



UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CFCH – CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ANA CAROLINA DA SILVA MOURA

EDUCAÇÃO, PRA QUE TE QUERO? O Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife e as aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiárias.

Recife
2010

ANA CAROLINA DA SILVA MOURA

EDUCAÇÃO, PRA QUE TE QUERO? O Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife e as aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiárias.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador^a.:
Prof^a. Dr^a. Eliane Maria Monteiro da Fonte

Recife
2010

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

M929e Moura, Ana Carolina da Silva.
Educação, pra que te quero? : o Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife e as aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiárias / Ana Carolina da Silva Moura. – Recife: O autor, 2010.
141 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Eliane Maria Monteiro da Fonte.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós Graduação em Sociologia, 2010.
Inclui bibliografia e apêndices.

1. Sociologia. 2. Educação. 3. Programas de sustentação de renda - Recife. 4. Programa Bolsa Escola. I. Fonte, Eliane Maria Monteiro da (Orientadora). II. Título.

301 CDD (22.ed.)

UFPE (CFCH2011-87)

Ata da Sessão de Defesa de Dissertação de ANA CAROLINA DA SILVA MOURA do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.

Aos trinta e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e dez, reuniram-se na Sala de Seminários do 12º andar do prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, os membros da Comissão designada para a Defesa de Dissertação de ANA CAROLINA DA SILVA MOURA, intitulada "EDUCAÇÃO, PRA QUE TE QUERO? O programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife e as aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiárias". A Comissão foi composta pelos Professores: Profa. Dra. Eliane Maria Monteiro da Fonte (Presidente-Orientadora); Profa. Dra. Janete Maria Lins de Azevedo - Titular Externa (PPGCUFPE); Profa. Dra. Silke Weber – Titular Interna (PPGSUFPE). Dando início aos trabalhos, a Profa. Dra. Eliane da Fonte explicou aos presentes o objetivo da reunião, dando-lhes ciência da regulamentação pertinente. Em seguida, passou a palavra à autora da Dissertação, para que apresentasse o seu trabalho. Após essa apresentação, cada membro da Comissão fez sua avaliação, seguindo-se a defesa da candidata. Ao final da defesa, a Comissão Examinadora retirou-se, para em secreto deliberar sobre o trabalho apresentado. Ao retornar, a Profa. Dra. Eliane da Fonte, presidenta da mesa e orientadora da candidata, solicitou que fosse feita a leitura da presente Ata, com a decisão da Comissão aprovando a Dissertação por unanimidade, com indicação para publicação. E, nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada por mim, secretário do Programa, pelos membros da Comissão Examinadora e pela candidata. Recife, 31 de agosto de 2010.


Vinícius Douglas de Silva Nascimento – Secretário


Profa. Dra. Eliane Maria Monteiro da Fonte


Profa. Dra. Janete Maria Lins de Azevedo


Profa. Dra. Silke Weber


Ana Carolina da Silva Moura

ANA CAROLINA DA SILVA MOURA

EDUCAÇÃO, PRA QUE TE QUERO? O Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife e as aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiárias.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Recife, 02 de agosto de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Maria da Fonte (*Orientadora*)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Silke Weber
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Janete Lins de Azevedo
Universidade Federal de Pernambuco

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe
Às famílias do Bolsa-Escola, razão dessa pesquisa

AGRADECIMENTOS

A minha adorada mãe por ser o maior referencial de garra e determinação da minha vida, em razão do que “posso a estranha mania de ter fé na vida.”

Ao meu pai, irmão, tios (as) pelo incentivo, sem o qual a chegada até o mestrado teria sido bem mais difícil. E aqui, um agradecimento especial a minha tia Mariza por compreender as ausências em virtude da dissertação. A ela, dedico esse trabalho como uma maneira pública de pedir desculpas.

A Aída Monteiro porque o mestrado é parte de um sonho de infância de ser acadêmica como ela, apesar de naquela época não saber o que significava seguir carreira acadêmica.

A minha turma do mestrado pelos momentos compartilhados e por terem imprimido valiosos comentários acerca da minha pesquisa.

Ao CNPQ pelo financiamento do mestrado e, por conseguinte, desta pesquisa.

À Prefeitura da Cidade do Recife, mais especificamente, as senhoras Teresa Zato e Ângela Ribeiro, da Diretoria de Apoio Social à Educação, por terem facilitado o acesso aos dados e cedido as informações necessárias para a realização da presente pesquisa.

À escola André de Melo pela disponibilização das suas instalações para a realização da pesquisa. Agradeço especialmente a Senhora Maria Helena, Marília Medeiros e Diego Rafael pela enorme gentileza com a qual me receberam, pela ajuda na convocação dos pais e porque as conversas entre uma entrevista e outra deixaram saudades quando concluí as entrevistas, o que prova que a convivência era bastante agradável. À escola Padre Antônio Henrique, na pessoa do Professor José Carlos, por ter tão prontamente aceitado que eu realizasse as entrevistas nas instalações na escola e ter facilitado o acesso aos pais do Programa Bolsa Escola.

A minha orientadora, professora Eliane da Fonte, pela organização do “caos de idéias” e por sua generosidade diante dos atropelos ao longo da pesquisa.

Às professoras Eliane Veras, Janete Azevedo e Silke Weber pelas valiosas recomendações na defesa do projeto, as quais facilitaram bastante a realização da pesquisa. Agradeço também, e neste agradecimento incluo a professora Liana Lewis, por terem aceitado compor a banca de defesa desta dissertação.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, na pessoa do secretário Vinícius Douglas, por sua gentileza e prontidão nas tentativas de resolver as demandas geradas durante o mestrado.

Às minhas amigas Ana Cavalcanti, Danielle Duarte, Cibele Tavares, Maíra Félix e Mariana Batista pela força nos momentos difíceis, injeções de ânimo, compreensão das ausências, conversas úteis e inúteis, enfim, por me oferecerem um sentimento bom e sincero que alegra a minha vida.

Aos meus companheiros de trabalho da Gerência de Prevenção e Mediação de Conflitos, Ana Benedita, Cristinalva Lemos, Daline Lima, Eduardo Paysan, Fabienne Montenegro, Lutchemberg Luna, Regina Coeli e Rose Massapê porque ainda que tenham chegado na etapa final da dissertação, foram bastante atenciosos. Porém, o mais importante, é que os “papos cabeça” ou não, os lanches coletivos, e, principalmente, a convivência cheia de situações engraçadíssimas, tornaram os momentos finais, os piores, menos estressantes. Um agradecimento especial a Conceição Costa e Elizabete Godinho pelas dispensas para os ajustes finais da dissertação e por representarem o oposto da precarização do trabalho.

À Cinthia Campos pela proteção e carinho de irmã, ainda que muitas vezes dentro de um paradigma com o qual não concordo. Mas o paradigma, na verdade, é irrelevante diante do amor que compartilhamos. A Natália Leitão, minha irmã de personalidade, por ser a pessoa mais generosa com a qual tenho o prazer de conviver, pela nossa cumplicidade, porque mesmo quando faltam explicações e/ou justificativas, não faltam compreensão e confiança. O maior agradecimento, entretanto, é por ela representar fidedignamente o melhor exemplo de amiga que eu sempre desejei ter e ser.

Por fim, a José Alexandre, meu querido, pela paciência com os “surto” durante a pesquisa e a elaboração do trabalho, pela ajuda na construção na matriz e porque seu amor e dedicação são chão firme, equilíbrio, e possibilitam que eu não seja absorvida pelos problemas, mas também são asas.

“Sei que o sol nasce pra todos. Esta verdade eu não nego: mas a uns aquecem na praia, a outros batendo prego”. Cláudio Feldman.

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo investigar quais eram as aspirações e expectativas educacionais de famílias beneficiárias de um Programa que associa transferência de renda e educação, qual seja, o Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife. Investigamos as aspirações e expectativas por meio de entrevistas e questionários realizados com uma amostra de pessoas responsáveis pelas crianças/adolescentes perante o programa. Também perguntamos aos pais/responsáveis se ações do Programa tinham modificado de algum modo (fortalecido, enfraquecido) suas aspirações e expectativas educacionais. Com isso, intentou-se perceber não só as aspirações e expectativas, mas também se e como o Programa contribuía para um reforço destes dois elementos.

De maneira geral, os resultados do estudo apontam que os pais almejam para a educação dos filhos o grau de escolaridade conhecido por eles, de modo que não haveria uma baixa aspiração educacional, mas um horizonte educacional desprovido de informações acerca da estrutura do sistema formal de ensino. Quanto às expectativas, embora nem sempre as mesmas se alinhem às aspirações, algumas políticas educacionais (merenda, universalização do ensino) reforçam as crenças dos pais de que seus filhos conseguirão alcançar o grau de ensino desejado. No que tange a colaboração do programa, se os dados não nos permitem afirmar conclusivamente que existe um fortalecimento de suas aspirações e expectativas, permitem-nos levantar que os pais percebem influências positivas, trazidas pelos cursos profissionalizantes, aulas-passeio e eventos culturais, com relação ao interesse na educação dos seus filhos. Assim, consideramos que este estudo traz achados importantes sobre o que essas famílias do Bolsa Escola desejam, acreditam, adotam como estratégia e percebem como entraves para a educação formal dos seus filhos.

Palavras-chave: Aspirações educacionais. Expectativas educacionais. Família. Medidas de proteção social. Programa de Transferência de Renda. Bolsa Escola.

Abstract

This paper aims to analyze educational aspirations and expectations of families benefited from 'Bolsa Família' Program of the Municipality of Recife. We investigate, through interviews and questionnaires conducted with a sample of persons responsible for children or adolescents before the program, which nourished the aspirations and expectations regarding children's education, are perceived as identifying the contributions that the actions of the program provide for the enhancement of these two elements. We also asked parents/guardians if the program had somehow modified (strengthened, weakened) educational aspirations and expectations. The goal is to analyze not only the wishes and expectations, but also whether and how the program contributed to a strengthening of these two elements.

The study results indicate that, in general, parents aspire for their children the education level known to them, so that there would be a low educational aspiration, but an educational horizon that in some cases, has no information about the structure of formal education. As for the expectations, although not always align perfectly with the aspirations, some parents perceive educational policies (such as meals and universalization of education) as elements that reinforce their beliefs that their children may achieve the desired level of education. Regarding the collaboration of the program, if the data does not allow us to state conclusively that exists in perception of parents, the strengthening of their aspirations and expectations, allow us to raise these parents perceive positive influences - brought by their holdings in vocational courses, lectures and cultural events, walking - with respect to interest in the education of children. Therefore, we think this study provides important findings about what these families, beneficiaries of the 'Bolsa Escola' of the Prefecture of Recife, wish, believe, adopt as a strategy and perceive as barriers to formal education of their children.

Keywords: Educational aspirations. Educational expectations. Family. Social protection measures. Transfer Program Income. Scholarship.

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

Quadros

Quadro (01) - Síntese de Classificação Geral da Renda Mínima

Quadro (02) – Evolução dos direitos sociais da sociedade brasileira

Quadro (03) Condicionalidades do Programa Bolsa Família

Quadro (04) - Quadro resumo das reuniões realizadas
nas escolas por mês

Quadro (05) – Eventos Teatrais

Tabelas

Tabela (01) – Número de anos que recebe o Bolsa Escola

Tabela (02) Cursos Profissionalizantes

Tabela (03) – Encaminhamentos para o Sistema Nacional de Empregos (SINE)

Tabela (04) – Participação em curso profissionalizante

Tabela (05) Avaliação do curso profissionalizante

Tabela (06) - Razão da não participação no curso Profissionalizante

Tabela (07) - Participação em evento cultural

Tabela (08) Avaliação do curso profissionalizante

Tabela (09) - Participação na aula passeio

Tabela (10) - Avaliação da aula passeio

Tabela (11) - Razão da não participação na aula passeio

Tabela (12) – Sexo do beneficiário

Tabela (13) – Naturalidade do beneficiário

Tabela (14) – Cor do beneficiário

Tabela (15) – Religião do beneficiário

Tabela (16) – Situação Conjugal do beneficiário

Tabela (17) – O que você é na Família em Relação ao Chefe?

Tabela (18) – Ocupação do beneficiário

Tabela (19) – Recebe o benefício por quantos filhos?

Tabela (20) – Relação entre escolaridade/série que acredita terminar a educação formal e escolaridade/série desejada para os filhos

Tabela (21) – Relação entre escolaridade/série desejada para os filhos e se acredita que todos os filhos atingiram ela

Tabela (22) - Relação entre raça e a vida escolar do indivíduo

Tabela (23) – Relação entre escolaridade dos pais e vida escolar dos indivíduos

Tabela (24) - Relação entre condições financeiras e vida escolar dos indivíduos

Tabela (25) - Relação entre local de moradia e vida escolar dos indivíduos

Gráficos

Gráfico (01) – Número de anos que recebe o benefício

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo 1: Para entender os programas de garantia de renda: produção e reprodução da pobreza na sociedade capitalista e a emergência das medidas de proteção social.....	06
1.1 O que faz da sociedade moderna um tipo tão demandante de políticas voltadas para a garantia da renda? Os caminhos apontados por Rousseau, Marx e Polanyi.....	07
1.2 Welfare State: constituições, crises e o delinear de outros caminhos.....	15
Capítulo 2: Sistema brasileiro de proteção social e os programas de transferência de renda.....	30
2.1 Exposição acerca do sistema brasileiro de proteção social.....	31
2.2 Os programas de transferência de renda no Brasil.....	40
2.3 Algumas questões recorrentes nos debates sobre os programas de transferência de renda no Brasil.....	45
Capítulo 3: Algumas considerações sobre o Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife.....	54
3.1 O Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife: desenho e ações.....	55
3.2 O aspecto das condicionalidades no Programa Bolsa Escola municipal.....	60
3.3 Considerando as “portas de saída” do Programa Bolsa Escola municipal.....	63
3.4 Principais mudanças no Programa Bolsa Escola municipal.....	67
Capítulo 4: Aspectos teóricos e empíricos das aspirações e expectativas educacionais das famílias do programa bolsa escola e as contribuições do programa no fortalecimento desses aspectos.....	77
4.1 Educação e família: aproximações e distanciamentos.....	78
4.2 Caracterização sócio-econômica das famílias.....	89
4.3 Aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiárias.....	97
4.4 Contribuições das ações do programa bolsa escola para as aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiárias.....	112

Considerações Finais.....	119
Referências.....	126
Apêndices.....	135

INTRODUÇÃO

Embora muitas das crenças acerca do papel messiânico da educação tenham “se desmanchado no ar”, outras ainda gozam de um amplo prestígio na sociedade. Tal prestígio deve-se ao fato da educação, a despeito de suas contradições internas e de seus aspectos reprodutivistas e excludentes, ser freqüentemente concebida como um elemento preponderante para a mobilidade social. De modo apriorístico, podemos perceber que a contrapartida fundamental exigida nos postos de trabalho mais valorizados é uma alta escolarização. Ainda que existam outras clivagens (raça, gênero, renda) que condicionem o sucesso no mundo do trabalho, não podemos subestimar o papel central de um alto nível de escolarização.

Paralelamente a um amplo consenso quanto à importância da educação no seio de uma sociedade, existem entraves no acesso a este direito social. Ilustrativamente, podemos citar como obstáculo o fato da educação demandar recursos, não apenas em nível governamental, mas também daqueles que desfrutam de uma educação privada ou, ainda, daquelas famílias que não podem abrir mão da renda de seus filhos (que podem trabalhar) para que eles permaneçam na escola até a conclusão do mais alto grau de ensino. Além deste, outro empecilho que pode ser observado é que muitos dos resultados advindos de uma alta escolarização só poderão ser aferidos em um longo prazo.

Diante desse contexto, muitos governos, a exemplo do brasileiro, têm optado por associar programas de transferência de renda à escolarização, o que resultaria na redução de pobreza a curto e longo prazo. Em curto prazo, a política de transferência de renda auxilia as famílias cuja subsistência é constantemente ameaçada em razão dos seus recursos estarem abaixo de um valor considerado necessário para o suprimento das necessidades básicas; em um longo prazo, porque a exigência fundamental para recebimento do benefício é que as crianças em idade escolar estejam devidamente matriculadas no sistema público de ensino.

Desta forma, acredita-se que, com o passar dos anos, haverá um aumento do nível de escolarização, o que poderá resultar na formação de uma mão-de-obra mais qualificada e na redução da pobreza. Além disso, e isso é o mais importante, a transferência de renda existente no âmbito desses programas permite o acesso a outros direitos sociais, a exemplo do direito à educação. Assim, mais do que aumento do nível de escolarização e formação de mão-de-obra, tem-se a garantia e o fortalecimento da cidadania dos usuários da política.

Os pressupostos desses programas para redução da pobreza, principalmente em longo prazo, podem ser plausíveis. Todavia, há alguns pontos que merecem análises mais aprofundadas, entre eles, na nossa percepção, a relação das famílias com a escolarização formal. Neste sentido, tivemos como objetivos, nesta dissertação, identificar e analisar as aspirações e expectativas educacionais de trinta¹ famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Escola Municipal da Cidade do Recife, em relação às crianças ou adolescentes que estão sob os seus cuidados. Paralelo a isto, investigamos também como o Programa atua na configuração destas aspirações e expectativas.

Nossos questionamentos se justificam, entre outras razões, porque alguns estudos avaliativos (NEVES et al, 2007; INÁCIO et al, 2007) acerca dos programas de transferência de renda, de modo geral, voltam-se para a investigação, análise e apresentação de dados que demonstrem o caráter não-assistencialista dos programas desta natureza. Desta forma, os estudos supracitados focam, principalmente, nos possíveis impactos destes programas no que tange à economia (aumento do poder de compra das famílias, por exemplo), à educação, ao trabalho infantil entre outros. Sem colocar em dúvida a pertinência destes estudos, recomendamos, entretanto, que a eles sejam associadas outras investigações que busquem apreender a percepção dos usuários sobre os direitos e deveres que condicionam a transferência de renda.

É importante focar nos sujeitos que constituem o público-alvo da intervenção governamental, opção adotada neste trabalho, porque a caracterização deste público pode subsidiar o Programa em possíveis reformulações, adoção de estratégias e etc. Ademais, a esta opção investigativa subjaz a idéia de que os beneficiários são mais do que recebedores da política; são, sobretudo, sujeitos cujos valores, crenças, projetos de vida podem influenciar fortemente nos resultados parciais e finais dos programas de transferência de renda.

A pesquisa em tela, embora tenha tratado do que o Programa faz ou pode fazer pelos seus beneficiários no que tange à educação, não se limita a este aspecto, mas intenta saber também as aspirações e expectativas educacionais das famílias em relação à escolarização das crianças que estão sob os seus cuidados. Acreditamos que ter considerado estes dois aspectos, simultaneamente, consistiu na contribuição mais significativa desta pesquisa.

Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa, utilizamos predominantemente o método qualitativo para coleta e análise dos dados, utilizando secundariamente uma

¹ Realizamos trinta entrevistas, porém quarenta e um questionários.

abordagem quantitativa. Em relação à segunda abordagem, usamos o SPSS para verificar as frequências das respostas dadas nos questionários. Os dados analisados foram coletados, durante os meses de novembro e dezembro, a partir de entrevistas semi-estruturadas e um questionário sócio-econômico. Estes instrumentos foram aplicados ao familiar responsável pela criança ou adolescente perante o Programa Bolsa Escola. Foram coletadas também informações acerca das escolas nas quais foram selecionadas as famílias e sobre as ações desenvolvidas pelo programa, voltadas para os familiares e alunos (Ver instrumentos de coleta no apêndice).

Antes de selecionarmos as escolas, sorteamos três RPAs (Regiões Político-Administrativas) da cidade do Recife, dentre as seis existentes, e sorteamos uma escola por RPAs, ou seja, três escolas². Elegemos como critério a seleção das escolas a existência dos dois níveis de ensino (Fundamental I e II)³. Neste sentido, fizemos um mapeamento da rede municipal e identificamos previamente quais escolas atendiam essa exigência.

Selecionamos os pais a serem entrevistados por meio das listas existentes nas escolas (com o nome das crianças e adolescentes atendidos pelo Programa Bolsa Escola), porque consideramos que seria mais fácil o acesso aos pais ou mães se estes fossem convidados à escola, através da direção, para participar da pesquisa. Tínhamos a opção de escolher os pais por meio das listas existentes na sede no Programa, todavia, teríamos mais dificuldades para localizar e entrar em contato com eles, além dos problemas referentes ao deslocamento para os locais de residência das famílias.

Quanto à convocação para que os pais participassem da pesquisa, tivemos acesso a listas e enviamos os convites para os pais das crianças que estavam na lista do mês de novembro. Não adotamos nenhum critério aleatório, seguindo a ordem da lista de frequência. Mas, a maior parte dos pais daqueles alunos que estavam na lista de controle da frequência do Programa Bolsa Escola foi chamada. Isso graças a um pré-teste que realizamos (o que tornou necessário chamar mais pais do que chamaríamos) e também em razão de algumas pessoas

² Embora tenhamos selecionado três escolas, só tivemos condições de realizar a pesquisa em duas tanto porque ao coletarmos nas duas primeiras escolas, percebemos que o volume de dados a ser analisado estava ficando muito extenso e não quisemos incorrer no erro citado por Bauer e Aarts (2004) em suas considerações sobre a construção do corpus; erro que consiste na coleta de mais material do que o tempo determinado para a elaboração do trabalho permite analisar. Disso decorre que o trabalho pode terminar sem que nenhum material tenha sido analisado de modo mais aprofundado.

³ Inicialmente, pensávamos em comparar as aspirações e expectativas educacionais entre os pais dos dois níveis de ensino (Fundamental I e II), mas as comparações entre os pais das duas escolas e os graus de ensino estenderiam demais o escopo da pesquisa, de modo que a atenção aos nossos objetivos centrais – aspirações e expectativas educacionais e as contribuições do Programa para essas aspirações e expectativas – ficaria comprometida.

convocadas não terem comparecido, nos obrigando a convidar os nomes subseqüentes da lista.

Na etapa da coleta propriamente dita, explicamos a pesquisa aos pais/mães, perguntando em seguida se os mesmos podiam contribuir cedendo uma entrevista. No caso da resposta afirmativa, solicitamos que fosse assinado um termo de consentimento (apêndices) no qual se autorizava o uso das falas das entrevistas no corpo da dissertação. Os dados coletados através dos questionários foram processados e tabulados em uma matriz do Programa SPSS, a partir dos quais obtivemos as freqüências das respostas sobre as avaliações de ações do Programa, tais como, aula-passeio, barco-escola e outras.

No que tange à análise das entrevistas, agrupamos as falas dos entrevistados por categorias de respostas. Por exemplo, quando tratamos de aspirações, agrupamos em um documento à parte tudo o que os pais haviam expressado sobre esta questão, do agrupamento das respostas, extraímos o que havia de mais geral (os aspectos mais recorrentes), expusemos na dissertação nossa interpretação acerca dessas falas mais recorrentes e em seguida ilustramos a interpretação com trechos das entrevistas.

Apresentados os objetivos e os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa, cumpre informar que o presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos, além desta introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, nos debruçamos sobre algumas explicações das Ciências Sociais – Rousseau, Marx e Polanyi – acerca da desigualdade social e do engendramento da pobreza pela sociedade moderna industrial, porque acreditamos que tais explicações – mesmo sem abordar diretamente a questão dos programas de transferência de renda – fornecem um quadro das sociedades modernas industriais nas quais tais transferências tornam-se extremamente indispensáveis. Além de lançarmos mão destas explicações, buscamos reconstituir o debate que envolve o surgimento dos sistemas de proteção social, o modo como tais sistemas são apreendidos através das tipologias e as discussões – já bastante amadurecidas na literatura – sobre a crise do estado de bem-estar social constituído no período pós-Segunda Guerra Mundial.

No segundo capítulo, reconstituímos a trajetória dos programas de transferência de renda no Brasil, apontando algumas experiências municipais, depois os programas nacionais, chegando à criação do programa Bolsa Família. Dentro disso, trouxemos alguns pontos bastante recorrentes nos escritos concernentes a este último, tais como: focalização, portas de saída e condicionalidades.

Com relação ao terceiro capítulo, expusemos o desenho e as ações do Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife. Ao entrarmos no campo das ações desenvolvidas neste Programa, apresentamos alguns dados da nossa pesquisa de campo referentes à participação das famílias entrevistadas nestas ações, bem como a não-participação e as suas razões. Nos casos em que houve participação da família, levantamos as avaliações dos pais acerca destas ações.

O quarto capítulo é iniciado com uma definição geral de educação. Em seguida, assim como no primeiro capítulo, lançamos mão de algumas explicações clássicas, do campo da sociologia da educação, com o intuito de situarmos o lugar atribuído à educação no seio da sociedade, principalmente da moderna, por diferentes paradigmas. Apresentadas as interpretações sobre o papel da educação na sociedade, passamos à discussão acerca da relação entre família e escolarização, situando tal relação em três momentos: primeiro, quando a família é totalmente responsável pela educação das crianças; segundo, quando a família é relegada ao segundo plano em virtude da sua suposta incapacidade e da capacidade da instituição escolar de transmitir às novas gerações os valores necessários ao convívio na sociedade moderna; e terceiro, quando a contribuição da família passa a ser percebida como elemento fundamental para o desempenho satisfatório das funções atribuídas à instituição escola.

Apresentamos ainda neste capítulo os estudos de Silke Weber e Eliane Maria Monteiro da Fonte acerca das aspirações e expectativas educacionais das famílias – tendo sido o segundo estudo realizado no meio rural – com os quais nossos questionamentos dialogam diretamente. Apresentamos também um retrato sócio-econômico das famílias que participaram da nossa pesquisa, passando posteriormente para a análise das entrevistas. Na análise, reproduzimos os objetivos do projeto de pesquisa que deram origem a essa dissertação, os quais foram respondidos a partir das falas dos entrevistados. Alinhados os objetivos e as respostas, estas são analisadas à luz das considerações colocadas nos dois primeiros capítulos.

Por fim, nas considerações finais, retomamos brevemente as discussões dos capítulos e apresentamos algumas das principais conclusões desta pesquisa.

CAPITULO 1

PARA ENTENDER OS PROGRAMAS DE GARANTIA DE RENDA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA POBREZA NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A EMERGÊNCIA DAS MEDIDAS DE PROTEÇÃO SOCIAL

1.1 O QUE FAZ DA SOCIEDADE MODERNA UM TIPO TÃO DEMANDANTE DE POLÍTICAS VOLTADAS PARA A GARANTIA DA RENDA? OS CAMINHOS APONTADOS POR ROUSSEAU, MARX E POLANYI

Ao empreendermos o esforço de arrolar algumas bases dos Programas de Transferência de Renda Mínima – buscando compreender a proeminência que estes têm logrado, a partir da década de 1990, na agenda brasileira de políticas sociais –, dois caminhos nos parecem apropriados. O primeiro e mais limitado geograficamente e analiticamente consiste na reprodução de alguns números⁴ referentes à dimensão e ao padrão de distribuição da pobreza no Brasil. O segundo caminho é a espinha dorsal deste capítulo e se constitui na construção de um quadro teórico que funcione como chave de leitura dos processos de emergência e consolidação dos Programas de Garantia de Renda Mínima e a apresentação de algumas experiências concretas de programas inseridos nesta denominação.

Antes de pormenorizar as explicações que refletem a razão de ser desse tipo de política social, importa pontuar que percebemos haver, por um lado, aquelas interpretações cuja tônica é a sociedade de um modo geral, ou seja, fornecem uma visão global de determinadas configurações societais com seus respectivos sistemas de produção e reprodução da subsistência humana. Isso permite que pensemos na existência de tipos de sociedade, a exemplo da moderna e da contemporânea, mais demandantes do estabelecimento de diversos auxílios monetários ou outros tipos de auxílios dirigidos a todos os cidadãos ou a grupos específicos de indivíduos.

Por outro lado, temos as explicações mais voltadas para os próprios programas, que contemplam sua emergência e dinâmica, explicitando suas vertentes políticas, público-alvo, pontos mais controversos, limites e avanços, mas sem ignorar os traços marcantes da sociedade que os abriga. Esta diferenciação é importante não porque exista uma rígida separação entre estes níveis de explicação. É importante porque mesmo que a idéia de uma renda mínima não apareça explicitamente em algumas interpretações sobre desigualdade, pobreza e trabalho que aqui serão expostas, entendemos que tais interpretações por terem como referência a sociedade moderna, e mais especificamente, o sistema capitalista de produção, penetram no âmago das causas destes programas.

⁴ Em relação às desigualdades sociais no Brasil, consultar Barros *et al* (2000) e Pinheiro *et al* (2006).

No que concerne à origem das desigualdades entre os homens, creditamos a Jean Jacques Rousseau, pensador do século XVIII e um dos clássicos da política do mundo moderno (Weffort, 1993), uma das principais reflexões sobre o tema. Isso porque as causas e a existência da desigualdade enunciadas por ele representaram um importante marco no campo das ciências sociais, pois trouxeram uma forte contestação às explicações religiosas e filosóficas para a gênese da desigualdade social. Das explicações religiosas, Rousseau combate a idéia de que a desigualdade social teria um substrato divino.

Quanto às explicações filosóficas, Rousseau se debruçou sobre algumas de suas questões mais fundantes, como por exemplo, o contrato social, o advento da propriedade privada, a passagem do estado de natureza ao estado civil. Para isso, ele não só retomou os corpos teóricos elaborados pelos autores da tradicional escola do direito natural, como teceu críticas a estes autores, dentre os quais destacamos Thomas Hobbes (NASCIMENTO, 1993).

Tomando como anacrônicos os significados dos atributos empregados pelos filósofos para definir o homem selvagem, Rousseau intenta, a partir de uma construção hipotética da história da humanidade (NASCIMENTO, 1993), indexar o sentido destes atributos ao suposto contexto do estado de natureza. Os predecessores de Rousseau pressupuseram um homem que seria “lobo do próprio homem”, disposto sempre a “atacar e combater” por força das suas necessidades e desejos.

Porém, com base em outras observações e escritos, Rousseau postula que, no estado primitivo da humanidade, as necessidades dos homens não ultrapassavam aquelas impostas pela natureza para sua conservação física, como comer, procriar e repousar. Em referência às paixões nutridas pelo selvagem, estas se encontravam fortemente limitadas pelos conhecimentos que este homem possuía; o que ele conhecia não era mais do que aquilo que pudesse alcançar sem quase nenhuma dificuldade. Acrescente-se a simplicidade dos desejos, a relativa independência de cada homem em relação ao outro na satisfação de suas necessidades e desejos, o que tornava desnecessária a inclinação constante para o conflito.

Outro ponto de inflexão estabelecido por Rousseau (2001) no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* refere-se à relação entre o homem e a terra. Parece distante do estado de natureza a idéia de a terra pertencer a um só homem ou a um grupo restrito de homens o que, por conseguinte, desconstrói a noção de direito natural à propriedade empregada pelos filósofos da escola do direito natural. Sob uma acepção rousseauiana, a terra, no estado de natureza, servia para usufruto de todos, do que decorre

que todo sustento do homem está ao alcance das suas próprias mãos. Mesmo se considerarmos os casos ocorridos em uma fase mais adiantada desse estado, na qual alguns indivíduos se apropriassem indevidamente dos frutos do trabalho ou/e do lugar de habitação de *outrem*, esses usurpadores não teriam o poder de manter o usurpado desabrigado e nem de submetê-lo à condição de dominado, por inexistir entre eles um vínculo de dependência. Em outros ditos:

Um homem poderá se apoderar dos frutos colhidos por outro, da caça que o outro matou, do antro que lhe servia de asilo; mas, como poderá conseguir fazer-se obedecer? E quais poderiam ser as cadeias de dependência entre homens que não possuíam nada? Se me expulsam de uma árvore, estou livre para ir para outra; se me atormentam em um lugar, quem me impedirá de passar outro? Se encontro um homem de força muito superior à minha, e, além disso, muito depravado, muito preguiçoso e muito feroz, para me constranger a prover à sua subsistência enquanto ele permanece ocioso, é preciso que ele se resolva a não me perder de vista um só instante, que me deixe amarrado com grande cuidado enquanto dorme, de medo que eu escape ou que o mate; isto é, fica obrigado a se expor voluntariamente a um trabalho muito maior do que o que quer evitar, e do que o que me dá a mim mesmo. Depois de tudo isso, sua vigilância se relaxa por um momento, um barulho imprevisto fá-lo voltar a cabeça: dou vinte passos na floresta, meus ferros se quebram, e nunca mais me tornará a ver (Rousseau,2001, p. 28)

A situação descrita por Rousseau (2001) acerca da liberdade no uso da terra pelo selvagem se inverteu completamente, entre outras razões, pela constituição, ao longo de muitos séculos, da propriedade privada. Constituição que teve seu ápice quando o primeiro homem que cercou um terreno lembrou-se de proferir que aquele lote de terra era seu e encontrou pessoas demasiadamente simples para acreditar na legitimidade dessa posse. A ação engendrada por este homem não só inaugurou a sociedade civil como fortaleceu uma situação de profunda desigualdade moral entre os indivíduos, situação que se reverbera em uma série de “crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores” aos quais está subjugado o gênero humano.

Na nossa percepção, o que interessa reter das contribuições deste autor é o problema da produção social da desigualdade e as soluções, igualmente sociais, para a questão da desigualdade entre os homens. Ainda que, nos dias atuais, essa idéia da sociedade como ponto de partida para a desigualdade social possa parecer um tanto óbvia, trata-se ainda de um valioso *insight*, se formos levados a refletir sobre a produção social da desigualdade e também da pobreza, em modelos específicos de sociedade, como o modelo capitalista, por exemplo.

Da mesma forma, podemos pensar sobre as soluções que são propostas, nos planos teórico e empírico, para mitigar as desigualdades. Em tais soluções, nos dias atuais, podem ser incluídos os Programas de Garantia de Renda.

Em se tratando da desigualdade na sociedade capitalista, recorreremos ao diagnóstico legado por Karl Marx e Friedrich Engels sobre o modo de produção capitalista, o qual se apresenta seguramente como a referência mais importante. De acordo com o argumento destes autores, um traço marcante da sociedade supracitada seria o empobrecimento crescente do “operariado moderno”. Neste sentido, Marx e Engels (1978, p.104) expressam, na obra *O Manifesto Comunista*:

O servo, durante a servidão, conseguia torna-se membro da comuna, assim como o pequeno burguês, sob o jugo do absolutismo feudal conseguia elevar-se à categoria de burguês. O operário moderno, ao contrário, em vez de elevar sua posição com o progresso da indústria, desce cada vez mais abaixo das condições de existência de sua própria classe. **Cai no pauperismo que cresce ainda mais rapidamente do que a população e a riqueza.** Torna-se, então, evidente que a burguesia é incapaz de continuar sendo a classe dominante da sociedade, impondo como lei suprema suas próprias condições de existência. É incapaz de exercer seu domínio porque não pode mais assegurar a existência de seu escravo em sua escravidão, **porque é obrigada a deixá-lo cair no estado tal que deve nutri-lo em lugar de se fazer nutrir por ele** (grifos nossos).

Desta forma, no capitalismo, embora a burguesia tenha tido avanços muito mais grandiosos do que todas as classes das gerações precedentes em relação à agricultura, à dominação da natureza, ao desenvolvimento da maquinaria, etc., a maioria dos trabalhadores não se beneficiava das riquezas oriundas de tais realizações. Ao invés da prosperidade esperada, o desenvolvimento e aperfeiçoamento das máquinas produziam um aumento do trabalho e uma redução dos salários⁵, condenando assim os proletários a viverem em condições precárias de subsistência (Marx & Engels, 1978).

Ilustrativamente, Marx e Engels afirmaram, a partir de observações realizadas à época dos seus estudos, que em determinadas indústrias não se exigia qualquer aprendizagem, bastando apenas que o operário existisse fisicamente. Nestes casos, as despesas necessárias

⁵ A redução dos salários ocorre em virtude da mais-valia relativa, que consiste não no prolongamento da duração total da jornada de trabalho, mas na redução do tempo de trabalho necessário. Isso quer dizer, entre outras coisas, que o desenvolvimento das forças produtivas juntamente com as leis capitalistas de produção fazem com que o trabalhador gaste menos tempo reproduzindo seu próprio salário e, desse modo, forneça ao empregador mais trabalho não-pago. É nesse trabalho despendido gratuitamente que reside a fonte da riqueza das classes que não trabalham. Como se não bastasse a apropriação do trabalho excedente, os meios de subsistência dos operários são reduzidos ao extremamente necessário, isso significa que mesmo o salário auferido pelo trabalhador é suficiente apenas para a manutenção de uma sobrevivência inópia (MARX, 1987).

para a fabricação de um operário reduziam-se às mercadorias que fossem necessárias para mantê-lo em pé, ou ainda, para que este pudesse comparecer ao chão da fábrica (MARX; ENGELS, 1978). A penúria da classe trabalhadora que se segue ao desenvolvimento das forças produtivas, em meio à riqueza produzida na sociedade capitalista, é extremamente providencial para esta sociedade, entre outras razões porque os trabalhadores são compelidos a aceitar quaisquer condições de trabalho, mesmo as mais degradantes, e os salários mais aviltantes.

Diante dessa situação da classe trabalhadora, Marx e Engels (1978) acreditavam ser inexorável a polarização da sociedade em duas classes, quais sejam: a burguesia e a classe dos proletários⁶. A esta última – classe revolucionária – caberia a dissolução da sociedade capitalista e da propriedade individual que a caracteriza. No entanto, o que mais nos aproxima do entendimento da construção de um Estado Protetor são as ações realizadas pelo proletariado que antecederiam a abolição da velha sociedade. À hora decisiva da luta de classes, precederia a formação de sindicatos, a união dos trabalhadores em associações e, por conseguinte, a luta através dessas organizações por melhores salários, pela estabilidade destes, pela redução da jornada de trabalho entre outras demandas. São estas lutas do operariado moderno, como veremos mais adiante, uma das bases do *Welfare State* em sua versão mais clássica.

O crescimento e agudeza da pobreza no contexto de desenvolvimento da maquinaria, no seio da Revolução Industrial, também perpassaram a explicação de Karl Polanyi referente ao surgimento da sociedade de mercado.

Para Polanyi (2000) é a idéia de um mercado auto-regulável que submete o homem a necessidades que comprometem sua subsistência. O processo de produção destas necessidades é composto por algumas exigências impostas pelo uso de máquinas complicadas, como por exemplo: a produção de mercadorias em larga escala e continuamente. Considerando que a utilização de maquinaria mais sofisticada é dispendiosa, só a produção em grande quantidade torna o uso destas máquinas vantajoso. Sendo assim, é necessário que a venda destas mercadorias esteja mais ou menos assegurada e que a produção não esteja ameaçada de

⁶ As camadas inferiores da classe média (os pequenos industriais, os pequenos comerciantes, artesãos e camponeses), em razão da inferioridade do seu capital em relação ao da indústria moderna e da desvalorização de suas habilidades profissionais em decorrência da adoção de novos métodos de produção, caem, paulatinamente, no proletariado. Ademais, o desenvolvimento da indústria atuaria no sentido de substituir o isolamento dos operários, conseqüente de sua competição, pela união revolucionária destes, decorrente da sua associação.

interrupção por falta de matérias-primas necessárias para manter a máquina em funcionamento.

Diante de tais imperativos, é forçoso que todos os elementos que compõem o processo de produção estejam à venda, isto quer dizer que os elementos necessários à produção precisam estar disponíveis para quaisquer indivíduos que possam e queiram pagar por eles. Neste processo em que todos os objetos se tornam coisas vendáveis, a transformação que mais ameaça a subsistência dos sujeitos, no entendimento de Polanyi, é aquela na qual há a conversão da terra, do trabalho e do dinheiro em mercadorias.

Ainda de acordo com Polanyi, as conseqüências nocivas decorrentes dessa submissão da terra, do trabalho e do dinheiro às leis do mercado repousam no fato de que a subordinação da terra e do trabalho ao mercado significa, antes de qualquer coisa, a sujeição dos próprios seres humanos às leis desta instituição. Nessa perspectiva, o trabalho nada mais é do que outro modo de designar a atividade humana que é inerente à existência humana, ao passo que a terra é, na verdade, outra denominação para natureza que consiste, essencialmente, no *habitat* natural dos homens⁷.

Com a transformação da terra (natureza) e do trabalho em mercadorias, cria-se a necessidade do homem vender sua força de trabalho para desse modo adquirir seu sustento material. Neste sentido, Polanyi defende que a sujeição do ser humano à necessidade e à fome é um fenômeno eminentemente moderno, que cumpre, entre outras, a função de prover a mão de obra para o mercado de trabalho (LISBOA, 2000).

