola por ser a colaboradora que mantém contato direto com as famílias beneficiárias da comunidade escolar. Dentro da escola municipal ela é a referência do Projeto Escola e Família desde 2018. O projeto, que é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), se iniciou em 2013, devido a identificação de um descompasso entre a escola e a família. Segundo a coordenadora do projeto, ele foi desenvolvido com o intuito de “promover a interação entre a escola e a família, a fim de manter e fortalecer as relações interpessoais, contribuindo para a formação de cidadãos plenos e, conseqüentemente, de uma sociedade melhor” (UBERABA, 2016).

O projeto [Escola e Família] começou com proposta da Fundação Getúlio Vargas – FGV, com o título Pais e Filhos e, como objeto de ação, o atendimento a cinco mil famílias, em quatro escolas municipais e com a colheita dos frutos, o sucesso foi tanto que foi ampliado para dez escolas municipais: E.M. Arthur de Mello Teixeira, E.M. Professora Esther Limírio Brigagão, E.M. Professora Stella Chaves, E.M. Reis Júnior, E. M. Joubert de Carvalho, E. M. José Macciotti, E. M. Terezinha Hueb de Menezes, E. M. Monteiro Lobato, E. M. José Geraldo Guimarães e E. M. Profª Geni Chaves, totalizando 7.390 famílias atendidas, isto é, superando, em muito, a proposta inicial de cinco mil famílias (UBERABA, 2016).

Segundo levantamento realizado pela prefeitura, em 2015, o projeto proporcionou “4.697 atendimentos psicológicos, 582 atendimentos de terapia comunitária, 7.590 plantões e reuniões com famílias, incluindo eventos nas unidades escolares”, além de palestras para os alunos, visitas domiciliares e atendimentos em cursos profissionalizantes. A diretora da escola municipal pesquisada, naquele momento, declarou que “o projeto foi ótimo para nós do Alfredo Freire, pois geralmente os bairros mais distantes são mais vulneráveis” (UBERABA, 2016). Não foi possível localizar documentos recentes do projeto, contudo, conforme informado pela própria Leila, o projeto segue em andamento.

De acordo com Leila, ela realizou um processo seletivo para a função no Projeto Escola e Família, pois para este cargo é necessário ter um perfil específico, devido a necessidade ter um “olhar diferenciado para a família”, de estar na escuta, no acolhimento e no contato com os beneficiários, com o processo de cadastro e com a seleção de famílias em situação de vulnerabilidade. A professora menciona que não trabalha apenas com o PBF, atuando também com o Cadastro Único, que durante a pandemia do COVID-19 auxiliou na alimentação das famílias pobres que não foram contempladas com o benefício do PBF. Juntamente com uma colaboradora da secretaria da escola, Leila realiza o controle das famílias beneficiárias do PBF e os encaminhamentos para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), além da mediação para a realização do cadastro de novas famílias no Cadastro Único.

Amanda Mendes, a segunda profissional entrevistada, é servidora pública e atua como Analista de Gestão Educacional junto aos Programas Federais na SEMED, ela está na secretaria desde 2010 e começou a trabalhar com o PBF em 2013. Conforme a servidora, a função dela dentro do programa está vinculada ao perfil de operadora municipal auxiliar. Amanda, juntamente com a Equipe de Programas Federais, realiza o monitoramento dos operadores escolares que acessam o Sistema Presença, plataforma unificada do Governo na qual é lançada a frequência dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do programa.

A equipe realiza o suporte e auxílio, de todas as escolas do município de Uberaba/MG, no lançamento das frequências e cadastro de novos operadores. Conforme relata a servidora, o monitoramento da condicionalidade de educação do PBF era diferente quando ela iniciou o trabalho em 2013, as escolas levavam para a SEMED os

formulários de frequência dos alunos beneficiários impressos. Atualmente, este procedimento mudou, “demos autonomia para que a própria escola entre no sistema e acesse diretamente para lançar a frequência dos alunos”. Amanda pontua que teve contato com as famílias beneficiadas em palestras e dinâmicas, realizadas por uma psicóloga da SEMED, quando o programa estava vinculado a uma seção que existia na secretaria, a Seção de Assistência ao Educando.

Apresenta-se a seguir a análise das entrevistas de acordo com as categorias definidas na exploração do material. Inicia-se com a primeira categoria, **controle e acompanhamento da condicionalidade de educação**. De acordo com a professora Leila, no âmbito escolar, a frequência dos alunos é controlada pelo inspetor escolar, que realiza diariamente a chamada de sala em sala e, após este levantamento, os registros são lançados pela secretaria da escola para a SEMED, através do Sistema Presença. Leila também faz o acompanhamento da frequência dos alunos e, em especial, dos beneficiários do PBF, porque as famílias do programa recebem um aviso, caso a criança falte à aula. Segundo ela, o controle é “rigorosíssimo”, “três dias de falta aí já manda esse bilhete e a mãe precisa justificar, apresentar um atestado, ou justificar de próprio punho porque a criança faltou”.

Leila pontua que este sistema rigoroso “é justamente para que a gente tenha esse aluno mais próximo da escola, que essa família também faça maior controle dessa frequência para que ela possa estar continuando a receber esses benefícios”. Em relação aos alunos não beneficiários, a escola entra em contato com a família se os alunos apresentarem 5 (cinco) faltas alternadas. Além da condicionalidade educacional do programa, Leila evidencia na entrevista que se a criança está na educação infantil, ela tem que ser pesada e realizar um controle da saúde nas Unidades de Saúde, por intermédio do Programa Saúde na Escola. Para a professora:

Só o risco de perder o benefício já deixa as mães assim, sempre em alerta, então essa criança ela tem uma frequência maior na escola, tende a evitar de faltar, porque é feito um controle rigoroso e os avisos são encaminhados e escaneados para a secretaria que faz esse controle de enviar para o Governo. Então eles [as famílias] sabem que o benefício vai ser cortado se a criança for infrequente (Entrevista Leila, 2021).

Amanda acrescenta sobre o controle e acompanhamento da condicionalidade de educação do PBF no município. Conforme a servidora, o controle é realizado em 5 (cinco) períodos no ano, ou seja, 5 (cinco) lançamentos enviados no Sistema Presença para o

Governo Federal. “O próprio MEC disponibiliza um calendário no começo do ano de acompanhamento da frequência dos alunos. Então, assim que nós recebemos esse calendário, nós repassamos para as escolas”, declara Amanda. Exemplificando a situação, ela cita que no mês de junho realizou-se o segundo lançamento de 2021, referente às frequências de abril e maio. Os envios são realizados pela própria escola, com o auxílio da SEMED, durante os períodos definidos no calendário. Depois deste período predeterminado, o sistema fecha e computa as informações.

