

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

ROBERTA REZENDE OLIVEIRA

As condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família:
Percepções da comunidade escolar em um município de
Pequeno Porte



NITERÓI, RJ
2015

ROBERTA REZENDE OLIVEIRA

**As condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família:
Percepções da comunidade escolar em um município de pequeno porte**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção de Grau de Mestre em Política Social. Área de concentração: Avaliação de Políticas Sociais.

Orientador: Professor Dr. André Augusto Pereira Brandão

Niterói
2015

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

O48 Oliveira, Roberta Rezende.

As condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família :
percepções da comunidade escolar em um município de pequeno porte
/ Roberta Rezende Oliveira. – 2015.

223 f.

Orientador: André Augusto Pereira Brandão.

Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal
Fluminense, Escola de Serviço Social, 2015.

Bibliografia: f. 204-214.

1. Programa Bolsa Família (Brasil). 2. Educação. 3. Escola.
4. Evasão escolar. 5. Pobreza. 6. Política educacional. 7. Política social.

ROBERTA REZENDE OLIVEIRA

**As condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família:
Percepções da comunidade escolar em um município de pequeno porte**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção de Grau de Mestre em Política Social. Área de concentração: Avaliação de Políticas Sociais. Julgada pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Dr. André Augusto Pereira Brandão – Orientador – (UFF)

Dr^a. Mônica de Castro Maia Senna – (UFF)

Dr^a. Rosana Rodrigues Heringer – (UFRJ)

RESUMO

Este trabalho objetivou fazer uma análise das percepções da comunidade escolar em um município de pequeno porte, acerca das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família. Para tanto, a proposta foi investigar o objeto através de metodologia qualitativa, a partir de um referencial teórico crítico, baseado em autores como Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, que discutem as desigualdades escolares de forma relacional. Sendo assim, para o levantamento de dados realizou-se entrevistas semi-estruturadas com atores estratégicos na implementação da política de educação e na Gestão do PBF em âmbito local. A pesquisa foi realizada com foco em três escolas, escolhidas com base em suas respectivas pontuações no Índice da Educação Básica (IDEB). Procurou-se compreender de que forma os profissionais da educação atribuem sentido à condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família, com a qual, tanto os alunos e suas famílias, quanto às escolas devem se relacionar. Entre outras questões, investigou-se em que medida a condicionalidade relativa à frequência escolar tem incidido em melhorias no cotidiano escolar, seja quanto à maior presença dos alunos beneficiários na escola, seja quanto a uma efetiva melhoria no rendimento escolar destes. Os resultados encontrados apontam que, em que pese os IDEBs variados, e ainda, a disposição distinta das escolas em território local; não há discrepâncias entre as percepções encontradas, que ressaltam que a condicionalidade de educação não tem se materializado em incremento dos índices de aproveitamento escolar, embora tenha resultados positivos no que tange à frequência e a evasão. Por fim, verifica-se a baixa disposição intersetorial entre os vários atores responsáveis pela implementação da política de educação fundamental no município, e da assistência social, que atuam de forma burocratizada longe de uma perspectiva ampla de proteção social.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família. Condicionalidades de Educação. Evasão Escolar.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perceptions of the school community in a small city, concerning to education conditionalities of the Bolsa Família Program. For this purpose, the proposal was to investigate the object through qualitative methodology, from a critical theoretical framework, based on authors like Pierre Bourdieu and Bernard Lahire, that deals with school inequalities in a relational manner. Therefore, for data collection was conducted semi-structured interviews with key actors in the implementation of education policy and management of PBF locally. The research was conducted focusing on three schools, chosen based on their respective scores on Basic Education Index (IDEB). It was aimed to understand how education professionals attribute meaning to education conditionality of the Bolsa Família Program, with which both students, their families, and the schools should relate. Among other issues, it was investigated to what extent the conditionality relating to school attendance has resulted in improvements in the daily school, either as the largest presence of beneficiary students in the school, either as an effective improvement in their school performance. The results show that, despite the varied IDEBs, and also the distinct location of schools in local territory; there are no discrepancies between the perceptions found, which point out that the education conditionality has not materialized in an increase of the educational attainment levels, although has positive results regarding the frequency and truancy. Finally, it is verified the low inter-sectorial coordination level among the various actors responsible for the implementation of basic education policy in the city, and the social assistance, which act in a bureaucratic way away from a broad perspective of social protection.