O argumento de Polanyi caminha na direção de demonstrar que em um contexto de submissão destes elementos (partes integrantes dos homens) ao comando do mercado, sem que existam mecanismos para salvaguardar a sobrevivência dos seres humanos, haverá um desmoronamento da sociedade. Preocupado com a desarticulação social decorrente do

⁷ Considerando que o trabalho é uma representação da atividade humana e a terra corresponde ao ambiente natural do homem, Polanyi conclui que o trabalho, a terra e o dinheiro não passam de “mercadorias fictícias”. O autor explica o caráter fictício destas mercadorias, valendo-se do seguinte princípio: “O postulado de que tudo o que é comprado e vendido tem que ser produzido para venda é enfaticamente irreal no que diz respeito a eles. Em outras palavras, de acordo com a definição empírica de uma mercadoria, eles não são mercadorias. Trabalho é apenas um outro nome para atividade humana que acompanha a própria vida que, por sua vez, não produzida para venda mas por razões inteiramente diversas, e essa atividade não pode ser destacada do resto da vida, não pode ser armazenada ou mobilizada. Terra é apenas um outro nome para a natureza, que não é produzida pelo homem. Finalmente, o dinheiro é apenas um símbolo do poder de compra e, como regra, ele não é produzido mas adquire vida através do mecanismo dos bancos e das finanças estatais. Nenhum deles é produzido para a venda. A descrição do trabalho, da terra e do dinheiro como mercadoria é inteiramente fictícia.” (POLANYI, 2000, p. 94).

crescente isolamento da economia em relação à sociedade mais abrangente⁸, esse autor defende que a sociedade do século XIX foi marcada, sobretudo, por um duplo movimento: uma expansão geográfica dos mercados seguida por um aumento significativo da quantidade de bens inseridos nestes mercados e a emergência de ações que funcionassem como barreiras diante dos procedimentos de uma economia de mercado em relação às mercadorias fictícias (terra, trabalho e dinheiro). Isto significa, em outras palavras, que a “sociedade se protegeu contra os perigos inerentes a um sistema de mercado auto-regulável” (POLANYI, 2000, p. 98).

Referindo-se a Revolução Industrial na Inglaterra e a emergência e consolidação de uma economia de mercado, Polanyi expõe medidas protecionistas colocadas em curso antes, durante e depois do estabelecimento de uma economia de mercado. O primeiro momento, anterior a economia de mercado, é representado pela existência de *Speenhamland*⁹. Já no segundo momento, correspondente a um período de transição para este tipo de economia, temos a *Poor Law Reform*. Por fim, o período pós 1834, em que a economia de mercado se apresenta de modo mais expressivo, ao menos no país e época estudados por ele, foi marcado: pelas movimentações políticas da classe trabalhadora e, de modo mais específico, pelo reconhecimento dos sindicatos, que podem ser considerados como instituições para proteção ao trabalhador, de forte resistência a auto-regulação de mercado (POLANYI, 2000; SCHWARTZMAN, 2004).

Dentre as medidas protecionistas, nos concentremos na *Speenhamland*, porque esta representa uma das primeiras experiências no que tange às iniciativas de garantia de uma renda mínima. A partir de sua instituição, no ano de 1795, em *Speenhamland*, ficou determinado que os pobres receberiam abonos, os quais seriam repassados mesmo que os indivíduos trabalhassem, desde que seus salários estivessem abaixo de uma determinada renda familiar, estabelecida por tabela (BARBOSA, 2003). Esta relativa desvinculação do *status* ocupacional do indivíduo fazia desta uma medida de proteção social bastante inovadora, sendo reconhecida por garantir o “direito de viver”¹⁰.

⁸ Polanyi acreditava que antes do estabelecimento de uma economia de mercado, a economia sempre esteve sujeita as outras instituições sociais, incrustada na sociedade, o que não corresponderia à idéia de uma economia isolada, “independente da sociedade”, que se auto-regula e regula também a sociedade, como é o caso da economia de mercado.

⁹ A *Speenhamland* consistiu em um sistema de abonos, os quais seriam estabelecidos com base no preço do pão (POLANYI, 2000). Mais adiante, apresentaremos outras características desse sistema.

¹⁰ Há quem acredite, inclusive o próprio Polanyi, que o “direito de viver” prejudicou muito mais do que ajudou os trabalhadores, uma vez que servia aos interesses dos empregadores de rebaixar os salários dos empregados

Poderíamos fazer algumas ponderações, tanto em relação ao argumento de cada autor, quanto em relação a uma possível comparação entre eles. Entretanto, o que importa para nossa argumentação é aproximar essas explicações holísticas da sociedade aos programas de garantia de renda mínima. Resguardadas as devidas diferenças entre os autores, podemos pensar que todos eles consideram a questão da perda dos instrumentos de trabalho do homem (sendo a terra o mais importante) como um fator fundamental para que a força de trabalho deste homem seja utilizada a favor dos interesses daqueles que passaram a possuir estes instrumentos. Esta perda, no final das contas, é responsável por um crescente pauperismo, mais do que isso, por um pauperismo que cresce concomitantemente com o aumento da riqueza. Embora cada autor aponte causas ligeiramente diferentes para o aumento da pobreza, todos eles, na nossa interpretação, levantam questões teóricas que, na prática, apontam para a necessidade de uma proteção, ainda que seja mínima, aos indivíduos que não detém o domínio sobre os seus meios de subsistência que se encontra, em virtude disto, freqüentemente prejudicada.

Além das explicações que põem patentes os contextos sócio-econômicos (pós-Revolução Industrial), tornando muito necessárias as medidas de proteção social, Marx e Polanyi, ilustram suas interpretações com as lutas do proletariado e da sociedade, respectivamente, em defesa dos direitos dos trabalhadores. Consideramos que enquanto essas explicações nos permitem compreender o contexto de emergência destas medidas de proteção social, os exemplos fornecidos pelos autores – redução da jornada de trabalho, estabilidade dos salários, lei fabris, freios ao mercado de trabalho e etc. – são os germes do que posteriormente se consolidou no *Welfare State* ou estado de bem-estar social.

A constituição do *Welfare State* e as mudanças pelas quais ele vem passando, assim como um traço característico deste Estado, sobretudo na contemporaneidade – os Programas de Renda Mínima – são os acontecimentos sobre os quais nos debruçaremos na próxima seção.

(BARBOSA, 2003). Apesar disso, não podemos esquecer que o objetivo inicial desse sistema de abonos era proteger o trabalhador. Se houve desvio no objetivo, a culpa não é necessariamente de um direito assegurado ao trabalhador. Esta observação é importante porque nos dias atuais ainda é comum que a culpa dos problemas no mercado de trabalho seja imputada aos direitos dos trabalhadores e não ao próprio mercado.

1.2 WELFARE STATE: CONSTITUIÇÕES, CRISES E O DELINEAR DE OUTROS CAMINHOS

Até o presente momento, tentamos extrair das explicações – sociológicas, antropológicas, econômicas – de alguns clássicos das Ciências Sociais fatores presentes na sociedade capitalista que compõem o pano de fundo da intervenção do estado na economia, visando à proteção dos grupos e indivíduos. Essas medidas sobretudo a partir das últimas décadas do século XIX (KING, 1988), assumem a forma de um *Welfare State*. Tendo em mente que contam bastante para o surgimento destas medidas de proteção: a posse dos meios de produção por uma determinada classe, a intensa busca pelo lucro que caracteriza o capitalismo, a emergência de um mercado de trabalho, o domínio do trabalho humano por uma ordem econômica e a sujeição do homem a riscos de subsistência com intuito de submetê-lo as rédeas do mercado de trabalho; cumpre agora voltarmos nossa atenção para a presença de tais elementos nas explicações específicas pertinentes ao *Welfare State*.

De acordo com Orloff e Skocpol (apud KING, 1988), no que concerne ao surgimento dos *Welfare State*, quatro fatores primordialmente podem ser chamados para explicar seu desenvolvimento e expansão, sendo os dois primeiros mais responsáveis pelo desenvolvimento, e os dois últimos pela expansão. Na primeira linha explicativa, são evidenciadas as conseqüências da industrialização. Parte-se do pressuposto de que o processo de industrialização ou desenvolvimento econômico possuem certos resultados lógicos, dentre os quais está incluída a necessidade de medidas que atuem na garantia do bem-estar. No segundo grupo, inserem-se as explicações de acordo com as quais a difusão de valores liberais favoráveis a um estado de bem-estar complementar a força advinda da industrialização na construção desse estado¹¹. Na terceira vertente deste quadro explicativo, associa-se o crescimento do estado de bem-estar ao sucesso da articulação e mobilização da classe trabalhadora para demandar ações de proteção e bem-estar social. Por fim, um fator que ganhou espaço em momento posterior aos demais, portanto, mais recente, é representado pelas ações dos funcionários públicos que introduzem inovações relacionadas às medidas de bem-estar¹².

¹¹ Os autores acreditam que essa explicação é verdade, por exemplo, no caso dos Estados Unidos.

¹² O último determinante levantado por Orloff e Skocpol corresponde, na nossa interpretação de Medeiros (2001), ao que ele designa de “autonomia da máquina burocrática em relação ao estado”, em seu estudo sobre a trajetória do *Welfare State* no Brasil. A referida autonomia da máquina burocrática diz respeito à relação que os funcionários públicos estabelecem com o governo. No caso brasileiro, o autor identifica que as características redistributivas, próprias de alguns tipos de *Welfare State*, foram minguadas em virtude do baixo grau de

Sumarizando estes fatores, King (1998, p.59) afirma:

Com relação aos fundamentos do estado de bem-estar moderno, transformações sócio-econômicas criaram a riqueza material e o contexto para tal provisão estatal de bem-estar. A secularização da sociedade e a penetração de princípios liberais impôs questões relativas aos direitos civis e políticos à agenda. Além disso, as condições associadas ao início do desenvolvimento industrial tornaram-se a base para as queixas entre trabalhadores, queixas que elites políticas rivais podiam explorar da forma que lhes fosse mais vantajosa; tais queixas não podiam ser ignoradas se se desejasse manter a estabilidade política. Nesse sentido, a mobilização efetiva dos objetivos da classe trabalhadora através dos sindicatos trouxe importantes desafios às elites políticas da Europa Ocidental no final do século XIX e ao longo do século XX: “até 1914, e em grande medida durante o entre-guerras, as forças sociais mais relevantes para o desenvolvimento do estado de bem-estar social foram as da classe trabalhadora”. A força da classe trabalhadora, atestada por sua organização e mobilização sindical, foi causa importante das primeiras leis do bem-estar.

Se as causas presentes no surgimento e desenvolvimento dos *Welfare State* são múltiplas – em alguns casos complementares, em outros divergentes –, os modelos de *Welfare State* espelham, por consequência, este leque de opções. A própria denominação *Welfare State* é assunto de debates que colocam, de um lado, os argumentos segundo os quais esta denominação deve ser utilizada em referência a uma experiência datada historicamente e geograficamente, o período posterior a Segunda Guerra Mundial na Inglaterra, tendo como um dos principais esteios o Plano Beveridge, conceito diferenciado de uma definição genérica de política social. Do outro lado, existem argumentos de acordo com os quais o termo *Welfare State* é pertinente para englobar a experiência mais ampla de intervenção do estado na regulação no mercado, o que protegeria os indivíduos das contingências sociais e econômicas integrantes de uma economia de mercado. Esta intervenção dataria do final do século XIX, de modo ainda rudimentar e teria sido apresentada de maneira mais sistemática e elaborada no século XX. Neste sentido, *Welfare State* seria a generalização, pós-Segunda Guerra Mundial, das medidas de regulação do mercado e daquelas de proteção dos indivíduos, por parte do Estado (BOSCHETTI, 2003).

A despeito dos dissensos em torno da denominação adequada para os diversos conjuntos de políticas sociais estabelecidos no pós-guerra, ou ainda, em torno da indexação ou

autonomia que os funcionários possuíam em relação ao governo. Dito de outra forma, este autor entende que o comprometimento deste grupo com o governo era um complicador na sua relação com determinados setores do movimento de trabalhadores, o que acarretava uma resistência daqueles funcionários em promover gastos sociais de caráter mais progressivos (mais universal).

não-indexação do conceito de *Welfare State* a qualquer sistema de proteção social, não cabem dúvidas de que o sistema beveridgiano representou um divisor de águas no que tange à formação de um estado protetor. Isso porque se contrapôs a um modelo de proteção securitário, incorporando um conceito mais abrangente de seguridade social (BOSCHETTI, 2003), diferentemente do sistema de proteção social bismarkiano. Este último, idealizado por Otto Von Bismarck, tinha como mola mestra conter a expansão de movimentos socialistas, percebida como um entrave à industrialização. Para isso, foram colocadas em curso medidas obrigatórias de proteção social, as quais incluem: *o seguro doença (1883); o seguro acidentes de trabalho (1884); o seguro invalidez e velhice (1889) e o seguro específico de condições de trabalho (1889-91)* (CASADEI E GÓIS, 2007).

Fiori (1997), em menção a uma perspectiva histórica do conhecimento dos diversos padrões de intervenção social do Estado na sociedade moderna capitalista até o final do século XIX, destaca que os estudos inseridos nesta corrente nos permitiram conhecer características pertencentes aos modelos de intervenção estatal inglês e alemão. Quanto ao modelo introduzido por Bismarck, Fiori (1997) declara que este se diferencia das formas assistenciais que o precederam em razão de três aspectos: o fato do sistema estar ancorado em um núcleo institucional diferenciado; das medidas referentes à intervenção terem um caráter permanente; e do seu público-alvo ser os trabalhadores do sexo masculino, aos quais era imposta a obrigação de contribuir financeiramente para o sistema de seguridade.

Ainda de acordo com Fiori (1997):

Nascia ali um novo paradigma, conservador e corporativo, em que os direitos sociais, definidos de forma contratual, vinham outorgados “de cima” por um governo autoritário que ainda não reconhecera os direitos elementares da cidadania política. Este modelo generalizou-se pela Europa, como no caso do assistencialismo inglês, mas que acabou tendo, também, enorme influência na construção conservadora dos sistemas de assistência e proteção social que se multiplicaram na periferia latino-americana, durante o século XX, mas sobretudo depois de 1930.

Segundo King (1988), nos anos 1930 já existiam medidas fundamentais próprias dos sistemas de seguridade social em doze importantes países europeus. Estas medidas eram: seguro contra acidente, auxílio-doença, previdência aos idosos e seguro desemprego e foram introduzidas nos anos de 1914, 1922, 1923 e 1930, respectivamente. Em decorrência disso, na década de 1930 estavam assentadas bases importantes referentes ao funcionamento do estado de bem-estar moderno.

No contexto global posterior à Segunda Guerra Mundial, permeado pelo confronto não-armado entre duas potências e também pelo recrudescimento da organização política da classe trabalhadora (SOUZA,1999), amplia-se substancialmente a atuação do estado de bem-estar social (KING, 1988). Podemos dizer ainda que emerge, de acordo com os estudos inseridos no que Esping-Andersen (apud FIORI, 1997) denomina de segunda geração de estudos comparativos¹³, o que de fato pode ser nomeado de *welfare*. Com a legitimação conferida pelo Plano Beveridge ao *National Health Service Act*, no ano 1946, emerge um sistema de assistência médica nacional, de alcance universal, gratuito e financiado pelo orçamento fiscal. Por possuir tais características, constitui-se em um modelo no qual estava ausente a relação contratual própria dos seus antecessores, de modo que só a ele, de acordo com a maioria dos filiados a esta geração de estudos, seria correto atribuir a denominação de *welfare*.

Pautando-se nas considerações de Ramesh Mishra e Norman Johnson, respectivamente, Ivanete Boschetti (2003) nos oferece um excelente retrato do que consistiu, em grandes linhas, o sistema de proteção social erigido (também) sobre o Plano Beveridge¹⁴:

Os princípios que estruturam o welfare state, segundo o autor, são aqueles apontados no Plano Beveridge: 1) responsabilidade estatal na manutenção das condições de vida dos cidadãos, por meio de um conjunto de ações em três direções: regulação da economia de mercado a fim de manter elevado nível de emprego; prestação pública de serviços sociais universais, como educação, segurança social, assistência médica e habitação; e um conjunto de serviços sociais pessoais; 2) universalidade dos serviços sociais; e 3) implantação de uma ‘rede de segurança’ de serviços de assistência. Nesta mesma linha de raciocínio, Johnson (1990:17) também define o *welfare state* a partir da experiência iniciada na Inglaterra, apontando as principais mudanças ocorridas e que definiriam o que é o welfare state: 1) a introdução e ampliação de serviços sociais onde se inclui a seguridade social, o serviço nacional de saúde, os serviços de educação, habitação emprego e assistência aos velhos, inválidos e crianças; 2) a manutenção do pleno emprego; 3) um programa de nacionalização (BOSCHETTI, 2003, p. 65).

Podemos afirmar ainda que, a despeito das diferenças semânticas às quais estariam subjacentes particularidades de ordem histórica, social e, conseqüentemente, de conteúdo na literatura anglo-saxônica, de modo geral, são designados de *Welfare State* aqueles países cujas políticas sociais de orientação fordista-keynesiana foram incorporadas ao funcionamento do

¹³ Esses estudos comparativos seriam acerca das diferenças e aproximações entre o *Welfare State* e os padrões anteriores de organização das políticas sociais.

¹⁴ A autora explica que Beveridge é autor de um aspecto do *Welfare State Inglês*, que é o da seguridade social.

seu arcabouço estatal no pós-Segunda Guerra Mundial (BOSCHETTI, 2003). Tal orientação estava refletida nos compromissos assumido pelo Estado com as metas do pleno emprego e com a redistribuição de renda a fim de impulsionar o consumo popular (DUPAS, 1999).

Dito de outro modo, a reprodução da força de trabalho realizada pelo estado se reverberaria no incremento da demanda agregada (SOUZA, 1999). Neste sentido, afirma Souza (1999, p. 5):

Políticas Sociais, como a de salários mínimos, assumiam a função de garantir níveis adequados de demanda por bens de consumo. Políticas habitacionais e de criação de infra-estrutura de transporte estimularam a indústria de construção e criaram condições para o crescimento da indústria automobilística. Outras, como a consolidação de um sistema educacional abrangente, garantiam uma reserva de mão-de-obra em diversos níveis de qualificação. Certas teorias consideram que a regulação política das atividades econômicas atendeu a interesses dos trabalhadores e capitalistas, permitindo a construção de alguma forma de “compromisso” entre eles.

No que tange aos desenhos de *Welfare State*, Esping-Andersen (apud ZIMMERMANN E ANDRADE, 2008) elaborou uma tipologia que engloba três modelos de estado de bem-estar social capitalistas: o Liberal, o Conservador/Corporativo e o Social Democrata. O modelo denominado Liberal caracteriza-se pela atribuição de um papel secundário ao Estado quando se trata da provisão de bens e serviços para os indivíduos, cabendo a estes últimos suprirem suas necessidades através do mercado. Logo, podemos concluir que onde há o predomínio deste tipo de modelo, o tom da política social é dado pelo mercado. Disso decorre, entre outras características, que os programas inseridos neste modelo de *welfare* possuem um recorte seletivo.

Em relação ao tipo Conservador/Corporativo, seu traço marcante é o quase total atrelamento da prestação dos benefícios à inserção profissional ou à contribuição prévia dos trabalhadores, de modo que os programas de bem-estar social inseridos nesta classificação estão apoiados muitos mais em pré-condições (que haja emprego, por exemplo) favoráveis do que em um direito social. Destarte, tais exigências comprometem a capacidade destes programas de bem-estar de serem, para os indivíduos, uma real alternativa ao mercado.

O terceiro e último modelo elaborado por Esping-Andersen para a compreensão dos estados de bem-estar social corresponde à designação Social Democrata. Em linhas gerais, o lugar comum destes estados de bem-estar é o predomínio da responsabilidade pública sobre aquelas desempenhadas pelo mercado e pela família no tocante à distribuição de bens e

prestação de serviços. Paralelo a isso, prima-se pela cobertura universal, isto é, que todos os cidadãos possam dispor dos serviços oferecidos. Além da universalidade, estes serviços devem estar em sintonia com um elevado padrão de qualidade.

É importante considerar que existe mais de um formato possível para os estados de bem-estar social, existindo inclusive aqueles sistemas de proteção social compostos a partir de uma justaposição dos elementos presentes nos três modelos descritos na tipologia. Além disso, tipologias representam muito mais uma aproximação aos estados de bem-estar social do que uma cópia fidedigna destes. Mesmo com estas ponderações, o fato é que desde década de 1970 ganha ainda mais força uma ofensiva neoliberal contra a intervenção do Estado na economia, trazendo no seu bojo, de acordo com Sunkel (1999), uma intensa negação e desejo de suplantar a sociedade instituída no pós-Segunda Guerra, reconhecida pela busca de um relativo equilíbrio entre os interesses econômicos e as demandas de ordem social.

Perry Anderson (2007), no texto *“Balanço do Neoliberalismo”*, situa o início desta orientação no momento imediatamente posterior à Segunda Guerra, sendo seu reduto a Europa e a América Norte onde a predominância do capitalismo era evidente. Neste sentido, o neoliberalismo representou, ainda de acordo com Anderson (2007), um contra-ataque tanto do ponto vista teórico como político ao Estado intervencionista e de bem-estar, percebido como um entrave aos mecanismos de mercado bem como às liberdades econômica e política.

Apesar das idéias neoliberais terem sido fermentadas já na década de 1940, foi apenas em 1973, no contexto profundamente marcado por uma grande crise do modelo econômico do pós-guerra que envolveu todo o mundo capitalista avançado em uma profunda recessão, que os fundamentos do neoliberalismo adquiriram força extraordinária. As razões da crise apontadas pelos defensores do neoliberalismo, reproduzidas por Perry Anderson (2007) eram as seguintes:

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer

governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (ANDERSON, 2007, p. 10-11).

Se em relação à revitalização econômica do capitalismo avançado – com seu redirecionamento para as condições anteriores à crise - a ofensiva neoliberal não logrou êxito, o mesmo já não pode ser afirmado se colocarmos em relevo as consequências sociais, políticas e ideológicas projetadas por este contra-ataque. Em relação às consequências sociais, não cabem dúvidas quanto ao fato de que sob a égide neoliberal foram arquitetadas sociedades muito mais desiguais, embora a retirada do Estado não tenha se dado na proporção desejada pelos adeptos do credo neoliberal. Quanto às consequências políticas e ideológicas, é bastante provável que o sucesso dos princípios neoliberais tenha superado as expectativas dos seus fundadores, uma vez que ganhou força a idéia de que não há alternativas ao neoliberalismo, do que se conclui que todos, aceitando ou não, devem ser render aos princípios neoliberais (ANDERSON, 2007).

Alguns outros acontecimentos, como a globalização econômica, o espaço cada vez mais eminente assumido pela tecnologia na sociedade contemporânea e a dissolução do socialismo, só para citar alguns exemplos, somaram-se aos princípios neoliberais trazendo drásticas consequências para o mundo do trabalho. Dentre as consequências mais graves, figura, certamente, o alardeado declínio do *Welfare State* de orientação fordista-keynesiana¹⁵ ou do *Welfare State* em seu padrão clássico, forjado no final da Segunda Guerra, que tinha como um dos pilares justamente o compromisso com o pleno emprego. (SEIBEL, 2005; SILVA, 1996; DUPAS, 1999; FIORI, 1997; SACHS, 1999).

Fiori (1997), em sua análise acerca dos estados de bem-estar social, na qual enuncia alguns elementos explicativos para a crise destes sistemas, elege o processo econômico da globalização como um dos fatores preponderantes, argumentando que a interdependência entre os países tecida por opção ou imposição, ao condicionar às gestões macroeconômicas nacionais, reduz a margem de ação dos governos destes países na esfera das políticas sociais. Ainda em relação à influência do processo econômico de globalização na feição das políticas dos sistemas de proteção social, o autor acrescenta:

¹⁵ Sobre o fordismo, ver Harvey (1996)

O fenômeno da competição global ou sistêmica, inaugurado pela desregulação dos mercados nacionais transformou os gastos com política social em custos que oneram a competitividade das empresas capazes de participar da competição global. Fenômeno que fechasse (sic) de maneira perversa e circular contra os próprios trabalhadores, que vêm sendo postos na disjuntiva de perder seus empregos ou abrir mão de seus sistemas de proteção (FIORI, 1997, p.145)

Observamos também, a partir da leitura de Landes (1995), que os sistemas de proteção social do pós-guerra foram enfraquecidos por políticas, ensejadas ao longo dos anos 1980, cujo objetivo central era modificar os supostos entraves e incentivos à competitividade. De acordo com este autor, um dos ápices destas políticas corresponde seguramente ao processo de flexibilização do trabalho, à sombra do qual se buscou lançar por terra as regulações governamentais que protegiam os trabalhadores. Isto porque tais regulações, supostamente, colocariam empecilhos ao mercado, tornariam elevados os custos da produção e minariam a competitividade. No combate aos supracitados entraves as políticas deveriam promover, entre outras, as seguintes mudanças no mercado de trabalho: reduzir os custos empresariais, acelerar a mobilidade/flexibilidade do trabalho entre setores, regiões, empresas e postos de trabalho, eliminar a rigidez resultante da atividade sindical e das regulações trabalhistas e possibilitar, então, o propugnado *ajuste de preços relativos* (LANDES, 1995, p. 70).

Referindo-se ao processo de transformação da economia mundial com seus impactos no mundo do trabalho e à crise do *Welfare State* (como reflexo dessas transformações na economia e no mundo do trabalho), Silva (1996) considera que tais acontecimentos são elementos centrais do contexto no qual emergem os debates e as decisões de se adotar programas de garantia de renda mínima. Esses acontecimentos, por sua vez, podem ter como origem tanto orientações voltadas para a reestruturação, em novas bases, dos sistemas de proteção social, como visões que encerram a defesa da substituição dos estados de bem-estar social por estes programas. Dito de outro modo, o debate sobre renda mínima ganha corpo ante ao dismantelamento do desenho original do *Welfare State* que passa a ter na área contributiva, em seu novo formato, uma diminuição do número de contribuintes, ao passo em que aumenta no campo da assistência o grupo de indivíduos que necessita de auxílios sociais, dentre outros fatores, pela condução a este grupo de homens e mulheres que passam mais tempo desempregados ou estão inseridos precariamente no mercado de trabalho.

É justamente no esteio dessas grandes transformações econômicas e dos seus impactos no mundo do trabalho que está inserido um fenômeno denominado pelos analistas das políticas de bem-estar social de “nova pobreza”. Um dos sinais mais evidentes de que nos

encontramos em face de uma nova pobreza é o fato de que os grupos afetados pela pobreza, no cenário atual, não são compostos essencialmente por idosos ou outras categorias sociais originalmente mais vulneráveis, mas também, e de maneira bastante perceptível, por jovens, os ativos que estão excluídos do mercado de trabalho e entre outros. A crescente exclusão do sistema de produção das categorias cuja força de trabalho era antes demandada é um ponto crucial para entendermos esta nova pobreza que tem como reflexo não apenas um aumento do desemprego, como também um prolongamento da duração deste (SILVA, 1996).

Estas atuais condições de funcionamento do mundo do trabalho, com evidente impacto no aumento e reconfiguração da pobreza, indicam, de acordo com Robert Castel (1998) e Pierre Rosanvallon (1998)¹⁶, a existência de uma *nova questão social*. O primeiro demonstra – em seus escritos acerca do nascimento, desenvolvimento e declínio da sociedade salarial – que esta nova questão social transpõe na crescente invalidação de determinadas populações para o trabalho, o que acarreta, conseqüentemente, na não-integração ou desfiliação destas populações da estrutura social de uma sociedade salarial. Dito com outras palavras, Castel considera que o trabalho – muito mais do que uma técnica de produção – é um meio privilegiado de o indivíduo se inscrever na estrutura social, à medida que o lugar ocupado por ele no mundo do trabalho relaciona-se intimamente com sua participação em redes de sociabilidade e, o que mais nos interessa, nos sistemas de proteção social ancorados no trabalho formal. Enquanto uma inserção estável no mundo do trabalho representa uma zona de integração, a não participação em uma atividade considerada produtiva traz para o indivíduo uma condição de desfiliação.

A novidade desta questão social é evidenciada quando se estabelece uma comparação entre as suas peculiaridades e as particularidades da questão social do século XIX, no alvorecer da sociedade industrial. Para Castel (1998), a primeira nomeação, no ano 1830, da questão social do século XIX e início do século XX nos remete às condições em que viviam os trabalhadores, os quais ao mesmo tempo em que contribuía para o desenvolvimento da indústria, tornavam-se suas maiores vítimas, caindo em uma condição de extrema pobreza. Isso faz com que o problema central que define a questão social seja o do acentuado pauperismo através do qual ficava patente a dissociação entre uma ordem jurídico-política que tinha por base o reconhecimento dos direitos dos cidadãos e uma ordem econômica bastante favorável à produção da miséria.

¹⁶ Para um conhecimento mais aprofundado dos arcaouços teóricos desses autores, consultar Dias (2006).

Todavia, o autor ressalta que, mesmo sob este pano de fundo, até o trabalhador que se encontrava nas condições mais degradantes era necessário para o funcionamento do sistema de produção. Ao comparar a condição deste trabalhador explorado, mas necessário, com a condição dos trabalhadores cuja existência indica uma nova questão social, o autor conclui:

Esse estatuto é, de fato, completamente distinto daquele que ocupavam até mesmo os mais desfavorecidos na versão precedente da questão social. Assim, o trabalhador braçal ou operário especializado das últimas grandes lutas operárias, explorados, sem dúvida, não lhe era menos indispensável. Em outros termos, ele continuava vinculado ao conjunto das trocas sociais. Fazia parte, ainda que ocupando o último lugar, da sociedade, entendida segundo o modelo durkheimiano, como um conjunto de elementos interdependentes. Disso resultava que sua subordinação podia ser pensada dentro do quadro de uma problemática da integração. Isto é: em sua versão “reformista”, em termos de redução das desigualdades, de política de salários, de promoção de oportunidades sociais e de meios de participação cultural; em sua versão “revolucionária”, em termos de transformação total da estrutura social para garantir a todos uma real igualdade de condições. Mas os “supranumerários” nem sequer são explorados, pois, para isso, é preciso possuir competências conversíveis em valores sociais. São supérfluos. Também é difícil ver como poderiam representar uma força de pressão, um potencial de luta, se não atuam diretamente sobre nenhum setor nevrálgico da vida social. Assim, inauguram sem dúvida uma problemática teórica e prática nova. (CASTEL, 1998, p.32-33)

Certamente poderíamos analisar de modo mais crítico as considerações de Castel acerca da inscrição do indivíduo na estrutura social pela via do trabalho, pensando em algumas outras redes de sociabilidade surgidas no contexto do declínio da sociedade salarial. Entretanto, nos interessa mais o fato de que mesmo os sujeitos considerados aptos para o trabalho não encontram seu lugar no mundo do trabalho ou o encontram de modo bastante precário. Aliás, Castel bate bastante na tecla de que tão ou mais grave do que o crescente desemprego é a precarização do trabalho, pois este seria o primeiro passo para o desemprego e a desfiliação, colocando suas vítimas em uma situação de vulnerabilidade social.

Tal conjuntura, longe de envolver formas *particulares* ou *atípicas* de emprego, coloca-se como elemento constitutivo da dinâmica atual do mundo do trabalho. Se há, por um lado, um grande desespero diante desta conjuntura, esta é também um dos mais importantes impulsos para a construção de propostas de garantia de renda mais adaptadas ao contexto hodierno das condições de trabalho.

Pierre Rosanvallon (1998) expõe alguns dos principais elementos desta nova questão social, tocando nas reavaliações e mudanças que essa questão impõe para o funcionamento do

Estado Providência no seu modelo tradicional (tendo sua análise centrada no Estado francês). Para o autor, o Estado Providência foi originalmente erguido na base de um modelo securitário, isto quer dizer que existia uma forte dependência entre as garantias sociais e as contribuições obrigatórias, sendo as primeiras destinadas para cobrir os considerados *riscos* da existência, a exemplo de: doença, invalidez, velhice, desemprego ou, se quisermos resumir estes riscos, aquelas situações que colocavam os indivíduos impossibilitados de trabalhar. Com os fatos que constituem a nova questão social, como o desemprego prolongado e a conseqüente diminuição do número de contribuintes, o modelo supracitado revela seu esgotamento.

Cobrir os riscos que ameaçavam a existência humana reflete o entendimento – fundacional neste tipo de modelo securitário – de que o direito social consiste fundamentalmente no direito de concorrer. É justamente a filiação a esta concepção de direito social que faz do Estado Providência, nas palavras do autor, uma “máquina indenizatória”, ou ainda, um “Estado Providência compensador”. Todavia, com o crescimento do desemprego em massa e da exclusão, ficam patentes os limites de atuação deste Estado nesta nova conjuntura. Tal Estado, originalmente pensado para cobrir situações de riscos e disfunções passageiras, tem sua função comprometida por ficar diante de situações mais estáveis, tal como o desemprego prolongado.

Tendo em mente as mudanças de conjunturas, Rosanvallon (1998) se opõe ao que denomina de “Estado Providência Passivo”, defendendo a construção de um “Estado Providência Ativo”, distante tanto de uma lógica securitária – devido as dificuldades de mantê-la nos seus moldes tradicionais –, como de uma assistência de responsabilidade quase total do Estado ou de outras instituições assistenciais. Diante da necessidade de se redesenhar o Estado Providência, ancorado nos seguros, Rosanvallon supõe que um caminho possível está na noção de inserção. Mesmo considerando que o conceito, assim como a materialização da noção de inserção, sofre de algumas imprecisões, não apresentando formas acabadas, o autor expõe algumas ações englobadas por esta noção. Para ele:

O direito a inserção avança mais do que os direitos sociais clássicos, enriquecendo-se desde logo com um imperativo moral: além do direito a subsistência, ele procura dar forma ao direito à utilidade social; considera os indivíduos como pessoas que precisam ser assistidas. A noção de inserção contribui, nesse sentido, para definir um direito da era democrática, articulando assistência econômica e participação social. Quando derivam unicamente de uma teoria da dívida social, os direitos são, ao contrário, passivos, fundamentando-se em uma relação de dependência (foram aliás

reconhecidos e formulados em um era pré-democrática); o titular dos direitos permanece um sujeito subordinado. Já a obrigação pode, ao contrário, participar de um movimento de ressocialização; ela considera os indivíduos como membros de uma sociedade na qual têm direito a encontrar um lugar. O que se afirma não é só o direito de viver, mas o *direito de viver em sociedade*. A obrigação não é unívoca. Não é uma limitação que onere exclusivamente uma parte; ela exerce também uma imposição positiva sobre a própria sociedade, convidando-a a levar a sério os direitos. Entre o direito social tradicional e a assistência social paternalista, abre-se assim o caminho de uma implicação recíproca do indivíduo e da sociedade. Abrem-se as portas para um novo direito social, a igual distância do Estado Providência passivo, cujo custo não é mais possível financiar, e da velha sociedade assistencial, a que ninguém quer retornar. (ROSANVALLON, 1998, p. 137-138)

As transformações sócio-econômicas e seus impactos nos mais diversos sistemas de proteção social, colocados como referências de uma nova questão social, da qual dão conta as explicações de Robert Castel e Pierre Rosanvallon (1998), formam, em larga medida, como já pontuado anteriormente, o assento das propostas defensoras da garantia de uma renda de subsistência. Estas propostas, embora tenham como suporte um conjunto de problemas mais ou menos comum, variam substancialmente entre si, de acordo com as vertentes teóricas e políticas dos seus propositores. Tais variações poderão ser observadas com mais clareza no quadro que apresentaremos mais adiante, elaborado por Silva (1996), no qual estão dispostas as principais propostas de renda mínima com seus respectivos fundamentos teóricos e políticos.

Sobre este quadro, importa destacar que a autora se valeu, na sua construção, dos escritos de Daniel Goujon, Chantal Euzeby e Serge Milano acerca das políticas de garantia de renda. Silva (1996) ressalta ainda os limites inerentes às classificações, pontuando também a dificuldade de enquadrar os autores em determinadas matrizes teóricas, em razão de preferir visualizar as diferentes propostas de renda mínima como distribuídas em um *continuum*, com propostas que iriam de uma visão liberal conservadora até aquelas fundamentadas em uma perspectiva progressista.

No caso das propostas de influência liberal conservadora, em grandes linhas, o estabelecimento de uma renda mínima seria funcional ao modo de produção capitalista na fase em que atualmente se encontra. Por outro lado, nas propostas fundamentadas em uma visão progressista, a renda mínima é concebida como um instrumento importante diante do fato da redução do tempo de trabalho. Neste sentido, tal instrumento tornaria mais fácil a redução do trabalho, uma vez que esta não seria acompanhada por uma diminuição da renda.

Expressos os pontos mais gerais que nortearam a construção dessa síntese, passemos a sua exposição em minúcias:

Quadro (01) - Síntese de Classificação Geral da Renda Mínima

Matriz teórica e Argumentação básica	Tipos ilustrativos de propostas	Características centrais	Representantes	Divergências e Concordâncias
<p>1. CORRENTES DE INSPIRAÇÃO LIBERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca de eficiência do capitalismo na sua fase atual; • Viabilização da flexibilização do trabalho; • Necessidade de transformação radical dos sistemas de proteção social, sob a justificativa de racionalidade, simplificação e funcionalidade; • Necessidade de atenuar o quadro de desemprego de longa duração e a pobreza crescente; • Argumentação central: revisão dos princípios de justiça, restauração da eficiência e racionalidade econômica; estabilização de despesa social, sob a orientação de uma lógica de substituição de programas e serviços sociais. 	<p>1. IMPOSTO NEGATIVO</p> <p>RENDA MÍNIMA UNIVERSAL (Renda Básica, Dividendo Nacional, Dividendo Social)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Renda compensatória destinada a trabalhadores com rendimentos inferiores a uma linha de pobreza fixada; • Segurança material mínima aos mais necessitados; • Dirigida à pobreza absoluta; • Orientada pela lógica de substituição de programas sociais; • Baseada na justiça fiscal; • Forte preocupação em manter a motivação para o trabalho; • Utilização de rígidos critérios de acesso e acompanhamento (testes de meio); • Renda complementar, diferencial, condicional e regressiva em relação à renda do trabalho; • Duração condicionada à posição da família em relação à linha de pobreza fixada; • Família como a unidade de referência para atribuição da renda. • Renda incondicional de caráter distributivo, atribuída independentemente de qualquer exigência; testes de meios; trabalho presente, passado ou potencial; idade; sexo. • Renda monetária mínima, idêntica para todos, para não desincentivar o trabalho. • Orientada pela lógica de substituição de programas sociais; • Duração ilimitada; • Indivíduo como unidade de referência para atribuição da renda. 	<p>a) Segundo GOUJON (1994): Milton FRIEDMAN; Rose FRIEDMAN.</p> <p>b) Segundo EUZEBY (1986, 1988, 1991): Milton FRIEDMAN; Lionel STOLÉRU; Cristian STOFACS.</p> <p>a) Segundo GOUJON (1994): Keit ROBERT; Alain MINC.</p> <p>b) Segundo EUZEBY (1988; 1991): Ch. DOUGLAS; C.M. HATERLEY; J. RHYS-VILLINS; Coletif Charles Fourier; Guy STANDING (Bureau internacional du travail); Keit ROBERT; H. PARKER; Philippe VAN PARIJS; B. NOOTERBOOM.</p>	<p>1. Pontos Comuns:</p> <p>a) Renda Mínima Universal de inspiração progressista/distributivista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambas são concebidas incondicionalmente (ex-ante); • Ambas tem duração limitada; • Ambas não estão sujeitas a controle (testes de meios), nem para concessão nem para acompanhamento; • Ambas são concedidas a indivíduos <p>b) Imposto negativo e Renda Mínima Universal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambas defendem a substituição de programas e serviços sociais (lógica substitutiva); • Ambas defendem uma renda modesta para garantir a incitação ao trabalho; • Ambas apresentam preocupação com a funcionalidade e eficiência do sistema capitalista. <p>2. Pontos Divergentes</p> <p>a) Renda Mínima Universal de inspiração liberal x Renda Mínima Universal de inspiração progressista/distributivista</p> <ul style="list-style-type: none"> • A primeira propõe uma renda mínima como substituição de programas e serviços sociais (lógica substitutiva); a segunda propõe a renda mínima como complementação aos programas e serviços sociais já existentes (lógica de complementação); • A primeira propõe uma renda mínima modesta para não desmotivar os indivíduos ao trabalho; a segunda propõe uma renda mínima o mais elevada possível, conforme a produtividade social; • A primeira percebe o trabalho como um dever de todo cidadão; a segunda percebe o trabalho como um direito e mecanismo de participação social; • A primeira é essencialmente um mecanismo voltado para a eficiência do capitalismo na sua fase atual; a segunda é essencialmente um mecanismo favorecedor de construção de sociedades alternativas <p>b) Imposto negativo x Renda Mínima Universal de inspiração liberal</p> <ul style="list-style-type: none"> • A primeira é condicional à pobreza, sendo beneficiárias apenas as famílias que se situarem abaixo da linha de pobreza fixada, portanto tem duração limitada; a segunda é incondicional e de duração ilimitada;

				<ul style="list-style-type: none"> • A primeira é focalizada na pobreza absoluta; a segunda é universal, é devida a todos; • A primeira é subordinada a rígido controle de acesso e acompanhamento (testes de meios-ex-post); a segunda não é sujeita a qualquer controle (ex-ante)
<p>2. CORRENTES DE INSPIRAÇÃO DISTRIBUTIVA; PROGRESSISTA; REFORMISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de redistribuição da fração crescente da riqueza nacional, formada independente da participação do homem no espaço produtivo, face à automação; • Constituição de uma sociedade de tempo livre para permitir o desenvolvimento de projetos pessoais e sociais e a qualificação permanente da força de trabalho para atender demandas atuais; • Quebra da relação entre renda e quantidade de trabalho necessário para a produção; • Complementação de programas e serviços sociais, reforçando a redistribuição da proteção social; • Combate à pobreza relativa; • Argumentação central: racionalização do modo de distribuição de renda. 	<p>RENDA MÍNIMA UNIVERSAL (Renda de Existência; Renda Social de GORZ; Segundo Cheque de AZNAR; etc)*</p> <p>*As propostas de Renda Mínima Universal de inspiração distributiva, progressista ou reformista são muito específicas. Portanto, as características apresentadas ao lado são gerais e podem ser observadas quando são apresentadas algumas dessas propostas no item 3.3.2.</p>	<p>Renda incondicional, complementar a outros benefícios e programas sociais, tendo em vista a redistribuição da produtividade crescente ao conjunto da população, servindo a propósitos como: Contrapartida à baixa renda de atividade face à diminuição do tempo de trabalho; Mecanismo de partilha num universo de redução de emprego; Mecanismo que permite a criação de tempo livre que seja dedicado ao trabalho social, a projetos pessoais e à qualificação permanente; Contrapartida pelo reconhecimento de que a pessoa pertence a uma determinada comunidade (partilha da produtividade social); Duração ilimitada; O indivíduo é a unidade de referência para atribuição da renda.</p>	<p>a) Segundo GOUJON (1994): Yoland BRESSON; André GORZ; Guy AZANAR. b) Segundo EUZEBY (1988; 1991): Edonard BELLAMY; G. ADLER-KARSSON; André GORZ; Josef POPPER-LYNKNS; Jacques DUBOIN; Yoland BRESSON; Philippe GUILHAUME; Guy AZANAR; Henri GUITTON; René PASSET.</p>	
<p>3. CORRENTES QUE DEFENDEM A INSERÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação da renda mínima com outras rendas, programas e serviços adotados pelo atual sistema de proteção social, numa lógica de complementação; • Articulação do direito a uma renda mínima ao direito à inserção social e profissional; • Combate à pobreza numa perspectiva de independência e dignidade do beneficiário; • Superação do caráter de passividade dos sistemas de proteção social; • Argumentação central: mobilização do beneficiário para inserção social e profissional. 	<p>RENDA MÍNIMA DE INSERÇÃO (RMI da França, Renda Mínima Social de Milano)</p>	<p>Garantia de um mínimo de recursos aos pobres através de uma renda do tipo contratual (exigência de inserção ou reinserção como contrapartida à renda mínima); Renda complementar; condicional, diferencial e regressiva em relação à renda do trabalho, portanto, sujeita a testes de meios e a rígido processo de acompanhamento do beneficiário; Articulação da renda mínima com outros programas e serviços sociais (lógica de complementação); Duração limitada; A família é a unidade de referência para atribuição da renda.</p>	<p>Serge MILANO é o formulador de uma proposta fundamentada na inserção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A primeira tem a família como unidade de referência para concessão do benefício; a segunda é concedida aos indivíduos.