A Equipe de Programas Federais monitora *online* as informações de todas as escolas de Uberaba. Segundo Amanda, dentro do Sistema Presença, no perfil de operador municipal auxiliar, a equipe tem acesso a um relatório gerencial, chamado Gerencial Aluno, no qual conseguem verificar “as escolas, o lançamento quantitativo que foi informado, os alunos, o quantitativo que teve baixa frequência”. Evidencia-se que a SEMED monitora todas as escolas do município, as municipais, as estaduais, as particulares, algumas conveniadas e as federais. Nas escolas federais e particulares o número de alunos beneficiários do PBF é pequeno, sendo que, de acordo com a servidora, no ensino privado os alunos geralmente são bolsistas.

Observa-se com a gestão do PBF no município e controle da frequência escolar dos alunos oriundos de famílias beneficiárias que, de acordo com as entrevistadas, no município a condicionalidade de educação é rigorosamente acompanhada. Conforme apontado por Pires (2013), o objetivo deste acompanhamento é o enfrentamento da reprodução da pobreza entre as famílias e gerações, pois a educação seria promotora de condições para o ingresso no mercado de trabalho e o aumento da renda familiar. Currello et. al (2010) complementam que as condicionalidades contribuem para a promoção social das famílias, o aumento da escolarização e novas perspectivas de inserção socioeconômica, além de monitorar o acesso das famílias pobres aos serviços da rede de proteção social básica.

A segunda categoria analisada, aprofunda-se na **percepção das profissionais sobre a condicionalidade de educação**. Quando se perguntou, na percepção das entrevistadas, se o acompanhamento da frequência escolar interfere na vida dessas famílias e na relação com os estudos, Leila afirma que “interfere, porque as famílias são mais presentes. Elas tendem a acompanhar melhor os filhos, justamente pelo próprio receio de perder o benefício.” Amanda também considera que interfere, porque a



condicionalidade é um requisito para que a família receba o benefício, exige-se que o aluno tenha a frequência mínima, assim, “auxilia para que a família preze pela permanência do aluno na escola, acompanhe mais de perto a frequência, até mesmo no desempenho escolar”. A servidora percebe que a família tem acompanhado mais os seus filhos devido a condicionalidade de educação.

No que se refere a diferenças entre os estudantes oriundos de famílias beneficiárias do PBF e alunos não beneficiários, Leila pontua sobre a questão social que, para ela, os alunos beneficiários têm um perfil diferenciado, como a própria “carência”. Explicita que, “infelizmente isso é um fato constatado nos países, principalmente nos países em desenvolvimento [...] quanto menos se tem cultura dentro da família, ou grau de escolarização, menos se dá valorização na educação” e que os beneficiários do programa têm esse aporte por conta do benefício, que “condiciona” mais atenção com a vida escolar dos filhos. Quando a professora emprega o termo cultura, podemos associar a teoria do capital cultural de Bourdieu (2007). Nesta passagem, Leila reitera, com a sua visão do cotidiano escolar, a ideia reproduzida de que as famílias de classes desfavorecidas possuem “menos cultura” dentro da família - pensando na cultura valorizada pela instituição escolar, das classes dominantes/favorecidas.

Já Amanda não percebe diferença entre os estudantes beneficiários e não beneficiários. Segundo ela, no município há um “incentivo quanto ao acesso às oportunidades de educação”. Ao exemplificar este incentivo, a servidora afirma que os estudantes da rede municipal de ensino, sendo beneficiários ou não do PBF, têm acesso às mesmas oportunidades, pois os mesmos projetos são desenvolvidos com todos. “Acredito sim que eles são beneficiados da mesma maneira. Há uma isonomia, neste sentido, de oportunidades”. Observa-se, nesta declaração, o caráter arbitrário da cultura escolar, que ao ignorar as desigualdades iniciais entre as crianças de diferentes classes sociais, tratando, conforme Bourdieu (2007, p. 53), “todos os educandos por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres” sancionam a reprodução e legitimação destas desigualdades.

Por fim, analisa-se a terceira categoria, **percepção das profissionais sobre os limites e impactos do PBF**. Amanda pontua que não percebe mudanças no programa desde que começou a trabalhar com a sua gestão na SEMED, em 2013, até a mudança para o Auxílio Brasil, em 2021. Sobre os beneficiários, também não observa mudanças

no perfil geral, o que mudou, segundo ela, foi a “percepção concernente a renda”, pois “com esse passar do tempo, com essa questão também que teve de pandemia, as famílias também tiveram que se organizar mais financeiramente, para conseguir superar essas situações de pobreza”, Amanda acredita que a alteração do programa veio para “somar e pra ajudar essas famílias concernente a situação financeira delas”, o que tem impacto na vida escolar dos filhos, porque tudo está interligado.

Leila evidencia que a condição social dos beneficiários do PBF é muito baixa, “então as crianças às vezes chegam aqui na escola, não tem lápis, não tem a borracha, não tem o caderno de acordo, e a gente vai suprindo tudo isso daí para dar a essa criança as mesmas condições de acesso à educação e de acesso também a esse material”. De acordo com a professora, a maioria das responsáveis pelos estudantes na escola municipal referência do estudo são mulheres, isto significa que as chefes de família, na maioria dos casos, são as mães. Em relação ao perfil destas mães e o perfil familiar, declara:

Algumas [responsáveis] são separadas, outras já são mães solteiras, outras são aquelas mães que vivem com a família, por exemplo com a mãe, está ainda na família patriarcal, que ela não saiu daquele círculo familiar ainda, mas teve seus filhos, então ainda não alcançou uma independência financeira e nem profissional (Entrevista Leila, 2021).

Ao comentar sobre esta dependência financeira das mães, Leila destaca que foi realizado um projeto, dentro do PBF, sobre o mundo do trabalho, objetivando “tentar acessar, dar acessibilidade para essas mães de construir o seu próprio currículo, de desenvolver uma postura no mercado de trabalho, buscar sua auto independência”. Segundo ela, o benefício dá uma subsistência, mas até um certo limite. Depois, “é a própria pessoa que tem que começar a desenvolver essa capacidade de gestão, de autogestão, e que elas não apresentam”. Leila enfatiza que a maioria dos beneficiários não tem “essa desenvoltura profissional na área do mercado ainda, são famílias que realmente necessitam de auxílio mesmo”.

Conforme evidenciado por Jaccourd (2010), quando se define pobreza na seção de fundamentação teórica, no Brasil a pobreza caminha junto à precariedade e a falta de oportunidades no mercado de trabalho. É um problema econômico que tange o acesso restrito ao mercado de trabalho e a insuficiência de criação de emprego e renda no país. A pobreza, que se produz e reproduz em situações de vulnerabilidade socioeconômica, está ligada a múltiplos fatores que são indissociáveis entre eles, como a consequente desigualdade no trabalho e na educação, ou seja, a dificuldade de acesso aos mínimos

sociais. Assim, mesmo proporcionando iniciativas que visem preparar os beneficiários para o mercado de trabalho, questiona-se a abertura deste mercado para os beneficiários.