Keywords: Bolsa Família Program, Education Conditionalities, Truancy.

LISTA DE SIGLAS

BPC	Benefício de Prestação Continuada
BVG	Benefício Variável Gestante
BVJ	Benefício Variável Jovem
CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGAIE	Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DATAUFF	Núcleo de Pesquisas Aplicadas: Informação de Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICS	Instância de Controle Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IGD	Índice de Gestão Descentralizada
IGD-M	Índice de Gestão Descentralizada Municipal
IGD-E	Índice de Gestão Descentralizada Estadual
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não-governamentais
PBF	Programa Bolsa Família

PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNUD	Programa Das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PSP	Benefício para Superação da Extrema Pobreza
PTRC	Programas de Transferência de Renda com Condicionalidades
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENARC	Secretaria Nacional de Renda de Cidadania
SICON	Sistema de Gestão de Condicionalidade do Programa Bolsa Família
SNAS	Secretaria Nacional de Assistência Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 OBJETIVOS.....	19
1.2 METODOLOGIA.....	19
2. O REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
2.1 AS DESIGUALDADES NO SISTEMA ESCOLAR: A LÓGICA POR TRÁS DO “SUCESSO” E DO “FRACASSO”.....	26
3. A RELAÇÃO ENTRE POBREZA E RENDA: AS CARACTERÍSTICAS DA POBREZA NO BRASIL.....	59
3.1 A POBREZA NO BRASIL E SUA ASSOCIAÇÃO À RENDA.....	59
3.2 O QUE MUDOU NO CENÁRIO BRASILEIRO NO PÓS-2000?.....	72
4. O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E SUAS CONDICIONALIDADES.....	89
4.1 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E A TRANSFERÊNCIA DE RENDA.....	89
4.2 AS CONDICIONALIDADES: AVANÇOS INSTITUCIONAIS.....	94
4.3 AS CONDICIONALIDADES: OS PRÓS E OS CONTRAS.....	103
4.4 O QUE REVELAM OS ESTUDOS DE IMPACTO DA CONDICIONALIDADE DE EDUCAÇÃO DO PBF?.....	109
5. PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR ACERCA DA CONDICIONALIDADE DE EDUCAÇÃO DO PBF EM CARMO.....	117
5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DE CARMO: O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL - IDHM.....	117
5.2 ASPECTOS GERAIS: O PERFIL DAS ESCOLAS ENTREVISTADAS.....	133
5.3 COMPREENDENDO O CENÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PBF EM CARMO: AS ENTREVISTAS COM O GESTOR DO PBF E A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO.....	138
5.4 AS ENTREVISTAS: PERCEPÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS NO UNIVERSO ESCOLAR.....	149
5.5. ESCOLA A.....	150
5.5.1 Percepções dos atores da escola A sobre o PBF.....	152

5.5.2 Percepções dos atores da escola A sobre a condicionalidade de educação do PBF:	158
5.6 A ESCOLA B	167
5.6.1. Percepções dos atores da escola B sobre o PBF	169
5.6.2. Percepções dos atores da escola B sobre a condicionalidade de educação do PBF	173
5.7 A ESCOLA C	182
5.7.1 Percepções dos atores da escola C sobre o PBF.....	184
5.7.2 Percepções dos atores da escola C sobre a condicionalidade de educação do PBF	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICE A	215
APÊNDICE B.....	218
APÊNDICE C.....	220

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar os reflexos da condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família (PBF), a partir dos atores envolvidos na comunidade escolar de um município de pequeno porte I¹. A magnitude que o PBF atinge no campo da política social brasileira desde sua implementação em 2003 gera inúmeros questionamentos em torno de seu escopo interventivo. Neste aspecto, as condicionalidades, que compõe um dos eixos norteadores do Programa, têm sido alvo de estudos que visam esclarecer de que forma estas atuam sobre as condições de vida do público alvo.