Fonte: Silva (1996).

Até este momento, optamos por trazer à baila os pressupostos que julgamos basilares para o desenvolvimento de uma visão menos limitada (temporal e territorialmente) acerca do tema da proteção social e dos seus desdobramentos, dentre os quais prende nossa atenção os programas de garantia de renda. A par das questões (ao menos das mais gerais) que envolvem a temática da proteção social, realizamos no tópico seguinte uma breve exposição do sistema

de proteção social brasileiro, chegando até o estabelecimento dos Programas de Transferência de Renda, com destaque para o surgimento e desenho do Programa Bolsa Família, pontuando questões recorrentes sobre este.

CAPITULO 2

SISTEMA BRASILEIRO DE PROTEÇÃO SOCIAL E OS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA

2.1. EXPOSIÇÃO ACERCA DO SISTEMA BRASILEIRO DE PROTEÇÃO SOCIAL

No caso brasileiro, de acordo com Weissheimer (2006), podemos situar a década de 1930 como o período de criação dos primeiros programas e instrumentos legais direcionados para os trabalhadores e segmentos mais desfavorecidos da população. Este período também é representativo em razão do delineamento, de modo mais concreto, de ações relativas a um sistema de proteção social.

Draibe (2003), ao analisar o sistema de proteção social brasileiro, enfatizando as mudanças impingidas a este nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, passa por uma sucinta, porém esclarecedora apresentação do referido sistema, quando do seu início na década de 30. Para a autora, entre os anos 1930 e 1970, construiu-se no Brasil um sistema que incorporou todos os programas que caracterizavam os modernos sistemas de proteção social, com exceção do seguro desemprego. Tal sistema, apesar de grandes dimensões, complexidade institucional e com grande clientela, nas palavras dela, revelou-se bastante ineficaz em relação aos seus impactos redistributivos, sendo pequeníssima sua capacidade de reduzir a desigualdade social.¹⁷

No conjunto de distorções institucionais presentes neste sistema, destacam-se:

A combinação da formidável concentração de poder e recursos no Executivo Federal com uma extremada fragmentação institucional, bastante porosa à feudalização e balcanização das decisões; os fortes desperdícios e ineficiências das máquinas públicas, somados à sistemática desfocalização de alvo, tendente a beneficiar menos os mais necessitados e, finalmente, as densas redes de parcerias, estímulos e subsídios ao setor privado, projetando um alto grau de privatização, tanto pela crescente presença do setor privado produtor de serviços sociais (muito alavancado pelo investimento público) quanto pela introdução da lógica e dos interesses privados e particularistas nas arenas decisórias (DRAIBE, 2005, p.7).

Certa de que na fase em questão as qualidades supracitadas deram o tom ao nosso sistema de proteção social, a autora enfatiza que este sistema, cujo principal papel era apenas o

¹⁷ No texto “Brasil 1980-2000: Proteção e insegurança social em tempos difíceis”, observamos que o sistema de proteção social brasileiro mostrou-se ineficaz quanto à sua capacidade redistributiva. Mesmo seus programas mais universais pouco contribuíram para a redução das acentuadas desigualdades sociais, do mesmo modo que foram praticamente nulos os seus efeitos sobre os resistentes bolsões de pobreza. “Ora, desigualdade e pobreza tenderam então a se reduzir menos por impacto das políticas, antes em decorrência das altas taxas de crescimento econômico, assalariamento e mobilidade social; no plano dos benefícios dispensados, os programas e as políticas abrigaram e reforçaram privilégios, mesmo quando presididos por concepções e definições universalistas; a sua dinâmica de crescimento tendeu a pautar-se por forte dissociação entre os processos de expansão quantitativa e a melhoria da qualidade dos bens e serviços sociais prestados” (DRAIBE, 2005, p. 6).

de sancionar a distribuição primária da riqueza, coaduna perfeitamente com a constituição do nosso Estado Desenvolvimentista. Estado bem sucedido na promoção da industrialização, sendo que através de processos sociais bem violentos, por um lado, a exemplo da modernização do campo e da rapidez com que se deu a urbanização, e de modo pouco *moderno*, por outro lado. De modo pouco moderno, entre outras razões, em virtude do fato de tal Estado ter se mostrado pouco inclusivo quando se tratou das camadas populares, além de pouco expressivo quanto à expansão da cidadania, *limitado na prática, aos assalariados urbanos do mercado formal de trabalho e, no plano das políticas, à regulação das relações trabalhistas e aos benefícios previdenciários* (DRAIBE, 2003, p. 68).

Por sua vez, Jorge Saba Arbache (2003), em *Pobreza e mercados no Brasil*, sob o argumento de que foram realizados poucos estudos na literatura econômica brasileira sobre relação entre pobreza, miséria e os mercados nos quais os pobres estão inseridos, avalia algumas políticas sociais que foram implementadas no Brasil, em dois momentos distintos¹⁸. Em sua avaliação, o autor se refere, em primeiro lugar, àquelas ações de combate à fome e a pobreza cuja tentativa de inserir os pobres no mercado ou fortalecer os vínculos destes com o mercado foi simplesmente nula. Em segundo lugar, ele se debruça sobre as políticas sociais adotadas principalmente a partir da década de 1990, as quais, de acordo com sua avaliação, avançaram no fortalecimento da relação entre combate à pobreza e inserção nos mercados e/ou atenção aos mercados nos quais os pobres atuam (exemplo, fortalecimento das economias locais, apoio aos pequenos negócios familiares e etc.).

Segundo Arbache (2003), as políticas sociais estabelecidas no Brasil até a década de 1980 eram essencialmente assistencialistas e compensatórias, isto é, não traziam na sua constituição propostas cujos efeitos na erradicação da pobreza fossem permanentes; antes, tais políticas encontravam-se pautadas em objetivos emergenciais. O autor associa a escolha por políticas sociais de caráter emergencial – direcionadas apenas para as conseqüências mais gritantes da pobreza e com um efeito bem limitado no tempo – à idéia muito difundida nas décadas de 1970 e 1980 de que o crescimento econômico *per se* seria suficiente para reduzir a pobreza na medida em que os pobres seriam beneficiados pelo que ele denomina de efeito transbordamento.

¹⁸ Da argumentação de Arbache, o que mais nos interessa são as apresentações e análise que o mesmo realiza de algumas políticas sociais, apontando importantes diferenças entre elas. Isso porque tais apresentações e análise nos possibilitam avançar um pouco mais no conhecimento e compreensão do sistema de proteção social brasileiro.

Este efeito consistia na crença de que a expansão dos mercados de bens, serviços e habitações em favor da classe média resultaria inevitavelmente em um aumento da demanda por mão-de-obra assalariada, ou ainda, na idéia de que é necessário primeiro fazer o bolo crescer para depois distribuí-lo. Todavia, como aponta Arbache, tal crença não se confirmou. Mesmo em período de notável crescimento econômico (final da década de 1960 e início da década de 1970), os indicadores de pobreza não recuaram. Já na década de 1980, em um contexto de crescentes dificuldades econômicas¹⁹, o autor entende que as políticas sociais de combate à pobreza estiveram restritas a distribuição de cestas básicas e de leite.

Draibe (1998) nos fornece um panorama dos anos 1980, enfatizando o nascimento e a feição das reformas ambicionadas para o sistema de proteção social brasileiro durante a referida década. Tais reformas (melhor dizendo, o ideário destas reformas), no entendimento da autora, estavam inseridas no contexto maior de reforma da sociedade brasileira presenciado naquele período. Entenda-se que, *pari passu* à suplantação do autoritarismo e ao reordenamento da sociedade em bases democráticas, existiam demandas para que as políticas sociais assumissem também uma feição mais democrática e tivessem sua eficácia melhorada. Nesta direção, algumas proposições eram apresentadas como fundamentais para os novos traços que se tentava imprimir às políticas sociais, como por exemplo: maior transparência e *accountability* nos processos de tomada de decisões. Acrescente-se ainda, da exposição da autora, a importância de se considerar a reestruturação das políticas sociais nos anos 1980 sob o pano de fundo de dois movimentos: o da transição democrática e o da economia, levando em conta, neste último, as instabilidades, crises e tentativas de estabilizações.

No primeiro movimento, dentre os acontecimentos que se sobressaem, está a abertura do sistema político, considerando nesta abertura a forte presença de novos atores coletivos cujas demandas não se restringiam à abertura do sistema político, mas englobavam também a expansão dos direitos sociais. Outro ponto a ser recordado neste processo de transição democrática – pensando sempre na relação deste processo com a reestruturação das políticas sociais – é a vitória de setores oposicionistas (governadores e prefeitos). Com isso, nos estados e municípios, foram implementadas com sucesso experiências de políticas sociais de formato descentralizado e participativo.

Ademais, ao passo que a mudança no regime político era mais palpável (1983-1984), a necessidade de definir os meios para o enfrentamento da questão social em um cenário

¹⁹ O autor menciona a crise da balança de pagamentos decorrente da crise do petróleo e da crise que ocorreu no México em 1982, bem como a explosão inflacionária.

democrático é posta de maneira mais incisiva. Em linhas gerais, esperava-se que os meios de enfretamento dessem corpo a uma estratégia que englobasse tanto uma política ativa de desenvolvimento econômico, elevação dos salários e desconcentração da renda, como ações que estivessem mais diretamente vinculadas às reformas do sistema de políticas sociais. Para citar dois exemplos destas ações: concentrar a atuação nas áreas habitadas pelas populações mais pobres e miseráveis, uma reforma administrativa da máquina estatal à qual estavam subordinadas as políticas sociais, tendo em vista corrigir suas mais graves inversões. (DRAIBE, 1998).

Em relação ao segundo movimento – o da economia – Draibe (1998) avalia que as pressões da inflação, as oscilações da economia e os ajustamentos econômicos impuseram barreiras no plano da execução das políticas pelo governo. Para exemplificar, a autora recorre a alguns acontecimentos, dentre eles, o período correspondente à década de 1970, em que passado o otimismo com o qual se buscou executar o II PND, os diagnósticos apresentados acerca das políticas sociais eram negativos. Isso também porque é neste momento que ficam patentes os problemas decorrentes da extrema vinculação dos gastos sociais às contribuições sociais, uma vez que estas são fortemente afetadas pelo comportamento cíclico da economia. Exceto em relação ao desemprego, quase não foram acionadas medidas que minimizassem os efeitos sociais advindos da recessão.

Sobre a década de 1980, a autora destaca: a falta de apoio político aos Planos de Prioridades Sociais (parte integrante do primeiro programa heterodoxo de estabilização), pensados como um programa emergencial para combater a fome, o desemprego e a miséria; e o plano de estabilização, do período de 1988-1989, em que a política social bem como sua reforma ficaram paralisadas, ou ainda, perderam espaço, o que só mudou um pouco com as eleições de 1989, em razão das suas pressões clientelísticas.

Um fato desta década que não podemos deixar de mencionar, tamanha a sua relevância, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa Constituição marcou seguramente um avanço no campo das políticas sociais. Mais especificamente, as mudanças trazidas pelo texto constitucional correspondem a: uma maior responsabilização do poder público com a produção e execução das políticas; um deslocamento do conceito de seguridade social que assume uma conotação mais abrangente; elevação do grau de participação social no âmbito das políticas (DRAIBE, 1998).

A Constituição mencionada foi bastante representativa no que concerne à assistência social, uma vez que possibilitou a incorporação desta área à esfera das políticas públicas, “vinculando-a a Previdência Social e a Saúde e determinando uma atenção especial do Estado às pessoas, famílias e comunidades mais fragilizadas socialmente (como indígenas, crianças e idosos).” Esta incorporação significou:

[...] a política de assistência social passa a ser considerada política pública da seguridade social, não contributiva, dever do Estado e direito do cidadão, adquirindo status de direito social. Ao adquirir a conotação de um direito social, a assistência social, supera sua compreensão corrente de dever moral de ajuda prestada tradicionalmente pelas entidades filantrópicas ou beneficentes, passando a ser entendida como dever legal de garantia de benefícios e serviços sociais. Desse modo, os destinatários dessa assistência deixam de ser meros clientes da proteção social que poderia ser concedida (ou não) pelo Estado, passando a ser, em tese, considerados cidadãos de direitos de proteção social devida pelo Estado (BARBOSA, 2003, p.32).

Os caminhos abertos pela Constituição no que tange à garantia, pelo Estado, dos direitos básicos dos cidadãos, certamente configuraram um contexto favorável à emergência de propostas que viabilizassem o acesso a esses direitos sociais. Dentre estas propostas, podem ser incluídas aquelas referentes aos programas de renda mínima.

Diferentemente das décadas anteriores, as políticas instituídas na década de 1990²⁰ – embora Arbache (2003) classifique como tímidas as políticas sociais do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso – foram de modo geral direcionadas, entre outros objetivos, para:

1) Facilitar o acesso dos pobres aos direitos sociais à margem dos quais, como aventado nos debates intelectuais e políticos, os sujeitos estão mais propensos a permanecerem na pobreza;

2) Fortalecer as atividades artesanais desenvolvidas nas próprias comunidades através da elaboração de planos de trabalho (elaboração que ocorre em sintonia com as reivindicações e

²⁰ Importa destacar para este período (1980 -1990), como bem colocou Arbache (2003), a introdução de políticas econômicas de caráter neoliberal no Brasil e em outros países da América Latina. O argumento central em favor da adoção destas políticas era de que, com a abertura dos mercados, sua liberdade de políticas protecionistas e de regulamentações acusadas de engessá-lo nos países em desenvolvimento, haveria criação de comércio e aumento do número de empregos para os indivíduos vinculados às atividades agrícolas, extrativistas e recursos minerais, por serem atividades em que os países em desenvolvimento possuem maior vantagem no quadro comparativo. Todavia, o estabelecimento das políticas neoliberais em afinidade com o “Consenso de Washington”, não se reverberou em aumento do emprego e redução da desigualdade de renda. Pelo contrário, o nível de desemprego até aumentou, sobretudo para os trabalhadores com menor grau de escolarização.

sugestões das comunidades) e do estímulo à formação de organizações associativas, colaborando também no aprimoramento, divulgação e comercialização da produção;

3) Buscar a capacitação profissional de jovens com déficit educacional e oriundos de famílias com baixa renda, que em razão da falta de renda e da sua condição familiar precária estão muito mais suscetíveis aos apelos de violência e marginalização e, na melhor das hipóteses, a reproduzirem o ciclo de pobreza.

A título de exemplo, podemos afirmar que as políticas que perseguiram os objetivos acima mencionados foram, respectivamente: o *Bolsa Escola*, o *Programa de Artesanato Solidário* e o *Programa Capacitação Solidária* (ambos inseridos no Comunidade Solidária). Apesar de ficar claro ao longo da leitura de *Pobreza e Mercados no Brasil*, que as políticas sociais deste segundo momento não são uma panacéia e guardam suas limitações, há que se reconhecer que representaram um avanço quando comparadas às políticas colocadas em curso nas décadas anteriores.

Cabe ainda considerarmos rapidamente duas características das políticas sociais ressaltadas por Arbache (2003) e pela maioria dos especialistas que se debruça sobre a agenda das políticas sociais do Brasil das últimas décadas, quais sejam: a descentralização da gestão das referidas políticas e o seu acompanhamento por conselhos locais composto em grande parte por membros da sociedade civil. Acerca disso:

A segunda metade da década de 1990 presenciou o aparecimento das novas políticas sociais, que romperam com a velha visão das políticas anteriores. Entende-se que é fundamental associar medidas assistenciais a medidas estruturais de tal forma a encontrar soluções sustentáveis para a pobreza. As novas políticas sociais assumem que a inserção nos mercados é essencial para a redução da pobreza; o bolsa-escola, PRONAF e PROGER são exemplos práticos dessa nova geração de políticas públicas; As novas políticas sociais reconhecem a importância: das transferências diretas aos pobres, da descentralização da gestão das políticas, dos conselhos comunitários locais para acompanhamento dos programas e definição das necessidades, e da unificação do orçamento social (Arbache, 2003, p. 57).

Colocadas e comparadas, de modo muito resumido, algumas das feições assumidas pelo sistema de proteção social brasileiro, apresentaremos no quadro a seguir, a título de exemplo, medidas de proteção (políticas sociais) que compuseram e/ou compõem este sistema, utilizando para isso um recorte temporal que se estende dos anos 1930 até meados dos anos 2000. Neste sentido, lançaremos mão do quadro elaborado por Siqueira (2008), no qual está disposta tanto a

evolução dos direitos sociais na sociedade brasileira, como os instrumentos legais relativos à implementação dos referidos direitos.

Quadro (02) – Evolução dos direitos sociais da sociedade brasileira

Direitos sociais - Trabalhistas	
1930-1945	- Grande momento da legislação social e avanços dos direitos sociais considerado para José Murilo de Carvalho (2002) como a “Era dos Direitos Sociais”.
1931	- Criação do Departamento Nacional do Trabalho; - Primeiro Decreto sobre Sindicalização.
1932	- Decretada jornada de 8 horas de trabalho no comércio e na indústria; - Regulamentação do Trabalho Feminino (proibição do trabalho noturno e estabelecimento de salário igual para homens e mulheres); - Regulamentação do trabalho de menores; - Criação da carteira de trabalho;
1933-1934	- Regulamentado o direito a férias para comerciários, bancários e industriários.
1934	- Decreto que estabeleceu a autonomia dos sindicatos.
1940	- 1º de maio – Lei que fixa o salário mínimo para todo o país.
1941	- Criação da Justiça do Trabalho.
1943	- Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).
1966	- Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

Direitos Sociais – Previdência Social	
1911	- Criação da Caixa de Pensões dos Operários da Casa da Moeda.
1923	- Instituída a Lei Eloy Chaves que determinava a criação das Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAP,s). Considerada como ponto de partida, no Brasil, da Previdência Social.
1926	- Estendeu-se o Regime da Lei Eloy Chaves aos Portuários e Marítimos.
1928	- Estendeu-se o Regime da Lei Eloy Chaves aos trabalhadores dos serviços Telegráficos e Radiográficos.
1930	- Criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. - Estendeu-se o Regime da Lei Eloy Chaves aos empregados dos demais serviços públicos
1931	concedidos ou explorados pelo Poder Público; - Consolidação da legislação referente às Caixas de Aposentadorias e Pensões.
1933	- Criação do Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Marítimos (IAPM) – Decreto nº 22.872, de 29/06/1933.
	- Criação do Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Comerciários (IAPC) – Decreto nº 24.273 de 22/05/1934;
1934	- Criação do Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Bancários (IAPB) – Decreto nº 26.615 de 09/07/1934;

	- Constituição Federal de 1934 – consagra o direito à Previdência.
1936	- Criação do Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários – IAPI (Lei nº 367 de 31/12/1936) em execução em janeiro de 1938.
	- Criação do Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Empregados em Transportes e Cargas (IAPETEC);
1938	- Criação do Instituto de Aposentadoria e Pensão da Estiva (IAPE); - Criação do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores do Estado (IPASE).
1946	- Constituição Federal de 1946 (manteve as conquistas sociais do período anterior e garantiu os tradicionais direitos civis e políticos).
1955	- Criação do Serviço Social Rural.
1961	- Aprovação da Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS); - Ampliação da cobertura previdenciária dos profissionais liberais. - Promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural;
1963	- Inclusão do Trabalhador Rural que não contribui diretamente para a Previdência Social – Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL).
1974	- Criação do Ministério de Previdência e Assistência Social. - Em 1977 o INSP foi desmembrado em 3 órgãos: Instituto Nacional de Previdência Social
1977	(INPS), IAPAS e o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS).
1988	- Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã (Modelo de Seguridade Social: Assistência Social, Previdência Social e Saúde) - Em 1990 o INPS foi refundido com o IAPAS, passando a ser chamar INSS e no mesmo ano o INAMPS foi absorvido pelo Ministério da Saúde;
1990	- A proteção social se estendeu aos trabalhadores que não contribuíram diretamente com Previdência Social, institui-se o Benefício de Prestação Continuada – BPC; - “Crise” e Reforma da Previdência Social: enxugamento dos custos e regime de capitalização.

Direitos Sociais – Assistência Social	
1938	- Criação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS).
1942	- Criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA).
1977	- Criação do Ministério da Previdência e Assistência Social.
1988	- Reconhecimento da Assistência Social enquanto política de Seguridade Social pela Constituição Federal de 1988.
1989	- Criação do Ministério do Bem Estar Social.
1990	- Primeira Redação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) que é vetada pelo Congresso Nacional.
1993	- Aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS).

1993	- Lei Orgânica da Assistência Social – cria o Conselho Nacional da Assistência Social (CNAS) e extingue o CNSS.
1997	- Aprovação da 1ª Norma Operacional Básica da Assistência Social (NOB-AS).
1998	- Aprovação da 2ª Norma Operacional Básica da Assistência Social (NOB-AS)
1999	- Norma Operacional Básica da Assistência Social.
2004	- Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada em dezembro de 1998 pelo Conselho Nacional de Assistência Social.
	- Proposta para a NOB 2005 em um evento que reuniu 1200 gestores e assistentes sociais de todo o Brasil;
2005	- Regulamenta a construção e consolidação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS); - adota um regime de gestão; - Normatiza a gestão da política de Assistência Social (PNAS).

Fonte: Siqueira (2008)

O quadro elaborado por Siqueira, mesmo rico em dados, carece de informações acerca de duas áreas extremamente importantes no nosso sistema de proteção social, quais sejam: educação e saúde. No texto intitulado “A política social no período FHC e o sistema de proteção social”, Draibe (2003) analisa aspectos do sistema de proteção social brasileiro (educação, política de saúde, previdência social e proteção à pobreza) à luz do que ela designa de dois ciclos de reforma. O primeiro referente à década de 1980, cujo fechamento simbólico ocorreu com a promulgação da Constituição de 1988, e o segundo correspondente aos dois mandatos do presidente FHC.

Apenas para pontuar ligeiramente, enquanto o primeiro ciclo de reformas carregou como princípio fundamental a democratização das políticas e a melhora da sua eficácia, quer dizer, uma direção para as políticas sociais que coadunasse com as demandas sociais por maior equidade e pelo alargamento da democracia social, o segundo ciclo, se caracteriza entre outros fatos, pelas fortes pressões do mercado sobre o Estado. Uma ressalva feita pela autora, que consideramos muito pertinente, é a idéia de que o conceito de reforma adotado por ela²¹ não se materializou na maior parte das políticas do sistema de proteção social, mesmo considerando os dois ciclos de reformas da história brasileira recente. Todavia, no governo FHC, a área social

²¹ Draibe diz trabalhar com um conceito forte de reforma que envolve mudanças que afetam princípios, estruturas e a regras duras tanto de uma política, como de alguma das suas subáreas. Neste sentido, se adotado um *conceito estrito de reforma (mudança completa de princípio e estrutura, afetando toda a política e não apenas um ou outro de seus níveis)*, somente duas áreas sociais foram reformadas, e apenas no primeiro ciclo: *saúde e assistência social* (DRAIBE, 2003, p. 72).

como um todo passou por mudanças significativas, que mesmo não se tratando de reformas tal como ela entende, mudaram a fisionomia deste campo.

Podemos dizer, a título de exemplo, que as mudanças no campo da educação ocorreram no plano *da qualidade e conteúdos do ensino*²²; *na esfera das avaliações educacionais*²³; *no plano do financiamento da educação fundamental*²⁴. Ainda sobre essas reformas, Draibe (2003) pontua que a reforma educacional esteve ausente no primeiro ciclo de reformas e, no segundo ciclo, ficou restrita ao primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. Ela diz que “Em sentido estrito, a reforma educacional limitou-se ao ensino fundamental, e de modo parcial, embora tendo sido também iniciada nos níveis médio e infantil” (DRAIBE, 2003, p. 78).

No campo da saúde, podemos citar a criação do Sistema Unificado de Saúde (SUS), no primeiro ciclo. Já em relação ao segundo ciclo, no primeiro mandato, temos o surgimento do Programa Saúde da Família (PSF), acerca do qual Draibe (2003, p. 82) afirma:

As implicações do PSF são mais gerais, como insistem muitos especialistas, pois, além do reforço das ações básicas e da focalização nas famílias e áreas mais carentes, teve efeitos institucionais importantes: em certa medida, tratou-se de uma mudança do modelo assistencial, pela introdução de dois novos princípios ordenadores da atenção primária: a adscrição territorial da clientela e a unidade familiar como unidade de referência

Expostas algumas características do sistema brasileiro de proteção social, abordaremos no próximo tópico os programas de transferência de renda da sociedade brasileira que, no presente, se constituem como um dos traços mais marcantes deste sistema.

2.2. OS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO BRASIL

Na década de 1990, o Brasil presenciou o surgimento dos programas de transferência condicionada de renda como uma alternativa do poder público no combate à pobreza (CUNHA,

²² Dentro do plano da qualidade e conteúdos do ensino, Draibe (2003) cita o *TV Escola*, como um dos principais programas nacionais de capacitação docente e a elaboração e distribuição, aos professores da rede pública, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

²³ Neste ponto, Draibe (2003) põe em relevo a *implantação do sistema de avaliações pedagógicas* referente aos três níveis de ensino.

²⁴ No que tange ao financiamento da Educação Fundamental, a mudança mais representativa consistiu na reforma do financiamento e da sistemática de gastos para o ensino fundamental, por meio do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

2008). Atualmente, neste segmento, o Programa Bolsa Família é uma das principais referências, senão a principal, sendo considerado um dos mais importantes cartões de visita do governo Lula.

Se o destaque logrado por esses programas na agenda brasileira de políticas sociais é uma questão em torno da qual existe um amplo consenso, o mesmo não se pode afirmar em relação a alguns pontos que freqüentemente figuram nos debates acerca destes programas, tais como: a questão das condicionalidades, a focalização, as “portas de saída”, entre outros. Diante disso, buscaremos neste tópico trazer alguns questionamentos expressos na literatura acerca do Bolsa Família a fim de na próxima seção tentar pensar, quando possível, essas questões para o Bolsa Escola da Prefeitura do Recife à luz da pesquisa que realizamos acerca deste último.

Em relação aos programas para garantia de uma renda mínima²⁵, a primeira proposta foi apresentada em abril de 1991 pelo então senador Eduardo Suplicy: um projeto de Lei para a criação do Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM). O programa previa uma complementação da renda, ao modo de imposto de renda negativo²⁶, para todos os residentes no país com idade acima dos 25 anos, cujo rendimento bruto mensal fosse inferior a Cr\$ 45.000, “que correspondiam a 2,5 vezes o salário mínimo efetivo da época” (WEISSHEIMER, 2006, p. 32). Sua implementação ocorreria de modo gradual, ao longo de oito anos,²⁷ e a previsão de início era o ano de 1993 (MACHADO, 2005).

Embora tenha recebido voto favorável de todos os partidos, havendo apenas quatro abstenções em um conjunto de 81 senadores, além de ter sido aprovado na Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados, o referido projeto nunca chegou a ser implementado. Ainda assim, o PGRM carrega o mérito de ter introduzido no debate público

²⁵ De acordo com Sposati (*apud* Telles, 1998, p. 14), os programas de renda mínima “transferem uma dada quantia de remuneração para que seja transformada pelo cidadão, através do mercado, em resolução de uma necessidade. Não se trata de transferência de um bem como uma cesta básica, ou pagamento de um aluguel ou qualquer benefício, mas de ampliar a capacidade de consumo e acesso do cidadão a cobertura de uma necessidade através de aquisição ou compra. Este caráter faz com que propostas de renda mínima sejam combinadas quer com políticas liberais, quer com políticas de caráter social-democrático, já que no limite não rompem com os interesses do mercado”.

²⁶ Segundo Ramos (*apud* Machado, 2005, p. 4), “O imposto de renda negativo visa o fornecimento de uma renda mínima fixada a partir da definição de um patamar mínimo – seja o nível de pobreza, de indigência, etc. – no qual se pagará o imposto ou receberá uma complementação na renda. Caso o indivíduo não obtenha renda alguma, ele receberá a quantia necessária para se chegar ao patamar mínimo de renda definido. Para aqueles que recebem um valor abaixo do patamar estabelecido, o complemento será baseado levando-se em conta este valor, de forma a estimular o trabalho, pois sempre se estará em melhor situação financeira trabalhando. As pessoas que obtiverem uma renda acima do patamar mínimo estabelecido pagarão imposto de renda de acordo com sua remuneração.”

²⁷ A implantação do Programa ocorreria de modo gradual: as pessoas com mais de 60 anos seriam as primeiras a se tornarem beneficiárias (em 1995) até que, em 2002, todo público-alvo fosse atingido (DINIZ, 2007).

brasileiro a questão da garantia de uma renda mínima, contribuindo assim para as discussões sobre o tema que ocorreram nos anos subsequentes (TELLES, 1998).

Apesar de a proposta supracitada ser de abrangência nacional, foram os municípios que largaram na frente em relação às experiências voltadas para a garantia de uma renda mínima. Estas experiências municipais foram fundamentais para a criação dos programas de garantia de renda com condicionalidades pelo governo federal. Ilustrativamente, em 1995, o governo municipal de Campinas lançou o Programa de Renda Mínima. No mesmo ano, foi implementando no Distrito Federal, pelo então governador Cristovam Buarque, o Programa Bolsa Familiar para a Educação e Poupança-Escola. Em dezembro daquele mesmo ano, o governo municipal de Ribeirão Preto aderiu à política de garantia de uma renda mínima, com a criação do Programa Municipal de Garantia de Renda Mínima em Ribeirão Preto (SP) (TORRES, 2007).

Com a boa repercussão destes programas, as experiências de garantia de renda mínima tornaram-se uma presença cada vez mais forte no território nacional. Apenas para citar um exemplo da atenção atraída por estes programas, em 1996, o Programa Bolsa Escola do Distrito Federal recebeu do UNICEF o prêmio Criança e Paz. Além disso, pesquisas como a da UNESCO, que demonstravam os impactos positivos deste programa nas vidas das famílias beneficiadas, colocava-o como uma política bem sucedida tanto no combate à pobreza quanto na melhoria das condições educacionais dos seus beneficiários, devendo por isso ser reproduzida em outras cidades, regiões e países. No período que se estende de 1995 a 1999, programas mais ou menos semelhantes ao de Brasília, foram implementados no Amapá, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Rio de Janeiro, Goiás e Acre. Apesar das diferenças entre os Programas, todos tinham o mesmo fio condutor do Programa do Distrito Federal: garantir o acesso ao Ensino Fundamental e combater a evasão (AGUIAR E ARAÚJO, 2002).

Em 1998 criou-se, no âmbito do Governo Federal, o PGRM. Apesar de possuir a mesma designação do Projeto do senador Eduardo Suplicy, aprovado em 1991, não se tratava do mesmo Programa (MACHADO, 2005), sendo as diferenças entre eles bastante substanciais. Instituído pela Lei nº 9.533/97 e regulamentado pelo Decreto nº 2.609, em 1998, o Programa de Renda Mínima consistia no repasse, pelo Governo Federal, de 50%, em caráter de co-financiamento, para os programas municipais de renda mínima vinculados à educação.

Uma das condições para o financiamento da União era que os programas desenvolvidos pelos municípios tivessem como público alvo famílias com renda per capita de

até meio salário mínimo, tendo em sua composição filhos ou dependentes na faixa etária de 7 a 14 anos, os quais deveriam estar matriculados e freqüentando assiduamente escolas públicas. A opção pelo co-financiamento, com o estabelecimento de uma percentual fixo, revelou-se problemática porque desconsiderava as desigualdades de capacidade financeira dos municípios (LÍCIO, 2004), do que se compreende que aqueles municípios impossibilitados de arcar com o percentual determinado eram aliçados do Programa.

Em razão dos problemas inerentes ao Programa de Garantia de Renda Mínima, a exemplo do co-financiamento, no ano de 2001, em substituição a este último, foi lançado, com a promulgação da Lei 10.219/2001, o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação – o Bolsa Escola Federal (MACHADO, 2005; LÍCIO, 2004). Com a criação do Bolsa Escola, o Governo Federal assume a incumbência de arcar com 100% dos recursos que são repassados aos beneficiários, ficando a cargo dos municípios o cadastramento das famílias, o controle da freqüência dos alunos e o desenvolvimento de ações socioeducativas em um horário complementar ao reservado para as aulas. Em relação ao público alvo deste Programa, seus beneficiários passam a ser as crianças e adolescentes na faixa etária dos 6 aos 15 anos de idade, o que expande o leque de condições favoráveis à conclusão do ensino fundamental (LÍCIO, 2004; VALENTE, 2003).

Outra referência para a caracterização destes Programas é a exigência da criação de um conselho para acompanhamento da política. Tal determinação se alinha a uma tendência que se busca consolidar no período pós-Constituição referente ao controle social das políticas sociais. Nesta direção, exige-se que existam nos municípios conselhos para o acompanhamento do programa e que mais de 50% dos seus membros seja da sociedade civil (VALENTE, 2003).

O Bolsa Escola Federal representou um marco a partir do qual outras ações voltadas para a garantia de renda entraram em curso, são elas: o Bolsa-alimentação (2001), o Programa Auxílio-gás (2002), o Bolsa-Renda (2002) e o Cartão Alimentação (2003) (WEISSHEIMER, 2006). Em 2003, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse, se deparou com uma série de programas de transferência de renda dispostos de modo pouco organizado, espalhados por diversos ministérios e com várias listas de beneficiários. Diante disto, optou-se por unificar todos os programas em torno de um único programa.

Assim, nasceu, em 2004, o Bolsa Família, no âmbito do qual foram inseridos, entre outros, o Bolsa Escola, Cartão Alimentação e Auxílio Gás. Com a unificação, as listas foram

unificadas e os critérios redefinidos. Em um primeiro momento, o Programa se integrava a um “guarda-chuva” maior denominado Programa Fome Zero. Apesar da repercussão que este Programa teve na mídia e no discurso governamental, foi o Bolsa Família que logrou sucesso como programa social do governo (WEISSHEIMER, 2006).

De acordo com as informações contidas no site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome²⁸, o Bolsa Família consiste em um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, pautado *na articulação de três dimensões essenciais à superação da fome e da pobreza*, são elas:

Promoção do alívio imediato da pobreza, por meio da transferência direta de renda à família;

Reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de Saúde e Educação, por meio do cumprimento das condicionalidades, o que contribui para que as famílias consigam romper o ciclo de pobreza entre gerações;

Coordenação de programas complementares que têm por objetivo o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários do Bolsa Família consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. São exemplos de programas complementares: programas de geração de trabalho e renda, de alfabetização de adultos, de fornecimento de registro civil e demais documentos.

O aludido Programa tem como público alvo as famílias que possuem renda *per capita* entre R\$ 70,01 e R\$ 140,00, consideradas em situação de pobreza, e aquelas consideradas em situação de extrema pobreza, com *renda per capita* de até R\$ 70,00 (valores em 2010). No caso das famílias em situação de pobreza, a inclusão no programa está sujeita à presença de crianças na faixa etária de 0 a 17 anos no núcleo familiar.

Quanto aos valores repassados pelo Programa, estes podem se enquadrar em três categorias: o benefício básico, o benefício variável e o benefício variável vinculado ao adolescente (BVJ). O primeiro é uma transferência de R\$ 68,00 (sessenta e oito reais) destinado às famílias consideradas extremamente pobres, independente de terem em sua composição crianças, adolescentes e jovens. No caso do benefício variável, é transferido para a família o valor de R\$ 22,00 (vinte e dois reais) por cada criança e/ou adolescente (com até quinze anos), podendo a família auferir a quantia máxima de R\$ 66,00 (sessenta e seis reais), o que corresponde a três benefícios por família. Por fim, o benefício variável vinculado ao adolescente significa transferir para as famílias o valor de R\$ 33,00 (trinta e três reais),

²⁸ <http://www.mds.gov.br/>

referente aos adolescentes (entre 16 e 17) existentes no núcleo familiar e que estejam freqüentando a escola. Neste caso, a família poderá receber até dois benefícios, ou seja, R\$ 66,00 (sessenta e seis reais).

Ainda segundo os dados do MDS, cooperam para a gerência do Programa os três níveis da federação: União, estados e municípios, além da Caixa Econômica Federal – Agente Operador do CadÚnico - que responde, entre outras demandas, pelo pagamento às famílias.

Mesmo com a verificada legitimidade que o referido Programa alcançou na sociedade brasileira (CASTRO et al, 2009) e com os seus comprovados impactos na redução da pobreza e da desigualdade de renda (CUNHA 2008; HAILU E SOARES, 2009), questões sobre os limites deste Programa estão presentes constantemente nas publicações correspondentes. Tais questões são expressas algumas vezes em tom mais sugestivo; em outros momentos, sob a forma de duras críticas que dão conta de ser este um programa assistencialista (DRUCK e FILGUEIRAS, 2007), de marketing político e distante do que deveria ser uma política social proposta por um governo considerado de esquerda (MOURA, 2007). No próximo tópico discutiremos três das principais questões que norteiam os debates sobre o Bolsa Família, são elas: as condicionalidades deste Programa, a escolha do seu público-alvo e suas “portas de saída”.

2.3. ALGUMAS QUESTÕES RECORRENTES NOS DEBATES SOBRE OS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO BRASIL

Como já exprimimos anteriormente, o Programa Bolsa Família é um programa de transferência condicionada de renda, o que significa dizer que seus beneficiários precisam avocar determinados comportamentos em áreas estabelecidas no marco legal do programa, que neste caso específico são as áreas da saúde, educação e assistência social. De acordo com os ordenamentos do Programa contidos no portal do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, as condicionalidades são *os compromissos nas áreas da Educação, da Saúde e da Assistência Social assumidos pelas famílias e que precisam ser cumpridos para que elas continuem a receber o benefício* (BRASIL, 2010).