Quanto às possibilidades futuras dos estudantes, na visão de Leila, o benefício e o fato destes jovens estarem na escola, em função do benefício, vai possibilitá-los melhor condição de vida, inclusive, em relação ao que os pais vivenciam hoje. Além do paralelo entre as gerações, Leila acredita que “os que estão dentro desse programa do bolsa família com certeza terão melhores condições do que aqueles que não foram contemplados ainda com esse benefício, que são muitos”. Amanda considera que a obrigatoriedade escolar vinculada a condicionalidade de educação do PBF vai auxiliar para que o estudante alcance um bom nível de escolaridade, devido às oportunidades dentro do espaço escolar.

Com certeza, vai somar muito, vai ser um incentivo muito grande. Porque dentro do espaço escolar, ele tem as oportunidades, as parcerias, até mesmo com instituições federais, com universidades nossas aqui do município, para dar prosseguimento nos estudos. Inclusive, as escolas estaduais, com os alunos do ensino médio (Entrevista Amanda, 2022).

Leila declara não apresentar nenhuma crítica ou elogio em relação ao programa e sua condicionalidade de educação. Contudo, expressa ser necessário pensar a longo prazo, garantindo a estas famílias condições de ter formação, capacitação e inserção no mercado de trabalho. Pensar em como esta família vai se desenvolver ao longo do período em que está sendo beneficiada. Leila afirma que o benefício remedia, mas ao investir na capacitação dessas famílias, elas poderiam deixar de receber o benefício e ter uma “vida digna”, “porque o benefício ele é pequeno, em relação às necessidades que as famílias têm como um todo, mas se não fosse esse benefício estariam muito piores”.

Seria interessante, na opinião da professora, oferecer cursos, levar as mães para a escola, para fazer artesanato ou outras atividades, para que elas possam desenvolver uma fonte de renda alternativa, “poderíamos dizer, porque não, empreendedorismo familiar”, para que não fiquem restritas ao benefício e se desenvolvam. No entanto, em dado momento, Leila declara que “às vezes a gente critica, acha que o projeto paga pouco, que tinha que ser mais, é, deveria ser mesmo, mas essas famílias que recebem esse benefício ainda bem que recebem e que tem a cesta básica e a remuneração”, demonstrando acreditar na importância desse suporte financeiro às famílias, mas que o valor pago não é suficiente para a subsistência familiar.

Estas afirmações reforçam a correlação entre a pobreza e falta de acesso aos mínimos sociais, além de uma culpabilização das famílias por não encontrarem meios

para superar sozinhos a situação de vulnerabilidade socioeconômica. De acordo com Charlot (2007, p.36), o combate às desigualdades escolares e ao fracasso escolar, em especial da população pobre, deve abarcar o combate à desigualdade social, a miséria e a fome. Segundo o autor, “uma teoria pedagógica que desconhecer esses aspectos do problema corre o risco de cumprir uma função ideológica e mistificadora: dar a entender que o problema do fracasso [escolar] seria resolvido se os alunos pobres e sua família se esforçassem”.

Amanda também afirma não manifestar críticas ou elogios ao PBF, mas ressalta uma sugestão. De acordo com a servidora, a gestão das três esferas do programa, assistência social, educação e saúde, deveria ser centralizada em um único espaço, pensando na logística e para “dinamizar essa assistência à família quando há algum bloqueio no benefício, alguma situação que pode estar acontecendo lá na saúde que o aluno não foi pesado, ou algo assim que vai impactar no benefício, até mesmo uma baixa frequência na escola”.

Esta centralização seria objetivando uma “assistência mais concisa para a família”, porque, segundo exemplo de Amanda, o que normalmente acontece é que a família descumpra alguma condicionalidade e vai primeiramente até a escola, mas o problema não é nesta esfera, então o beneficiário é encaminhado para o CRAS. Assim, a família se beneficiaria com as três esferas integradas dentro de um espaço, porque resolveria mais rápido algumas situações. A servidora salienta que existe um bom trabalho intersetorial, a educação, por exemplo, tem “um vínculo excelente com a assistente social”. Amanda cita o contato com uma das chefes do setor assistencial, que auxilia e orienta a SEMED sempre que é necessário, afirmando que “sempre teve esse trabalho intersetorial nosso, mas se tivéssemos no mesmo espaço seria melhor”.

As profissionais Leila e Amanda acreditam que o PBF contribui para a inclusão social das famílias beneficiárias. Leila pontua que o programa promove condições para as mães acompanharem os filhos e estarem próximas à escola, segundo ela “o benefício ele vai possibilitar essa mãe, essas famílias, estar mais próxima a educação dos filhos”. A professora comenta que “tem todo um controle dessas famílias junto a escola e elas sabem da importância da participação delas”, antes da pandemia de COVID-19, por exemplo, as famílias beneficiárias participavam mensalmente de reuniões na escola, desenvolvidas pela SEMED. Além disso, declara que devido ao programa:

Você vê a criança chegar limpinha, toda arrumadinha, toda de uniforme, toda alinhadinha na escola, então é aquela preocupação da mãe, estar ali próxima a essa criança. Se ela não estivesse recebendo esse benefício com certeza a criança estaria terceirizada, na mão de um outro familiar, longe, sem esse contato, sem esse acompanhamento (Entrevista Leila, 2021).

A servidora pública Amanda, complementa que, com os programas de transferência direta de renda, "as famílias em situação de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social obtiveram uma melhor autonomia financeira para investir na qualidade de vida das crianças e adolescentes". Segundo ela, com essa autonomia financeira e a administração dos recursos sociais recebidos, as mães "têm a possibilidade de gerenciar a renda em benefício da qualidade de vida para os filhos", o que seria uma vertente da inclusão e de oportunizar o acesso à educação. Infere-se sobre o caráter de responsabilização materna pelo cuidado e acompanhamento dos filhos, a visão de uma mãe que precisa, sozinha, realizar inúmeras atividades, sem apoio familiar e sem condições sociais e financeiras adequadas.

Com base no que foi analisado no conteúdo das entrevistas, evidencia-se que o benefício do PBF e sua condicionalidade de educação contribuem majoritariamente na permanência escolar dos alunos. O ponto positivo mais citado pelas entrevistadas, concernente ao controle e exigência da condicionalidade educacional, foi a possibilidade de garantir que as mães estejam presentes na vivência escolar dos filhos, conseguindo, devido ao programa, acompanhar a participação destes jovens nas atividades da escola e até no seu desempenho nas diferentes disciplinas. Contudo, não se observa nas entrevistas a responsabilização pelo cuidado das crianças e adolescentes a outros familiares, como os pais e uma pouca, ou quase nula, responsabilização da sociedade perante a reprodução de desigualdades e exclusão social desta parcela da população.