Para ilustrar, as condicionalidades as quais nos referimos consistem nas seguintes atitudes:

Quadro (03) Condicionalidades do Programa Bolsa Família

Educação	Saúde	Assistência Social
Frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos e mínima de 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos.	Acompanhamento do calendário vacinal e do crescimento e desenvolvimento para crianças menores de 7 anos; e pré-natal das gestantes e acompanhamento das nutrízes na faixa etária de 14 a 44 anos.	frequência mínima de 85% da carga horária relativa aos serviços socioeducativos para crianças e adolescentes de até 15 anos em risco ou retiradas do trabalho infantil

Fonte: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Ainda em relação às condicionalidades, cabe salientar o fato de que seu cumprimento precisa envolver não apenas a disposição (ou a busca pelos serviços) das famílias, mas também o oferecimento dos direitos sociais – que assumem a forma de condicionalidades – pelo poder público, dando corpo a um compromisso mútuo. Disso decorre que às famílias não podem ser aplicadas sanções pelo descumprimento das condicionalidades, se as falhas tiverem origem no oferecimento ou no acompanhamento das condicionalidades pelas instâncias responsáveis. Todavia, mesmo que o não cumprimento das condicionalidades ocorra não pelo déficit de oferta, mas por razões relacionadas diretamente aos beneficiários, prima-se menos pela punição²⁹ do que pelo conhecimento das razões determinantes para o não cumprimento das condicionalidades, pela família. Com isso, busca-se identificar o grau de vulnerabilidade social dos sujeitos na situação descrita e, concomitantemente, implementar ações de acompanhamento (BRASIL, 2010; SILVA, 2007; SENNA et al, 2007).

Não obstante a condução dada aos descumprimentos das condicionalidades ser muito mais educativa do que punitiva, há em torno dessas exigências uma querela que opõe basicamente dois argumentos. De um lado, estaria a idéia de que por se tratar de um direito

²⁹ Segundo Cunha (2008, p. 15-16), para ocorrer o desligamento são necessários os seguintes descumprimentos: “Nas situações de não cumprimento de condicionalidades, há aplicação de sanções gradativas. O objetivo [...] não é punir a família, mas apoiar estratégias de acompanhamento de tais famílias que levem à resolução dos problemas que acarretaram o descumprimento de condicionalidade. Com base nas informações sobre o descumprimento das condicionalidades, cabe à Senarc a tarefa de aplicar as sanções. Na primeira situação de descumprimento, há uma advertência, mas a família continua recebendo o benefício normalmente. Na segunda vez que a família não cumpre condicionalidade, há bloqueio de pagamento. Uma parcela de pagamento do benefício fica retida por 30 dias e, após este período, a família volta a receber o benefício normalmente, inclusive o retroativo. No terceiro descumprimento há suspensão de pagamento, duas parcelas de pagamento do benefício não são pagas à família. Após 60 dias a família volta a receber o benefício normalmente. Na quarta vez, novamente suspensão, com duas parcelas de pagamento do benefício deixando de ser pagas. Após 60 dias a família volta a receber o benefício normalmente. No quinto registro de descumprimento, há o cancelamento do benefício e família é desligada do PBF. Todas estas situações são comunicadas às famílias, por meio de notificação por escrito aos respectivos responsáveis legais. Todas as informações sobre cumprimento de condicionalidades são enviadas aos municípios, como forma de subsidiar as estratégias de acompanhamento das famílias, preferencialmente de forma integrada entre as áreas de saúde, educação e assistência social.”

social – o direito a assistência social – assegurado na constituição federal, os beneficiários deveriam receber a transferência monetária independente de qualquer condicionalidade. Do outro lado, e este é o argumento que ampara o programa, persiste a idéia de que as condicionalidades consistem em um meio de acesso aos outros direitos sociais – educação e saúde – pelo público-alvo do Bolsa Família (SILVA, 2007).

Zimmermann (2006) ao mesmo tempo em que aponta os avanços qualitativos e quantitativos do Bolsa Família no combate à fome em relação às políticas sociais anteriores, busca verificar quais os problemas encontrados no Programa quando analisado sob uma perspectiva da garantia dos direitos humanos. Um dos entraves à garantia dos direitos humanos, especificamente do direito humano à alimentação, reside nas obrigações a serem cumpridas pelos beneficiários dos programas, levando-se em conta que tais obrigações (condicionalidades) colidem com o princípio básico de o gozo do direito à alimentação (para o qual o Bolsa Família é uma estratégia) estar desvinculado à imposição de contrapartidas, exigências ou algo do gênero, sendo a condição fundamental para o exercício deste direito a “condição de pessoa”³⁰. Pensamos que Silva (2007) apresenta uma alternativa possível para este dilema ao sugerir o emprego de ações socioeducativas com os objetivos de orientar, encaminhar e acompanhar as famílias beneficiárias no que diz respeito à utilização dos serviços.

Não discordamos que o estabelecimento de condicionalidades guarda esses inconvenientes, mas os debates em torno dos mesmos podem indicar novas possibilidades de integração entre transferência de renda a acesso a direitos básicos. Porém, enquanto ocorrem as discussões sobre ter ou não ter condicionalidades (do modo que estas estão colocadas atualmente), há o reconhecimento de que as condicionalidades são importantes para induzir a demanda pelos serviços de educação e saúde, com a possibilidade de identificar as famílias que por tão grande vulnerabilidade social apresentam dificuldades, mesmo com o repasse do benefício, de cumprir as condicionalidades (SILVA, 2007) Além disso, sua importância pode ser também atribuída ao fato de influenciar, no caso dos programas Bolsa Escola, na redução da jornada de trabalho das crianças contempladas (FERRO E KASSOUF, 2004), bem como de se configurar como um instrumento de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes (SILVA et al, 2003). Na seção seguinte, quando analisarmos o Programa Bolsa Escola da Prefeitura do

³⁰ Silva et al (2003) levantam outro problema referente às condicionalidades: o risco de que as exigências (implícitas ou explícitas) referentes a quais seriam os gastos adequados para o benefício signifiquem uma restrição da autonomia das famílias no uso do mesmo.

Recife, apontaremos outro ponto positivo para a condicionalidade da matrícula e frequência escolar.

Outro ponto frequentemente discutido quando se trata dos programas de transferência de renda é a focalização, ou seja, os critérios para se tornar um beneficiário. De modo geral, por meio das nossas leituras, identificamos duas bases em cima das quais é erigido o debate acerca da focalização. Em uma base de argumentos levam-se em conta, de modo prioritário, não os programas e sua focalização *per se*, mas modelos de políticas sociais, isso quer dizer, por exemplo, que antes de se criticar se a focalização do Bolsa Família é ou não bem executada (do ponto de vista da eficiência e da eficácia), põe-se em xeque o próprio fato de uma política social desta natureza ser focalizada e não universal. Já em outra base, a focalização do programa é considerada em si mesma. Partindo do fato de que o programa é focalizado, a investigação consiste em saber como a focalização ocorre e se os resultados indicam mais erros ou acertos deste processo³¹.

Em se tratando dos argumentos do primeiro grupo, é comum pensar a focalização presente no Bolsa Família e nos demais programas de transferência de renda existentes no Brasil como um elemento pertencente às políticas sociais de um contexto neoliberal. Druck e Filgueiras (2007) tecem severas críticas aos programas focalizados, inserindo-os em um contexto marcado por reformas liberais.

Por causa da forte filiação afirmada pelos autores, das políticas focalizadas a um modelo político e econômico liberal, a principal função destas políticas seria aplacar, e isso de modo bastante limitado, os resultados do predomínio deste modelo e, no caso dos países da América Latina, do domínio de um *Modelo Liberal Periférico*. Nos termos do supracitado modelo, a política focalizada incorporaria também a função de substituir os direitos de cobertura mais universal. Assim, embora os autores acreditem que as políticas focalizadas, dentre as quais o Bolsa Família, amenizem a miséria dos mais pobres, eles criticam as análises nas quais a política é considerada apenas em si mesma, sem que seja dispensada atenção a sua articulação com o modelo político econômico vigente. Para eles as referidas análises acabam por reificar este tipo de política do que decorre tanto uma despolitização do debate sobre a questão social como a legitimação da estratégia política liberal.

De modo mais específico, em relação à acomodação das políticas focalizadas em solo brasileiro, os autores avaliam:

³¹ Para um entendimento mais aprofundado sobre políticas universais e políticas focalizadas, podem ser consultados Theodoro e Delgado (2003) e Camargo (2003).

Assim, também na política social, o governo Lula aprofundou o modelo herdado do governo anterior, levando-o às suas últimas conseqüências. De fato, os programas sociais focalizados, tanto do ponto de vista dos montantes transferidos quanto do número de famílias atingidas, assumiram uma dimensão nunca antes vista.

De fato, mais do que o governo Cardoso, que deu início a este tipo de política, Lula levou a sério a importância político-social das mesmas no que se refere à sua função ‘amortecedora’ de tensões sociais no conjunto do projeto liberal; e este é o seu objetivo essencial pois não inclui de forma duradoura – uma vez que não tem capacidade de desarmar os mecanismos estruturais de reprodução da pobreza. De fato, apenas funcionaliza a pobreza, mantendo em permanente estado de insegurança, indignação e dependência o seu público alvo, permitindo, assim, a sua manipulação política para objetivos estranhos aos seus reais interesses (DRUCK E FILGUEIRAS, 2007, p. 30)

Indubitavelmente, os autores trazem questões importantes acerca da conjuntura política e econômica na qual estes programas estão inseridos. Mas consideramos ser possível observar esta conjuntura, sem desconsiderar os aspectos positivos do Programa. Neste sentido, nos valemos das considerações apresentadas por Silva (2007), em virtude de nos possibilitarem pensar a focalização através de duas concepções, definidas pela autora como: concepção progressiva/redistributiva e a outra de orientação neoliberal/conservadora.

A vertente progressiva/redistributiva estaria mais para uma discriminação positiva das populações excluídas, o que significa que toda a população que compõe o público alvo é incluída, havendo uma universalização em relação a esta população. Em relação ao papel do Estado neste padrão de focalização, coloca-se constantemente em relevo sua responsabilidade social. Ademais, o referido padrão demanda uma complementaridade entre a Política Social e a Política Econômica.

Sobre a prestação dos serviços, espera-se que estes sejam de boa qualidade, com uma ampla cobertura e tenham sua execução sob a competência de estruturas institucionais adequadas e de pessoal qualificado. Em sentido oposto, o modelo de focalização denominado neoliberal/conservador funciona simplesmente como um instrumento de atenuação da pobreza, sendo pautado:

[...] pela desresponsabilização do Estado e por corte de recursos dos programas sociais, centrando-se em programas sociais compensatórios, emergenciais, assistencialistas, insuficientes, descontínuos, direcionados para populações que vivem em situação de extrema pobreza. Essa focalização fragmenta mais que focaliza na população pobre por ser incapaz de alcançar a totalidade dos segmentos populacionais que estão demandando atenção especial (SILVA, 2007, p. 1435).

Além de indicar estas duas faces da focalização, Silva sublinha a dificuldade inerente a escolha de critérios justos e capazes de incluir a população que perfaz o público alvo dos programas focalizados (no caso da focalização progressiva/redistributiva que prima pela universalização de determinada população). Em atenção especial ao Bolsa Família, a autora revela a preocupação (preocupação, por sinal, muito presente na literatura) com o fato de no âmbito deste Programa a renda se sobressair como critério para elegibilidade das famílias. Tal preocupação se justifica porque além das famílias pobres e extremamente pobres serem assim definidas a partir da renda, o patamar de renda utilizado para a definição e, por conseguinte, para a inclusão, é muito baixo o que limita o atendimento do programa às famílias consideradas em situação de extrema pobreza.

Em relação à focalização no Bolsa Família, Medeiros et al (2007) tocam em um ponto muitíssimo importante e de grande visibilidade midiática, qual seja: a inclusão de beneficiários com renda superior ao patamar permitido para participar do Programa. Acerca disto, os autores alegam que as críticas dirigidas aos erros na focalização são casuísticas porque não estão sustentadas por evidências empíricas generalizáveis e sistemáticas. O que ocorre, em geral, é a identificação de algumas famílias cujos rendimentos encontram-se acima do limite de renda estabelecido pelo Programa e a construção, a partir destes desvios, de inferências referentes a todo o funcionamento do programa o que é um erro, pois programas com a cobertura como a do Bolsa Família não devem ser analisados por meio de casos isolados.

Embora os autores, usando dados da PNAD, concluam que uma parte razoável dos beneficiários possui renda maior do que o nível estipulado pelo programa, eles não se precipitam em afirmar que estamos diante de um erro de focalização e propõem algumas reflexões. A primeira é que os erros de focalização podem se manifestar em momento posterior a inclusão das famílias no Programa e isso em virtude da flutuação de renda destas famílias. E a segunda diz respeito aos erros inerentes à seleção em qualquer processo de focalização. Os autores também consideram os erros de focalização decorrentes do uso de instrumentos inadequados para identificar os beneficiários e até mesmo de fraudes, mas pensam que os erros de focalização decorrentes destas duas condições podem ser reduzidos, respectivamente, com o uso de melhores ferramentas (como um questionário mais aprimorado) ou estudos locais e verificação de outras informações dos sujeitos cadastrados, assim como com a aplicação de punições cabíveis no caso da comprovação de fraudes.

Mesmo diante do achado de que uma parcela razoável dos beneficiários do programa possuía renda acima do limite estipulado pelo Programa, os autores justificaram esse dado, concluindo:

A despeito das dificuldades de alcançar de fato os extremamente pobres e excluídos, nas fases iniciais de um programa, quando os níveis de cobertura são reduzidos, é relativamente mais simples manter as transferências focalizadas em famílias que não se encontrem acima dos limites de elegibilidade. À medida que a cobertura cresce e os mais pobres são atendidos, torna-se cada vez mais difícil evitar que famílias logo acima dos limites de elegibilidade sejam incluídas. Todavia, a inclusão de famílias logo acima desses limites deve ser entendida como um problema secundário, pois a intensidade desse tipo de desvio é reduzida. O problema principal é, na verdade, a exclusão de beneficiários potenciais devido à inclusão de famílias muito acima da linha de corte.

[...] a incidência de beneficiários acima dos limites de corte do BPC e do Bolsa Família não é desprezível. Porém, os desvios ocorrem para famílias que estão pouco acima desses limites. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a incidência dos desvios é razoável, sua intensidade é muito pequena. Desvios de grande intensidade são raros: menos de 12% da renda do Bolsa Família e 20% da renda do BPC vai para beneficiários em famílias com renda per capita superior a R\$ 130 em 2004 (MEDEIROS et al, 2007, p. 13) .

Ainda no âmbito dos pontos mais recorrentes nos debates que envolvem os programas de transferência de renda, de modo geral, e o Bolsa Família de modo específico, insere-se a questão das “portas de saída”. Por um lado, há em torno da questão teses de que o Bolsa Família, por ser um programa meramente assistencialista, não poderia ir além da manutenção dos seus beneficiários em uma situação de indigência, insegurança e dependência, sendo incapaz de oferecer alternativas com as quais se possa intervir nas causas de problemas estruturais como desemprego, precarização do trabalho e outros (DRUCK E FILGUEIRAS, 2007). Do outro lado, existe um reconhecimento de que há no Bolsa Família e nos muitos outros programas desenvolvidos por estados e municípios a preocupação de que os programas em tela sejam mais do que alternativa compensatória, ainda que as condições para tanto sejam muitas vezes adversas (SENNA et al, 2007; SILVA et al, 2003).

SENNA et al (2007) argumentam que, dentro do Bolsa Família, as condicionalidades são importantes instrumentos para romper o ciclo de pobreza, funcionando como uma espécie de porta de saída deste Programa. Além delas, as autoras entendem que a oferta de programas complementares seria o outro pilar que sustenta a perspectiva de inclusão social defendida no interior do Bolsa Família. Estes programas englobariam iniciativas de geração de emprego e renda, cursos profissionalizantes, microcréditos e outros. Todavia, por mais que haja o

reconhecimento de que apenas as ações nas áreas de saúde e educação (as condicionalidades, especificamente) não são suficientes, as ações complementares não estão sob o encargo de nenhum dos entes federados, o que significa que não são contrapartidas, inexistindo definição de estratégias para levá-las a cabo.

Embora se trate de um importante exercício analítico pensar o Bolsa Família e suas possíveis contribuições para a redução da pobreza em um contexto com todos os problemas, já elencados neste trabalho - referentes ao mundo do trabalho, aos levantes contra os sistemas de proteção social mais redistributivistas - pensamos que a segunda posição sobre as portas de saída nos permite pensar nos pontos positivos sem, necessariamente, ter uma visão acrítica acerca do contexto social que o abriga, o que a torna uma interpretação menos limitada. Simplificadamente, consideramos perigoso tanto a demonização quanto a reificação dos referidos programas. Além da possibilidade de não enxergar nos programas medidas que funcionem como portas de saída, ou da possibilidade de enxergar as tentativas de implementar essas ações, que podem ter mais ou menos êxito, Medeiros et al (2007) trazem à baila um argumento diferenciado dessas duas possibilidades (um pouco menos diferenciado da segunda). Eles atribuem às próprias condicionalidades o papel de portas de saída.

Os autores começam a argumentação salientando a diferença entre adoção de soluções para o déficit de renda dos pobres atuais e aquelas que envolvem medidas estruturais, portanto, com um poder maior de combater o surgimento de novos pobres em um longo prazo. Embora pareça evidente que estamos diante de estratégias de combate a pobreza diferenciadas, é bastante comum, na visão dos autores, que essa diferença não seja bem compreendida.

No conjunto das medidas necessárias para combater a pobreza como um problema social estariam uma melhor distribuição de bens como a educação e a impressão de mudanças à estrutura ocupacional da população. Entretanto, a implementação destas ações requer muito tempo e mais recursos do que outras ações para combater a pobreza.

Por exemplo, para que os adultos que já participam do mercado de trabalho pudessem se dedicar aos estudos durante várias horas por dia ao longo de muitos anos – o que modificaria suas características sócio-educacionais –, seria necessário que estes abrissem mão de algumas atividades e fossem recompensados com a remuneração advinda das atividades dispensadas, o que envolveria custos muito elevados. Outra iniciativa seria o fornecimento de crédito, o que pode ser considerado como uma medida de curto prazo. Todavia, é praticamente inútil fornecer

créditos se não existirem habilidades necessárias para investir este crédito, habilidades das quais carecem não apenas os pobres, mas a maioria da população.

Ademais, no caso de existirem as habilidades demandadas, existem outros desafios próprios da dinâmica da economia de mercado com os quais teriam que se deparar. Diante dos complicadores supracitados, os autores concluem:

Nossos melhores esforços para reduzir desigualdades educacionais não surtirão efeitos na distribuição da renda imediatamente. A concessão de crédito deve ser positiva, mas com efeitos limitados a uma fração da população. Gerar postos de trabalho para toda a população pouco educada leva tempo e pode ser mais caro do que somos capazes de pagar. Isso sugere que nossas ações de longo prazo, em particular as referentes à educação e crescimento da renda dos pobres, devem necessariamente ser complementadas por ações de curto prazo. Se as primeiras são necessárias para evitar o surgimento de mais pobreza no futuro, as segundas correspondem ao enfrentamento imediato da existência moralmente inaceitável de pobreza em uma sociedade relativamente afluyente. É preciso dar o peixe enquanto se ensina a pescar. Se vamos levar a sério a proposta de erradicar a pobreza no Brasil, teremos que conviver com a idéia de ter famílias nos programas de transferência de renda por muito tempo (MEDEIROS et al, 2007, p. 27).

No nosso entendimento em relação aos autores, independentemente das ações complementares (não que estas não sejam importantes), o simples fato do programa possibilitar/facilitar que as crianças permaneçam na escola já se constitui em uma porta de saída da pobreza (pelo menos da sua intensidade) para a geração que, no momento atual, pode deixar de trabalhar – ou trabalhar menos – para estudar. Certamente, e é importante refletirmos acerca disso, além do déficit de renda que este Programa reduz, existem outros entraves, tais como: problemas na educação pública, a reestruturação produtiva, crise no mundo do trabalho que trazem prejuízos até para os mais escolarizados. Mesmo assim, temos fortes razões para acreditar que as crianças poderão no futuro acessar mais facilmente outros direitos, ter mais chances educacionais e profissionais do que seus pais, estando dentro da escola do que fora dela.

Dito isto, nos dedicaremos na próxima seção à apresentação e análise do Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife. Na análise retomaremos alguns pontos, em um duplo exercício de pensar o programa a partir destes pontos e de olhar para estes com base nos dados coletados acerca do Programa.

CAPÍTULO 3

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA BOLSA ESCOLA DA PREFEITURA DO RECIFE

3.1. O PROGRAMA BOLSA ESCOLA DA PREFEITURA DO RECIFE: DESENHO E AÇÕES

No Recife, o Bolsa Família divide espaço com outro programa de transferência de renda: o Programa Bolsa Escola Municipal. Criado em 23 de maio de 1997 pela Lei nº 16.302 e regulamentado pelo decreto nº 17.665/97 (LAVINAS E BARBOSA, 2000), este programa é gerido atualmente pela Diretoria de Apoio Social à Educação, vinculada à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (RECIFE, 2009). O surgimento deste programa está ancorado, entre outros fatos, nos dados que davam conta da existência de taxas muito elevadas de repetência e evasão entre os alunos das redes escolares públicas do Recife (LAVINAS E BARBOSA, 2000). Com o intuito de fazer frente a essa problemática, o Bolsa Escola engloba dentre os seus principais objetivos: a elevação da qualidade de vida das famílias beneficiárias e o combate a evasão escolar, facilitando, através da transferência de renda, o acesso e/ou permanência na escola daqueles alunos oriundos de famílias com carência aguda de renda.³²

A atenção às condições educacionais dos filhos das famílias com insuficiência de renda – expressa claramente no segundo objetivo – se firma, na verdade, como uma das vigas desse Programa, do que decorre ser este caracterizado, em primeira instância, como um *programa destinado à concessão de uma bolsa de estudos às famílias carentes para matrícula e manutenção de suas crianças em escolas municipais* (RECIFE, 2008). Essa bolsa pode ser de um salário mínimo, para as famílias com dois ou mais filhos na escola, ou no valor de meio salário mínimo, no caso das famílias com um filho matriculado. O repasse do benefício ocorre, a priori, pelo período de um ano, podendo sempre ser renovado por igual período.

Lavinas e Barbosa (2000) identificaram, no período contemplado por sua pesquisa, até maio/2000, que a permanência das famílias no Programa era automaticamente prorrogada, sem prejuízo para estas. Na nossa amostra, cujos resultados não são generalizáveis, observamos que as famílias permanecem no programa em média por 4,77 anos, como podemos visualizar na tabela 1 Isso significa que as famílias da nossa amostra têm tido o benefício renovado. Todavia, notamos um alto desvio porque existem algumas famílias que recebem o benefício há 11 anos e outras que nem completaram um ano ainda como beneficiárias. De todo modo a maior parte dos casos está próxima da média, como demonstramos no gráfico (no eixo Y).

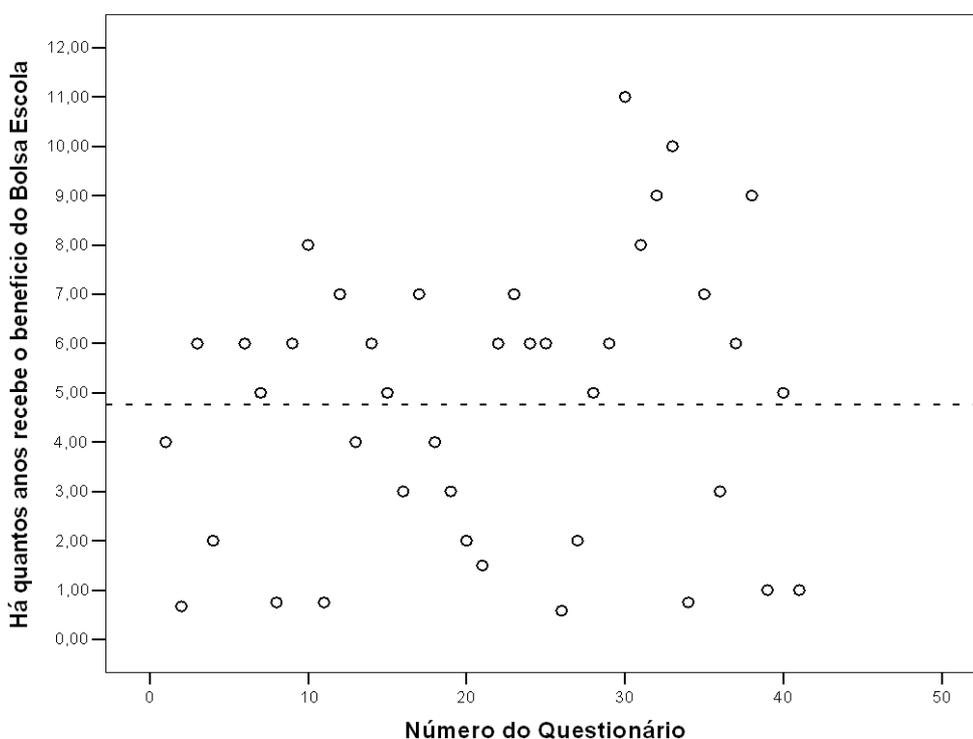
³² Obtivemos essas informações a partir da consulta à página do Programa Bolsa Escola, ao folder do Programa e aos relatórios.

Tabela (01) – Número de anos que recebe o Bolsa Escola

Variável	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Anos que recebe o Bolsa Escola	40	0,58	11,00	4,77750	2,83159

Fonte: Elaboração própria

Gráfico (01) – Número de anos que recebe o benefício



O prolongamento da permanência das famílias no Bolsa Escola combina com a proposta principal deste programa de ser uma bolsa de estudo. Avaliamos como positivo este prolongamento, pois sendo uma bolsa, quanto mais anos de estudo o aluno passar recebendo, melhor. Lavinias e Barbosa criticam as leis municipais cujo principal objetivo é apenas “retirar crianças da rua” e não que estas concluam o Ensino Fundamental. Diante disso, as autoras acreditam que os impactos redistributivos desses programas ficam comprometidos, prevalecendo assim seu caráter assistencial. Uma das características desse tipo de desenho é que algumas famílias integram o programa por um ano e depois são desligadas para que

outras famílias sejam integradas. *Assim, uns passam a ganhar enquanto outros voltam a perder, em um jogo de soma zero, onde tudo é temporário, menos a miséria*³³ (LAVINAS; BARBOSA, 2000 p. 5).

Silva et al (2003) consideram que o tempo de permanência das famílias no programa é uma importante questão a ser considerada, ainda que exista certa flexibilidade quanto à permanência. Dos programas analisados em seu estudo sobre a realidade dos programas de transferência de renda no Brasil, a prorrogação do benefício é permitida em 81,1% dos programas estaduais e municipais, sendo 16,2% o quantitativo de programas que não se enquadra nesta regra.

Pensando acerca disto, os autores consideram que a grande adesão dos programas a possibilidade de renovação do benefício pode expressar três situações, um esforço empreendido pelos gestores do programa no sentido de ultrapassar a rubrica de programas compensatórios e residuais. Essa possibilidade pode ser ainda um sintoma das condições extremas de pobreza nas quais se encontram as famílias desses programas, em virtude do que possuam sérias dificuldades para independender da renda transferida pelo programa. Por fim, a necessidade de renovação do benefício pode muito bem indicar uma possível desarticulação dos programas com outras políticas próprias do campo da proteção social.

No caso do programa Bolsa Escola do Recife, como expresso anteriormente, os benefícios das famílias têm sido renovados automaticamente desde que estas não saiam dos critérios de permanência no programa ou incorram nos casos que prevêem o desligamento do mesmo. Reafirmando nossa idéia, a permanência das famílias como beneficiária condiz com o objetivo desse programa. Logo, é compreensível dentro do desenho do programa, estender o prazo para recebimento do benefício até que os alunos possam ao menos concluir o Ensino Fundamental ou, no caso da não conclusão, para que obtenham mais anos de estudo do que obteriam na inexistência do benefício.

Deste modo, na nossa concepção afinada com o pressuposto de Silva et al (2003), pensamos que a renovação representa um esforço para que o programa não se restrinja ao

³³ Ao contrário das autoras, não criticamos o fato dos programas terem uma rubrica predominantemente assistencial ao invés de educacional. Mas acreditamos que o tempo que essas famílias permanecerão no programa é um ponto a ser bastante discutido, com base nas características dessas famílias, e não em uma regra rígida de entrada e saída dos programas.

desempenho de uma tarefa compensatória³⁴. Certamente, com a defasagem série/idade – verificada em todas as famílias da nossa amostra, ao menos para um filho –, a conclusão do Ensino Fundamental com o recebimento do benefício fica ameaçada. Todavia, acreditamos que este problema pode ser minimizado tanto pelo fato de alguns beneficiários participarem também do Bolsa Família como pelo fato de que muitas famílias recebem o benefício por mais de um filho – maioria em 2008 e 2009 – o que faz com que estas famílias, ao terem um dos seus dependentes desligado, – em razão de atingir a idade limite para permanecer no programa – possam continuar a receber o benefício pelos outros filhos. A segunda situação trazida pelos autores parece também se confirmar para as famílias do Bolsa Escola do Recife, ainda que tenhamos observado (nas entrevistas com as mães, com o membro da equipe e nos relatórios) um esforço para que as famílias participem dos cursos profissionalizantes da Prefeitura do Recife.

Para avançarmos um pouco mais na apresentação e discussão do desenho do Bolsa Escola, nos afastemos um pouco dos objetivos centrais do Bolsa Escola e pensemos nos critérios que as famílias precisam satisfazer para participar do programa. Além de terem crianças – na faixa etária entre 06 e 15 anos – matriculadas e freqüentando assiduamente alguma escola da rede municipal, é necessário que as famílias não possuam renda per capita superior a um terço do salário mínimo; residam há pelo menos cinco anos consecutivos na cidade do Recife e se cadastrem no Cadastro de Inscrição do Programa.

Conforme demonstrado na seção anterior, ao observamos os critérios para o ingresso das famílias no Bolsa Família, o corte de renda se sobressai em relativo detrimento a outros indicadores de pobreza. Embora os estudiosos das políticas de transferência de renda reconheçam na renda um dado importante para a inclusão nesse programa, criticam constantemente a centralidade do critério renda e o fato do limite de renda adotado ser muito baixo, oportunizando a inclusão no programa apenas de famílias consideradas muito pobres. Semelhantemente, a renda ocupa uma posição central no rol dos critérios para inclusão no Bolsa Escola, estando, neste aspecto, sujeito à críticas similares as dirigidas ao programa do governo federal.³⁵

³⁴ Grosseiramente, podemos dizer que a tarefa compensatória é a transferência de renda, mas que o programa não fica restrito a esta. Isto, entre outras razões, porque existe a possibilidade de renovação, ou seja, a possibilidade dos alunos terem por anos, e não apenas por um ano, o benefício (suas contribuições) na vida escolar.

³⁵ Cabe ressaltar, entretanto, em favor do Bolsa Escola, que o valor para o seu corte de renda é maior do que o do Bolsa Família. Ademais, o corte de renda do Bolsa Escola é atrelado ao salário mínimo, enquanto que o do Bolsa Família não é. De modo que as críticas atribuídas a ambos, no que tange ao corte de renda, não podem ser iguais.

Porém, ainda que o patamar de renda seja uma das principais diretivas para inclusão/exclusão do Programa, há que se fazer algumas ressalvas importantes em relação ao Bolsa Escola, a primeira é a existência do cadastro de inscrição no qual são inseridos alguns dados referentes à condição sócio-econômica de todos os requerentes do benefício. Através dos dados fornecidos, o sistema confere pontuações para cada família, recebendo maior número de pontos aquelas que se encontram em piores condições de insuficiência³⁶, não somente de renda, como de educação, saúde e outras. Essas famílias, depois de visitadas por uma equipe do programa, se tiverem perfil³⁷, tornam-se beneficiárias.

É bem verdade que, como a renda tem proeminência para a inclusão da família no cadastro, tende-se ao que Lavinias e Barbosa denominaram de sobrefocalização. Todavia, nosso maior interesse ao informar aspectos do processo de ingresso no programa é demonstrar que outros indicadores de pobreza são considerados na seleção daqueles que passarão a dispor da transferência. A segunda ressalva a ser feita refere-se à legitimidade social que critérios considerados mais objetivos, a exemplo da renda, podem trazer para o programa. Acrescente-se a isto o fato de que quanto mais simples são os critérios de inclusão, mais fácil para a sociedade fiscalizar, denunciando os casos de recebimento indevido. (MEDEIROS et al, 2007).

Além de aspectos mais gerais da focalização, como são os critérios que podem ser adotados para inclusão no programa, os quais envolvem discussões mais amplas (do ponto de vista teórico, por exemplo), é possível fitar apenas na focalização existente no programa, verificando se há ou não uma boa focalização. Para o programa em questão, Lavinias e Barbosa (2000) baseiam-se em evidências empíricas para afirmar que:

Houve uma focalização adequada, uma vez que as famílias beneficiárias foram selecionadas dentre as que vivem em situação de extrema pobreza e privação, bem como os bolsistas são aquelas crianças que registram níveis inferiores de desempenho escolar. Logo, pode afirmar que apesar das várias restrições de cobertura, aqueles que são contemplados pela bolsa-escola são sem sombra de dúvida, os mais necessitados dentre os grupos sociais excluídos (LAVINAS; BARBOSA, 2000, p. 35).

³⁶ A título de exemplo, caso o requerente do benefício seja analfabeto, receberá uma pontuação maior do que a daqueles que tiverem estudado até o ensino fundamental. As famílias compostas por indivíduos que tenham AIDS, câncer, hanseníase, tuberculose têm prioridade.

³⁷ Ter perfil é possuir os critérios para entrar no programa (ter filhos na rede municipal, residir em Recife, possuir renda familiar per capita de até 1/3 do salário mínimo). Com a visita busca-se verificar se as condições das famílias são as mesmas ou parecidas com aquelas em virtude das quais elas foram selecionadas.

Quanto às restrições de cobertura, importa destacar que, de acordo com os dados de Lavinias e Barbosa, até maio de 2000, 1.600 famílias eram beneficiadas pelo Bolsa Escola. Em dezembro do mesmo ano, como expresso em documento do Programa, eram 3.957 famílias, chegando ao quantitativo de 6.456³⁸ ao final de 2009. Considerando apenas o número de famílias cadastradas no programa em 2001 – em torno de 60.000 – mesmo com o visível aumento do número de famílias atendidas, o déficit de cobertura persiste como um dos principais desafios a ser enfrentado no âmbito do Bolsa Escola³⁹, principalmente se levarmos em conta que esse programa combate a evasão escolar, sendo a expansão da sua cobertura fundamental para fortalecer o exercício do direito à educação.

3.2. O ASPECTO DAS CONDICIONALIDADES NO PROGRAMA BOLSA ESCOLA MUNICIPAL

Se para ingressar no programa os requerentes precisam atender aos critérios mencionados anteriormente, para o desligamento preponderam os seguintes motivos: mudar o domicílio para outro município; transferência do aluno beneficiado para escola da rede estadual; uso inadequado do benefício⁴⁰; duas faltas em dois meses seguidos ou três alternados, sem justificativa; quando os beneficiários completam quinze anos. Quando nos referimos às razões para o desligamento do Bolsa Escola, voltamos agora em um contexto mais restrito, à discussão sobre condicionalidades.

No Bolsa Escola (como em boa parte dos programas de transferência de renda no Brasil), o recebimento do benefício está sujeito ao cumprimento de algumas condicionalidades pelas famílias, são elas: que as crianças frequentem alguma escola da rede municipal; morar com a criança a qual o benefício é destinado; justificar as faltas da criança no mês correspondente às faltas; acompanhar a vida escolar da criança, atentando para o desenvolvimento e comportamento destas; realizar um uso adequado do benefício, utilizando-o, por exemplo, na melhoria das condições alimentares da família; participar das atividades do programa; e residir em Recife.

³⁸ Praticamente todos os meses famílias passam a ser beneficiárias do Programa e outras deixam de ocupar esse status.

³⁹ Atualmente, percebe-se a complementação à transferência do Bolsa Família como um ponto bastante positivo, entre outras coisas, porque isso permitiu que mais famílias fossem incorporadas como beneficiárias do Bolsa Escola.

⁴⁰ O uso inadequado do benefício refere-se, entre outras coisas, à compra de bebidas alcoólicas ou outras substâncias psicoativas.

Ao longo deste trabalho vimos que a existência de condicionalidades choca com o princípio do direito social para o gozo do qual não deve ser exigida nenhuma condicionalidade. Todavia, neste programa parecem prevalecer algumas idéias que encontramos no debate mais geral acerca das condicionalidades. Primeiramente, a idéia de que não é solicitado nada além daquilo que já representa uma das obrigações dos pais: garantir que seus filhos estudem. De modo que não haveria, por parte do programa, a imposição de uma nova obrigação aos pais, sobrecarregando-os e desconsiderando suas capacidades (ou incapacidades). Haveria sim a corroboração da crença de que a educação é de responsabilidade do Estado e da família devendo por isso ser compartilhada por ambos.

Outra idéia é de que as condicionalidades permitem a defesa do direito da criança à educação na medida em que, quando há descumprimento da frequência escolar, a equipe do Bolsa Escola encaminha os nomes das famílias cujos benefícios foram bloqueados para algumas instituições ou programas, dentre as quais, o Conselho Tutelar. Acerca destes encaminhamentos:

Todo mês quando a gente fecha a frequência, quando a gente faz o levantamento de faltas, todas as famílias que têm o pagamento bloqueado a gente encaminha pro conselho tutelar a relação com o nome da família e o endereço, a gente encaminha pra escola que protege, só os da RPA 6, porque só atende RPA 6, a gente encaminha pra Diretoria Geral de Atenção a Saúde, a gente encaminha pra Diretoria Geral de Ensino porque tem o Projeto Voltei. Pronto, a gente faz isso. Faz todos esses encaminhamentos todos os meses. Bloqueou o pagamento, a gente envia.

Mais uma idéia que sustenta a condicionalidade da frequência escolar, sendo muito mais forte nos programas com o desenho semelhante ao do Bolsa Escola, é a de que uma bolsa de estudo não combina com ausência na escola. O que não significa dizer que o auxílio é suficiente para que os alunos não falem ou falem muito pouco à escola, fato acerca do qual a equipe atual do programa parece ter clareza, tanto que realiza, desde 2005, reuniões nas escolas com o intuito de reduzir o número de bloqueios.

Depreendemos do exposto que as condicionalidades não são apenas uma maneira de “fazer valer o dinheiro que as famílias recebem”, mas possibilitam ao programa se inteirar mais acerca de outros complicadores que contribuem para que as crianças evadam ou falem constantemente. Diante desses problemas, a equipe do Bolsa Escola tem sempre buscado estratégias de modo a tornar desnecessário o desligamento das famílias, atuando não só para

assegurar o direito da criança à educação como na função de um agente facilitador para que as famílias solucionem problemas referentes a outros direitos.

Apesar do retorno aos encaminhamentos do programa não ser satisfatório⁴¹, de todo modo, há um esforço de enviar a lista com o nome das famílias para outras diretorias, secretarias e programas, conforme expresso na citação acima. Em síntese, uma das razões para a existência da condicionalidade (a razão de que o benefício é uma bolsa estudo) e o empenho para evitar os desligamentos estão patentes nos seguintes trechos de uma das entrevistas concedida por um dos responsáveis pela execução do programa:

Quando a família não cumpre, a família não, a criança não tem os 90% que equivale a três faltas, aí o pagamento é bloqueado naquele mês, e a família não vai receber naquele mês. Dois meses seguidos, ela vai ser desligada do programa ou três alternados durante o ano. Agora a gente faz assim todo um trabalho pra que isso não aconteça, pra que as famílias permaneçam por mais tempo no programa. Qual é o trabalho? A gente começa por essa reunião, a primeira. Essa reunião é uma tarde toda que a gente passa com eles no auditório aqui da Prefeitura. Aí nessa reunião a gente fala de tudo, qual o compromisso que ela tem, a gente vai querer... isso não está na lei...mas a gente vai querer... a gente sempre diz [...]
[...] isso não está na lei, mas a gente vai dizer: que o programa é uma bolsa de estudo, né, bolsa escola, é uma bolsa de estudo e pra família receber os meninos tem que tá freqüentando, tem que tá estudando. E freqüentar... o compromisso não é só mandar o menino ir pra escola, a gente vai querer, e vai exigir, e vai cobrar é que ela vá sempre na escola, uma vez por semana, de quinze em quinze dias, pra saber se os meninos estão faltando, que elas olhem em casa se os meninos estão fazendo as tarefas direitinho [...]

Passando das justificativas presentes no programa para aquelas mencionadas pelas famílias, achamos algumas avaliações positivas acerca das condicionalidades (embora não tenhamos perguntado diretamente às famílias sobre a existência de condicionalidades). Em uma postura favorável às condicionalidades, algumas mães não vêem problema na existência destas porque as crianças e adolescentes têm consciência de que o benefício é uma grande ajuda nas despesas das famílias e sabem que para receber o benefício precisam freqüentar a escola. Como, além da renda, o Bolsa Escola oferece outros eventos aos familiares como ida ao teatro Santa Isabel e aulas no barco escola, o cumprimento da condicionalidade – freqüentar as aulas, no caso - é percebido como um meio de continuar desfrutando destes

⁴¹ Quase não há retorno para os encaminhamentos feitos pelo programa, de modo que não há como saber se foram oferecidas soluções para os problemas apontados e quais foram estas soluções. As exceções ficam por conta da Diretoria de Acompanhamento Escolar, responsável pelo Projeto Voltei. A despeito da falta de retorno, há no programa um entendimento de que os órgãos para os quais são feitos os encaminhamentos podem não ter uma estrutura material e de pessoal que lhe possibilitem enviar para o Bolsa Escola informações sobre as soluções que foram dadas.

espaços. Nos dois casos – a condicionalidade funcionaria como um incentivo a mais para a criança prosseguir com os estudos (SILVA et al, 2009).

3.3. CONSIDERANDO AS “PORTAS DE SAÍDA” DO PROGRAMA BOLSA ESCOLA MUNICIPAL

O último ponto trabalhado por nós na exposição sobre o Bolsa Família foi “as portas de saída”. No caso do Bolsa Escola do Recife são tomadas medidas para que as famílias obtenham outras condições sócio-econômicas a ponto de tornar o recebimento do benefício dispensável. Uma dessas medidas consiste na garantia da vaga para os membros das famílias beneficiadas nos cursos profissionalizantes oferecidos pela Prefeitura do Recife.

Reproduzimos abaixo trechos de uma das entrevistas, apresentando os cursos e o trabalho desenvolvido para que as famílias conquistem outras fontes de renda.

A prefeitura tem 16 escolas, 17 escolas profissionalizantes, inclusive uma escola de arte, a única escola aqui no Nordeste que é escola de arte, municipal de arte, é a escola profissionalizante João Pernambuco, que tem aula de música, tem aula de pintura, tem aula de coral. Ela fica na Várzea. São 17 com a escola João Pernambuco. E o que a gente faz? A gente fez uma parceria com essas escolas, com a diretoria [...] Diretoria de Programas Especiais que é da Secretaria de Educação, e todo beneficiário do programa bolsa escola, não só beneficiário, mas qualquer pessoa que esteja na composição familiar, elas tem a vaga garantida nos cursos profissionalizantes, quando abre as inscrições. Essas inscrições elas abrem [...] Quando abrem as inscrições, duas vezes no ano, os beneficiários do bolsa escola... eles tem prioridade. Já tem a vagazinha garantida. Aí pronto, a gente tenta, através da reunião que a gente faz na escola estimular, sensibilizar os beneficiários a fazerem esse curso. Por que? por que assim... tudo que a gente não quer, e a gente percebe que às vezes, o que é que acontece, como o benefício é de um salário mínimo ou meio salário, as pessoas tendem a se acomodar [...] A gente trabalha muito em relação a isso, pra que as pessoas não se acomodem, por isso que a gente oferece esses cursos, pra que ela aumente a renda dela enquanto recebe e depois quando elas perderem o benefício. Porque nas reuniões que a gente faz de inclusão, a gente sempre coloca, que esse benefício é pra ser pago por um ano, podendo ser renovado por igual período. Então, isso não garante que ele vai passar muitos anos recebendo, pode receber ou não. Não é verdade? Aí a gente sempre coloca muito isso. Por isso que a gente sensibiliza pra que eles façam um curso profissionalizante, que tem vários na prefeitura: corte e costura, marcenaria, de atendente, de inglês, de francês, de espanhol, de soldador, de eletricitista, manicure, doces e salgados, tem uma infinidade de cursos profissionalizantes. Aí a gente sempre estimula pra que eles façam esse curso. E duas vezes por ano a gente faz uma festa aqui, no décimo quinto andar, de conclusão deles, e é bem emocionante, a gente vê cada depoimento lindo.

O freqüente incentivo à participação dos beneficiários nos cursos profissionalizantes aponta para uma articulação do Bolsa Escola com outras estratégias de combate a pobreza, o que apesar de não garantir a inserção ocupacional dos participantes, não deixa de ser uma iniciativa importante em face do objetivo de reduzir a pobreza mirado pelo programa. Ainda sobre os cursos profissionalizantes, de acordo com o relatório 2009, membros da equipe do programa visitam esses cursos com os objetivos de acompanhar os beneficiários matriculados e incentivá-los na conclusão destes. Em 2009 foram 360 inscritos e 261 concluintes, como podemos conferir na tabela abaixo:

Tabela (02) Cursos Profissionalizantes

Semestre	Inscritos		Concluintes	
	PBEM	PBF	PBEM	PBF
1º	181	1.083	131	940
2º	179	1.419	130	1.188
TOTAL	360	2.502	261	2.128

Fonte: Programa Bolsa Escola Municipal

De acordo com as informações adquiridas por meio de entrevista, aos cursos profissionalizantes acrescentou-se o estabelecimento de uma parceria entre o Bolsa Escola e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Acerca do início e objetivos dessa parceria:

[...] A gente fez uma parceria no ano passado com a secretaria de desenvolvimento econômico que é responsável pelo SINE, para encaminhar essas famílias para o SINE. Termina o curso profissionalizante e a gente faz o encaminhamento para o SINE porque aí é mais uma possibilidade deles conseguirem um emprego... para não ficar nessa dependência. Agora como eu estou te dizendo, repito, não é fácil. Não é fácil pra gente, a gente trabalhar e querer estudar, né verdade? A gente depois de uma certa idade... você tende a se acomodar, infelizmente, né?⁴²

Em relação aos encaminhamentos, podemos observar na tabela abaixo a distribuição destes no ano de 2009, a partir do mês de maio.

⁴² Tivemos acesso a essa informação na entrevista com um dos responsáveis pelo Programa.

Tabela (03) – Encaminhamentos para o Sistema Nacional de Empregos (SINE)

Período	Famílias atendidas	Nº de encaminhamentos
Maio	29	29
Junho	16	16
Julho	52	52
Agosto	5	5
Setembro	3	3
Outubro	3	3
Novembro	3	3
Dezembro	2	2

Fonte: Programa Bolsa Escola Municipal

Como observamos, há entre os membros do programa, a consciência das dificuldades que permeiam o encaminhamento dos beneficiários aos programas de geração de emprego e renda. Ganhariam a linha de estudos sobre programas de transferência de renda e também os programas, no caso específico, o Programa Bolsa Escola, com o desenvolvimento de pesquisas explicativas acerca dos impactos desses cursos profissionalizantes e das suas possibilidades e limites. Poderiam ser incluídos, entre os objetivos dessas pesquisas, investigar os motivos que dificultam a matrícula dos beneficiários nos cursos ofertados. Isso é importante para que sejam apontadas outras razões que não a preguiça, a falta de interesse e outras desse gênero.

Indagamos as famílias da nossa amostra acerca deles: se já tinham participando de algum curso; para as respostas afirmativas, como o avaliavam; para os que não participaram, o que explicava a não participação. Como podemos observar nas tabelas abaixo, dos 41 entrevistados apenas 10 participaram dos cursos profissionalizantes. Dentre os dez, sete avaliaram o curso como bom ou ótimo.

Tabela (04) – Participação em curso profissionalizante

Participação em Curso Profissionalizante	Frequência	%
Sim	10	24,4
Não	31	75,6
Total	41	100

Fonte: Elaboração Própria

Tabela (05) Avaliação do curso profissionalizante

Avaliação do Curso	Frequência	%
Péssimo	1	10,0
Regular	2	20,0
Bom	4	40,0
Ótimo	3	30,0
Total	10	100,0

Fonte: Elaboração Própria

Tabela (06) - Razão da não participação no curso profissionalizante

Razão da não participação	Frequência	%
Desconhecimento da atividade	1	3,2
Não tem interesse	2	6,5
Trabalho	5	16,1
Problemas de saúde	2	6,5
Outra	21	67,7
Total	31	100

Fonte: Elaboração Própria

Merecem realce os motivos pelos quais as mães/pais deixaram de participar. Dentre o grupo dos que não participaram, 21 pessoas estão inseridas na categoria “outra” e apresentaram as mais diversas justificativas, mas pouquíssimas referentes ao desinteresse pelo cursos. A grande maioria das justificativas apresentadas pode ser resumida nas seguintes

palavras: “tem que tomar conta das crianças” e “falta de tempo” (em razão geralmente dos cuidados com o lar).

Não temos razões para duvidar que essas famílias – em decorrência do número de filhos, da falta de recursos para pagar a alguém que cuide das crianças, e dos serviços que desempenham nas suas casas – não disponham realmente de muito tempo. Seria precipitado e, talvez, preconceituoso associar a não participação à preguiça. Todavia, uma ponderação é importante, qual seja: a de que o curso pode ser feito por qualquer membro da família e, neste sentido, é imprescindível o trabalho desenvolvido pela equipe do programa de sensibilizar essas famílias para a importância desses cursos.

3.4. PRINCIPAIS MUDANÇAS NO PROGRAMA BOLSA ESCOLA MUNICIPAL

Além do já mencionado, o programa tem passado desde 2001, por algumas mudanças dignas de menção. Dentre as primeiras e mais importantes modificações implementadas está a informatização do cadastro com a criação do SEBE (Sistema Bolsa Escola) e posteriormente a inclusão nesse sistema dos módulos “pagamento” e “cadastro”. De acordo com as informações fornecidas através de entrevistas, em 2001, na primeira gestão do prefeito João Paulo, quando o sistema foi criado, as famílias beneficiárias passaram a ser selecionadas pelo sistema, ao modo da atribuição de pontuação de acordo com as necessidades (alimentares, educacionais, de saúde) das famílias requerentes.

Com a inclusão dos módulos de frequência e pagamento, ocorre o seguinte: todas as informações referentes às faltas dos alunos repassadas pelas escolas são digitadas no sistema (quantas faltas, se as faltas foram justificadas). Quanto ao módulo de pagamento, a folha de pagamento é gerada pelo sistema. A avaliação recebida por essas mudanças está expressa no seguinte trecho:

[...] Em 2001 quando o sistema foi criado ele só servia pra cadastro. Não existia nem o pagamento, nem a frequência, isso aí era feito em outro sistema [...] E a frequência ela é feita de uma forma manual. Isso é ruim porque são três bases diferentes, três locais com informações diferentes [...] É complicado porque a pessoa entra no programa pelo sistema, a folha de pagamento você tem que incluir em outro sistema, e o controle da frequência tem que ser em outro sistema. Aí é complicado. O que é que a gente fez? A gente esse ano, no ano passado, a gente conseguiu concluir o módulo de pagamento, muito bom! Foi um passo muito bom, inclusive para o controle do programa. Porque a folha de pagamento ela é extraída

do sistema do bolsa escola, o SEBE. Isso aí é bom porque não tem mais aquilo de você cadastrar, aí depois que você cadastra, seleciona, aí a folha de pagamento você já faz em outro sistema. Isso aí pode dar inconsistência.

Adicione-se às alterações descritas, a modificação no recebimento do benefício. Entre 2001 e 2004 o meio para a maioria dos pagamentos era o “cheque salário”. A partir de 2005 todos os beneficiários possuem um cartão magnético para retirar o benefício em qualquer agência ou loteria da Caixa Econômica Federal. Visa-se com essa mudança uma maior inclusão social das famílias uma vez que estas, quando necessário, regularizam seus documentos para a abertura da conta de recebimento do benefício.

As modificações registradas apontam para adoção, por parte desse programa, de processos mais transparentes para a seleção dos beneficiários, de medidas que combatam o clientelismo – traço muito marcante na política social brasileira. Nesta direção, o programa do Recife atende, na nossa percepção, àquela que Silva (2007, p. 1437) acredita ser uma das potencialidades dos programas de transferência de renda, qual seja: *a possibilidade de reduzir práticas clientelistas; por serem implementados de modo descentralizado, incluindo no seu desenho o monitoramento e a avaliação, o controle social e uma proposta de articulação da transferência monetária com programas estruturantes.*

Através das entrevistas, das consultas aos relatórios e outros documentos do programa, verificamos que algumas mudanças se deram também no campo, designado por nós, de modo bastante lato, das relações entre família – educação dos filhos – e o programa⁴³ (estas ações ganharam força a partir de 2005). São referências importantes nesse campo as reuniões de inclusão dos beneficiários, as reuniões em virtude do bloqueio do benefício e as reuniões nas escolas. Todas estas reuniões possuem em comum o objetivo de reduzir o número de bloqueios e, por conseguinte, de desligamentos do programa.

Sendo assim, reforçam-se nestas reuniões as condições de permanência no programa e a importância do comparecimento dos pais à escola dos filhos. Especificamente, a reunião de

⁴³ Tendo em mente as ações implementadas para as famílias, cabe voltar um pouco à argumentação desenvolvida no projeto de pesquisa que originou a presente dissertação. Argumentamos, no plano de pesquisa, que no âmbito desse programa, tem sido atribuído à família um papel central na escolarização das crianças. Isso pode ser percebido através das ações para estreitar os laços entre a família e o processo de escolarização das crianças e adolescentes. Da importância conferida à família na implementação deste programa e das ações voltadas para esta decorreu nosso objetivo central, o qual consistiu em verificar as aspirações e expectativas educacionais dos (das) pais (mães) beneficiados(as) pelo Bolsa Escola. O objetivo esteve pautado na constatação de que a família tem se constituído, cada vez mais, como um ator indispensável para a consecução dos objetivos desse programa.

inclusão é anterior ao primeiro recebimento da bolsa e ocorre todos os meses na Prefeitura do Recife. Nestas, como afirmamos anteriormente, às famílias são expostas aos compromissos que deverão assumir ante a sua inclusão no programa. As reuniões ocasionadas por bloqueio acontecem mensalmente com todas as famílias que tiverem o recebimento do benefício bloqueado no mês. Por fim, existem as reuniões realizadas nas escolas. A cada mês, com exceção dos meses de janeiro, fevereiro e dezembro, algumas escolas sediam reuniões que representam um momento para *esclarecer sobre os mais diversos questionamentos, ratificando os critérios para permanência no programa e enfatizando sobre a importância da participação nos eventos sócio-educativos*⁴⁴. Atribui-se a estas últimas à redução no número de bloqueios, conforme nos foi relatado em entrevista.

De acordo com relatório referente ao ano 2009, foram realizadas 223 reuniões, distribuídas entre as seis RPA. Tratando mais detalhadamente:

Quadro (04) - Quadro resumo das reuniões realizadas nas escolas por mês

Meses	Número de escolas convocadas	Número de famílias Participantes	
		BEM	BFA
Março	24	535	0
Abril	33	439	0
Maio	24	325	100
Junho	23	788	85
Julho	20	1119	79
Agosto	10	233	55
Setembro	37	982	49
Outubro	23	482	0
Novembro	29	155	0
Total	223	5.058	368

Fonte: Programa Bolsa Escola Municipal

Assim como as reuniões, se enquadram nas ações que o Programa vem desenvolvendo regularmente os eventos no Teatro Santo Isabel e as aulas de educação

⁴⁴ Se a direção da escola sentir necessidade, pode solicitar à equipe do Bolsa Escola Municipal uma reunião na escola.

ambiental no Barco Escola da Prefeitura. No tocante à participação das famílias nos eventos no Teatro Santa Isabel, reproduzimos abaixo um dos relatos fornecidos durante nossa pesquisa:

[...] O teatro Santa Isabel, num sei se você lembra, ele passou por uma reforma, passou uma época fechado, passou por uma reforma muito grande. Aí na época, se pensou... infelizmente eu não estava aqui na época, para fazer parte dessa história, gostaria muito, mas infelizmente eu não estava. Aí se pensou qual era o público que ia ser convidado pra participar da reinauguração daquele espaço, daquele equipamento público. Aí na época se pensou e achou que quem melhor ia representar a população da cidade do Recife eram os beneficiários do Programa Bolsa Escola. Eu achei fantástico esse pensamento. O nosso prefeito, o nosso ex-prefeito, João Paulo que sugeriu que fossem os beneficiários do Programa Bolsa Escola. Aí pronto, foi a primeira vez que elas participaram desse evento lá no teatro. Aí pronto, aí como deu muito certo, aí a gente passou a oferecer todo o mês, durante o período letivo. A gente aproveita as reuniões nas escolas pra fazer a divulgação do espetáculo e deixar já os convites com a direção da escola e a direção é que se encarrega de distribuir quando está mais próximo. As meninas vão pra escola pra falar dos critérios dos programas... aquela história toda... curso profissionalizante... e aproveita, aquelas escolas que são visitadas naquele mês, são as escolas que vão participam do evento. Aí a gente disponibiliza um ônibus, o ônibus passa na escola, leva para o teatro e depois deixa na escola. Eu acho que todas as mães do bolsa escola já foram para o evento, já foram para o teatro. Agora também não é fácil, porque têm umas que não querem sair de casa, outras não têm com quem deixar o menino, outras têm uma faxina pra fazer.

Para viabilizar esta ação, o Programa firmou parceria com a Secretaria de Cultura, responsável pelo Teatro. No começo de cada ano, a equipe do Programa, em posse de um cronograma preliminar, entra em contato com a Diretoria do Teatro para saber quais datas estão disponíveis e ajustar o cronograma a estas datas. Para escolha das peças, o programa firma parceria tanto com a diretoria do Teatro como a Gerência de Serviço de Animação Cultural – GAC. Os eventos promovidos em 2008 foram:

Quadro (05) – Eventos Teatrais

Mês	Espectáculo	Produção	Nº de participantes
Janeiro	Férias Escolares		
Fevereiro	Férias Escolares		
Março	Não houve		
Abril	“Poetas Imortais Poetas Atuais”	Pesquisa: grupo de teatro SEEL, Texto Final e Direção Geral: Zé Ramos	374
Maiο	A triste sina de Mateus e Catirina	Direção: Romualdo de Freitas	244
Junho	Recife Paralelo 8	Roteiro, direção e seleção musical: Moisés Neto	277
Julho	Recesso		
Agosto	Outra vez era uma vez	Direção Geral: Heloisa Duque. Coreografia: Ivaldo Mendonça. Iluminação: Martiniano Almeida. Figurino: Ivaldo Mendonça. Trilha Sonora: Maria Betânia.	
Setembro	Daqui não saio daqui ninguém me tira	Balé Deveras	168
Outubro	Outra vez era uma vez	Direção Geral: Heloisa Duque. Coreografia: Ivaldo Mendonça. Iluminação: Martiniano Almeida. Figurino: Ivaldo Mendonça. Trilha Sonora: Maria Betânia.	408
Novembro	Entre nós	Cia Vias da Dança	311
Dezembro	Cantata Natalina	Alunos da Rede Municipal	
Total de participantes durante o ano			2.045

Fonte: Programa Bolsa Escola Municipal

Com relação às aulas no Barco Escola da Prefeitura do Recife, a parceria é com a Diretoria de Ações Educacionais Complementares – DAEC – e concerne ao Projeto Ambiental Barco Escola da Prefeitura. Mais recente (desde 2006) e contemplando um público menor em comparação aos eventos teatrais, essa ação, de acordo com o relatório de 2008, *visa sensibilizar os beneficiários, através de uma aula passeio, sobre a importância da preservação ambiental dos rios e mangues e de como o meio ambiente conservado pode trazer benefícios diretos a população* (PREFEITURA DO RECIFE, 2008, p. 107).

Conforme podemos observar nas tabelas abaixo, 30 pessoas da nossa amostra participaram de algum evento teatral, ou seja, a grande maioria. Quando perguntados se foi péssimo, ruim, regular, bom ou ótimo participar desse evento, 29 participantes responderam bom ou ótimo.

Tabela (07) - Participação em evento cultural

Participação em evento cultural	Frequência	%
Sim	30	73,2
Não	11	26,8
Total	41	100

Fonte: Elaboração Própria

Tabela (08) Avaliação do curso profissionalizante

Avaliação do evento cultural	Frequência	%
Péssimo	0	0
Regular	1	3,3
Bom	12	40,0
Ótimo	17	56,7
Total	30	100,0

Fonte: Elaboração Própria

Solicitamos aos entrevistados que justificassem suas avaliações, e neste ponto pudemos perceber, através das justificativas, o quanto ações relativamente simples como essas podem representar para essas famílias uma raríssima oportunidade de lazer. Além de

ressaltarem essa oportunidade de lazer, demonstram um grande encantamento por um universo que sempre lhe pareceu inacessível. Citando as próprias famílias, as razões para que o evento tenha sido bom ou ótimo foram: “foi animado/diferente”; “porque nunca tinha ido ao teatro”; “ficou sabendo mais da cultura do nosso Pernambuco”; “muitas coisas belas que a gente não sabe”; “porque foi um dia de lazer”; “porque é uma maneira de sair de casa”; “porque ingresso é caro e não tem condições de pagar”; “se distraiu”; “tirou um tempo para ela”; “porque é atendida bem”; “no teatro tem pessoas que estão ali, mas saíram de favelas”; “gostou da peça”; “porque parecia uma criança no meio do povo”; “tarde maravilhosa”; “esqueceu um pouco dos problemas” e “foi interessante ver aquele lugar lindo e maravilhoso”. As três justificativas mais apresentadas são, respectivamente: o evento representar um dia diferente/animado/ de lazer; o fato de nunca terem ido ao teatro antes e os conhecimentos que adquirem através das apresentações teatrais.

Quanto às aulas no barco-escola, como já dissemos, o contingente atendido é bem menor do que no caso nos eventos teatrais. Além do mais, algumas mães não participam porque temem o fato da aula ser ministrada no barco. Da nossa amostra, sete pessoas participaram da aula no barco escola, de acordo com a tabela 09. Os sete participantes informaram que participar dessa atividade foi bom ou ótimo. Vejamos:

Tabela (09) - Participação na aula passeio

Participação na aula passeio	Frequência	%
Sim	7	17,1
Não	34	82,9
Total	41	100,0

Fonte: Elaboração Própria

Tabela (10) - Avaliação da aula passeio

Avaliação da aula passeio	Frequência	%
Péssimo	0	0
Regular	0	0
Bom	1	14,3
Ótimo	6	85,7
Total	7	100,0

Fonte: Elaboração Própria

As causas da avaliação positiva foram: “a pessoa tem uma tarde de lazer”; “arejou a cabeça; foi uma terapia”; “porque nunca tinha ido”; “conhecer um pouco da cidade dentro da água”. No conjunto das causas citadas, a mais freqüente corresponde ao conhecimento adquirido sobre a cidade.

Dentre os não-participantes, a maioria escolheu a categoria “outro” para justificar sua não participação, como podemos observar na tabela 11. Perguntamos aos que responderam “outro” qual o motivo da não-participação e as respostas mais freqüentes, respectivamente, podem ser agrupadas nas seguintes categorias: não ter sido chamado(a) ainda ou ter medo de participar da aula em um barco.

Tabela (11) - Razão da não participação na aula passeio

Razão da não participação	Frequência	%
Desconhecimento da atividade	10	29,5
Não tem interesse	1	2,9
Trabalho	3	8,8
Problemas de saúde	1	2,9
Outra	19	55,9
Total	34	100,0

Fonte: Elaboração própria

Do exposto, depreendemos que tanto os eventos teatrais quanto as aulas no barco escola representam para essas famílias oportunidades de lazer e de conhecimento. Além disso, na opinião dos nossos entrevistados, participar dessas iniciativas influencia positivamente na

educação dos seus filhos. Porque essa participação exerce bastante influência é um dos tópicos do próximo capítulo.

Antes de encerrar a presente seção, consideremos, à luz da literatura, alguns limites enfrentados pelo programa: o patamar de renda adotado e a questão da cobertura. Quanto ao primeiro, é necessário pensá-lo como uma tendência da política brasileira de transferência e que exige uma discussão também geral envolvendo, entre outras coisas, a passagem da garantia de uma renda mínima para uma renda de cidadania. Isso não significa que um programa da esfera municipal não possa dar o pontapé inicial para essa discussão, afinal, como temos visto, as experiências municipais de transferência condicionada de renda foram pioneiras e deram o tom às experiências adotadas, posteriormente, no âmbito federal. Em relação ao segundo limite, este é certamente um dos maiores desafios do programa. Isso fica ainda mais evidente, se considerarmos (através das falas dos pais, dos relatórios e de outros documentos) que esse programa contribui significativamente para a redução da evasão escolar, para a compra de alimentos pelas famílias, ou, se quisermos dizer com outras palavras, para o reforço dos direitos à educação e à alimentação.

Também existem outras dificuldades as quais tivemos acesso por meio das entrevistas (ditas de modo explícito ou inferido por nós a partir dos relatos). Estas consistem: na quase inexistência de retorno para os encaminhamentos enviados para outros órgãos sobre as famílias com problemas de faltas ou outros; na falta de uma equipe interdisciplinar no programa que acompanhe as famílias beneficiárias, sobretudo, aquelas cuja insuficiência de renda é agravada por problemas como uso abusivo de drogas lícitas e não lícitas, violência doméstica e outros⁴⁵; e, por fim, a ausência de uma certa “institucionalização” das ações (bem avaliadas) que o programa vem desenvolvendo com as famílias a fim de que essas logrem continuidade, se constituindo como marca do Programa Bolsa Escola e não como marca de uma determinada gestão do programa. Se a implementação das ações depende da sensibilidade ou do perfil do gestor, as mesmas podem deixar de acontecer quando houver mudança de gestão. Acreditamos que o encerramento destas ações seria uma perda significativa para o programa e para as famílias. O programa ganha quando une transferência de renda e cursos profissionalizantes, por exemplo. E a julgar pelos depoimentos das famílias, essas ações são, no mínimo, oportunidades de lazer e de acesso a novos conhecimentos.

⁴⁵ Neste ponto, a entrevistada faz uma ressalva que não sabe se caberia ter uma equipe interdisciplinar no programa para acompanhar as famílias, mas afirma que seria bom se houvesse uma equipe desse tipo para acompanhar as famílias beneficiárias.

Porém, o mais importante é o desenvolvimento de ações cujos efeitos nas vidas dos beneficiários não sejam apenas imediatos, mas permaneçam durante e depois do recebimento do benefício. Há importantes desafios a serem enfrentados, mas importa que estes não obscureçam os efeitos positivos que as ações já desenvolvidas trazem para as famílias. De modo que a ampliação e aperfeiçoamento, quando necessário, dessas ações são recomendáveis. Não que o desenvolvimento das mesmas esteja em discussão ou sob risco – vale destacar –, mas considerando a descontinuidade como marca das políticas sociais brasileiras, essa recomendação ganha sentido.

Dito isto, consideraremos no próximo capítulo as aspirações e expectativas educacionais de alguns beneficiários do Bolsa Escola e também a contribuição das ações deste programa para o reforço dessas aspirações e expectativas.

CAPÍTULO 4

**ASPECTOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS DAS ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DAS
FAMÍLIAS DO PROGRAMA BOLSA ESCOLA E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NO
FORTALECIMENTO DESSES ASPECTOS**

4.1. EDUCAÇÃO E FAMÍLIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A educação é uma instituição social de importância fundamental na sociedade moderna. As instituições, por sua vez, constituem a estrutura social que organiza os status e papéis tendo em vista a resolução do que é percebido como problema (os funcionalistas denominam de necessidade) para a coletividade. Dito de outra forma:

Para sobreviver, os homens tiveram de criar maneiras de lidar com as exigências básicas da vida biológica e social. Tiveram que garantir alimento e sustento suficientes, prover formas seguras de ter e criar filhos, governar-se e lidar com o conflito, educar cada geração, aliviar a ansiedade e a tensão das pessoas, desenvolver o conhecimento e a inteligência, e curar os doentes. Cada uma dessas exigências desperta o poder criativo dos homens, para criar e elaborar estruturas básicas – denominadas instituições sociais – que ajudam a preencher as contingências básicas da existência humana (TURNER, 1999: 135).

De acordo com Mannheim e Stewart (1974), a educação, como ocorre na escola ou em outras instituições, é um processo dinâmico, que lança suas raízes na plasticidade da natureza humana e encerra entre as suas funções a seleção de experiências sociais e pessoais para apresentá-las de modo sistemático e concentrado. Estes autores nos endereçam ainda para sentidos mais estritos e outros mais latos nos quais o termo educação pode ser empregado, expondo as idéias de Wilhelm Dilthey e Adms como exemplos de concepções mais estritas.

Para Dilthey (*apud* Mannheim e Stewart, 1974), a educação consiste em uma atividade engenhosa, da parte dos adultos, visando o aperfeiçoamento do espírito das gerações mais novas. Segundo Adms, também citado por Mannheim e Stewart, a educação se caracteriza pela ação, não só consciente como deliberada, de uma personalidade sobre a outra com o objetivo de modificar-lhe o desenvolvimento. Os meios pelos quais se modifica o desenvolvimento são: em primeiro lugar, apresentação de conhecimentos selecionados e organizados pelo educador; em segundo, as relações diretas e indiretas entre as personalidades do professor e do aluno, tendo em vista que só em uma fase mais adiantada – e isso nem sempre ocorre – o aluno consegue separar os conteúdos que lhes são apresentados da sua reação à personalidade do professor que ministra esse conteúdo. No interior destas duas concepções acerca da educação, a escola assume um papel central, na medida em que se insere no âmbito das suas atribuições a apresentação dos conhecimentos considerados mais importantes para a manutenção de uma dada sociedade.

Em uma acepção mais lata, a educação contemplaria até *os efeitos indiretos produzidos sobre o caráter e as faculdades humanas por coisas cujos propósitos diretos são diferentes, por formas de governo, pelas artes industriais, por estilos de vida social: e até por fatos físicos que não dependem da vontade humana, o clima, o solo, e a situação local* (Mill *apud* Mannheim; Stewart, 1974: 39).

Importa ressaltar que a educação – como transmissão de valores, crenças, disposições, habilidades e conhecimentos considerados fundamentais no interior de cada sociedade – sofre variações históricas entre as sociedades e mesmo entre grupos diferentes de uma mesma sociedade. As diferenças dizem respeito: ao arranjo da educação (se formal ou informal); aos seus conteúdos (quais os saberes devem ser transmitidos, quais saberes são considerados relevantes para compor as matérias escolares); à organização e práticas (onde, quando, como, por quanto tempo); às agências e agentes (quais os responsáveis pelo processo educacional); e aos sujeitos que devem ser educados (aos sujeitos de qual classe, raça, idade e sexo será destinada a educação) (Carvalho, 2004).

Todavia, a despeito das variações históricas, toda a sociedade tem na sua constituição a preocupação com a transmissão dos valores, crenças, normas e costumes importantes para a próxima geração. Neste sentido, Durkheim postula que a educação, definida como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações ainda inaptas para a vida social, tem um propósito (ou uma função) bastante claro, qual seja: o de introjetar no íntimo das crianças, as condições essenciais para a existência da sociedade. A educação, porém, não só cuida de fomentar uma homogeneidade exigida para a conservação da ordem social, mas também deve favorecer a diversidade, de modo que cada um possa desempenhar funções específicas (especializadas) em favor da manutenção do equilíbrio no interior da sociedade (Durkheim, 1973).

Côncio de que a educação desempenha estas funções, esse autor, acertadamente, na nossa compreensão, concluiu que não existe uma educação ideal como muitos, antes dele, acreditaram. Antes, cada sistema educacional deve responder às necessidades fundamentais da sociedade que o abriga. Neste sentido, se a educação romana tivesse tido o caráter individualista comparável ao nosso, a cidade romana não teria podido se manter: [...] *De que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?* (Durkheim, 1973: 37).

Em uma acepção marxiana da educação – embora este tema ocupe um lugar secundário no escopo teórico marxiano – a característica principal é a crítica. Só a partir da crítica é possível revelar o caráter parcial de todas as instituições existentes, que encontram a sua explicação na economia. A parcialidade das instituições está intimamente associada ao fato destas serem criadas em razão dos interesses, sobretudo dos econômicos, de classe. Logo, as instituições, inclusive o Estado, serviriam aos interesses das classes dominantes, representadas no capitalismo pela burguesia, como vimos no primeiro capítulo (ENGELS E MARX, 1978).

A divisão das sociedades em classe decorre, entretanto, da divisão do trabalho. Tendo em vista que, no capitalismo, o trabalho exige todo ou quase todo o tempo da maior parte dos membros da sociedade, os indivíduos (ligados a uma determinada classe) que não estiverem submetidos a condições de trabalho tão extenuantes podem se dedicar ao saber, à arte e, por conseguinte, tomarem para si a direção do processo de trabalho, da administração do Estado, da justiça, da ciência e entre outros. Como se não bastasse, a divisão do trabalho responde pela divisão do próprio homem que, em virtude de uma especialização excessiva, tem suas múltiplas potencialidades sacrificadas (ENGELS E MARX, 1978).

Os pressupostos dos quadros teóricos em tela fomentaram uma linha extensa de teorias, no campo da Sociologia da Educação, sobre o lugar da educação nas sociedades, sobretudo na sociedade moderna. Ilustrativamente, podemos citar os paradigmas do consenso e do conflito (Gomes, 1989) que versam sobre os papéis da educação.

Dentre os aspectos trazidos pelas definições brevemente abordadas aqui, interessa para os objetivos do nosso trabalho o fato da educação estar ligada a outras instituições sociais, entre elas a família. Percebemos, especificamente nas definições de Mannheim, Stewart e Carvalho, respectivamente, que a educação ocorre tanto na escola como em outras instituições sociais e que as agências e agentes aos quais são atribuídas as funções educacionais são diversos. Este fato é o mote de investigações não só acerca da condução da educação pelos diferentes agentes (família, comunidade, escola), mas também sobre a relação entre os agentes e a educação formal (desde seu alvorecer). (Ariés, 2006).

Das relações e agentes possíveis, as relações entre educação e família tem sempre merecido atenção, entre outras razões, porque a família é considerada a primeira agência socializadora, ou seja, corresponde ao que Berger e Luckmann (2009) denominam de “outros significativos”. Estes outros significativos realizam a mediação entre o “ser humano em

desenvolvimento” e a “ordem cultural e social específica” que o abriga. Para um conhecimento mais rico desse processo de mediação bem como da centralidade da família para o mesmo, recorreremos diretamente aos autores, que expressam:

É imediatamente evidente que a socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda socialização secundária assemelhar-se à da socialização primária. Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização. Estes outros significativos são-lhe impostos. As definições dadas por estes à situação dele apresentam-se como a realidade objetiva. Desta maneira nasceu não somente em uma estrutura social objetiva, mas também em um mundo social objetivo. Os outros significativos que estabelecem a mediação deste mundo para ele modificam o mundo no curso da mediação. Escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um. O mundo social é “filtrado” para o indivíduo através desta dupla seletividade (p. 169-170).

Os autores mencionam explicitamente a participação dos pais no processo de socialização primária, do que depreendemos a centralidade (e uma quase onipotência) desses agentes:

Na socialização primária não há *problema* de identificação. Não há escolha dos outros significativos. A sociedade apresenta ao candidato a socialização um conjunto antecipadamente definido de outros significativos, que ele tem que aceitar como tais sem possibilidade de optar por outro arranjo. *Hic Rhodu, hic salta*. Temos de nos arranjar com os pais que o destino nos deu. Esta injusta desvantagem, inerente à situação de ser criança, tem como consequência evidente que, embora a criança não seja simplesmente passiva no processo de socialização, são os adultos que estabelecem a regra do jogo (p. 174).

Importa retermos da argumentação de Berger e Luckmann (2009) o lugar privilegiado da família como agente socializador, porque supomos que o reconhecimento desse lugar confere importância às investigações acerca das relações entre educação e família.

Antes das correntes sociológicas acerca das aproximações e distanciamentos entre a educação escolar e a família, importa sublinhar que, embora usemos muito livre e correntemente o termo família ao longo de todo este trabalho, seria uma ausência sentida não pontuar que o termo em questão abriga várias possibilidades de arranjos familiares, ou ainda, inúmeras maneiras de ser família. Parece haver nas políticas sociais direcionadas para as famílias o reconhecimento destas possibilidades. Para citar um caso, a definição dos potenciais beneficiários do Bolsa Família parece não ser indiferente a essa realidade, tanto

que considera como família *a unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela possuam laços de parentesco ou de afinidade, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e que se mantém pela contribuição de seus membros* (Lei 10.836/04).

A despeito dos casos em que outras configurações de família são consideradas e da própria materialidade dessas configurações como fato social, no sentido durkheimiano do termo, há ainda o predomínio de um modelo de família nuclear. O maior incômodo da exaltação desse modelo, de acordo com o argumento geral dos estudos aos quais tivemos acesso, é o não reconhecimento de que o mesmo se trata apenas de um modelo historicamente construído, muito longe de ser o único formato possível, o ideal a ser alcançado por todos, à margem do qual as outras composições familiares são consideradas incompletas, desestruturadas, não zelosas das suas crianças e desorganizadas (Szymanski, 2003; Mello, 2003; Gomes, 2003). Os escritos de Mello (2003) resumem bem os prejuízos dessa adesão acrítica ao modelo de família propalado como o ideal:

A existência dos modelos normativos não mereceria maior consideração, se estes não fossem tomados como padrões a partir dos quais são medidos os desvios. Mais ainda, não teriam importância se, como modelos ideais, não fossem veiculados a toda hora pelos meios de comunicação como o certo, o bonito, o desejável. Também não teriam importância se, como produtos ideológicos, não fossem interiorizados e não se tornassem um dos fundamentos políticos de atribuições de caráter negativo e estigmatizante. É freqüente encontrarmos, mesmo na literatura especializada, a assim chamada “desorganização familiar” como a única responsável pelo fracasso escolar e adaptativo das crianças e da marginalidade dos jovens, ou seja, a família é responsável pelo que aparece como o fracasso moral dos seus membros (p. 56-57).

Se a adesão ao modelo opõe as famílias dos estratos médios das populações e as famílias que residem em áreas consideradas faveladas, essa estigmatização das segundas assume tons ainda mais fortes. Ainda de acordo com Mello:

Quanto mais afastados estamos dos estratos médios das populações urbanas, tanto mais as categorias de organização e desorganização, no que se refere à família, devem ser problematizadas. A literatura disponível sobre as populações da periferia e das favelas das grandes cidades indica que as famílias divergem do modelo normativo de organização. Não é razoável falar de ausência de organização, mas de polimorfismo familiar. Despidos da rigidez das fórmulas e sem olhos preconceituosos, podemos ver as famílias como elas são, e não como

devem ser, segundo modelos que são abstratos, pois são históricos e presos às diferentes perspectivas das classes sociais (p. 57).

A importância de uma percepção atenta aos diversos arranjos familiares ficará mais clara conforme nos aproximemos do momento mais recente dos estudos sociológicos acerca da educação e família e também na caracterização da nossa amostra. Dito isto, passemos agora à trajetória do relacionamento entre essas duas instituições e às análises sociológicas acerca das relações entre ambas.

Em primeiro lugar, é importante pontuar que as relações entre família e educação são anteriores e muito mais abrangentes do que a participação dos pais nas escolas. De acordo com Carvalho (2004), antes que a escola emergisse como um espaço separado e especializado, as crianças e jovens eram educados na família e na comunidade, sendo parte do processo educacional a participação em práticas produtivas e rituais coletivos. Como transmissão cultural, a educação assumia duas faces: a popular (oral e prática) e a erudita (letrada, formal, o mesmo que cultura), esta última destinada aos membros da elite e ministrada por mestres residentes ou em colégios internos.

É na modernidade, a partir da escolarização compulsória, no final do século XIX, que a educação escolar torna-se o modo de educação dominante. O crescente processo de especialização que tem lugar na sociedade moderna também tem impactos significativos na relação entre família e educação, com a perda crescente do controle da família sobre o processo educacional que é assumido por instituições especializadas. Decorre desta especialização uma divisão que coloca, de um lado, os lares e as famílias como redutos da reprodução sexual, física e psíquica, com a predominância do afeto e da intimidade; e de outro, as escolas, responsáveis pela difusão de uma educação pública (no claro contraste com a educação doméstica), de uma cultura letrada e por qualificar os indivíduos para o trabalho (Carvalho, 2004).