Em relação às diferenças entre os estudantes oriundos de famílias beneficiárias do PBF e alunos não beneficiários, as duas profissionais apresentam percepções divergentes. Leila considera que o público do PBF é diferenciado pela questão social, que segundo Ianni (1989) se constitui nas desigualdades e antagonismos da sociedade, e Amanda concebe uma educação com oportunidades iguais para todos, na qual predomina-se a isonomia. Na visão de ambas, o PBF e a exigência da escolarização formal possibilitarão melhores condições para os estudantes no futuro, além de afirmarem que, em suas

percepções, o programa contribui para a inclusão social dos estudantes e famílias beneficiadas pela transferência direta de renda e suas condicionalidades.

A partir do que foi exposto e discutido, aponta-se para a necessidade de uma maior articulação entre os Programas de Transferência de Renda Condicionada e outras políticas públicas que garantam o acesso à bens e serviços de qualidade aos beneficiários. Este posicionamento é apresentado pelas profissionais que atuam junto ao PBF e foi percebido durante os diversos momentos da pesquisa. Sugere-se também a realização de novos estudos que visem compreender com maior profundidade a atuação e percepção dos(as) profissionais que participam dos processos que envolvam os benefícios sociais e políticas públicas com a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pois, identificou-se a reprodução de estereótipos e uma abordagem meritocrática, que diminui a responsabilização da sociedade e do Estado, ao mesmo tempo que sobrecarrega os indivíduos, particularmente as mães, como se eles, sozinhos, fossem capazes de alterar a sua realidade social.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão no estudo sobre a relação entre inclusão social e inclusão escolar dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), em decorrência da condicionalidade educacional do programa, permitiu identificar a importância do programa no acesso e permanência escolar dos alunos da realidade investigada. Objetivou-se analisar as decorrências do programa na comunidade escolar do Conjunto Habitacional Alfredo Freire, buscando compreender a importância da obrigatoriedade e acompanhamento da condicionalidade de educação para jovens matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais.

Paralelamente, pretendeu-se compreender a relevância do PBF no processo de inclusão social dos jovens beneficiários, identificando a condição socioeconômica dessas famílias, a extensão e funcionalidade do programa em direção à inclusão dos indivíduos nos diferentes espaços sociais e o acesso a estes espaços. Além disso, foi possível investigar a efetividade do programa como um facilitador para a superação da condição de vulnerabilidade socioeconômica e quebra do ciclo geracional da pobreza através da educação, o que se configura como um dos propósitos do programa.

A partir da construção da fundamentação teórica, foi possível perceber a interrelação entre pobreza, desigualdade social e desigualdades educacionais/escolares, como também questionar sobre a reprodução das desigualdades a partir da organização da sociedade e da educação formal. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu se apresentou, neste cenário, como uma perspectiva coerente e ainda atual para interpretar e analisar a educação, a escola e as desigualdades educacionais no contexto apresentado, considerando seus limites e potencialidades, quando relacionada, em especial, com a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Garantir uma educação de qualidade, pública e universal para todos os indivíduos é um dos fatores de maior importância para equalizar e efetivar oportunidades e, conseqüentemente, propiciar a mobilidade social e a superação do ciclo intergeracional da pobreza. A educação se configura como estratégia fundamental de transformação da sociedade, no entanto, sozinha, não é um instrumento capaz de superar todos os limites impostos às diferentes classes sociais do país. Assim, para alcançar estas potencialidades de mudança social e a inclusão de alunos diferentes, com questões diversas, os métodos

de ensino e a escola, como instituição, devem ser analisados e repensados crítica e constantemente, com o intuito de aprimoramentos e atualizações constantes.

Bourdieu (2007) evidencia que o sistema de ensino não é neutro, que as chances não são iguais para todos. Os alunos saem de pontos de partida diferentes, alguns estão, desde o início, em uma posição desfavorável ao que é exigido concretamente e, implicitamente, no processo educacional, dificultando assim, a obtenção de um desempenho acadêmico equiparado entre as diferentes classes sociais. Existe, no campo subjetivo/simbólico, uma legitimação da dominação das classes altas, consentindo que a cultura popular e os saberes tradicionais sejam desvalorizados, o que acaba por reforçar e reproduzir as desigualdades iniciais dos estudantes, contribuindo, assim, para a manutenção da estrutura e ordem social.

O acesso a oportunidades educacionais de qualidade e que contribuam significativamente na aquisição ou manutenção de bens, serviços, poder social e político, permanece, mesmo com uma educação pública e universal, nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, aqueles que já são privilegiados no contexto familiar e, frequentemente, no capital econômico. Conforme exposto neste estudo, com a desvalorização das culturas populares e arbitrariedade da cultura escolar, que legitima a cultura dominante (das classes favorecidas) como a única possível dentro da escola, as desigualdades educacionais são constantemente reproduzidas e os alunos de classes desfavorecidas são constantemente excluídos, por meio de diversos mecanismos.

Visando compreender a produção acadêmica produzida no país referente ao tema e os diversificados recortes e perspectivas teórico-metodológicas, realizou-se um levantamento bibliográfico. Observou-se inicialmente, ao analisar os trabalhos acadêmicos, que quando se utiliza o descritor inclusão, a maioria dos trabalhos relaciona-se a pessoas com deficiências ou à educação especial. Encontra-se também, vários trabalhos voltados para pesquisas sobre inclusão digital, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, ingresso/permanência no mercado de trabalho, trabalho infantil, assim como sobre a condicionalidade de saúde do PBF, o direito à alimentação adequada e segurança alimentar e nutricional.

Diante do volume de material encontrado, categorizou-se os trabalhos, de modo a possibilitar maior efetividade da análise das produções. A partir do grupo 1, impactos escolares do PBF, conclui-se que todos os trabalhos apontam para um efeito positivo que



o programa exerce sobre o processo de escolarização e presença na escola. Observa-se na maioria dos trabalhos que as taxas de abandono escolar diminuíram significativamente após a implementação do programa. Assim, evidencia-se efeitos positivos nas características diretamente relacionadas a condicionalidade de educação, aumentando as taxas de matrícula e frequência nas aulas, diminuindo assim os índices de abandono escolar e repetência.