O processo de escolarização compulsória e toda a demarcação de domínios por ele engendrada deram corpo a idéias, segundo as quais esse movimento de expansão da educação às massas representou o reconhecimento da incapacidade da família de educar as crianças para a sociedade moderna (Tyack, 1976 *apud* Carvalho, 2004). Tratando de modo mais abrangente o processo de especialização das instituições sociais, Bilac (2003) lança mão dos pressupostos de Durkheim e Lasch para demonstrar a situação da família na consolidação desse processo, nas palavras da autora:

Desde Durkheim, e de perspectivas variadas, os sociólogos tem apontado para a crescente repartição do processo de socialização por diferentes agências ou instituições sociais. Durkheim já discutia a “contração da família” em consequência da “especialização funcional” da sociedade. Lasch, no final dos anos 70, colocou a hipótese da “socialização da reprodução” e do “cerco à família”. Para Lasch, a sociedade capitalista após socializar o processo de produção, passou a socializar também a reprodução, distribuindo-a por várias agências. O crescimento das profissões assistenciais, educacionais e de saúde termina por tirar dos pais e da família qualquer autoridade na reprodução. Os pais abdicam de seus juízos e emoções em prol do conhecimento técnico dos especialistas. A autoridade se impõe de fora para dentro e os efeitos são vários, tanto do ponto de vista sociológico quanto psicanalítico. Observa-se, portanto, que, tanto de um ponto de vista funcionalista quanto de um ponto de vista de inspiração marxista, prevalece a idéia de que, de um modo ou de outro, a família como instituição, vem perdendo funções e importância social: seu papel gradativamente se minimiza (p. 33-34).

A partir da nossa leitura de Carvalho (2004), percebemos três momentos históricos no que tange às relações entre família e educação. No primeiro momento, a família exerce um papel central na educação das crianças. Já no segundo momento, a família sai do centro do processo educacional, cedendo lugar para as instâncias especializadas. Nesta fase, às famílias são atribuídas as responsabilidades pela criação de um ambiente propício para o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, etapa caracterizada ainda por uma delimitação relativamente rígida das funções próprias de cada instituição. Posteriormente, a família volta a ocupar uma posição de destaque, que se não é mesma do primeiro momento, também não se restringe ao domínio do afeto e da intimidade.

Quanto aos impactos da configuração familiar nas trajetórias escolares, muitos sociólogos se debruçaram sobre esta questão, como Nogueira (2005) que nos remete a três momentos específicos da literatura sobre o assunto. De acordo com a autora, no campo da Sociologia da Educação, o interesse pela categoria família pode ser percebido desde as décadas de 1950–1960, com uma abordagem macroscópica de análise. No período em questão, desenvolve-se uma linha de pesquisa cuja tônica eram as relações entre sistema escolar e mobilidade social. Importa destacar que a temática das pesquisas faz sentido em um contexto pós-Segunda Guerra Mundial, no qual os sistemas de ensino dos principais países ocidentais industrializados passaram por uma expansão considerável, em razão da prosperidade que caracterizou os “trinta gloriosos anos” e da constituição do “Estado do Bem-estar Social.”

O traço mais marcante das pesquisas deste período é a focalização nas características do grupo familiar, tais como: renda, nível de instrução, ocupação dos pais, o número de filhos, entre outras. Das análises sobre a influência destas características, concluía-se que o gozo de vantagens econômicas tinha menor impacto no desempenho escolar do que variáveis sócio-culturais (como nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, hábitos lingüísticos). Identificava-se ainda que os filhos de algumas famílias tinham mais chances de lograr sucesso na vida escolar, em virtude da presença, no seu espaço familiar, de atitudes de valorização dos estudos, bem como de ações de encorajamento para estes. De acordo com Duru-Bellat e Van Zanten (*apud* Nogueira, 2005), o papel da família neste primeiro momento foi subestimado, na medida em que era inferido do seu pertencimento de classe.

A década de 1970 foi marcada pelo paradigma da reprodução, com suas tendências marxista e culturalista. A vertente marxista tem como principais expoentes Baudelot e Establet, na França, e Bowles e Gintis, nos EUA; quanto à tendência culturalista, seus principais nomes são Bourdieu e Passeron (Nogueira, 2005). Estas teorias denominadas por Saviani (1988) de *crítico-reprodutivistas*, dentro de suas especificidades, apreendem a origem familiar como um elemento crucial para a compreensão das desigualdades educacionais.

Também neste segundo momento, de acordo com Nogueira (2005), prevalece uma análise macroscópica da família, compreendida a partir de sua condição de classe ou pela posse de capital, seja este de origem material ou simbólico. Capitais esses que condicionariam, em larga medida, o êxito escolar.

Em uma terceira etapa, que tem início dos anos 1980 e se estende até nossos dias, percebe-se uma profunda reorientação no campo da Sociologia da Educação – e também nos estudos das relações entre família e educação – no que se refere ao objeto e aos métodos para a compreensão deste objeto. Isso significa que os sociólogos da educação voltam seu olhar para as unidades menores que compõem a realidade social. Ilustrativamente, são unidades como “sala de aula”, “o currículo”, “a família” que vão se constituir em objetos privilegiados no momento em tela.

As atuais concepções sobre o objeto de análise e os procedimentos metodológicos que ganham corpo, de modo mais sistemático, a partir dos anos 1980, abrem caminho para a emergência de um novo campo de estudos cujo objetivo principal é a análise das trajetórias individuais e das estratégias que as famílias adotam no processo de escolarização das crianças e jovens. Trajetória e estratégia serão as palavras-chave na compreensão da postura assumida

pelas famílias frente à escolarização. Algumas questões tornam-se basilares neste novo contexto, entre elas: Qual o grau de autonomia das estratégias familiares frente à origem social? Outras questões dizem respeito à diversidade de projetos, aspirações e estratégias das famílias, mesmo que estas façam parte de um mesmo meio social (Nogueira, 2005).

O estudo de Bernard Lahire (1997) intitulado “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” lançou luz na nossa compreensão da proposta deste terceiro momento. Em seu estudo sobre famílias relativamente homogêneas, Lahire adota uma perspectiva de não englobar realidades diferentes sob uma mesma categoria, desconsiderando suas singularidades. Embora compreenda *que a sociologia deve tirar proveito de todos os métodos e de todas as maneiras de construir cientificamente a realidade social*, ele defende que uma leitura estatística da realidade, ao primar pela abordagem de múltiplas situações sociais, com lógicas diferenciadas, recorrendo ao quantificável, mensurável e ao uso de variáveis na tentativa de objetivar essas situações, embaraça a visão da heterogeneidade existente entre as famílias agrupadas sob uma mesma categoria. Nas palavras do autor:

O que os dados estatísticos não podem ver por falta de contextualização dos critérios considerados é, muitas vezes, determinante. A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão” Ora, nem sempre isso acontece. As pessoas que têm as disposições culturais suscetíveis de ajudar a criança e, mais amplamente, de socializá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. Nem sempre conseguem construir os dispositivos familiares que possibilitariam “transmitir” alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática. É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto (LAHIRE, 1997, p. 338)

Neste sentido, o objeto central do autor consistiu nos *fenômenos de dissonâncias e consonâncias entre configurações familiares (relativamente homogêneas do ponto de vista de sua posição no seio do espaço social em seu conjunto)*. Para tanto, Lahire buscou descrever 26 configurações familiares e analisar sociologicamente cada um dessas configurações. Acerca das descrições das referidas configurações, o autor esclarece:

As 26 configurações sociais que reconstruímos não são puras ideografias fechadas em si mesmas e sem contato entre si. Esses perfis de configurações comunicam-se

entre si pela problemática comum que as informa, mas também pelo trabalho de escrita/reescrita que possibilita voltar a construção de uma configuração após a escrita de outra, para que elementos omitidos ou negligenciados durante a primeira escrita despontem melhor (LAHIRE, 1997, p. 38).

Embora não tenhamos seguido os procedimentos metodológicos utilizados por Lahire, o que mais nos interessa da argumentação do autor é a atenção dispensada àquelas características das famílias que são muitas vezes obscurecidas por traços mais gerais como renda, local de moradia, nível de escolaridade e outras. Consideramos que as questões suscitadas no âmbito deste terceiro momento, bem como na pesquisa de Bernard Lahire, são as que mais dialogam com os objetivos propostos na nossa pesquisa. Isso porque, se por um lado, não desconsideramos a influência de características estruturais tais como: renda, ocupação, grau de instrução; por outro lado, ao questionarmos os pais, mães ou responsáveis não passamos de modo tão automático destas características para as aspirações e expectativas que essas famílias nutrem acerca da educação dos seus filhos.

Isto é particularmente importante porque relativiza um pouco a idéia de que é preciso levar às famílias de determinado meio social uma cultura educacional. Não que a difusão desta cultura educacional não seja importante, mas é preciso considerar também que uma maior evasão ou um menor grau de instrução pode não ser reflexo de baixas aspirações das famílias com baixo nível de renda, baixo grau de instrução, etc. Aliás, os estudos (que serão apresentados mais adiante), demonstram que famílias de meios sociais distintos não apresentam diferenças importantes em relação as suas aspirações educacionais. A diferença se acentua na passagem das aspirações para as expectativas. Então, o que as famílias apontam como fatores determinantes para o espaço – maior ou menor – entre aspirações e expectativas é um questão relevante sob o nosso ponto de vista.

Assim, atentar para a fala das famílias possibilitou a emersão de razões para o *gap* entre aspirações e expectativas que não se inserem necessariamente no déficit de renda, em uma postura indolente ou desatenciosa das famílias em relação à educação. Ademais, qual peso as famílias atribuem às condições de renda, grau de instrução, ocupação no mercado de trabalho para a existência desse espaço entre aspirações e expectativas, ou, de maneira mais geral, na trajetória escolar dos seus filhos?

As aspirações e expectativas das famílias em relação à educação e a escola foram tratadas pormenorizadamente por Silke Weber (1976) e Eliane Maria Monteiro da Fonte

(1982), em estudos intitulados, respectivamente: “Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante” e “A valorização da escola no meio rural”

Weber (1976: 37) define aspirações como “os objetivos a que se propõem os indivíduos engajados em uma atividade educativa”. Já as expectativas compreendem os objetivos que os indivíduos esperam, de fato, alcançar. Neste caso, os objetivos são relativos à trajetória escolar dos filhos. A autora conclui que as aspirações das famílias em relação à educação são, no final das contas, aspirações a uma maior integração social. Isso significa que predomina a crença de que a educação, muitas vezes confundida com escolarização, é percebida como um vetor de integração social. A força desta crença, juntamente com outros elementos, favorece o não questionamento dos limites da educação em uma sociedade de classes.

A pesquisa realizada por Fonte (1982) diferencia-se da investigação precedente, sobretudo, por ser realizada no meio rural. O objetivo central do estudo foi “tentar apreender qual o significado da escola para as populações rurais e que fatores condicionam as suas aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais.” (p. 13). Neste estudo, aspirações educacionais foram definidas como objetivos ou projetos que os pais ou responsáveis desejam atingir no que se refere à escolarização dos seus filhos. Quanto às expectativas, considerou-se que estas representam a avaliação das possibilidades reais dos filhos alcançarem o nível educacional desejado.

Em linhas gerais, as conclusões da pesquisa apontaram para uma grande valorização da escola no meio rural, sendo a escola percebida como uma via de acesso às aspirações e expectativas ocupacionais nutridas pelos pais em relação aos seus filhos. Em relação às aspirações e expectativas educacionais, a autora postula, com base nos resultados, que os problemas para a efetivação da escolarização no meio rural não lançam suas bases no baixo nível de aspirações acerca da escolarização, atribuído às populações deste universo. Embora haja uma pequena correspondência entre valorização da escola e escolarização efetiva, a não frequência escolar parece ter nas barreiras estruturais sua maior razão.

Na nossa pesquisa, utilizamos os conceitos de aspirações e expectativas propostos pelas duas autoras supracitadas por acreditar que seria desnecessário propor uma operacionalização diferente se o que nos norteia é o mesmo questionamento. Embora a pergunta sobre aspirações e expectativas tenha sido a mesma, esta foi situada em um contexto com elementos como a universalização do ensino e os programas de transferência de renda

para que as crianças permaneçam na escola. Ademais, essas autoras demonstram nos seus respectivos trabalhos uma distância entre aspirações e expectativas, a qual compreendem por *gap*. Diante disso, como os dois elementos interferem na configuração das aspirações e expectativas? Na existência de uma possível distância entre aspirações e expectativas, quais as razões apresentadas pelas famílias para esta distância?

Isto posto, argumentamos que com a investigação das aspirações e expectativas educacionais de famílias beneficiárias do Bolsa Escola buscamos compreender a relação entre família, educação e programa não apenas no sentido programa – famílias. Antes de pesquisarmos as contribuições do programa para a relação das famílias com a escolarização, questionamos às próprias famílias em relação à escolarização dos seus filhos. É importante, na nossa percepção, que ações governamentais voltadas para a produção de determinados valores concernentes à educação levem em conta as aspirações, expectativas, valores e entraves explicitados pelas próprias famílias. Em razão disso, buscamos, simultaneamente, saber quais eram as aspirações e expectativas educacionais das famílias e o papel do programa na configuração destas expectativas e aspirações.

Do ponto de vista teórico, consideramos na nossa pesquisa a discussão que elege a família como unidade de análise, buscando apreender suas estratégias na vida escolar das crianças. Para isso, questionamos às famílias sobre o papel que elas acreditam possuir frente à concretização dos objetivos educacionais almejados. Ademais, nos preocupamos com o espaço entre as aspirações e expectativas e com os fatores chamados pelas famílias para explicá-lo.

Expostas nossas questões empíricas e teóricas realizaremos, na próxima seção, uma caracterização sócio-econômica das famílias que compuseram a amostra da presente pesquisa.

4.2. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DAS FAMÍLIAS

Neste tópico, fornecemos uma breve caracterização sócio-econômica do conjunto de entrevistados desta pesquisa (sem atentarmos para as diferenças existentes entre os pais das duas escolas). As informações fornecidas nessa caracterização são úteis para compreender algumas questões trazidas pelas famílias nas entrevistas, tais como: falta de tempo em razão do cuidado com os filhos, déficit alimentar; excessiva dificuldade de transpor as barreiras

educacionais e conseguir um emprego, entre outras. O caminho para chegar a essas informações que consistem em um retrato dos membros dessas famílias beneficiárias, incluiu perguntas sobre algumas características, dentre as quais destacamos: sexo, idade, município onde nasceu, cor, religião, situação conjugal, status na família em relação ao chefe, número de filhos, número de pessoas que residem no domicílio, grau de escolaridade, ocupação, renda média mensal e por quantos filhos recebe o benefício.

Considerando a distribuição da variável sexo na amostra, tem-se o predomínio das mulheres, sendo 95,1% o percentual correspondente ao sexo feminino e 4,9% o que corresponde ao sexo masculino. Essa amostra é em sua maioria oriunda de Recife e tem uma média de idade de 37,37 anos.

Tabela (12) – Sexo do beneficiário

Sexo	Frequência	%
Feminino	39	95,1
Masculino	2	4,9
Total	41	100

Fonte: Elaboração própria

Tabela (13) – Naturalidade do beneficiário

Naturalidade	Frequência	%
Bahia	1	2,4
Canhotinho	1	2,4
Carnaíba	1	2,4
Itaquitinga	1	2,4
Olinda	1	2,4
Recife	35	85,4
Rio Formoso	1	2,4
Total	41	100,0

Fonte: Elaboração própria

Ainda sobre a distribuição dos sexos na amostra, importa destacar que o maior número de mulheres na nossa amostra de beneficiários não causa surpresa, entre outras razões, porque está de acordo com um dos princípios do programa: o das mulheres terem a preferência para

tornarem-se responsáveis pelo recebimento do benefício, o que é entendido por Valente (2003) como “uma valorização da mulher”. Além disso, os argumentos favoráveis ao recebimento do benefício pelas mulheres dão conta de que essas teriam mais conhecimento das necessidades da família, utilizando melhor o recurso em favor desta última⁴⁶.

No quesito cor, a categoria mais mencionada é a parda. Todavia, quando questionamos os entrevistados sobre sua auto-classificação racial, não é incomum que estes retornem a pergunta para o pesquisador, esperando deste uma classificação. Neste sentido, colocam o questionamento: “Qual é minha cor? Branca eu não sou. Eu sou parda, né?”.

De modo geral, as falas dos entrevistados sobre essa questão nos deram a entender que o “ser pardo” é um mecanismo utilizado por esses indivíduos para não “ser negro”. Significa algo do tipo: “eu não sou branco, mas também não sou negro, sou moreno”; porém, na inexistência da categoria “moreno”, a categoria “parda” é acionada. Desse modo, devem pensar esses indivíduos que estariam livres da discriminação racial dispensada aos negros.

Isso parece se confirmar se pensarmos nos seguintes termos: embora a maior parte desses entrevistados não acredite que o racismo pode atrapalhar a vida escolar de um indivíduo, não se ignora a existência deste. Os entrevistados acreditam que as pessoas negras são tratadas de modo diferenciado, só não acreditam que este tratamento pode atrapalhar e/ou dificultar os estudos (como veremos no outro tópico) porque mais vale a força de vontade do indivíduo. Então, o reconhecimento de que a pessoa negra enfrenta problemas quando, por exemplo, pleiteia com um branco por uma vaga de emprego, faz com que os indivíduos se valham de categorias que podem “embranquecê-los”⁴⁷.

Abaixo, apresentamos a distribuição racial da amostra:

⁴⁶ Rego (2008) avalia o fato da titularidade do benefício ter sido colocada nas mãos das mulheres, no caso do Programa Bolsa Família, como um reforço de direitos fundamentais daquelas que chegaram mais tardiamente ao mundo dos direitos e da cidadania. Tal reforço estaria expresso, entre outras coisas, na posse de uma renda. Neste sentido, a autora sugere a construção de um espaço avaliativo acerca das possibilidades de autonomização mínima das mulheres em virtude do recebimento de renda (a qual precisa ser transformada em uma renda básica, universal e permanente). Mesmo reconhecendo que essa autonomização não se restringe a uma questão monetária, ela acredita que o aspecto monetário é fundamental para essa autonomia.

⁴⁷ Acerca da questão racial brasileira, incluindo-se aí discussões sobre “embranquecimento”, ver: Coelho, 2005; Rossato e Gesser, 2001.

Tabela (14) – Cor do beneficiário

Cor	Frequência	%
Amarela	1	2,4
Branca	6	14,6
Parda	28	68,3
Preta	6	14,6
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

Dentre os grupos religiosos predominam respectivamente: os evangélicos, os católicos e os que não professam nenhuma religião, tal como demonstrado na tabela 15.

Tabela (15) – Religião do beneficiário

Religião	Frequência	%
Católico	11	26,8
Católico Não Praticante	6	14,6
Espírita	2	4,9
Evangélico	12	29,3
Sem Religião	10	24,4
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

Percebemos ao longo das entrevistas – embora não tenhamos nos aprofundado acerca da questão – que é comum que os evangélicos adotem estratégias para a educação dos seus filhos relacionadas a sua fé religiosa e contem quase sempre com Deus para a realização de suas aspirações e expectativas educacionais. À religião também é atribuído o poder de promover o afastamento das crianças e adolescentes da criminalidade e do uso de drogas muito presentes, de acordo com os pais, nos seus locais de moradia. Isso fica claro no trecho de uma entrevista reproduzido a seguir:

Tem uma criança lá de onze anos que é o terror de lá. Uma criança com onze anos, de seis a onze anos, a mãe nunca veio no colégio. Pode perguntar, foi expulso do colégio que a mãe nunca veio no colégio. Então essa criança vai se tornar o que? Um marginal. Vai terminar onde? ou na grade ou morto e ela ir fazer o enterro dele. Então, o meu medo é esse. Se você ver, não faça. “Ah, mainha, mas fulano com dez, onze anos, tá fumando, não faça.” “Ah, mainha, eu vi uma arma, não vá fazer isso. Mas mainha era tão bonita, deixe pra lá, não presta.” Então é esse o meu medo como mãe. É essa a minha educação, que eu não fui

criada assim. Passei muita necessidade, como eu já lhe contei. Mas era ali...(trancado). Não tive oportunidade de estudar, estudei até os seis, sete anos, oito, nove anos em diante não estudei mais, entendeu? Então é isso aí que eu tenho medo dos meus filho. Não quero pra eles, eu não quero esse caminho. Eu quero ver, eu quero ver ele como eu vejo muitas criança que nem aquela menina pobrezinha no piano ali, pronto, eu quero ver meus filhos ali também. O rapaz que era mendigo, mesmo ali mendigo, ali na rua, mas ele estudava, procurava os livro, hoje ele é o que, um advogado. Então eu quero ver meus filho ali, subindo. Crescendo na vida pra ter aquilo que todos nós temos o dever de ter e não ter o desejo de pegar nada de ninguém. É isso aí meu conselho, sempre dou aos meus filho, todo dia. Crio todos ele no caminho do Senhor, todos ele. Caminho do Senhor. Que a palavra de Deus sempre ensina o que é bom. A palavra de Deus não manda roubar. A palavra de Deus não manda o menino ser desobediente, rebelde...caminho. E o caminho do Senhor é bom, é esse o caminho que eu quero que ele siga, é o caminho do senhor e da obediência (...) Seja uma menino educado, temente. Quando você entrar, a pessoa ou quem tiver lá dizer: não, esse menino aqui é uma jóia, é uma benção, a gente não tem o que falar desse menino. É isso aí porque qualquer mãe ela se alegra com isso aí. Então, esse é o conselho que eu dou pros meus filho. É esse.

A maioria dos entrevistados, no que concerne a situação conjugal, vive maritalmente, e também nesses casos a mulher é a chefe da família, o que pode ser percebido por meio das tabelas abaixo:

Tabela (16) –Situação Conjugal do beneficiário

Situação	Frequência	%
Casado	4	9,8
Separado	4	9,8
Solteiro	14	34,1
Viúvo	1	2,4
Vivendo Maritalmente	17	41,5
Não Respondeu	1	2,4
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

Tabela (17) – O que você é na Família em Relação ao Chefe?

Posição	Frequência	%
Chefe	28	68,3
Cônjuge	12	29,3
Filho / Enteado	1	2,4
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

A chefia exercida pelas mulheres consiste, segundo nossas entrevistas, em ser responsável por grande parte das atividades relacionadas ao lar e, principalmente, aos filhos. Então, mesmo que os pais estejam presentes e não possuam um emprego fixo, são as mães que devem se dedicar mais aos cuidados dos filhos, de modo que não é difícil entender porque muitas vezes não encontram tempo para retomar os estudos, realizar um curso ou outras atividades mais voltadas para o seu crescimento pessoal, educacional e profissional.

A sobrecarga de afazeres domésticos que caracteriza as mulheres da nossa amostra não é nenhuma novidade, mas esta deve ser pensada sob o pano de fundo dos Programas de Transferência de Renda. Por exemplo, com quais dificuldades se deparam as mães que exercem cotidianamente uma atividade remunerada – que é uma recomendação do programa – para visitar regularmente à escola dos seus filhos? Neste sentido, é importante pensar que, mesmo não exigindo mais do que seriam as obrigações dos pais, se desempenhadas por apenas um deles, estas obrigações podem ficar comprometidas. Com essa compreensão, abre-se espaço para que essas obrigações não fiquem estáticas, sendo constantemente revisitadas e reconfiguradas.

Ainda em relação à composição familiar, os filhos estão em uma média de 4,9 por cada família, sendo dois o número mínimo de filhos e dez o número máximo. De modo mais geral, considerando todas as pessoas que residem no domicílio, temos uma média de 5,56 indivíduos por domicílio.

Em relação ao grau de escolaridade dos pais, podemos afirmar que a maioria deles está situada nas categorias Ensino Fundamental II incompleto e Ensino Fundamental I incompleto, respectivamente. A essa informação seguem várias outras que, embora não sejam novas, estão sendo levantadas sob o pano de fundo dos programas de transferência de renda. Por exemplo, a maior dificuldade com a qual esses pais se deparam para se inserir no mercado formal de trabalho independe de qualquer “postura de acomodação”. A “culpa” do

“desincentivo” para o trabalho, se este desincentivo existe, é menos dos programas de transferência do que da falta de postos que absorvam a população com essas características educacionais.

Dessa forma, parafraseando Florestan Fernandes, se o problema é social, relacionado ao modelo de sociedade exposto no primeiro capítulo, as possíveis soluções também são. Dentre estas soluções, a distribuição mais equânime da riqueza produzida socialmente, através não somente de uma renda mínima, mas de uma renda de cidadania, é vislumbrada como uma possibilidade.

Outra informação relevante é a dificuldade com as quais esses pais se deparam, em virtude do seu grau de instrução, para ensinar as tarefas escolares aos seus filhos. Neste ponto, alguns pais informam fazer uso de reforços escolares, o que consideramos uma estratégia para que suas aspirações e expectativas sejam alcançadas. Talvez essa estratégia mereça mais investigações e incentivos. A estratégia do reforço nos parece importante, mas é interessante também que as relações entre escola e famílias sejam modeladas ao modo de não depender tanto do que as famílias têm muitas dificuldades para oferecer, como sugere Carvalho (2004).

Na distribuição ocupacional da nossa população, predominam respectivamente as ocupações: autônomo e dona de casa, o que pode ser lido na tabela 18.

Tabela (18) – Ocupação do beneficiário

Tipo de ocupação	Frequência	%
Autônomo / Conta Própria	17	41,5
Desempregado	6	14,6
Dona de Casa	17	41,5
Outra	1	2,4
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

No caso de ter respondido “autônomo/conta própria” solicitamos que os entrevistados especificassem qual atividade desempenhavam e obtivemos as seguintes respostas: “barraca em casa”; “cambista e faxineira”; “manicure e lavadeira”; “serralheiro”; “vendedora de acarajé”; “vendedora de cosméticos”; “vendedora de doces e salgados”; “vendedora de roupas” e “vendedora de guloseimas”. Muito em razão do desenvolvido dessas tarefas é que os pais percebem as mudanças trazidas pelo recebimento do benefício em virtude deste se

constituir como uma renda garantida com a qual podem contar para adquirir bens duráveis, poupar, pagar cursos e entre outras aquisições.

Estes indivíduos, assim como os demais, possuem uma renda média de R\$ 284,73, com uma distância muito acentuada entre o valor mínimo, correspondente a R\$ 00,00, e o máximo que corresponde a R\$ 930,00. Ainda no que diz respeito à renda dessas famílias, identificamos também que a grande maioria recebe o benefício por mais de um filho, conforme a tabela 19, o que significa o acréscimo à renda – em dezembro de 2009 – de R\$ 465,00⁴⁸.

Tabela (19) – Recebe o benefício por quantos filhos?

Nº Filhos	Frequência	%
1	12	29,3
2	17	41,5
3	9	22,0
4	2	4,9
5	1	2,4
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

Esses dados reforçam nossa percepção acerca da importância dos programas desta natureza, não só porque essas famílias sobrevivem com recursos financeiros bastante escassos (sem falar da escassez de outros recursos), mas também porque o valor da renda adquirido nas atividades que desenvolvem não é garantido. Essa incerteza em relação ao valor da renda compromete, por exemplo, a capacidade dessas famílias de pagar um curso para seus filhos.

Expostas essas características mais gerais acerca da amostra desta pesquisa, apresentaremos na seção subsequente os resultados dos nossos questionamentos sobre as aspirações e as expectativas educacionais desses pais.

⁴⁸ Como informamos no terceiro capítulo, caso as famílias recebam o benefício por um filho, estas recebem meio salário mínimo. A partir de dois filhos, o benefício corresponde a um salário mínimo. Em novembro-dezembro de 2009, os valores do benefício eram de R\$ 232,50 e R\$ 465,00, referentes a meio salário mínimo e um salário, respectivamente.

4.3. ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DAS FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS

As aspirações e expectativas educacionais das famílias foram estudadas pormenorizadamente por Weber e Fonte, de modo que ao analisarmos a mesma questão corremos o risco de sermos repetitivos. Para minimizar isto, buscamos apreender as aspirações e expectativas em sua interface com elementos como a crescente universalização do ensino e os programas de transferência de renda, mais especificamente, o Bolsa Escola. Além disso, tendo em mente o terceiro momento da Sociologia da Educação, exposto por Nogueira, tentamos perceber estratégias para concretização das aspirações e expectativas nutridas acerca da escolarização das crianças ou adolescentes e levantar as explicações das famílias para o *gap* entre aspirações e expectativas.

De modo geral, nossos achados acerca das aspirações educacionais não apontam para conclusões diferentes das de Weber e Fonte, uma vez que há entre as famílias da nossa amostra uma valorização da educação formal, percebida como um caminho para que os filhos se insiram em profissões socialmente valorizadas (na visão dos pais) a exemplo das profissões de médico e advogado. Mais do que isso, os pais acreditam que a melhor inserção profissional dos filhos – proporcionada pelos estudos – os livraria de ocupar postos humilhantes iguais aos seus, como acontece, principalmente, nos casos das empregadas domésticas. É comum encontramos nas falas das mães a idéia de que se tivessem estudado mais não estariam sendo humilhadas nas cozinhas dos outros. Destarte, desejam que os filhos estudem e, por conseqüência, escapem dessa condição humilhante.

Nesse sentido, os filhos deveriam observar o exemplo educacional dos pais e proceder de outro modo, buscando outras possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Para além desses benefícios no campo profissional, a educação formal tornaria os indivíduos “homens e mulheres de bem”, e por que não dizer menos excluídos da sociedade? Chegamos a tais conclusões a partir de duas perguntas, quais foram: *Até qual série (grau de escolaridade) a senhora quer/deseja (sonha) que seus filhos estudem? Por que?* Reproduzimos abaixo algumas justificativas para as aspirações:

[...]pra ser um médico, pra ser um advogado. Porque como a gente mora em lugares assim, que os outros chama favela, né, aí a gente tem que tá dando em cima, a gente tem que estar em cima porque se a gente soltar mesmo, os menino só quer usar droga, só quer estar na rua matando, roubando, como a gente vê, muita criança pequena, de menor, tudo usando droga. Aí o meu... o medo da gente

mãe é isso, né, que aconteça isso. Aí a gente pede pra eles estudar, pra sempre ir pra escola, pra que seja alguém na vida.

[...]pra ter uma profissão, um emprego melhor, não assim ficar como eu assim... não estudei o suficiente e hoje em dia eu não tenho um emprego bom.

[...]faça uma faculdade, pra ele ser alguém na vida que a mãe dele não foi. Ter uma profissão, ter um trabalho digno e que a mãe dele hoje não tem, é simplesmente uma carroceira.

[...]Eu quero ver meu filho... que ela chegue até, termine os estudo, pra a mais tarde ter o futuro, trabalho porque sem estudo, ninguém chega onde quer. É que nem eu, não tive estudo, ó aí vivo nas faxina na casa dos outro, passando humilhação na casa dos outro, por que? Podia tá num emprego bom, se eu terminasse os meus estudos.

eu desejo, né? Por mim, ele estudava até onde... terminasse os estudos todo, fazia curso, se desse, faculdade, crescesse mais, fosse trabalhar, não ficava feito eu quebrando cabeça nas cozinhas dos outro, trabalhava. Se eu tivesse um bom estudo, eu não estava nas cozinhas dos outros, limpando o chão, fazendo as coisas.

Além de ressaltar que estas aspirações são por uma melhor inserção social e profissional, importa destacar que foram investigadas com base nos graus de escolaridades conhecidos pelos pais. Neste sentido, antes de qualquer outro questionamento, perguntamos aos pais: até onde eles acreditavam que alguém podia “ir nos estudos” (na educação formal). Isso porque, não queríamos, caso os pais desejassem para a educação dos seus filhos os níveis Fundamental e Médio, concluir que isso ocorria porque as aspirações desses sujeitos eram pequenas.

Nosso pressuposto nesse ponto do ensino formal, é de que as aspirações devem ser pensadas à luz dos graus de ensino que os pais conhecem. Por exemplo, se um pai conhece até o Ensino Fundamental e deseja que seus filhos estudem até o Ensino Fundamental, não podemos dizer que as aspirações educacionais desse pai são baixas. Talvez, possamos dizer apenas que seu horizonte educacional (do ponto de vista formal) é mais estreito em relação ao outro que sabe que os seus filhos podem estudar até pelo menos o Ensino Médio ou a faculdade. Parafraseando Mello (2003), seria desnecessário enfatizar isso se a falta de tal entendimento não engendrasses posturas preconceituosas e estigmatizantes em relação a essas famílias.

Com isso em mente, cruzamos as respostas fornecidas para essa pergunta e as aspirações educacionais dos nossos entrevistados e obtivemos os resultados apresentados abaixo:

Tabela (20) – Relação entre escolaridade/série que acredita terminar a educação formal e escolaridade/série desejada para os filhos

Escolaridade/série que acredita terminar a educação formal	Escolaridade/série que deseja que os filhos cheguem			Total
	Ensino Fundamental I ou II	Ensino Médio	Ensino Superior	
Ensino Fundamental I ou II	0 (0,0%)	2 (100,0%)	0 (0,0%)	2 (100,0%)
Ensino Médio	1 (4,2%)	20 (83,3%)	3 (12,5%)	24 (100,0%)
Ensino superior	0 (0,0%)	0 (0,0%)	15 (100,0%)	15 (100,0%)
Total	1 (2,4%)	22 (53,7%)	18 (43,9%)	41 (100,0%)

Fonte: elaboração própria

De acordo com a tabela, considerando apenas a maioria dos casos, 24 pais supõem que a educação formal ocorre até o Ensino Médio; dentre estes, 20 desejam que seus filhos alcancem esse nível, ou seja, sonham que seus filhos concluam os estudos. Observamos ainda que todos os indivíduos que reconhecem o nível superior como último estágio da educação formal desejam que seus filhos cheguem nesse nível. Com isso, confirma-se o fato um tanto óbvio mencionado anteriormente: a íntima relação entre o conhecimento que os pais possuem do sistema escolar formal e as aspirações educacionais em relação aos seus filhos. Enfatizar este fato, a despeito de sua obviedade, contribui para enfraquecer posições que dão conta de baixas aspirações educacionais dessas famílias e balizar ações no âmbito das políticas educacionais voltadas para as famílias⁴⁹.

Com relação às expectativas, entendidas aqui não como a série ou grau de escolaridade cujos pais desejam que seus filhos alcancem, mas como o grau de escolaridade até o qual os

⁴⁹ Queremos afirmar com isso que não se trata de levar às famílias uma certa valorização da educação, pois não há evidências de que a valorização inexistia ou mesmo de que seja baixa. Esta compreensão é particularmente importante em um momento no qual a presença da família nas políticas sociais (de educação, saúde e outras) é fortemente requisitada. Sendo assim, é salutar conhecer essas famílias, seus desejos, aspirações e os limites que enfrentam para a escolarização dos seus filhos; limites que, de acordo com nossa pesquisa, parecem residir menos em baixas aspirações. Considerando o que essas famílias já possuem (valorização da educação, aspirações e expectativas educacionais), torna-se mais fácil pensar na direção das ações que se quer implementar em adição àquelas voltadas para a garantia das condições materiais de escolarização (alimentação, escola, transferência de renda e outras).

pais acreditam que seus filhos estudarão, colocamos a seguinte questão: Até qual série (grau de escolaridade) a senhora acredita/acha que seus filhos vão estudar? Por que?

Acerca do questionamento proposto é possível afirmar, tanto com base nas entrevistas quanto nos questionários, que a maioria dos pais acredita que ao menos um dos seus filhos chegará ao grau de ensino desejado. De modo mais específico, considerando os 41 questionários, 22 pais desacreditam que todos (todos, é importante frisar) chegarão ao grau de ensino almejado e 19 pais crêem que todos os seus filhos alcançarão o nível de escolaridade desejado por eles. Isto pode ser observado na tabela (número).

Tabela (21) – Relação entre escolaridade/série desejada para os filhos e se acredita que todos os filhos atingiram ela

Escolaridade/série desejada para os filhos	Acredita que todos os filhos chegarão na escolaridade/série desejada		Total
	Sim	Não	
Ensino Fundamental I ou II	1 (100,0%)	0 (0,0%)	1 (100,0%)
Ensino Médio	7 (31,8%)	15 (68,2%)	22 (100,0%)
Ensino superior	11 (61,1%)	7 (38,9%)	18 (100,0%)
Total	19 (46,3%)	22 (53,7%)	41 (100,0%)

Fonte: elaboração própria

Com base no exposto, consideramos pertinente enfatizar a importância de se atentar para as configurações familiares. Nesse entendimento, nos aproximamos das idéias de Lahire. Isto é importante, entre outras razões, porque não só as famílias de um mesmo grupo social nutrem expectativas distintas, mas, dentro de um mesmo núcleo familiar, os pais nutrem expectativas diferenciadas em relação aos filhos, o que provavelmente repercute na trajetória escolar destes últimos.

Até que ponto expectativas diferenciadas influenciam a adoção de estratégias para a educação dos filhos? As respostas fornecidas pelas famílias dão conta apenas dos resultados, ou seja, do motivo pelo qual a criança ou adolescente não alcançará o grau de escolaridade sonhado. Desse modo, não nos permite reconstituir a vivência do grupo familiar cujo conhecimento nos possibilitaria acompanhar melhor a trajetória dessas crianças e adolescentes como filhos fadados a não alcançar as aspirações educacionais. Possibilitaria também saber de que modo esse “descrédito” influencia a vida escolar dessas crianças.

Quando os pais demonstram desejo em ver os filhos concluindo determinado grau de escolarização, mas acreditam que estes só alcançarão um grau abaixo do desejado, observamos o que Weber e Fonte conceituaram de Gap. Tentamos pensar esse gap entre as famílias pesquisadas e dentro destas famílias à luz do que indica nosso marco teórico, ou seja, ao invés de pressupormos tão somente que o mesmo decorria das condições econômicas, educacionais e raciais dos nossos entrevistados (o que também ocorre) e pararmos nesse ponto, quisemos considerar as falas dos pais sobre o que os mesmos consideram como impedimentos ou dificuldades para a correspondência entre suas aspirações e expectativas.

Nesta direção, procedemos de duas maneiras: no questionário, fornecemos algumas variáveis freqüentemente consideradas como entraves para uma maior escolarização, tais como raça, grau de escolaridade dos pais, condições financeiras e local de moradia⁵⁰. Perguntamos aos pais se estas variáveis poderiam prejudicar/atrapalhar a vida escolar de um indivíduo. Na entrevista, perguntamos sobre essas mesmas variáveis, mas possibilitando que justificassem porque poderiam ou não atrapalhar e levantassem outros entraves. Como a percepção dos pais acerca do que seriam entraves era mais importante para nossa pesquisa, na entrevista, a primeira pergunta foi se havia algo que podia impedir que os filhos chegassem ao grau de ensino almejado. Respondida essa questão, perguntamos então se a raça, grau de escolaridade dos pais e dificuldades financeiras poderiam impedir essa conquista.

No que concerne à relação entre pertencimento racial e trajetória escolar, obtivemos os seguintes dados:

Tabela (22) - Relação entre raça e a vida escolar do indivíduo

Raça Pode Atrapalhar	Frequência	%
Sim	13	31,7
Não	28	68,3
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

Como podemos observar, 68,3% dos entrevistados acreditam que a raça não pode prejudicar/atrapalhar a vida escolar de um indivíduo, contra 31,7% que acreditam que a raça pode atrapalhar ou prejudicar. A justificativa mais presente no primeiro grupo (segundo o

⁵⁰ Sobre os entraves que essas variáveis representam, conferir: Dieese, 2007; Henriques, 2001.

qual a raça não atrapalha/prejudica) é a de que o sucesso ou fracasso é individual. Embora alguns pais desse grupo até acreditem que o racismo existe, este não pode atrapalhar, caso seus filhos queiram prosseguir nos estudos. Essa percepção é embasada em alguns exemplos de pessoas negras mais próximas (conhecidos, patrões e outros) ou de mulheres e homens negros com inserção na mídia que obtiveram êxito na trajetória escolar. Para ilustrar essa posição, destacamos as falas de alguns entrevistados, segundo as quais:

Minha filha, o povo aí diz que ainda tem esse negócio de racismo. Eu acho que ainda tem, mas eu creio que aquele que quer vencer, não tem cor certa, ele vence. Que a gente ver tantos negro aí lá em cima. Tem aquele presidente lá dos Estados Unidos, sei lá de onde é. (...) Né negro, mas venceu, calou a boca dos branco. Então, eu acho que não impede não.

(...) Eu já trabalhei com tanta gente... eu já trabalhei com uma mulher branca, ela morreu, ela não gostava de negro. A filha dela quando me contratou pra trabalhar lá ela disse a mim: eu não sei o que mamãe tem que ela não gosta de negro e tu ela mudou de repente. E ela não gostava de negro. É por isso que eu digo: a pessoa às vez diz que é por causa de negro, mas não é não. Eu acho que é porque não gostou da pessoa. (...) Num foi com a cara da pessoa. Aí pronto, aí eu acho que... às vez assim não é porque a pessoa é negra não. E até a data de hoje eu ainda trabalho com essas pessoas ainda, mas só fazendo faxina. Depois que a senhora faleceu, aí eu "tou" só fazendo faxina somente, agora, de vez em quando eles telefona aí eu vou. Mas são pessoas boa, são branco, advogado, juiz daí do fórum daí da Joana Bezerra, tudinho são do fórum e me tratam muito bem, As patroa da minha mãe também, que minha mãe lava roupa. Ninguém trata a gente mal.

(...) Porque assim, se fosse por causa de raça não tinha, como aquela... a moça disse, né, não tinha juiz negro, não tinha branco, tem aí de todas qualidade, tem pastor, tem delegado, tem tudo. Então não tem nada a ver a cor, né.

Entre aqueles que acreditam que o pertencimento racial pode atrapalhar/prejudicar a vida escolar de um indivíduo, as justificativas, de modo semelhante ao primeiro grupo, também estão baseadas em situações ocorridas com conhecidos. Frequentemente são trazidos casos de atitudes discriminatórias contra seus filhos, os quais, depois de serem adjetivados negativamente em virtude da cor, não quiseram voltar à escola por sentirem-se envergonhados e constrangidos, levando os pais a acreditarem que a raça pode atrapalhar o andamento dos estudos. Isto pode ser verificado nas falas que seguem:

(...) Ele ficava com vergonha também. Acho que por causa disso... ele não concluiu por causa disso. No Olindina mesmo chamaram dele de nêgo num sei de quê. Aí eu fui lá e falei com a direção da escola e disse que tava errado porque

isso era racismo, porque ele era preto, mas ele era humano, era gente igual a ele. Aí eu tirei ele até de lá por causa disso, aí eu botei ele numa outra escola. Aí depois ele se desvaneceu, não quis mais.

Aí eu acho que pode dificultar tá entendendo... o estudo dela por causa disso. Porque por mais que ela seja, ela é mais clara de que eu, mas só que ela não quer levar o nome de negra, de macaca, ninguém quer levar, né. (...) Ficar os alunos tudo rindo, mangando, Aí eu acho que prejudica muito.

No que diz respeito ao grau de escolaridade dos pais, 70,7% deles acreditam que esse item não pode atrapalhar ou dificultar os estudos dos filhos, conforme a tabela abaixo.

Tabela (23) – Relação entre escolaridade dos pais e vida escolar dos indivíduos

Escolaridade dos pais pode atrapalhar	Frequência	%
Sim	12	29,3
Não	29	70,7
Total	41	100,0

Fonte: Fonte: elaboração própria

Em defesa desse ponto de vista são levantados os seguintes argumentos: “Quem vai estudar né os meninos? Pode não”; “Não, porque mesmo os pais não tendo um grau de escolaridade bom, mas ele pode incentivar o filho a estudar, a crescer. Porque se ele não teve uma oportunidade boa, mas ele não vai querer que seu filho seja igual a ele”; “Não, não, que tem pai e mãe analfabeto que o filho hoje é doutor”; “Não, porque cada um faz o seu”; “Se eu sei pouco, o pai dele ainda sabe menos, eles tem que estudar e aprender pra não ser que nem a gente”; “Às vezes até acontece de um dizer assim: ah, mas a senhora não terminou os estudo. Mas não é porque a gente não terminou os estudo, que você não vai terminar”; “Eu conheço pessoas também que tem pais analfabetos e hoje são... pessoas até que assim... eu tenho uma convivência assim muito grande, que teve pai e mãe analfabeto, hoje, é policial federal”; “Porque não tem nada a ver, né, a minha série e a série do pai dele com a dele. Ele tem que correr atrás da dele”; “O avô deles é tudo analfabeto e tem um irmão que é polícia, tem um outro que é professor e aí?”

Na direção oposta, os pais que percebem sua baixa escolaridade como um complicador na trajetória escolar dos seus filhos alegam, de modo geral, que em determinada série (séries que consideram mais avançadas) sentirão dificuldades para auxiliá-los nos deveres escolares. Esses pais expressam ainda a cobrança que sofrem por parte dos seus filhos em razão da interrupção precoce dos seus estudos. Como exemplo dessas cobranças, podemos citar:

Porque eu mesmo não vou dizer traz tua tarefa que eu sei, que eu mesma não vou dizer que eu sei, que eu não sei, aí eu tenho que arrumar o que? um reforço, que nem sempre eu faço, boto no reforço. Vai pro reforço. Ele não foi esse ano porque estava bem na escola, tudinho, mas eu já disse a ele, "para o ano" você vai pro reforço porque vai pra sexta, né? Aí tem que ter um reforço. Porque eu mesmo... eu vou dizer, não, traz que eu vou ensinar porque eu não sei, falar a verdade, eu não sei mesmo. Pronto, aí atrapalha.

[...] Assim: o senhor parou na sétima, na quinta, por que o senhor não continuou os estudos, por que? Aí o pai e a mãe às vezes responde: porque eu tive que trabalhar. Aí o pai diz assim: não, mas eu não quero isso pra você não. Eu não quero que eu tive uma vida assim de trabalhar, e você também tenha não. Vá estudar, pra ser alguém na vida. Sempre... às vezes tem essa cobrança de o pai ter parado nos estudo por falta assim... de ter que trabalhar pra dar assistência a eles.

Através do primeiro trecho citado, bem como de outras falas, identificamos que o reforço tem se constituído como uma estratégia dessas famílias para ajudar seus filhos nas tarefas escolares. A adoção dessa estratégia, importa destacar, é facilitada pelo recebimento da renda do Bolsa Escola e/ou Bolsa Família. Seguindo a argumentação de Lahire, essa estratégia adotada pelas famílias pode muito bem estar na raiz de percursos escolares prófugos do provável e em virtude disso merece ser realçada.

A outra variável consiste nas condições financeiras dos pais. Perguntados se as condições financeiras poderiam prejudicar/atrapalhar os estudos, 70,7% dos pais responderam afirmativamente, contra 29,3% que responderam negativamente, como pode ser lido na tabela número 24.

Tabela (24) - Relação entre condições financeiras e vida escolar dos indivíduos

Condições financeiras podem atrapalhar	Frequência	%
Sim	29	70,7
Não	12	29,3
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

Neste ponto, observamos claramente como as famílias da nossa amostra estão sujeitas a um quadro crítico de pobreza e vulnerabilidade social. Foi possível chegar a essa conclusão porque quando as famílias apontaram as justificativas para o impedimento que as dificuldades financeiras representam, citaram muito mais do que ausência de recursos para materiais escolares, falta de recursos para frequentar cursos de informática e outros cursos. Para elas, a falta de comida (antes do recebimento do benefício) dificultava, e muito, que os filhos assistissem às aulas. Nas palavras dos nossos entrevistados⁵¹:

Demais. Meus filhos já saíram de casa pra escola sem almoçar, pra lanche na escola. Dificulta muito, dificulta demais, demais mesmo. Agora assim, eles não deixavam de ir pro colégio porque eu sabia que no colégio tinha merenda. E aí eu já falava antes com a diretora, como eles eram pequenos, eu ia na direção, conversava com a diretora: olhe, ele foi, está sem comer. Antes de entrar na sala, eles já iam pra cozinha, pra se alimentar e poder assistir aula e eu dar um jeito em casa pra fazer uma sopa, alguma coisa pra alimentar a noite. É complicado, viu. É complicado você educar uma criança com fome... pra escola, pra estudar, é muito complicado, é muito difícil. Hoje em dia eu posso dizer a você: a gente, graças a Deus, a gente é rico. Como eu falei pra você: a gente passa dificuldade, às vezes a gente não tem uma passagem, (...) não tem uma carne, não tem uma verdura, mas a gente não passa mais fome, a gente já passou muita fome, sabe. Muita fome, muita fome mesmo.

Pela uma parte eu acho que não, e outra eu acho que sim, porque acontece de manhã, aí não ter um café, não ter um negócio assim pra dar, aí já vai o que... a gente não vai mandar o menino pra escola, né, com fome, aí deve impedir. Um lápis, um caderno que você precisa. A Prefeitura dá né, como sempre dá, mas não é o ano inteiro, aí pronto, aí pode também.

Porque às vezes precisa de uma passagem pra ir pro colégio não tem, entendeu. Às vezes sai até de casa sem tomar café pra ir pra escola, isso aí dá muito dificuldade nos estudos. Então, tem que botar na cabeça que tem que vencer na vida pra não passar... os filhos dele passar o que eles estão passando com a gente.

Do exposto, entre outras conclusões, podemos depreender que essas pessoas sofrem frequentemente violação do Artigo 25º, Parágrafo 1, da Declaração Universal dos Direitos Humanos segundo o qual:

⁵¹ Importa ressaltar que na entrevista perguntamos aos pais se “dificuldades financeiras” poderiam impedir ou dificultar, enquanto no questionário utilizamos os termos “condições financeiras”. Mas acreditamos que essa diferenciação não alterou o curso das respostas, pois, mesmo que o termo, na entrevista, tenha sido “dificuldades” alguns pais responderam que as dificuldades não podiam impedir ou dificultar. Assim, embora o termo “dificuldades” possa ter enviado algumas respostas, não acreditamos que esse fato comprometeu o resultado obtido nessa questão.

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito a segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes a sua vontade (os grifos são nossos).

Além das dificuldades com a alimentação, os pais cujas aspirações educacionais incluem uma formação de nível superior destacam, por um lado, suas condições financeiras, e, por outro, os custos de uma faculdade, como um elemento cerceador dessas aspirações. Confirmam essa conclusão algumas colocações reproduzidas em seguida:

[...] Assim, tem tempo que a gente tem... eu mesmo pra lavar roupa, tem tempo que a gente tem roupa, tem tempo que não tem. Tem tempo que a faxina aparece, tem tempo que vão tudo simhora, viaja, passa não sei... aí depois é que aparece de novo. Aí, faculdade nenhuma vai querer receber de três em três mês, seis em seis mês, num vai. Aí é isso, e o dinheiro que vai entrar dentro de casa, eu não vou deixar de dar comer a elas pra ajuntar pra pagar a faculdade e aí vai ajuntar pra pagar a faculdade, elas vão morrer de fome.

[...] Porque uma faculdade, ela é paga e ela custa... pesa um pouco no orçamento. Aí influencia [...] Porque você paga 100 reais, 200, depende da faculdade que for, aí você paga, mas você não sabe realmente se você está apto a passar ali, ainda tem a outra fase. Às vezes você passa, mas não vai se encaixar naquela primeira fase, ainda vai na segunda e assim vai tentando. Mas ela disse que não vai desistir não e eu sempre tou incentivando tudo. Eu digo... O negócio é não parar, é sempre persistir, é ficar ali insistindo, persistindo mesmo.

Porque às vezes que dar um, vamos supor, ele tá uma faculdade, ou numa escola ou numa faculdade, quer ir pra faculdade às vezes num tem uma passagem porque a mãe não tem uma passagem pra dar, um parente não tem uma passagem pra dar, aí vai dificultar.

Mesmo com o realce dos problemas advindos da escassez de recursos, há um achado interessante no grupo daqueles que não percebem as dificuldades financeiras como uma condição proibitiva de suas aspirações educacionais. Esses pais põem em relevo as políticas educacionais (universalização e gratuidade do ensino e merenda). Embora não utilizem esses termos, suas falas dão conta de que as aspirações e expectativas educacionais são reforçadas em razão dessas políticas.

O fato da escola ser pública e de haver merenda são citados por alguns pais como uma demonstração de que os filhos têm condições de alcançar as aspirações educacionais, tendo em vista que: “até o terceiro ano tem a escola pública ainda pra estudar”; “No colégio, hoje

em dia, não falta nada, tem a merenda pra eles comerem, tem material, tem tudo, eles querem o que mais? No meu tempo, a gente escrevia com papel de pão”; “Se faltar alguma coisa dentro de casa, aí o colégio num alimenta, os alimento agora tá vindo ótimo, pronto, não tenho o que falar dos alimento do colégio”; “Agora tem lanche, tem livro, tem tudo, tem farda”; “Tem escola pra estudar, então não impede não. Tem comida em escola, tem fardamento na escola, tem material escolar”; “Porque hoje em dia tá se ganhando mais: se ganha o fardamento, se ganha o material. A gente não gasta tanto.”

Acreditamos que as falas expostas seguem na direção do que consideramos no projeto de pesquisa, de que era necessário situar as aspirações e expectativas educacionais – embora a pergunta acerca destas fosse praticamente a mesma feita por Weber e Fonte – em um contexto com elementos como a universalização do ensino e os programas de transferência de renda. Há não apenas a sustentação da nossa consideração, mas principalmente, uma confirmação do valor das políticas educacionais de cunho mais universalista, de modo que políticas residuais e compensatórias não podem prescindir da existência das primeiras, como afirmam alguns autores (Silva, 2007).

Além dessas variáveis, os pais também apresentaram suas percepções sobre o peso do local de moradia na vida escolar. De acordo com a leitura da tabela 25, 56,1% dos entrevistados pressupõem que o local de moradia pode prejudicar/atrapalhar a vida escolar de um indivíduo, sendo 43,9% o total dos que responderam negativamente a essa questão.

Tabela (25) - Relação entre local de moradia e vida escolar dos indivíduos

Local de moradia pode atrapalhar	Frequência	%
Sim	23	56,1
Não	18	43,9
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

Ao contrário das outras variáveis, não perguntamos sobre o local de moradia nas entrevistas. Apesar disso, no decurso destas, alguns pais trouxeram várias problemas dos locais onde residem, enfatizando o preconceito que sofrem por morarem em lugares conhecidos como “favelas”. Trouxeram também a necessidade de acompanhar seus filhos, a fim de evitar que tornem-se alvos privilegiados das drogas. Sendo assim, o local seria mais um desafio a ser enfrentado por esses pais no processo educacional dos seus filhos, levando-

os a adoção de estratégias que, na nossa concepção, são freqüentemente confundidas pelos detratores das políticas de garantia de renda mínima com acomodação. Sobre o temor de “perderem” seus filhos (para a droga e criminalidade, por exemplo) e as estratégias que colocam em curso para que isso não aconteça, os pais expressam:

Que como eu já disse que a gente mora no lugar que se num abrir o olho ele se envolve de verdade, se envolve com quem não presta (...) em droga, em vício, em mau companhia, na vida errada, assim (...) e onde a gente mora o que se vê é criança de arma na mão, é criança vendendo droga.

(...) Porque como a gente mora em lugares assim, que os outros chama favela, né, aí a gente tem que tá dando em cima, a gente tem que estar em cima porque se a gente soltar mesmo, os menino só quer usar droga, só quer estar na rua matando, roubando, como a gente vê, muita criança pequena, de menor, tudo usando droga. Aí o meu... o medo da gente mãe é isso, né, que aconteça isso. Aí a gente pede pra eles estudar, pra sempre ir pra escola, pra que seja alguém na vida (...) Tem que educar, mostrar a ele o lado bom, não o lado mau. Porque no lugar que a gente mora a gente só vê aquelas coisa ruim, aquelas coisa errada, aí a gente tem que botar eles: olhe, aquilo ali não presta, aquilo ali você se prejudica, e tanto prejudica você como me prejudica. Você tem que ir pra esse lado aqui que é o lado que eu estou lhe dizendo: vá estudar pra ser alguém na vida. Sempre digo a eles. Porque onde a gente mora tem exemplo, aí a gente manda eles olhar pra eles ver que ali não vai dar certo.

Porque aonde eu moro mesmo, eu moro em Santo Amaro, eu moro na João de Barro, ali, quer dizer assim, pelo Santo Amaro tem muitas coisas que a mãe deve procurar pra botar o filho, só que tem mãe que não procura. A minha mesmo tem dia que sai de casa de 8 da manhã só chega de 6 da noite... vai chegando de um lugar e já correndo pra outro, aí chega do outro, vai pro colégio, chega do colégio, tá em casa, a mais velha e a mais nova. De manhã, elas tão em um, quando não tem aula ou quando não tem projeto, eu mando elas ir ajudar na barraca da tia dela já pra não estar o que: dentro da favela. Dentro de casa. Eu prefiro estar em casa sozinha, cuidando nas coisa, lavando minhas roupa, quem chega pra fazer unha, eu vou e faço. Se meu celular tocar pra ir fazer faxina, eu vou fazer, mas já deixo minha mãe e minha irmã mais velha já olhando elas. É isso né. Porque no lugar que eu moro mesmo a gente tem que estar sempre de olho nos filho porque se não tiver, a gente perde pro mundo (...) Perder pro mundo, é hoje em dia, que as mães tá tudo perdendo seus filho de 13, 14, 15 anos tudo pra droga. E as mães "tão" tudo sofrendo e onde eu moro é pesado (...) Elas já tão assim: elas saem de um e correm já pra outro. A mais nova também é do frevo, quando sai do frevo corre pra uma Igreja Batista que tem lá (...) De manhã, ela estuda aqui. A mais velha estuda de tarde aqui e de manhã o roteiro dela é o mesmo. É assim que elas "vevem". Final de semana também, eu sempre boto elas em tudo final de semana pra não estar dentro da favela.

Eu tive muito sonho, mas não cheguei a realizar. Então, eu não quero pra eles. Sempre converso com eles, conto o que foi que eu passei; eu não quero que vocês

passam, eu quero vocês lá em cima. Eu quero ver vocês numa faculdade, eu quero ver vocês num birô, numa sala de telefonista, eu quero ver você numa sala de hospital: ali é médica, é doutor. Entendeu? É o sonho, eu creio, que de cada mãe: é ver seu filho lá no topo. Vivendo... até porque: "ah, filho daquela ali, ah, não vai ser nada não. Rapaz, aquilo ali vai dar pro que não presta, aquilo ali vai dar pra marginal, vê o lugar que eles mora...e quando menos espera sai um doutor, sai um advogado, entendeu?

Conforme estas falas, os pais concebem o uso de drogas como um inimigo perigoso que está próximo dos seus filhos, de modo que algumas mães demonstram explicitamente sua preferência por trabalhar em casa porque assim podem acompanhar seus filhos mais de perto, reduzindo os riscos de “perdê-los” para as drogas. A esses motivos que podem prejudicar/atrapalhar a vida escolar de um indivíduo acrescentam-se aqueles citados na categoria “outro motivo”: amizade, namoro, brincadeira na escola, más influências, *lan house*, não ter pai, se envolver com drogas e violência.

No roteiro de entrevista, sem respostas pré-determinadas, os pais – podendo discorrer livremente sobre suas respostas – citam com muita frequência a amizade como um entrave à escolarização dos seus filhos. Dessa forma, é bastante comum que essas amizades sejam consideradas como sinônimo de más companhias. Quando perguntamos o porquê da amizade ser um impedimento para o sucesso na trajetória escolar, somos expostos às justificativas que incluem do incentivo por parte dos amigos para faltar aula, ao incentivo para usar drogas, como pode ser verificado nos trechos abaixo:

Muitas coisas que pode impedir, inclusive, maus amizade, amigos, amigas. Porque às vezes a criança vem pro colégio, aí chega um amigo e faz: vamo, vamo pro colégio não, gaziar, vamo pra outro canto, isso impede os estudo. (...) Má amizade é levar os filhos para o mundo das droga, bebida, do crime, do roubo. No lugar de dizer: vamo pra escola, vamo estudar, Não. Vamo pra outro canto, vamo fazer o que não deve. Ai o que é que a gente mãe tem que fazer: afastar os nossos filho daquela mau amizade, dar conselho, é o que eu faço com o meu.

Porque tem muita amizade que influi (...) Bota coisa na cabeça deles, aí leva eles por mau caminho, mesmo a gente em cima, mas tem muita amizade que leva os filhos da gente pro mau caminho. Porque é como minha disse: uma ovelha bota um rebanho a perder, aí pronto.

Ah, amizade influi muito (...) na bandidagem hoje em dia (...) Hoje em dia o mundo tá perdido por causa das amizade. Então, eu agradeço muito porque eles não gosta de amizade, nem ele e nem a menina...

Além dos amigos, que podem “levar” os filhos para o universo das drogas, existem também referências ao namoro, ao qual é atribuído o poder de interromper a trajetória escolar que os pais sonham para esses filhos. Nas palavras desses pais:

(...)Porque se ele arrumar a namorada, vai inventa de casar, se junta com ela, já vai ser outra dificuldade, ele vai ter que deixar os estudo e trabalhar pra sustentar a família, já é um desvio muito grande pra ele (...)No tempo de hoje que os meninos não querem mais saber de namorar, só que ficar, ficar, ficar... quando pensar que não é 9 meses. Não, minha filha, o mundo tá muito aberto, é isso que a gente vê, a gente tá vendo já, tudo (...) Tudo, né, as escolas já ensina já de cedo a prática do sexo, as doença sexualmente transmissíveis, né. No meu tempo a gente nunca teve uma aula dessa. No tempo que eu estudava a gente nunca teve nem sequer uma palestra. Hoje não, de palmo a palmo, chega um menino com uma camisinha em casa. E se aquilo incentivar dele no mei do caminho, e aí? Muita coisa, é muita coisa pra impedir os estudo, a pessoa tem que ter força de vontade mesmo pra estudar. Porque se não tiver, cabousse. E se arrumar namorado também, cabousse. "Bora pro colégio? Vou não." Bora pra ali, bora pra pracinha". Aí pronto, cabousse. É, isso é a realidade da vida agora, a realidade é essa.

(...) Quando o filho da gente arruma uma namorada de bem, ali influi, né, porque lógico que ela quer o bem dele. Mas no momento que arrumar uma menina assim, tipo assim, que gosta de sair, gosta de curtir a vida, não obedece os pais, endoida logo o cabeçaço por mulher porque a gente sabe que filho homem endoida mesmo. E isso atrapalha muito o estudo de qualquer um.

As irmãs mesmo delas, da idade delas, uma já é... da idade da minha mais velha, já é mãe (...) A outra tem 14 ano, se perdeu com 13. E é por isso que nem com elas mesmo eu quero minhas filha andando, nem com elas eu quero. É por isso que eu prefiro tá arrumando assim emprego, negócio pra trabalhar pra fazer em casa do que estar fora, porque eu também recebo também o dinheiro do pai delas que ele manda pra elas também, aí eu procuro coisa pra fazer mais em casa do que tá fora porque não dá certo não. Mãe nenhuma ali aonde eu moro pode deixar seus filho o dia todinho em casa não, sozinho não. É muita menina da idade dela perdida, muita mesmo.

Resumindo nossas considerações ao âmbito familiar, é importante atentar para o espaço que o uso das drogas, sobretudo do crack, ocupa nas falas dessas famílias, considerando as restrições que essa droga impõe para a educação dos seus filhos. Mais do que isso, é preciso ter em mente como a presença de um usuário de drogas afeta toda a composição familiar e sua relação com a escola, vizinhança, mundo do trabalho, enfim, com a sociedade de modo geral. O mais importante é fundamental pensar nas condições, mas principalmente, nos limites dessas famílias para enfrentar esse problema.

Já em relação ao namoro ou relacionamento, os pais temem a possibilidade dos filhos gerarem crianças, constituírem famílias e abandonarem os estudos; possibilidades que não parecem distantes da realidade dessas famílias, ou porque existe na própria composição familiar um filho/filha que se enquadre nesse exemplo ou então pela existência de vizinhos ou parentes que vivenciam essa situação. Neste sentido, quando perguntamos aos pais o que poderia impedir ou dificultar que os filhos concluam o grau de instrução formal que eles desejam, sem apresentar nenhuma variável específica (raça, local de moradia e outras), as opções namoro/relacionamento apareceram espontaneamente. Lembrando que isso ocorre menos pelo namoro em si do que pela gravidez precoce que este representa para os pais.

Neste sentido, nossos achados reforçam as conclusões da pesquisa realizada por Silva et al (2009), de acordo com as quais:

Dentre as motivações encontradas para encerramento da trajetória escolar pelos responsáveis pelos benefícios, a mais citada foi a dificuldade para conciliar a rotina dos estudos com o trabalho (33%); a segunda opção mais citada foi a falta de vontade de continuar (17%) e a terceira, a gravidez (13,1%). Chama atenção nos números observados a pouca menção a dificuldades de acesso à escola (3,3%), o que sinaliza para a confirmação da tendência a universalização das redes de ensino no Brasil, coincidentemente com a consolidação do processo de industrialização e urbanização do país. Deste modo, a gravidez entre adolescentes e jovens em idade escolar é um fenômeno que surge da dinâmica social com um impacto considerável para a evasão escolar. Quanto as duas principais alegações citadas pelos entrevistados, pode-se dizer que se completam mutuamente. Da carência de recursos materiais que leva ao ingresso precoce no mercado de trabalho formam-se as disposições pessoais que se manifestam na forma de desinteresse pela escola (p. 10).

Tanto através da nossa pesquisa como da pesquisa citada percebem-se mudanças sociais com impacto direto na escolarização da população. Acreditamos que qualquer política educacional que encerre entre seus objetivos aumentar os anos de escolaridade da população não pode desconsiderar o peso dessas mudanças na consecução desse intento. Isso é ainda mais importante, quando falamos, como é o caso neste trabalho, de populações marcadas por carências das mais diversas ordens, no interior das quais esses problemas parecem acentuar uma situação já bastante crítica.

Na próxima seção, nos debruçaremos sobre a contribuição das ações desenvolvidas pelo Programa Bolsa Escola para as aspirações e expectativas educacionais dos pais da nossa amostra.

4.4. CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES DO PROGRAMA BOLSA ESCOLA PARA AS ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DAS FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS

Acreditamos que os achados “mais originais” da presente pesquisa referem-se à identificação das contribuições, não só da transferência de renda como dos cursos profissionalizantes, das aulas-passeio e dos eventos culturais para as aspirações e expectativas educacionais dos pais entrevistados. Para sabermos se a transferência de renda e as demais ações do programa mudavam as aspirações e expectativas dos pais (se estas aumentavam, diminuían ou permaneciam as mesmas), solicitamos aos pais, na entrevista, que respondessem seis questionamentos enumerados abaixo:

- 1) Receber o benefício modificou esse desejo? Aumentou, diminuiu? Por que?
- 2) Sua crença de que seus filhos vão estudar até esta série mudou ou permaneceu a mesma com o recebimento do benefício?
- 3) O desejo que seus filhos estudem até esta série aumentou, diminuiu ou permaneceu o mesmo depois do curso?
- 4) Sua crença de que seus filhos vão estudar até esta série aumentou, diminuiu ou permaneceu a mesma depois do curso?
- 5) Participar dessas aulas e desses eventos mudou os seus desejos em relação à educação dos seus filhos?
- 6) Participar dessas aulas e desses eventos mudou o que a senhora acredita em relação à educação dos seus filhos?

Quanto à relação do benefício com os desejos educacionais, é um pouco maior o número de pais segundo os quais o benefício não modifica esses desejos (nem para mais, nem para menos). A ausência de modificação ocorreria por uma série de razões que englobam: o argumento de que todos os pais desejam o bem para seus filhos, incluindo-se aí o sucesso educacional e, por conseguinte, ser um homem de bem e ter um bom emprego; a consciência da existência de critérios para permanência no programa que tornam o desligamento uma certeza, mesmo que algumas famílias passem mais tempo como beneficiárias do que outras. Embora os entrevistados sejam enfáticos em relação ao fato de que, com ou sem o dinheiro do benefício, os desejos para a educação dos seus filhos permanecem inalterados, eles fazem questão de afirmar em detalhes o quanto o Bolsa Escola tem contribuído no processo

educacional das crianças e adolescentes. Essas contribuições seriam materializadas na melhoria da alimentação, no oferecimento de cursos, na aquisição de computador e outros.

Com relação às crenças, observamos comportamento semelhante ao demonstrado nas aspirações, ou seja, as crenças permanecem as mesmas. Porém, neste caso, essa concepção é compartilhada pela grande maioria dos pais. No rol das razões mais utilizadas para a inalterabilidade dessas aspirações cabem: a confiança dos pais nos filhos em virtude de características individuais destes últimos (esforço, interesse, sempre ter sido estudioso, não dar dor de cabeça nos estudos); o fato da criança sempre ter estado matriculada na escola, o que de alguma forma remete ao fato da escola “ser de graça”; a plena consciência de que mais cedo ou mais tarde a família será desligada do programa; a consideração de que toda mãe/ pai deseja que seus filhos sejam bem sucedidos na vida escolar, ou seja, nutrir as melhores expectativas educacionais, dentro das possibilidades conhecidas seria um papel próprio aos pais.

Por fim, encontramos também uma justificativa que talvez possa ser sumarizada nos termos de Fernando Pessoa, pois na concepção desses pais, eles possuem “uma espécie de dever, de dever de sonhar, de sonhar sempre”, em relação ao que consideram ser o melhor para seus filhos. Acerca de todas as razões elencadas, destacamos as falas de alguns dos nossos entrevistados:

Acredito igual mesmo. Assim, não tem diferença não por causa do dinheiro, essas coisas não (...) Eu tenho assim dentro de mim assim que eles vão com dinheiro ou sem dinheiro (...) porque eu acho eles diferentes. Eu acho assim são mais puxados pros estudos, gosta mais...

Não, o mesmo, o mesmo porque o dinheiro não é tudo, dinheiro não é tudo. O tudo que eu acho é o filho obedecer a mãe... que mãe nenhuma quer que o filho entre no caminho errado. Olhe, assim, você tem que ir assim, vá para a escola para ser alguém. Então, o dinheiro é outra coisa, serve pra outras coisas, mas para educação, para o caminho do menino, para ele crescer lá na frente, não! Vai depender muito dele (...) Ajuda muito aquilo ali que a Prefeitura dá, ajuda muito, que era um negócio que a gente não tinha direito, não tinha de jeito nenhum, não tinha onde buscar. Quem já viu um pobre passar cartão de banco, antigamente. Hoje é o que mais a gente vê, entendeu? Então, ajudou bastante.

Porque eu sempre "tou" conversando com eles e eles sempre me escuta, né. Ele sempre me escuta, tanto esse daqui que esse daqui é o que mais luta comigo, por mim, é esse daqui que tá comigo agora. E a minha menina ela sempre foi estudiosa desde pequena. E a outra, devido o problema que ela tem aí é que ela se empenha mesmo. E o outro... ele gosta de correr atrás do que ele quer, do que ele

sonha. Ele quer. Por exemplo, eu trabalhei no aeroporto, ele ia lá, ele ficava louco por os aviões aí ele disse: "mainha, quando eu crescer, eu vou ser piloto". E ele estuda pra isso, ele tem 9 anos e ele já tenta aprender alemão, tenta falar inglês, tudo isso, ele sozinho, ele já pega os livros nas livrarias que tem no metrô central pra estudar tudo isso. Ele mesmo, dele mesmo, ele pega assim, vai lá digo: "quero tal livro", e estuda. E ele é esforçado pra estudar. Eles são esforçados pra estudar.

Meus filho sempre estudou em escola de prefeitura... venho receber a bolsa escola com 7 ano, mas eu nunca pensei que eu ia receber o bolsa escola, mas sempre com aquele pensamento, aquele sentido dos meus filho ser alguém na vida, né pelo bolsa escola... (...) Porque é como eu tou dizendo, não é dinheiro de bolsa escola que faz a gente querer o bem dos filhos da gente não (...) é uma ajuda, é uma ajuda muito grande, que é, mas não é por causa do bolsa escola que a gente vai querer que os filhos da gente... "vá estudar porque senão eu não vou receber a bolsa escola."

Assim, não mudou porque, é como se diz, porque essa renda ela ajuda assim... assim uma passagem, roupa, alimento, mas depois que isso acabar, a gente não pode assim recuar dos nosso sonho não. O sonho pode... mesmo que essa renda venha acabar, mas o sonho deve seguir em frente porque tem vários meio de chegar lá.

Quanto aos cursos profissionalizantes, aulas-passeio e eventos culturais, os pais consideram que essas ações, explicadas no capítulo anterior, influenciam positivamente na educação dos seus filhos. Embora a maioria dos pais tenha respondido acerca dos cursos profissionalizantes que suas aspirações e expectativas permaneceram inalteradas depois dessa iniciativa, eles expressam que essa ação influencia na educação dos seus filhos.

As influências consistem tanto no dinheiro que pode ser auferido através do curso, o que possibilita investir nos estudos das crianças e adolescentes e ter uma fonte de renda quando for desligada do programa, quanto no exemplo que a atitude de fazer um curso profissionalizante representa para os filhos, uma vez que estes últimos podem se espelhar nessa postura. Então, mesmo que as aspirações e expectativas não aumentem, nem diminuam, a contribuição que essas ações trazem não é desprezível, de acordo com nossa interpretação da percepção desses pais. Dentre as falas que serviram de fundamento para essas conclusões, ressaltamos:

Quando aparece alguém pra fazer, eu tenho meus material, eu já faço, já é uma renda, né. Um dinheirinho sobrando, já é um trocado que eu ganho, como num trabalho mesmo fixo.

Porque se as filhas ver a mãe andando atrás de profissão, de curso, né, porque hoje em dia tem menino que só quer somente o quê: estudar. Não procura um curso,

não procura nada. E se eles vê ali a mãe indo, eles vão atrás também, pode ser até que faça, até na hora mesmo que ela "teja" fazendo pra aprender também. Porque ela mesmo, ela não fez, a minha mais velha, não fez, mas ela estar aprendendo comigo em casa aí ela já estar fazendo, faz uma aqui, faz outra ali, não faz que nem eu, mas ela já tá fazendo. Aí com certeza daqui a um mês ou dois mês ela pode estar ganhando também o dinheiro dela sozinha. Aí possa ser também que ela enfrente e vá até o final também dos estudo.

Eu acho que em parte não porque o meu desejo continua aquele mesmo desejo, agora fazendo um curso eles estão vendo que: se minha mãe, que é minha mãe procura se atualizar, a buscar mais a fazer curso pra "tá" aprimorando mais os conhecimentos dela por que eu como filho não vou fazer o mesmo?

Porque também incentiva eles quando tiver grande, maior, fazer cursos para ajudar a pagar os estudos, né, comprar livros, que os livros são caros, ajuda bastante.

De modo diferente dos cursos profissionalizantes, além de atribuírem às aulas-passeio uma influência positiva na educação dos filhos, os pais avaliam que seus desejos ou expectativas (um ou outro) aumentam depois de participarem dessas aulas, o que concluímos com base nesses trechos:

(...) Eu acredito mais porque quando eu chego em casa, comento, pelo menos eles se interessa e também... em ir. Só isso. Cada vez mais, a gente tá comentando ali as coisas boa, pra ver se eles se incentiva nas coisa, né, nas atividades, fazer o quê?

Aumenta o desejo (...) Porque a gente sente de perto, né, que os filho da gente tá estudando, a gente aprende junto com eles. É uma novidade que a gente aprende a mais dentro dos estudo (...) Sente de perto o ambiente (...) Principalmente o que eu fiz, né, que foi dentro do rio Capibaribe. Eu vi os manguezais, os pés de perto assim, dentro d'água. A gente dentro do catamarã, eu vi... E as pessoas explicando, né. O locutor tava explicando pra gente tudo aquilo que tava... que era bom pra gente ver, aquilo que era útil pra gente, ele sempre explicava. As pontes, que muitas vezes, eu não tenho conhecimento direito dos nomes das pontes, os manguezais, a água, o significado de cada coisa ali que a gente tava vendo na beira da maré.

(...) Aumenta, o desejo aumenta (...) Porque a gente vê que chega nos canto é bem tratado, né. E ele pode chegar na faculdade bem, ser bem tratado também (...) Porque a gente tá vendo que é recebido... né porque a gente mora numa favela que chega num lugar assim, quando eles chegaram numa faculdades, eles vai ser bem recebidos também.

A contribuição mais expressiva para as aspirações e expectativas educacionais dos pais fica por conta dos eventos teatrais, não apenas porque esta ação concentra o maior

número de participantes em comparação com os cursos profissionalizantes e as aulas-passeio, mas também porque dentre os 21 entrevistados participantes, 10 afirmam que suas aspirações ou expectativas aumentaram depois que participaram desses eventos. Na explanação acerca do aumento dos desejos e/ou crenças que os filhos cheguem até o grau de escolaridade desejado proporcionado pela ida ao teatro, são apresentadas diversas justificativas, algumas das quais reproduzimos abaixo:

Sim, eu acho que muda porque... assim... a gente indo conhece as coisas que nunca viu, vai em lugares que nunca foi e assim o desejo aumenta que seja diferente, que o filho da gente cresça e conheça vários tipos de lugar, de coisas que acontece... que a gente não tem condição de sair no teatro assim espontaneamente (...)Porque assim...a gente não sai, não conhece nada, e a partir do momento que está conhecendo coisas nova acho que aumenta mais a força, a vontade de mudar, de ser melhor.

É muda, né...porque a gente vê assim como o estudo leva a gente mais pra frente (...) assim, a gente tem mais chances de conseguir as coisas, mais coisa assim, muda, muda muita coisa, muda mesmo (...) Porque quando a gente... quando mesmo chegou lá... assim, os povo ficava falando, né: porque de favela, essas coisas, que os povo que não é de favela, que já vai, que paga, e já é um pouco diferente desses povo. Então assim, tem diferença por causa disso. Porque se fosse...não fosse os povo de favela não falava: olhe, cuidado, não sei o quê, que esse povo é não sei da onde, não sei da onde mais (...) Pra ter uma educação melhor, eu acho assim, para quando chegar nos cantos, os povo não tá comentando essas coisas.

A oportunidade que a gente tem é mínima de ir ao teatro (...) E eles estudando, tendo as coisas, eles vai ter mais oportunidade a ir ao teatro (...) pra conhecer a realidade (...) tá entendendo? Que é pra ter condições de sempre eles ir ao teatro pra saber as histórias que se passa. Porque o teatro é ensinando como é a vida real, dependendo da peça, tá entendendo? (...) Dependendo da peça. Porque as peças que eu fui ensina muitas coisas que eu não sabia. Eu não sabia (...) Muitas coisas que ensinou no teatro que eu não sabia. Então, dá muito oportunidade assim... deles querer ir ao teatro, querer assistir uma peça pra saber, conhecer, ter conhecimento no cultural, né, porque aqui a gente não tem. A cultura da gente aqui é o que: é um baile funk, é uma casa, um show de brega. O que agora no mundo pras pessoas que não tem dinheiro, não tem essas coisa é o que? é ir pra baile funk pra brigar; é ir pra brega pra se prostituir. O que tem no mundo agora é isso. É um pagode. Quando tá no pagode, quando a gente pensa que tá ali dançando, tá os tiroteio, a gente não tem mais liberdade. A gente não tem um ambiente bom pra levar os filho da gente, pra chegar lá e dizer: pronto, aqui vocês podem se divertir (...) A gente não tem um salário que a gente leve num teatro. Dali do teatro, pra pegar um ônibus, é um sacrifício. Do teatro Santa Isabel, pra pegar um ônibus pra vim cá, a gente tem que andar aquela avenida todinha, aí tem que ter o quê? Dinheiro pra pegar pelo menos um táxi pra sair daquele escuro ou

então ir logo cedo, porque do jeito que tá, tá um absurdo. Pras crianças conhecer as coisas, ver, e mostrar o que é bom, o que é bonito, ninguém deixa não.

Porque a vontade de ir pra mais passeio é grande, sempre que tem eu vou, nunca digo assim: "não posso", sempre eu vou. Então, passo pra ele, o que eu vejo lá, eu passo pra ele. Porque eu digo a ele: é por causa de você que eu tou lá. Isso que eu digo a eles.

Aumenta a vontade que eles estudem (...) porque assim...eles estudando, ele pode até assim um dia participar daquele teatro. Assim... fazer o teatro.

Aumenta, o desejo aumenta (...) porque a gente vê que chega nos canto é bem tratado, né. E ele pode chegar na faculdade bem, ser bem tratado também (...) porque a gente tá vendo que é recebido, né, porque a gente mora numa favela que chega num lugar assim... quando eles chegaram numa faculdade, eles vai ser bem recebidos também.

Através dessas explicações e das outras que não foram transcritas neste espaço, observamos que, de modo geral, as justificativas consistem: na idéia de que o teatro representa a vida real e de que os filhos podem se espelhar nas histórias dos personagens bem sucedidos (personagens que às vezes possuíam as mesmas condições sócio-econômicas dessas famílias); a certeza de que com um maior grau de escolaridade os filhos poderão freqüentar espaços como esses com mais facilidade do que seus pais conseguem; o fato dos pais e das crianças gostarem de ir ao teatro e associarem essa ida à permanência dos filhos na escola.

Para encerrar o presente capítulo, é importante discorrer um pouco sobre a ausência de um grupo de controle. Como perguntamos aos pais se suas aspirações e expectativas aumentaram, diminuíram ou permaneceram as mesmas depois que entraram no programa, nossas conclusões acerca das mudanças seriam fortalecidas pela comparação com um grupo que não recebe o benefício. Todavia, e isso é importante destacar, nossa maior preocupação consistiu em realizar uma pesquisa exploratória, com famílias beneficiárias, sobre suas aspirações e expectativas educacionais, utilizando os conceitos empregados por Weber e Fonte.

A partir do levantamento dessas aspirações e expectativas, pretendeu-se chegar aos limites apontados pelas próprias famílias para a realização desses sonhos e crenças, mas também chegar nas potencialidades que essas famílias já possuem, como por exemplo, aspirações e expectativas condizentes com os graus de ensino que elas conhecem. Além do mais, como as ações do Programa dialogam, na percepção dos pais, com suas aspirações e expectativas? Em quais aspectos destas últimas a contribuição da transferência do benefício se

sobressai? E em quais outros as contribuições dos cursos, aulas e eventos culturais são acentuadas?