Os trabalhos que apresentam dados sobre as condições de qualidade e desempenho médio das escolas que recebem alunos beneficiários do PBF, no geral, consideram que a escola tem um papel fundamental para a construção de uma experiência inclusiva e de qualidade no percurso escolar, porém não há uma relação significativa entre a qualidade ou rendimento escolar e a proporção de alunos beneficiários, ou uma mudança significativa na aprendizagem e desempenho dos alunos após o recebimento do benefício.

Considerando o grupo 2, o PBF e a educação, observa-se uma escassez de trabalhos que se preocupem com a percepção dos beneficiários e a qualidade de educação oferecida no país. Constatam-se também que a contrapartida de educação do programa auxilia no acesso à escolarização e no enfrentamento à pobreza, destacando que a participação das famílias em grupos e atividades de apoio social tem efeito direto na percepção de melhorias na situação familiar.

É perceptível na maioria dos trabalhos deste grupo que o PBF colabora na satisfação das necessidades básicas das famílias, além de propiciar o acesso à saúde e à educação, podendo interromper o ciclo intergeracional da pobreza, minimizar desigualdades, gerar impacto socioeconômico futuro e fomentar o protagonismo social das famílias pobres. Porém, algumas produções atentam-se ao fato de que a transferência direta de renda deve estar relacionada e articulada à oferta de oportunidades, ao acesso a direitos e a outras políticas públicas, pois o problema da pobreza não pode ser resolvido somente a partir da educação.

Os trabalhos do grupo 3, inclusão/exclusão social e desigualdades educacionais, apresentam as nuances da inclusão social e escolar. Este conjunto de produções aponta que o PBF expressa aspectos positivos na quebra do ciclo intergeracional da pobreza, oportunizando o crescimento e desenvolvimento econômico e a inclusão social dos beneficiários, enfrentando assim, a exclusão social e garantindo a cidadania, através da educação. Questiona-se sobre o combate e redução das desigualdades e, alguns autores,

verificam a necessidade de ampliar as políticas públicas e instrumentos para a inclusão social e superação da pobreza e desigualdades sociais para os beneficiários. Atentam também para a importância da participação tanto de professores quanto da sociedade na elaboração de políticas, evidenciando que a parceria entre governo e escola colabora no processo de inclusão dos alunos em situação de pobreza e/ou vulnerabilidade socioeconômica.

Não se evidencia, no levantamento bibliográfico, o caráter qualitativo do acesso e exigência da escolarização formal para as crianças e adolescentes, assim como seus impactos na possibilidade de acesso a espaços sociais a partir da inclusão escolar. Os efeitos do PBF apontados pelas produções acadêmicas são, principalmente, sobre o acesso à educação, à saúde, à alimentação adequada e benefícios imediatos para a satisfação das necessidades econômicas básicas das famílias, sendo menos significativas nos aspectos subjetivos e efeitos a longo prazo proporcionados pelo combate à desigualdade, quebra do ciclo intergeracional da pobreza, oportunidades de acesso a espaços sociais e, conseqüentemente, à inclusão social.

Com a pesquisa de campo, confirmou-se as tendências principais das produções encontradas na pesquisa bibliográfica. Destaca-se, assim, os principais pontos levantados a partir dos instrumentos de pesquisa e diálogo com o referencial teórico. A maioria das mães, quem respondeu aos questionários, se declaram pretas ou pardas, são solteiras e, infere-se que, grande parte das famílias participantes da pesquisa são chefiadas por mulheres que exercem a maternidade solo. A renda de 90% destas famílias é de até 1 (um) salário mínimo e nenhuma delas alcançou o Ensino Superior, assim como os seus pais, avós maternos dos estudantes.

Os resultados apontaram o perfil geracional de escolarização, identificando que a expectativa educacional para os estudantes matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais, da escola municipal de referência, é de que todos alcancem um nível de ensino mais alto do que as suas mães e a geração anterior. Sendo que, 50% das responsáveis esperam que os filhos estudem até o Ensino Superior e 50% até os níveis de Especialização e Pós-Graduação. Na família materna, o maior nível de escolaridade concluído por alguém das gerações anteriores ao estudante foi o Ensino Técnico, por um dos avôs.

Nenhuma das mães declara ter alcançado o Ensino Técnico ou Superior, sendo que 60% delas não alcançaram ou concluíram o Ensino Médio e 40% concluíram. Em relação às avós maternas, apenas 20% estudaram até o Ensino Médio. Sinalizou-se, nesta situação, uma diferença de gênero presente neste grupo específico, inferindo que, segundo os dados obtidos, a probabilidade de alcançar estes níveis de ensino foi menor para as mulheres. Entretanto, estes dados não podem ser generalizados, pois divergem da tendência nacional atual, em que mulheres aparecem como maioria no Ensino Superior.

Delimitou-se o perfil do grupo de estudantes participantes da pesquisa, 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino, com idades entre 12 e 16 anos que estava no ano de 2021 matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Sobre os alunos, evidencia-se que apenas 20% já reprovaram de ano, entre eles está o único estudante que apresenta uma situação de preocupação. Este aluno é mais velho do que a idade prevista para o ano escolar em que está matriculado, expressando uma distorção idade-série, e é o único estudante do grupo que exerce uma atividade remunerada. Todavia, esta situação específica reforça o incentivo à permanência nos estudos garantido pelo PBF.

Em relação à inclusão social, o estudo revela que todos os estudantes que praticam esporte ou atividade física são do sexo masculino. A atividade realizada pela maioria dos estudantes é assistir TV, filmes e séries ou jogar jogos eletrônicos. Quando as mães mencionam outras expressões artísticas e culturais vivenciadas pelos jovens são poucas e, na maioria, praticadas por alunos do sexo masculino. A maioria das mães também não vivenciam no cotidiano atividades culturais e artísticas, restringindo a práticas religiosas ou produções audiovisuais, como seus filhos.

De acordo com as respostas dos questionários, a porcentagem de estudantes que realizam atividades esportivas, de lazer ou relacionadas a cultura na comunidade é pequena. Assim, não é possível inferir que o PBF e o fato das crianças e adolescentes frequentarem a escola, devido ao benefício, proporciona o acesso a atividades e espaços culturais/sociais. No que concerne à moradia e alimentação, a maioria das famílias residem próximo a escola, em casas de no mínimo quatro cômodos. Metade das responsáveis pontuaram que o benefício auxilia a melhorar a alimentação familiar, possibilitando a compra de frutas, leite e gás de cozinha.

A partir das entrevistas, realizadas com profissionais que atuam junto ao PBF no âmbito escolar e municipal, reforçou-se o papel do programa na garantia da frequência e

permanência escolar por parte dos alunos beneficiários e família. As entrevistadas afirmaram que um dos principais benefícios do programa às famílias, em relação à educação, é possibilitar que as mães acompanhem a vida escolar dos filhos e estejam presentes na escola. Na visão delas, o PBF e a exigência da escolarização formal possibilitarão melhores condições para os estudantes no futuro, além de contribuir para a inclusão social das famílias beneficiadas.