O levantamento destas questões nos permitiu pensar, do ponto de vista teórico, nas estratégias adotadas pelas famílias diante do que está posto como dificuldade (droga, gravidez e outras). Do ponto de vista empírico, foi possível levantar dados sobre essas famílias, dentre os quais, participação nas ações do Programa. Embora nosso objetivo não tenha sido o de nortear as ações do Programa, acreditamos que os dados sobre as famílias podem sim ser uma contribuição nesta direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar as aspirações e expectativas educacionais dos beneficiários de um programa de transferência condicionada de renda, no caso, o Bolsa Escola da Prefeitura da Cidade do Recife, baseando-nos em Weber e Fonte. Os estudos destas autoras trouxeram o conceito de *GAP* cujo conhecimento também se constituiu como um dos nossos objetivos, o qual buscamos identificar nas falas produzidas pelas famílias em relação à vida escolar dos seus filhos. Considerando que a escolha por estas famílias partiu do fato de receberem um benefício para manter e acompanhar seus filhos na escola, adotamos ainda o objetivo de investigar as contribuições que as ações desenvolvidas pelo Programa dão para o fortalecimento dessas aspirações e expectativas. Uma vez que se trata de um Programa com claros fins educacionais, nossa hipótese de trabalho foi que o Programa Bolsa Escola, através da transferência de renda, mas principalmente de ações como cursos profissionalizantes e aulas-passeio, fortalece as aspirações e expectativas educacionais das famílias.

Diante desses objetivos e da hipótese de trabalho, iniciamos a dissertação apresentando a produção e reprodução da pobreza, bem como a perda dos meios de produção na sociedade capitalista. Com isso quisemos situar o leitor no contexto em que surgem instrumentos de proteção social, dentre os quais: estado de bem-estar social e programas de garantia de renda. Em seguida discorremos sobre a crise do *Welfare State* e proeminência dos programas de renda mínima nesse cenário de crise.

Fornecidas referências gerais acerca dos programas de renda mínima, reconstituímos em muitos aspectos a emergência dos programas de renda mínima na sociedade brasileira e o surgimento do Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife. Sobre este Programa, nosso objeto de estudo (juntamente com as famílias), discorremos acerca das razões para sua origem e as mudanças observadas no seu desenho, sobretudo a partir da segunda metade da década de 2000. Feito isso, apresentamos e analisamos as aspirações e expectativas educacionais, o *gap* e as contribuições do programa para o fortalecimento das primeiras.

Em relação ao contexto no qual esses programas florescem, foi possível observar ao longo da revisão bibliográfica, realizada no primeiro capítulo, que o mesmo é marcado em sua gênese pela divisão trabalho – capital: o capital aumenta, mas os trabalhadores que contribuem, com seu trabalho, para esse aumento estão sempre empobrecidos. Essa antítese – tão bem representada pelas palavras de Chaplin, quando em seu último discurso, no filme “O

Grande Ditador”, proferiu: “a máquina que produz abundância, tem-nos deixado em penúria” – e a reações que a mesma engendrou constituem-se certamente como alguns dos motores da adoção de medidas de proteção social cujos programas de renda mínima podem ser considerados uma dessas medidas.

Na acepção de Marx e Engels, nas reações contra a sociedade capitalista (Antes da destruição desta sociedade), estariam inscritas, entre outras, a formação de sindicatos, a união dos trabalhadores em associações e, por conseguinte, a luta, através dessas organizações, por melhores salários, pela estabilidade destes e pela redução da jornada de trabalho. Diante da ameaça representada pelas lutas dos trabalhadores para os interesses das classes mais abastadas, algumas reivindicações favoráveis aos primeiros são aquiescidas pelos segundos, em prol da manutenção desse tipo de sociedade.

Ainda no âmbito da sociedade capitalista, Karl Polanyi elege a idéia de um mercado auto-regulável como a característica fundamental desta sociedade, sendo esta característica um dos principais motivos pelos quais os indivíduos são submetidos à fome e a não satisfação das necessidades mais básicas. O autor explica que o uso de máquinas complicadas é dispendioso e, para ser vantajoso, é necessário que a produção ocorra em larga escala. Em razão disso, exige-se que a venda dessas mercadorias esteja mais ou menos assegurada assim como sua produção, sendo necessário que todos os elementos integrantes do processo de produção estejam disponíveis. É neste processo que há a transformação da terra e trabalho em coisas vendáveis, fato que significa, em sua essência, a submissão do próprio homem às leis do mercado, uma vez que o trabalho nada mais é do que outro modo de designar a atividade humana, que é inerente à existência humana, ao passo que a terra é, na verdade, outra denominação para natureza que consiste essencialmente no *habitat* natural dos homens.

Com a transformação da terra (natureza) e do trabalho em mercadorias, cria-se a necessidade de o homem vender sua força de trabalho para desse modo adquirir seu sustento material. Logo, é bom que os homens passem por necessidades porque ficam obrigados a trabalhar, sejam quais forem às condições, para garantir seu sustento. A partir dessa perspectiva, o argumento de Polanyi é de que são necessários mecanismos que salvaguardem os indivíduos do uso indiscriminado da sua força de trabalho. Nesta direção, o autor cita o estabelecimento da *Speenhamland* em 1795, sistema de abono com o qual se estabeleceu que os pobres receberiam abonos em concordância com uma tabela cujos valores seriam fixados com base no preço do pão.

Estes abonos seriam repassados mesmo que os indivíduos trabalhassem, desde que seus salários estivessem abaixo de uma determinada renda familiar, estabelecida por tabela (BARBOSA, 2003). Esta relativa desvinculação do *status* ocupacional do indivíduo fazia da *Speenhamland* uma medida de proteção social bastante inovadora, sendo reconhecida por garantir o “direito de viver”. Assim, temos nesse sistema uma das primeiras experiências referentes à garantia de uma renda mínima.

Depois de apresentarmos o contexto mais geral no qual, na nossa concepção, a adoção das medidas de proteção social ganhou sentido, avançamos para uma discussão mais específica, concernente ao surgimento do *Welfare State*. Mesmo considerando as diferenças históricas e sociais entre os diversos modelos de proteção social, é comum na literatura anglo-saxônica, aqueles países que no pós-Segunda Guerra Mundial adotaram políticas de orientação fordista-keynesiana serem designados de *Welfare State* (BOSCHETTI, 2003).

A referida orientação consistia no compromisso assumido pelo Estado com relação ao pleno emprego e a redistribuição de renda no intuito de incrementar o consumo popular (DUPAS, 1999). Todavia, como também observamos ao longo do primeiro capítulo, o modelo fordista-keynesiano entrou em crise, mais visivelmente a partir dos anos 1970, engendrada e agravada pela ofensiva neoliberal, pela globalização econômica, por um processo de reestruturação produtiva, além das outras questões aventadas aqui.

A crise em questão deixa lacunas ocupadas em larga medida pela adoção – cada vez mais freqüente – de programas de garantia de renda mínima que ganham força. A ocupação deste espaço é pensada tanto no sentido de uma reestruturação dos sistemas de proteção social, considerando os limites impostos pelas mudanças no mundo do trabalho aos modelos de proteção fordistas-keynesianos, quanto na direção de que os programas de garantia de renda mínima devem substituir os estados de bem estar social. Essa polarização, inclusive, é uma das principais dentre as presentes no debate sobre a existência desses programas.

Outro conjunto de idéias que permeia a existência desses programas diz respeito a uma nova questão social pensada, entre outros, por Robert Castel e Pierre Rosanvallon. De acordo com o primeiro, essa nova questão diria respeito, em grandes linhas, à invalidação social de algumas populações aptas para o trabalho, gerando uma desfiliação destas da estrutura de uma sociedade salarial (o que tem seguramente implicações no seu gozo de direitos como trabalhador assalariado). Já para Rosanvallon, essa nova questão social caracterizar-se-ia, entre outros aspectos, pela existência do desemprego prolongado, que colocaria a necessidade

de uma revisão e reconstrução em novas bases para um estado de bem-estar social sustentado economicamente pelas contribuições do trabalhador e pautados na idéia da cobertura de situações de riscos e disfunções passageiras (doença, invalidez, desemprego), e não de situações mais prolongadas.

Tendo em mente o contexto em que estão situadas as discussões acerca da garantia de uma renda mínima, no segundo capítulo, nos debruçamos sobre a emergência desses programas na sociedade brasileira. Tal emergência, datada da década de 1990, consistiu em um processo marcado por vários fatos, dentre eles: a proposta de garantia de uma renda mínima do Senador Eduardo Suplicy; experiências municipais no campo da garantia de renda; criação do Programa de Renda Mínima, posteriormente substituído pelo Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação – o Bolsa Escola Federal; e a unificação, realizada por Luiz Inácio Lula da Silva, de todos os programas de transferência de renda existentes no Programa Bolsa Família, em 2004. Esses programas de transferência possuem normalmente entre suas características a existência de condicionalidades às quais os beneficiários devem cumprir para terem assegurado o recebimento do benefício. Esse é o caso, por exemplo, do programa escolhido como nosso objeto de estudo, o programa Bolsa Escola da Prefeitura da Cidade do Recife, discutido no terceiro capítulo.

Em relação a este último, vimos que sua proposta principal é ser uma bolsa de estudo para que os filhos oriundos de famílias com insuficiência de renda possam ser matriculados e permanecer na escola. Com base nisso, argumentamos: se o programa é uma política para a qual a participação da família é elemento essencial, é interessante olhar para essas famílias, levando em consideração não apenas o que o programa pode fazer por elas, mas quais perspectivas estas já possuem em relação à educação dos seus filhos.

Tendo em mente a importância de escutar as famílias sobre a educação dos seus filhos, apresentamos, no quarto capítulo, os resultados sobre as aspirações e expectativas educacionais de famílias beneficiárias e também acerca dos entraves que essas famílias percebem para a realização destas. Contudo, não nos limitamos à investigação do que essas famílias aspiravam e acreditavam. Buscamos levantar alguns pontos concernentes à contribuição que a transferência de renda, principalmente outras ações colocadas em curso no Programa, oferecem para um reforço dessas aspirações e expectativas.

Essas escolhas analíticas se inserem no momento da Sociologia da Educação, na esfera das relações entre família e educação, em que as diferenças entre famílias relativamente

homogêneas do ponto de vista sócio-econômico são ressaltadas, sendo também objetos de investigações as estratégias que as famílias adotam frente à escolarização dos seus filhos. Ademais, nossa pesquisa pode servir como subsídio para o programa ao trazer informações sobre os limites com os quais as famílias se deparam para cumprir as exigências e/ou ações propostas em seu âmbito.

Nossos achados dão conta de que as famílias aspiram dentro dos graus de escolaridade que elas conhecem e, embora isso pareça óbvio, é importante ressaltar, para que a posse de menos informações sobre o sistema educacional formal não seja confundida com baixas aspirações e expectativas. E, no caso dessas famílias, acreditamos que se trata mais de um conjunto de informações limitado acerca desse sistema e não de baixas aspirações e expectativas. Com relação às expectativas, encontramos também muitas menções ao uso abusivo de drogas (crack), amizades e namoro como entraves para que os filhos alcancem o grau de escolaridade aspirado pelos pais: as amizades porque levam as crianças para o mau caminho (“matar aula” e usar drogas, por exemplo) e o namoro, porque é seguido, na concepção dos pais, da gravidez precoce.

Da indicação dessas dificuldades depreendemos que os possíveis resultados positivos desse programa podem ser prejudicados por esses problemas, de modo que as pesquisas acerca destes e a proposição de alternativas são importantes para potencializar esses resultados positivos. Além da relação com o programa, essas dificuldades apontadas pelas famílias trazem possibilidades de pesquisas teóricas e empíricas sobre drogas, gravidez na adolescência e dificuldades específicas das famílias que vivenciam estas situações.

Quanto à contribuição do programa, identificamos que a transferência de renda são atribuídas condições para que as crianças possam se alimentar melhor, para que esses pais invistam na formação dos seus filhos com o pagamento de cursos e para que tenham a opção de “ficar em casa”, o que acreditam ser uma medida para proteger os seus filhos do uso de drogas. Embora associem essas vantagens ao benefício, os pais deixam claro que sempre desejaram que seus filhos estudassem, de modo que com ou sem o benefício eles o fariam, isso não apenas porque os pais desejam, mas também porque a escola é gratuita e há nela o fornecimento de materiais escolares e da merenda, o que torna patente a importância da junção de medidas compensatórias e medidas mais estruturais, sendo uma débil sem a outra.

Voltando um pouco para a possibilidade de os pais desenvolverem atividades em casa oferecida tanto pela transferência de renda quanto pelos cursos profissionalizantes,

percebemos nas falas deles que tal possibilidade se constitui como uma estratégia adotada por essas famílias frente à escolarização dos seus filhos e diante dos outros sonhos que nutrem para eles (ser um homem de bem, ter uma família, não entrar no caminho errado). Outra estratégia, essa mais específica para a escolarização, refere-se ao pagamento de reforço para que as crianças sejam auxiliadas nos seus estudos. Para isso, o dinheiro do benefício representa uma grande contribuição.

A contribuição das ações descritas aqui, a exemplo da aula no barco e da participação em eventos culturais, pôde ser percebida nas falas dos pais quando estes afirmaram, entre outras coisas, que ir ao teatro aumenta a aspiração e/ou expectativa de que seus filhos estudem, visto que recebem um bom tratamento quando vão assistir a um evento teatral e imaginam que, se seus filhos estudarem, poderão freqüentar esses locais com mais facilidade. Além disso, eles ressaltam que o que é visto no teatro é repassado para os filhos e que as crianças ou adolescentes compreendem que o passeio – do qual pais e filhos tanto gostam – está associado ao programa que, por sua vez, tem como exigência básica a freqüência às aulas.

Desse modo, as aulas-passeio e os eventos teatrais funcionariam como uma espécie de incentivo para as crianças irem a escola, isso na percepção dos pais. Com isso, acreditamos que o possível impacto dessas ações precisa ser analisado de modo mais aprofundado. Todavia, as informações que possuímos sobre as mesmas nos permitem recomendar que sejam incorporadas definitivamente ao campo de ações do programa e ocorram com a maior freqüência possível, caminhando apenas para a ampliação e aperfeiçoamentos (nos aspectos necessários), mas não para a abolição.

Por fim, reconhecemos que em muitas considerações fomos bastante parciais no sentido de defender a pertinência dos programas de garantia de renda mínima. Isso não significa que não estejamos atentos para as funções sociais latentes que esses programas abrigam. Contudo, acreditamos que esperar a implementação de um novo modelo de sociedade mais justo e equânime é oneroso demais para aqueles que têm fome, o que nos faz aderir a idéia de Medeiros et al (2007), segundo a qual “é preciso dar o peixe enquanto se ensina a pescar”. Além do mais, a garantia de uma renda pode ser, na nossa concepção, um passo para a construção desse modelo de sociedade.

Reconhecemos toda a desigualdade nas quais estão assentados os programas de transferência de renda, além de admitir que estes podem ter uma filiação liberal, o que não é

incomum. Mas o fato é que estes programas existem e logram cada vez mais sucesso na sociedade brasileira. Partindo deste fato, nosso intuito aqui consistiu em pensar a relação entre as ações do programa e as famílias tendo por base as aspirações e expectativas educacionais destas últimas. É claro que retirar as famílias de uma pobreza extrema, mas estas permanecerem pobres, não é o melhor dos mundos. Seguramente, preferimos a inexistência de uma “nova pobreza” e a não precarização do trabalho. Claro que podia ser diferente, e aspiramos que seja. Mas desejamos também que enquanto pensamos, pesquisamos, lutamos e buscamos construir uma sociedade mais igualitária, os indivíduos possam ter, no mínimo, suas necessidades básicas satisfeitas. Desejamos também que as crianças e adolescentes dessas famílias não precisem comprometer o seu direito à educação por força da necessidade de trabalhar; pelo contrário, que exerçam esse direito, contribuindo – a partir do exercício da cidadania possibilitado pela educação – para a construção de uma sociedade que dispense os programas de renda mínima, ao menos por causa das condições e nos termos em que estes ocorrem no tempo presente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.; ARAÚJO, C. H. Bolsa-escola: educação para enfrentar a pobreza. Brasília: Unesco, 2002.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: E. Sader; P. Gentili. Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

ARBACHE, J. S. Pobreza e Mercados no Brasil, Pobreza e Mercados no Brasil – uma análise de iniciativa de políticas públicas, **CEPAL – Escritório da Cepal no Brasil/DFID**, Brasília, 2003.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, N. B. C. Mínimos Sociais: provisão para uma vida mínima? A garantia do atendimento das necessidades básicas na política da assistência social e o benefício de prestação continuada: possibilidades e limites. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2003.

BARROS, R. P. et al. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. RBCS, São Paulo, v. 15, n. 42, fev. 2000.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M.W; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BILAC, E. D. Família: algumas inquietações. In: M. C. B. Carvalho (Org.). **A Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

BOSCHETTI, I. Implicações da reforma da previdência na seguridade social brasileira. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 57-96, jan./jun. 2003.

CAMARGO, J. M. Gastos sociais: focalizar versus universalizar. **Políticas sociais - acompanhamento e análise**, Brasília, Ipea, n. 7, p. 117-121, ago. 2003.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CASADEI, S.F e GÓIS, C.C. Políticas sociais comparadas (1). **Revista Espaço Acadêmico**, n. 70, mar. 2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/070/70casadei_gois.htm>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2010.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, H. C. de O. de. et al . Percepções sobre o Programa Bolsa Família na sociedade brasileira. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 333-355, nov. 2009.

COELHO, W.N.B. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores Pará, 1970-1979**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

CUNHA, R. **A garantia do direito à renda no Brasil: a experiência do programa Bolsa Família**. Brasília: *mimeo*, 2008. Disponível em: <http://www.ipc-undp.org/doc_africa_brazil/Webpage/missao/Artigos/ARTIGO_ROSANICUNHA.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2010.

DIAS, A. T. **A “nova” questão social e os programas de transferência de renda no Brasil**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Política Social, do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

DIEESE. Escolaridade e trabalho: desafios para a população negra nos mercados de trabalho metropolitanos. **Estudos e Pesquisas**, n. 37, 2007. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/esp/estPesq37PopulacaoNegra2007.pdf>> Acesso em 08 de dezembro de 2007.

DINIZ, S.. Critérios de justiça e programas de renda mínima. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 105-114, jun. 2007.

DRAIBE, S. A construção institucional da política brasileira de combate a pobreza **Cadernos de pesquisa do NEPP**, Campinas, UNICAMP, caderno n. 34. 1998.

DRAIBE, S. A política social no período de FHC e o sistema de proteção social. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 63-101, nov. 2003.

DRAIBE, S. Brasil 1980-2000: Proteção e insegurança social em tempos difíceis. **Núcleo de estudos de Políticas Públicas**, 2005. Disponível em <<http://www.nepp.unicamp.br/index.php?p=19>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2010.

RUCK, G.; FILGUEIRAS, L. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 24-34, jun. 2007.

DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do *welfare state*. In: L.C. Bresser Pererira; J. Wilhelm; L. Sola (Orgs.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paula: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999. p. 219-232.

DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: M. Foracchi; L. Pereira (Orgs.). *Educação e Sociedade*. 5ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

ENGELS, F.; MARX, K. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

FERRO, A. R.; KASSOUF, A.L. **O impacto da bolsa escola sobre o trabalho infantil no Brasil**. Prêmio Ipea 40 anos – Ipea-Caixa 2004, Concurso de Monografias, 2004. Disponível em:

<<http://getinternet.ipea.gov.br/SobreIpea/40anos/profissionais/monografiaandreaana.doc>>.

Acesso em: 22 de fevereiro de 2010.

FIORI, J. L. O estado de bem-estar social. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129-147, dez. 1997.

FONTE, E. M. M. A valorização da escola no meio rural. Recife, Secretaria de Educação, DDN, DEPLAN – Divisão de Avaliação e Pesquisa, 1982.

GOMES, C. A. A educação em perspectiva sociológica. 2ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1989.

GOMES, J. V. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: M. C. B. Carvalho (Org.). **A Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

HAILU, D.; SOARES, S.S.D. O que explica o declínio da desigualdade de renda no Brasil? **Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo**, Brasília, n. 89, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.ipc-undp.org/pub/port/IPCOnePager89.pdf>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2010.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 12ª ed. São Paulo: Loyola.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto para discussão**, Ipea, Brasília, n. 807, 2001.

INÁCIO, M. et al. Transferindo recursos para os estudantes no Brasil: mais escola e menos trabalho infanto-juvenil?. In: M. Fahel; J. A. B. Neves (Orgs.). **Gestão e avaliação de políticas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2007.

KING, D. S. O estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias industriais avançadas. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 22, p. 53-76, out. 1988.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LANDES, D. Terceira revolução industrial e mundo do trabalho. In: J. Mattoso. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Página Aberta, 1995.

LAVINAS, L.; BARBOSA, M. L. O. Combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-Escola do Recife. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000.

LÍCIO, E. C. A trajetória dos programas de transferência de renda no Brasil: o impacto da variável federativa. **Revista do Serviço público/Fundação Escola Nacional de Administração Pública**, Brasília: ENAP, v. 55, n. 3, p. 37-59, jul.-set. 2004.

LISBOA, A. A crítica de Karl Polanyi à utopia do mercado. Disponível em: <<http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/w.papers.2000.shtml>> Acesso em 22 de janeiro de 2010.

LUCKMANN, T.; BERG, P. L. A construção social da realidade. 31ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACHADO, K. M. Lições do Bolsa Escola. **Revista Domus On Line: revista de teoria política, social e cidadania**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2005.

MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. C. Introdução ao estudo da Sociologia da Educação. São Paulo: Cultrix, 1974.

MARX, K. Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1987.

MARX, K; ENGELS, F. O manifesto comunista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MEDEIROS, M. A trajetória do Welfare State no Brasil - papel redistributivo das políticas sociais do anos 1930 aos anos 1990. Texto para discussão, Ipea, Brasília, n. 852. 2001.

MEDEIROS, M. et al. Programas focalizados de transferência de renda no Brasil: contribuições para o debate. **Texto para discussão**, Ipea, Brasília, n. 1283. 2007.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: M. C. B. Carvalho (Org.). **A Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

MOURA, P. M. G. de. Bolsa Família: projeto social ou marketing político?. **Revista Kátalysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 115-122, jan./jun. 2007.

NASCIMENTO, M. M. Rousseau: da servidão à liberdade. In: F. Weffort (Org.). **Os clássicos da política**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

NEVES, J. A. B. et al. Políticas de transferência de renda, capital social e alcance educacional no Brasil. In: M. Fahel; J. A. B. Neves (Orgs.). **Gestão e avaliação de políticas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da PUCMINAS, 2007.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, [online], no.176, p.563-578, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de junho de 2009.

PINHEIRO, L. et al. **Retratos das Desigualdades**. 2ª edição, Brasília, IPEA, UNIFEM, 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/retrato_primeiraedicao.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2009.

POLANYI, K. **A grande transformação: as origens da nossa época**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

PREFEITURA DO RECIFE. Calendário de Atividades 2009. Programa Bolsa Escola Municipal.

PREFEITURA DO RECIFE. Relatório de Atividades 2008. Programa Bolsa Escola Municipal.

REGO, W. L. Aspectos teóricos das políticas de cidadania: uma aproximação ao Bolsa Família. **Lua Nova**, São Paulo, n. 73, p. 147-185. 2008.

ROSANVALLON, P. **A nova questão social: repensando o Estado Providência**. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidade brasileiras e estadunidenses. In: E. Cavalleiro (Org.), **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**, São Paulo, Summus, 2001.

ROUSSEAU, J. **Discurso sobre a desigualdade**. 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2009.

SACHS, I. O Estado e os parceiros sociais: negociando um pacto de desenvolvimento. In: L.C. Bresser Pererira; J. Wilhelm; L. Sola (Orgs.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999.

SACHS, I. **O Estado e os parceiros sociais: negociando um pacto de desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=1268>> Acesso em 22 de julho de 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHWARTZMAN, S. Pobreza, exclusão social, modernização e modernidade. In: **Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo moderno contemporâneo**. São Paulo: Augurium, 2004.

SEIBEL, E. J. O declínio do *welfare state* e a emergência do estado prisional: tempos de um novo puritanismo?. **Civitas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2005.

SENNA, M. C. M. et al. Programa Bolsa Família: nova institucionalidade no campo da política social brasileira? **Revista. Katálysis**, Florianópolis v. 10 n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2007.

SILVA, A. P. da; BRANDÃO, A.; DALT, S. da. Educação e Pobreza: o impacto das condicionalidades do programa bolsa família. In: **XVI Congresso Brasileiro da Sociedade Brasileira de Sociologia**, 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n8/numero8-05_educacao_e_pobreza_o_impacto_das_condicionalidades_do_programa_bolsa_familia.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2010.

SILVA, M. O. S. Crise da sociedade salarial e renda mínima: nova forma de política social? **Cadernos de pesquisa do NEPP**, Campinas, UNICAMP, caderno n. 29. 1996.

SILVA, M. O. S. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1429-1439, dez. 2007.

SILVA, M. O. S. et al. A realidade dos programas de transferência de renda no Brasil. **Cadernos de pesquisa do NEPP**, Campinas, UNICAMP, caderno n. 54. 2003.

SIQUEIRA, A. O. **Programa bolsa família: autonomia ou legitimação da pobreza?**

Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, M. A transposição de teorias sobre a institucionalização do welfare state para o caso dos países subdesenvolvidos. IPEA, Textos para discussão, 1999. Disponível em:

<http://getinternet.ipea.gov.br/Publicacoes/td_results_ano.php?maintext=1999> Acesso em 22 de janeiro de 2010.

SUNKEL, O. Globalização, neoliberalismo e reforma do Estado. In: L.C. Bresser Pererira; J. Wilhelm; L. Sola (Orgs.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paula: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999. p.173-196.

SZYMANSKI, H. Teorias e "teorias" de famílias. In: M. C. B. Carvalho (Org.). **A Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

TELLES, V. da S. No fio da navalha: entre carências e direitos Notas a propósito dos programas de renda mínima no Brasil. In: S. C. Bava (Org.), **Programa de renda mínima no Brasil : impactos e potencialidades**. Ottawa: CIID, Ottawa, 1998. p. 9-36.

THEODORO, M.; DELGADO, G. Política social: universalização ou focalização? subsídios para o debate. **Políticas Sociais - acompanhamento e análise**, Brasília, Ipea, n. 7, p. 122-126, ago. 2003.

TORRES, J.C. **Programa Bolsa-Família e a lógica da contrapartida educacional: Revisitando os direitos sociais brasileiros**. In: 31º Encontro Anual da Anpocs, 2007, Caxambu, MG. Disponível em: <www.brazilink.org/tiki-download_file.php?fileId=88>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2010.

TURNER, J. H. **Sociologia Conceitos e Aplicações**. São Paulo: Makron Books, 1999.

VALENTE, A. L. O Programa Nacional de Bolsa Escola e as ações afirmativas no campo educacional. **Revista Brasileira de Educação**. 24. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 abril 2007

WEBER, S. **Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

WEFFORT, F. (Org.). **Os clássicos da política**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

WEISSHEIMER, M. A. **Bolsa Família: avanços, limites e possibilidades do Programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006

ZIMMERMANN, C. R. Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: o caso do Bolsa Família do governo Lula no Brasil. SUR - **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 144-159, jun. 2006.

ZIMMERMANN, C. R.; ANDRADE, F. F. Sistemas de proteção social e o SUAS: análise de um sistema em construção. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 8, n.1, p. 65-78, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Termo de consentimento

Eu, _____, declaro para os devidos fins que respondo voluntariamente a entrevista que compõe a pesquisa, intitulada: **“Educação, pra que te quero? Aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiadas pelo Bolsa-Escola da Prefeitura do Recife”**, realizada pela aluna *Ana Carolina da Silva Moura*, vinculada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco. Declaro ainda, que permito a utilização do conteúdo da entrevista, total ou parcialmente, na versão final (no texto) desta dissertação, bem como nas publicações que possam surgir como desdobramentos do supracitado trabalho.

Cumprando informar, por fim, que o consentimento foi dado após uma explicação dos objetivos da pesquisa, e mediante aos dois compromissos assumidos pela pesquisadora, são eles: colocar-se à disposição para fornecer informações acerca da pesquisa, se estas forem solicitadas, antes, durante ou depois da minha participação no processo; e manter sob sigilo meu nome ou qualquer outro dado pelo qual eu possa vir a ser identificado.

Ciente das condições que envolvem a minha participação nesta pesquisa, assino abaixo o presente termo.

Recife, ____ de ____ de 2009.

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Questionário

Entrevistador:	Data:	Duração:
Nome do Entrevistado:		

1	Número do questionário
2	Nome da Escola que filho(a) estuda:
3	RPA da Cidade do Recife onde a escola se localiza:
4	Série do (a) Filho (a) que estuda nesta escola:
5	Responsável pelo recebimento do benefício: Sim () Não ()
I. Dados Sócio-Econômicos do entrevistado	
6	Sexo: (1) Masculino; (2) Feminino
7	Idade (em anos completos):
8	Município/Estado em que nasceu (especificar se zona rural ou urbana):
9	Qual a sua cor (categorias do IBGE)? (1) Branca; (2) Preta; (3) Amarela (4) Parda (5) Indígena
10	Qual a sua Religião? (1) Sem religião; (2) Espírita; (3) Católico praticante; (4) Católico não praticante; (5) Protestante; (6) Evangélico; (7) Afro-Brasileira; (8) Outro:
11	Situação Conjugal: 1) Solteiro; 2) Casado; 3) Vivendo maritalmente; 4) União Estável 5) Separado; 6) Divorciado; 7) Viúvo
12	O que você é na sua família? (em relação ao chefe da família): (1) Chefe; (2) Cônjuge; (3) Filho(a) ou enteado(a); (4) Genro ou nora; (5) Pai ou mãe; (6) Sogro (a); (7) Outro status:
13	O que você é da criança? (1) Pai ou mãe (2) padrasto ou madrasta (3) avô ou avó (4) tio ou tia (5) outro status. Qual?
14	Quantos filhos possui?
15	Quantas pessoas que residem no seu domicílio:
16	Quantos cômodos existem no seu domicílio?
17	Dos cômodos existentes em seu domicílio, quantos são? () salas; () cozinhas; () terraços; () banheiros; () quartos; () áreas de serviço; () outro (especificar):
18	Qual o seu grau de escolaridade? (até que série estudou?)
19	Qual a sua ocupação? 1) Empregado assalariado; 2) Autônomo / conta própria; 3) Desempregado; 4) Estudante; 5) Estudante Estagiário com remuneração; 6) Aposentado por tempo de trabalho; 7) Aposentado por invalidez; 8) Dona de casa. Obs: Nos casos de código 1e 2

	especificar atividade ou ramo da atividade:
20	Qual a renda média mensal familiar (excluindo a renda da bolsa escola)?
21	Há quantos anos recebe o benefício do Bolsa-Escola?
22	A senhora recebe o benefício por quantos filhos? (1) um; (2) dois; (3) três; (4) quatro; (5) cinco; (6) mais de cinco/ Quantos?
23	Já teve o benefício bloqueado alguma vez em virtude de problemas com faltas? () Sim () Não (Se não, pule para a questão 28)
24	Quantas vezes? (1) uma; (2) duas; (3) três; (4) mais de três/Quantas?
25	Qual foi ou é o principal motivo das faltas?
26	Foi difícil justificar as faltas? () Sim () Não
27	Por qual motivo?
28	Qual o principal prejuízo que as faltas trazem para seus filhos?
29	Já participou de algum curso profissionalizante oferecido pela Prefeitura do Recife? () Sim () Não (Se não, pule para a questão 34)
30	Para a senhora este curso foi: () muito ruim; () ruim; () razoável; () bom; () muito bom Justifique:
31	Acha que ter feito ou fazer um curso profissionalizante faz alguma diferença na vida escolar dos seus filhos? () Sim () Não
	Qual?
32	Normalmente, como a senhora fica sabendo da existência destes cursos? (1) Por meio dos vizinhos; (2) Programa/ telefone; (3) Programa/ telegrama; (4) Por um comunicado da escola; (5) Por outro meio/ Qual? () 97-NA () 98-NR () 99-NS
33	Por qual razão deixou de participar? (1) Desconhecimento da atividade; (2) Desinteresse pelos cursos oferecidos; (3) Trabalho; (4) Problemas de saúde; (5); Outra/ Qual?
34	Já participou de alguma aula-passeio proposta pelo Programa Bolsa Escola? () Sim () Não (Se não, pule para a questão 40)
35	Para a senhora participar desta aula foi: () muito ruim; () ruim; () razoável; () bom; () muito bom Justifique:
36	Acha que ter participado ou participar desta aula faz alguma diferença na vida escolar dos seus filhos? () Sim () Não
37	Qual?
38	Normalmente, como a senhora fica sabendo das datas destas aulas? (1) Por meio dos vizinhos; (2) Por um funcionário do Programa/telefone; (3) Programa/ telegrama; (4) Por um comunicado da escola; (5) Por outro meio/ Qual? () 97-NA () 98-NR () 99-NS
39	Por qual razão deixou de participar?

		(1) Desconhecimento da atividade; (2) Desinteresse pelo tema da aula; (3) Trabalho; (4) Problemas de saúde; (5) choque entre compromissos; (6) Outra/ Qual?
40		Já participou de algum evento cultural por intermédio do Bolsa Escola? () Sim () Não (Se não, pule para a questão 46)
41		Para a senhora participar deste evento foi: () muito ruim; () ruim; () razoável; () bom; () muito bom Justifique:
42		Acha que ter participado ou participar deste evento faz alguma diferença na vida escolar dos seus filhos? () Sim () Não
43		Qual?
44		Normalmente, como a senhora fica sabendo destes eventos? (1) Por meio dos vizinhos; (2) Por um funcionário do Programa/ via telefonema; (3) Por telegrama/ da parte do Programa; (4) Por um comunicado da escola; (5) Por outro meio/ Qual? () 97-NA () 98-NR () 99-NS
45		Por qual razão deixou de participar? (1) Desconhecimento da atividade; (2) Desinteresse pelo tema da aula; (3) Trabalho; (4) Problemas de saúde; (5) choque entre compromissos; (6) Outra/ Qual?

2. Indicar os(as) filhos(as) menores de 21 anos que residem no domicílio por: sexo, idade, se estuda e série/nível que estuda:

Nome do filho(a)	Sexo	Idade	Está estudando?	Série e nível que estuda

3. Relação com a escola e escolarização dos filhos(as)

46		A escola promove reuniões para as famílias? () Sim () Não (Se não, pule para a questão 50)
47		Você participa dessas reuniões: () Sim () Não (Se não, pule para a questão 49)
48		Você participa de: (1) de quase nenhuma reunião; da metade do nº de reuniões; (2); de um pouco mais que a metade do nº de reuniões; () de quase todas as reuniões; () de todas as reuniões.
49		Quanto à necessidade, você considera que estas reuniões são: (1) Desnecessárias; (2) pouco necessárias; (3) mais ou menos necessárias; (4) necessárias; (5) muito necessárias

50	De quantas reuniões do Programa Bolsa Escola a senhora já participou nesta escola? (1) uma; (2) duas; (3) três; (4) quatro; (5) cinco; (6) mais de cinco/ Quantas?
51	Em relação às reuniões do Programa, a escola comunica: (1) nunca; (2) quase nunca ; (3) de vez em quando; (4) sempre
52	Há incentivos, por parte da escola, para que a família participe dos cursos, aulas-passeio e eventos culturais promovidos pelo Programa Bolsa Escola? () Sim () Não (Se não, pule para a questão 54)
53	No caso de ter respondido sim, qual/quais incentivo(s)?
54	Quem ajuda as crianças nos deveres escolares? (1) mãe; (2) pai; (3) irmão/irmã; (4) tio/tia; (5) vizinha; (6) professora de reforço; (7) Outros/ Quem?
55	Você é chamado na escola devido a: 1ª) Comportamento da criança/adolescente () Sim () Não 2ª) Aproveitamento escolar da criança/adolescente () Sim () Não 3ª) Fazer parte da Associação de Moradores () Sim () Não 4ª) Datas Comemorativas () Sim () Não 5ª) Feiras e exposições () Sim () Não 6ª) Outra razão/ Qual?
56	Por qual das razões acima a senhora mais é chamada?
57	Você procura a direção da escola? () Sim () Não (Se não, pule para a questão 61)
58	Esta procura acontece: () Muito raramente; () Raramente; () razoavelmente; () frequentemente
59	Você procura a direção da escola para: 1ª) Reclamar acerca de algo () Sim () Não 2ª) Justificar as faltas da criança () Sim () Não 3ª) Saber das atividades que a escola está promovendo () Sim () Não 4ª) Se prontificar para ajudar nas atividades da escola () Sim () Não 5ª) Saber acerca do comportamento da criança/adolescente () Sim () Não 6ª) Saber sobre o aproveitamento escolar da criança/ adolescente () Sim () Não 7ª) Outra razão/ Qual?
60	Por qual das razões acima a senhora mais procurou ou procura a direção?
61	Você procura os professores das crianças? () Sim () Não (Se não, pule para a questão 65)
62	Esta procura acontece: () Muito raramente; () Raramente; () razoavelmente; () frequentemente
63	Você procura os professores para: 1ª) Fazer alguma reclamação () Sim () Não 2ª) Questionar a postura do professor () Sim () Não 3ª) Saber se a criança/adolescente “mata aula” () Sim () Não 4ª) Saber do comportamento da criança/adolescente () Sim () Não 5ª) Justificar as faltas das crianças () Sim () Não 6ª) Outro motivo/ Qual?
64	Por qual dos motivos acima a senhora mais procura os professores?
65	Em qual grau de escolaridade (ou série) a senhora acha que a educação formal termina?
66	Em qual de escolaridade (ou série) a senhora quer/deseja que todos os seus filhos

		cheguem?
	67	Todos os seus filhos chegarão neste grau de escolaridade? () Sim () Não
	68	Se não todos, quantos chegarão?
	69	Por quais razões os outros filhos não chegarão?
	70	O que pode prejudicar/atrapalhar a vida escolar de um indivíduo: Raça/cor da pele () Sim () Não Grau de escolaridade dos pais (estudo dos pais) () Sim () Não Condições financeiras () Sim () Não Local de moradia () Sim () Não Outro motivo/ Qual?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista	
01	Quais são os graus de escolaridade (as séries) que a senhora conhece? (<i>Até onde acha que alguém pode ir nos estudos</i>)?
02	Até qual série (grau de escolaridade) a senhora quer/deseja (sonha) que seus filhos estudem? Por quê?
03	Receber o benefício modificou esse desejo? Aumentou, diminuiu? Por quê?
04	Até qual série (grau de escolaridade) a senhora acredita/acha que seus filhos vão estudar? Por quê?
05	Sua crença de que seus filhos vão estudar até esta série mudou ou permaneceu a mesma com o recebimento do benefício? Se mudou, por que mudou? Se não mudou, por que não mudou?
06	A senhora já participou de algum curso profissionalizante oferecido pela prefeitura do Recife por ser beneficiária do Bolsa Escola? Se sim, qual? Se não fez, por que não fez?
07	O desejo que seus filhos estudem até a ___ série aumentou, diminuiu ou permaneceu o mesmo depois do curso? O curso mudou alguma no seu desejo para a educação dos seus filhos? (A senhora passou a desejar mais depois do curso? Passou a desejar menos? Permaneceu desejando a mesma coisa). Se não mudou, qual foi a razão?
08	Sua crença de que seus filhos vão estudar até a ___ série aumentou, diminuiu ou permaneceu a mesma depois do curso? O curso mudou alguma coisa? (A senhora acredita mais? Acredita menos? Acredita do mesmo jeito?) Se mudou, por que mudou? Se não mudou, por que não mudou?
09	A senhora já participou de alguma aula passeio ou evento cultural por ser beneficiária do Bolsa Escola? Se não participou, quais foram as razões?
10	<i>Participar dessas aulas e desses eventos mudou os seus desejos em relação à educação dos seus filhos?</i> (Aumenta a vontade que ele chegue até a série ___? Diminui esse desejo? Ou o desejo permanece igual?) Se muda, por que muda? Se não muda, por que não muda?
11	<i>Participar dessas aulas e desses eventos mudou o que a senhora acredita em relação à educação dos seus filhos?</i> (A senhora passou a acreditar mais que ele vai chegar até a ___ série? Passou a acreditar menos que ele vai chegar nesta série? Permaneceu acreditando do mesmo modo que antes?) Se muda, por que muda? Se não muda, por que não muda?
12	O que a senhora acha que a família pode fazer (quais estratégias pode adotar) para que os desejos em relação à educação das crianças se realizem. E ainda, para que a criança consiga concluir o grau de ensino que a senhora acha que ela concluirá?
13	O que a senhora acha que pode impedir (ou dificultar) que seus filhos concluam o grau de ensino que a senhora deseja que eles concluam ou o grau de escolaridade que a senhora acha que eles vão, de fato, concluir?
14	A raça, o grau de escolaridade dos pais e dificuldades financeiras pode impedir? Por quê?