Notou-se nas entrevistas que as profissionais procuravam elaborar suas respostas de uma perspectiva técnica. As duas participantes estavam falando dos seus cargos e funções e a percepção delas sobre o programa e seus beneficiários ficou, grande parte do tempo, focalizado nestes lugares sociais e não em posicionamentos pessoais. Entretanto, em alguns momentos, as afirmações proferidas pelas profissionais demonstraram uma dicotomia entre a sensibilidade com as famílias e a estereotipização dos beneficiários e de suas possibilidades dentro da escola, com visões meritocráticas de que basta querer, para sair de uma situação desfavorável ou de desigualdade.

Deste modo, a análise das entrevistas evidenciou a reprodução das desigualdades sociais e educacionais por meio de representações como a desresponsabilização do Estado como agente principal da promoção de direitos, pois este já estaria cumprindo seu papel com a oferta dos programas sociais e que, portanto, caberia aos beneficiários do programa “fazerem a sua parte” visando a superação da situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Evidencia-se que no desenvolvimento da pesquisa de campo houve algumas adversidades. Inicialmente, planejava-se realizar entrevistas presenciais com as profissionais e algumas famílias, o que não foi possível devido a pandemia de COVID-19 e exigências sanitárias que visavam o controle e prevenção da doença. Como complementação, seria interessante também a observação do cotidiano escolar, para analisar as relações de exclusão/inclusão escolar dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do PBF, situação impossibilitada porque no ano de 2021 as escolas estavam fechadas, realizando as aulas e atendimentos de forma remota.

Em relação à metodologia adotada para a pesquisa, pontua-se que a abordagem qualitativa de caráter exploratório atendeu aos objetivos do estudo. Os instrumentos de pesquisa e formas de contato com os participantes, no contexto pandêmico, foram adequados para a construção dos dados, apesar de uma dificuldade inicial de conseguir a

entrevista com um(a) profissional do município. Quanto à análise dos dados nas entrevistas, pontua-se que o volume do material obtido foi pequeno, impossibilitando a construção de todas as etapas de análise propostas por Bardin (2011). Contudo, acredita-se ser satisfatório as informações coletadas, as análises/inferências realizadas e o diálogo desenvolvido, possibilitando, em uma pesquisa *doctoral*, o aprofundamento de tais questões.

Conclui-se com todo o material analisado, considerando os trabalhos do levantamento bibliográfico e os resultados dos questionários e entrevistas, que o PBF influencia positivamente no processo de escolarização e na presença escolar das classes sociais desfavorecidas social e economicamente. O programa e sua contrapartida educacional contribui para a permanência do estudante na escola, o que pode gerar impactos no seu desempenho acadêmico, bem como no avanço do nível de escolaridade formal que os jovens poderão alcançar, além de aproximar as famílias da escola, promovendo a valorização da educação formal. Neste sentido, o programa contribui para a redução das desigualdades educacionais e pode ter impacto na inclusão social e no rompimento do ciclo intergeracional da pobreza.

Os Programas de Transferência de Renda Condicionada, quando privilegiam a educação, são de grande importância na matrícula, frequência e permanência das crianças e jovens na escola, possibilitando melhores condições de inclusão social e quebra do ciclo geracional da pobreza, apesar de, sozinho, não garantir estas conjunturas. Não obstante, é necessário a articulação com outras políticas públicas, de geração de emprego e renda, qualificação profissional e melhoria dos serviços, garantindo a todos o acesso à bens e serviços de qualidade, em especial, à população pobre e extremamente pobre. Evidencia-se também a necessidade de incentivar as expressões culturais, o esporte, as atividades físicas e de lazer para esta comunidade escolar, pois foi perceptível o fato de que os estudantes do grupo se limitam a uma pequena diversidade de atividades.

As políticas públicas devem caminhar juntas, objetivando o crescimento financeiro e desenvolvimento social da população. Esta articulação é necessária, tal como, rever os estereótipos impostos às famílias beneficiárias do PBF e de outros programas sociais. Se as oportunidades não são equiparadas, considerando a desigualdade e diferenças iniciais dos grupos sociais minoritários ou em situação de vulnerabilidade

socioeconômica, corre-se o risco de reproduzir e legitimar a cultura das classes dominantes na escola e em todos os espaços sociais.

## REFERÊNCIAS

ALBERINI, Marilene. **Nos limites do viver e do sobreviver: o programa Bolsa Família, modos de vida e desenvolvimento social no contexto urbano.** 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde Materno Infantil) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-08112010-091817/pt-br.php>. Acesso em 22 jun. 2021.

ALMEIDA, Márlon Luiz de; SILVA, José Luís Gomes da. Os Programas de Transferência de Renda no Brasil e sua relação com a melhoria da qualidade de vida da população pobre e extremamente pobre: um estudo sobre o Bolsa Família. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 12, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/2513>. Acesso em: 21 jun. 2021.

AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima; MONTEIRO, Vinícius do Prado. Avaliação de Impacto das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009). **Dados** [online], v. 56, n. 3, p. 531-570, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000300003>. Acesso em: 20 jun. 2021.

AMARAL, Livia Maria de Paula Abreu do. **Um incentivo a mais pra mandar os filhos pra escola: apreensões da condicionalidade da educação em famílias beneficiárias do Bolsa Família no Conjunto São Miguel.** 2015. 170f. – Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16835>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ARRUDA, Roberto Alves de. **Impacto das políticas sociais de desenvolvimento humano por meio do Programa Bolsa Família (PBF) / Sinop/MT.** 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3731>. Acesso em 22 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

BATISTA, Larissa Verena Rocha. **Direito e políticas públicas: análise do arranjo jurídico institucional do programa bolsa família e o desafio das portas de saída.** 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2861>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Ed. Porto, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política**, v. 2, n. 1, p. 68-80, janeiro-julho 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre. CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). 9ª ed. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. P. 243-255.

BOUDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). 9ª ed. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. P. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). 9ª ed. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. P. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs). 9ª ed. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. P. 39-64.

BRASIL. Caixa Econômica Federal. **Programas Sociais**: Bolsa Família. 2021a. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm) Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Relatório do Bolsa Família e Cadastro Único**. 2021b. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmeps/bolsafamilia/relatorio-completo.html>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Sistema Presença**. 2018. Disponível em: [http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Manual\\_Sistema\\_Presenca\\_2018\\_vers%C3%A3o-final.pdf](http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Manual_Sistema_Presenca_2018_vers%C3%A3o-final.pdf). Acesso em: 5 nov. 2021.

CAMARGO, Pedro Cavalcanti de. **Uma análise do efeito do Programa Bolsa Família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de



Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-17042012-165751/pt-br.php>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAMARGO, Pedro Cavalcanti; PAZELLO, Elaine Toldo. Uma análise do efeito do programa bolsa família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras. **Economia Aplicada** [online]. v. 18, n. 4, 2014, p. 623-640. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-8050/ea388>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CARNELOSSI, Bruna Cristina Neves; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. A condicionalidade de educação dos programas de transferência de renda: uma análise crítica do programa Bolsa Família. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. ja/abr. 2014, p. 285-313, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p285>. Acesso em 21 jun. 2021.

CASONATO, Lucas. **O Programa Bolsa Família: contexto, propostas e seus resultados sobre a educação nos municípios brasileiros entre 2010 e 2012**. 2014. 135 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123166>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CASONATO, Lucas; CORRÊA, André Luiz; PAIVA, Suzana Cristina Fernandes de. Condicionais do PBF e seus efeitos sobre os índices educacionais nos municípios brasileiros entre 2010 e 2012. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/6023>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAVALCANTI, Daniella Medeiros. **Avaliação dos impactos do programa bolsa família na renda, na educação e no mercado de trabalho das famílias pobres do Brasil**. 2013. 74 f. Dissertação (Mestrado em Economia Regional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14085>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CAVALCANTI, Daniella Medeiros; COSTA, Edward Martins; SILVA, Jorge Luiz Mariano da. Programa bolsa família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006. **Rev. Econ. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 99-128, jan-abr. 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13986>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. Sucesso escolar: visões e proposições. In: IRELAND, Vera (Coord.). **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. INEP/UNESCO, 2007. p. 22-63. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000192.pdf>. Acesso em: 18 de out. de 2021.

CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Pobreza x Inclusão Social: dilemas e desafios político, social e ambiental. **Revista Esmat**, v.10, n.15, 2018. p. 105-130. Disponível em: <https://doi.org/10.34060/reemat.v10i15.235>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CODES, Ana Luiza Machado de. **A trajetória do pensamento científico sobre pobreza**: Em direção a uma visão complexa. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1332.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1332.pdf). Acesso em: 14 ago. 2020.

COSTA. Ana Carolina Pontes. **Eficácia e Equidade Escolar**: um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do Sul. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.45287>. Acesso: 20 jun. 2021.

CUNHA MOTTA, Thalita. **Política de transferência de renda e educação**: um estudo sobre o programa bolsa-família a partir da percepção de mães e estudantes beneficiários e suas repercussões no meio escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4683>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CUNHA, Manuela Ivone P. da; DURAND, Jean-Yves. Vocabulário elementar da diferença e desigualdade: conceitos e problemas nas ciências sociais. In: JERÓNIMO, Patrícia (coord.). **Temas de Investigação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Universidade do Minho, 2016. p. 179 - 195. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43469>. Acesso em: 13 out. 2021.

CURRALERO, Cláudia Baddini et al. As Condicionais do Programa Bolsa Família. In: CASTRO, J. A.; MODESTO, L. **Bolsa Família 2003-2010**: avanços e desafios. Brasília: IPEA, 2010. P. 101-135. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_bolsafamilia\\_vol1.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_bolsafamilia_vol1.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

CUSTÓDIO, André Viana; MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. A Garantia do Direito à Educação de Crianças e Adolescentes no Contexto das Políticas Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v.5, n.1, 2015. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/3036>. Acesso em: 21 jun. 2021.

DEMO, Pedro. Política Social, educação e cidadania. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

DO CARMO, Apolônio Abadio. Educação inclusiva: discutindo conceito. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina. **Inclusão social e Educação Especial: Teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

ESCOBAR, Tatiana Pires. **Políticas educacionais**: mecanismos de inclusão social no sistema escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P\\_PR\\_1b6e433196494b09ef3aab617e47135c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_1b6e433196494b09ef3aab617e47135c). Acesso em 22 jun. 2021.

FERREIRA, Luiz Antônio. **Bolsa Família**: Importante determinante para a educação e crescimento socioeconômico do Brasil. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/975>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GALVÃO, Nadielli Maria dos Santos. Relação entre o programa Bolsa Família e qualidade na educação: um estudo em municípios sergipanos. **Refas**, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <http://www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/issue/view/Vol.%206%20Num.1>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GARCIA, Adir Valdemar; YANNOULAS, Silvia Cristina. Educação, pobreza e desigualdade social. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3262/pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. Tradução: Claudia Freire. 2. ed. rev. São Paulo: Unesp, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Aline Chiesa. **A influência do Programa Bolsa Família na educação especializada**: olhares e vivências. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, SC, 2015. Disponível em: [tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/483](http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/483). Acesso em: 22 jun. 2021.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, p. 61-73, 2014.

IANNI, Octávio. A questão social. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/436>. Acesso em: 25 jul. 2022.

JACCOURD, Luciana. O Programa Bolsa Família e o combate à pobreza: reconfigurando a proteção social no Brasil?. In: CASTRO, J. A.; MODESTO, L. **Bolsa Família 2003-2010**: avanços e desafios. Brasília: IPEA, 2010. P. 101-135. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_bolsafamilia\\_vol1.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_bolsafamilia_vol1.pdf). Acesso em: 14 ago. 2020.

KRUPPA, Sonia M. Portella. A educação como tema da sociologia. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia da educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Jane Soares Saturnino de; SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha. O Programa Bolsa Família no Município de Elói de Souza/RN: a condicionalidade relativa à frequência escolar contribui para a permanência dos estudantes?. **Revista Exitus**, v. 7, n. 1, p. 131-159, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/188>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; VASCONCELOS, Joyciane Coelho. Programa bolsa família e educação escolar: uma abordagem de dados em painel. **Revista REDES**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 335-355, jan/abr 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/42045>. Acesso em: 21 jun. 2021.

LIMA, Karen Fonseca de. Interseccionalidade E Consustancialidade: descolonizando as perspectivas. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 32., 2020, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 2020.

MARTINS, Bárbara Amaral; RÜCKERT, Fabiano Quadros. O Programa Bolsa Família e a educação: uma análise da produção científica brasileira fundamentada na base de dados SciELO (2003-2018). **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2019, v. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240061>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MEIRELES, Carmen Lúcia de Araújo. **Programa Bolsa Família e a trajetória de vida dos beneficiários: inclusão social e autonomia são possíveis?**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7789>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. Ed 11, n. 33 set./dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 25 de out. 2021.

MICHELOTTO, Regina Maria. A Desigualdade na história dos homens. **Educar em Revista**. CURITIBA, v. 13, n.13, p. 4554, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DsxvbG4Z5kvHsXzMNCj9Vpt/?lang=pt>. Acesso em: 18 de out. de 2021.

MONTEIRO, Vinicius do Prado. **Transferência de renda e educação: uma análise longitudinal de impacto do Programa Bolsa Família em 2005-2009**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Demografia), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A2UJFQ>. Acesso em 20 jun. 2021.

MOURA, Rita de Cássia Barreto de; DE OLIVEIRA, Ramon. **Programas Bolsa Família e Bolsa Escola no Recife: uma análise a partir da avaliação dos docentes gestores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3747>. Acesso em: 22 jun. 2021.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camillo. Bolsa Família, tempo na escola e motivações estudantis. **Revista de Administração Pública** [online], v. 53, n. 5, p. 859-878, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220180267>  
<https://doi.org/10.1590/0034-761220180267x>. Acesso em: 20 jun. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

NOGUEIRA, Cláudio. Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em 17 Ago. 2021.

NORA, Naraiana Inez. **Nova política velhos valores: a condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em:  
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3609>. Acesso em: 22 jun. 2021.

OLIVEIRA, Patrícia da Costa. **O programa Bolsa Família e as políticas sociais brasileiras no século XXI: perspectivas educacionais nas políticas de combate à pobreza para além da transferência de renda**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://www.riuni.unisul.br/handle/12345/596>. Acesso em: 22 jun. 2021.

OLIVEIRA, Victor Souza Lopes de. **Bolsa Família: um estudo sobre a efetividade do programa na Região Nordeste, entre 2012 e 2016**. 2018. 107 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32623>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PELLEGRINA, Heitor Sandes. **Impactos de curto prazo do Programa Bolsa Família sobre o abandono e o desempenho escolar do alunado paulista**. 2011. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-26092011-165149/pt-br.php>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PIRES, André. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 2013, vol.21, n.80, p. 513-531. ISSN 0104-4036. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300007>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PIRES, André. Efeitos da condicionalidade em educação do Programa Bolsa Família em Campinas (SP). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p.

170–196, 2013. Disponível em:  
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2723>. Acesso em: 20 jun. 2021.

RODRIGUES, Marli Terezinha. **O impacto socioeconômico na vida dos beneficiados do Programa Bolsa Família no município de Marechal Cândido Rondon – PR.** 2018. 100 f; Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3938>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a Origem da Desigualdade (1754).** MORES, Ridendo Castigat (ed.). Tradução: Maria Lacerda de Moura. [S. l.: s. n.], 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/desigualdade.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

RUBIO, Katia; VELOSO, Rafael Campos. As mulheres no esporte brasileiro: entre os campos de enfrentamento e a jornada heroica. **Revista USP**, [S. l.], n. 122, p. 49-62, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i122p49-62. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/162617>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: Redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, USP, v.30, n. 2, p. 219-253, 2017.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino. **Direito à educação para populações vulneráveis: desigualdades educacionais e o Programa Bolsa Família.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-165118/pt-br.php>. Acesso em 22 jun. 2021.

SANTOS, Danielle de Sousa. **Uma análise do aspecto educacional do Programa Bolsa Família na União da Vila Nova/Vila Nair, bairro do município de São Paulo.** 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010a. Disponível em:  
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10272>. Acesso em 22 jun. 2021.

SANTOS, Edna Maria Chimango dos. **Um lugar na cidade: O Conjunto Alfredo Freire na memória e experiências de trabalhadores.** Uberaba- MG, 1979 – 2004. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2006. Disponível em:  
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16418/1/EMCSantosDISSPRT.pdf>. Acesso em: 20. jan. 2021.

SANTOS, Iolanda Universina Montano dos. **Inclusão escolar e a educação para todos.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010b. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/21370>. Acesso em 22 jun. 2021.

SANTOS, Mariana Cristina Silva et al. Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência**

**& Saúde Coletiva** [online]. v. 24, n. 6, p. 2233-2247, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018246.19582017>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Janaina Pereira da. **Função social da escola e o aspecto educacional do Programa Bolsa Família**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10436>. Acesso em: 22. jun. 2021.

SILVA, Maria Madalena Caminha Leal; PASSOS, Guiomar de Oliveira. O Programa Bolsa Família e as condicionalidades educacionais: análise sobre os resultados da intersectorialidade no Município de Teresina. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8902>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVEIRA, Adriana Dragone; SCHNEIDER, Gabriela. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educar em Revista** [online]. n. spe.2, p. 113-130, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51391>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **Metodologias para estabelecer a linha de pobreza: objetivas, subjetivas, relativas, multidimensionais**. Rio de Janeiro: IPEA, 2009. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1381.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1381.pdf). Acesso em: 14 ago. 2021.

SOARES, Sergei; SÁTYRO Natália. O Programa Bolsa Família: desenho institucional e possibilidades futuras. In: CASTRO, J. A.; MODESTO, L. **Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios**. Brasília: IPEA, 2010. P. 101-135. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_bolsafamilia\\_vol1.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_bolsafamilia_vol1.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

TESTA, Maurício Gregianin et al. Análise da contribuição do Programa Bolsa Família para o enfrentamento da pobreza e a autonomia dos sujeitos beneficiários. **Revista de Administração Pública** [online]. 2013, v.47, n.6, p. 1519-1541. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000600009>. Acesso em 21 jun. 2021.

THOMAZINHO, Gabriela. Efeitos do Bolsa Família nas desigualdades educacionais enfrentadas por seus beneficiários. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 30, n.73, 2019. p. 44-69. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea.v30i73.5523>. Acesso em: 21 jun. 2021.

TORRES, Julio Cesar. Políticas sociais e condicionalidades: a questão educacional no programa bolsa família. **Revista RECIT**, v. 5, n. 11, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/229>. Acesso em: 21 jun. 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campo. **Metodologia da pesquisa**. 2<sup>a</sup> ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

TUNES, Elizabeth. UMA REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR COMO IDEOLOGIA E OS MECANISMOS ESTRUTURAIS DE EXCLUSÃO. **Revista Expressão Católica**, v. 8, n. 2, p. 15-20, dec. 2019. ISSN 2357-8483. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3584>. Acesso em: 21 jun. 2021.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação; CUSSI, Monica. Projeto Escola e Família diminui encaminhamentos e suspensões escolares. **Prefeitura Municipal de Uberaba**, MG, 21 jun. 2016. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,38949>. Acesso em: 5 nov. 2021.

VAZ, Joana D'Arc. **Educação, programa bolsa família e alívio à pobreza**: o cinismo instituído. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107330>. Acesso em: 22 jun. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n. 1, p. 263-286. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100013>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ZIONI, Fabiola. Exclusão Social: noção ou conceito? **Saúde e Sociedade** v.15, n.3, p.15-29, set-dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/vVtTFKpJB8yxvhp3d57yHFc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.