Para efeitos de contextualização, é importante demarcar a conjuntura da década de 1990 para identificarmos em que condições se desenvolveram as primeiras experiências de programas de transferência de renda no âmbito brasileiro. Para tanto, ressalta-se que estas estratégias têm sido uma alternativa recorrente em vários países², como resposta às alterações político-econômicas vivenciadas na atual conjuntura. As mudanças na esfera produtiva, com a flexibilização das relações trabalhistas e com a precarização do mercado de trabalho têm levado a um adensamento da pobreza em todo o mundo. Na América Latina, essa reorganização do modo de produção capitalista incide com força principalmente no final da década de 1980, tomando uma conotação diferenciada diante desse contexto onde a pobreza sempre foi significativa.

Nesse momento, a pobreza será marcada pelos efeitos exacerbados dos modos de segregação das camadas mais pobres. Além disto, se verifica a agudização das condições precárias de vida de um amplo contingente à margem de qualquer proteção social. Isso vai suscitar propostas que dêem conta de conciliar crescimento econômico com redução da desigualdade e da miséria em todo o mundo (ROCHA, 2003, p.9).

No Brasil, até meados dos anos 1990, ainda não havia se efetivado uma proposta de intervenção nos elevados índices de indigência que assolavam o país. Assim, a despeito das

1 São considerados municípios de Pequeno Porte I àqueles cuja população chega até 20.000 habitantes. A distribuição dos municípios por porte populacional encontra-se na Política Nacional de Assistência Social (2004). O objetivo é a melhor operacionalização da política tendo como princípios a territorialização, a descentralização e a intersetorialidade, pressupondo dessa forma, a superação da fragmentação na prática desta. A partir disto, o desenho da atuação da rede socioassistencial tem por objetivo atender de forma mais eficaz a população usuária dos serviços assistenciais (BRASIL, 2004a, p: 46-48).

² Como exemplo de outros países Latino-Americanos com programas de transferência de renda podemos citar: o México com o *Progressa* (2000) que em 2002 passa a se chamar *Oportunidades*; o Chile com o *Puente* (2002); o Peru com o *Programa Juntos* (2005); a Argentina com o *Ciudadanía Porteña* (2005); o Uruguai com o *Ingreso Ciudadano* (2005) que a partir de 2008 foi transferido para o Asignación Familiar, entre outros (IPC-UNDP).

políticas sociais e dos direitos preconizados na Constituição de 1988, não houve de imediato uma agenda definida de reformas sociais que conseguisse concretizar as políticas inovadoras apregoadas até então. É nesse sentido que Barbosa (2013) aponta:

[...] a elevação dos direitos sociais ao nível de fundamentais e o aumento de políticas sociais no interior da estrutura básica do Estado aparecem, portanto, num estágio anterior à subsequente constitucionalização de regras disciplinadoras da operacionalização daquelas (BARBOSA, 2013, p. 25).

Com isso cabe mencionar que, a definição de um aparato organizacional claramente voltado para um sistema de proteção social abrangente encontrou entraves para sua efetiva implementação. Isso porque, além de esbarrar nas exigências dos ajustes de ordem fiscal, com a manutenção das políticas macroeconômicas, o triunfo do grande capital com a disseminação das políticas de cunho neoliberais que exigem um Estado mínimo, trouxe constrangimentos à operacionalização das políticas sociais estabelecidas na Carta Magna. Isso corroborou variações na estratégia de garantia dos direitos que, previstos para efetivar-se mediante políticas sociais básicas de Estado, passaram a ser efetivados através de Programas sociais de governo (BARBOSA, 2013, p.16).

Não obstante, foram os Programas de transferência de renda com condicionalidades (PTRC) que têm como foco famílias pobres e extremamente pobres, que no debate público se mostraram uma proposta viável diante de uma conjuntura de subordinação das políticas sociais às prioridades de ajustamento econômico. Diante desse contexto, é no governo Cardoso (1995-2002) que este modelo de política de transferência de renda tem início, mediante um conjunto de fatores e processos desencadeados nesse período.

As primeiras experiências de programas de transferência de renda em território nacional datam de meados da década de 1990, entre as quais podemos destacar: o Benefício de Prestação Continuada (BPC) implementado em 1996; o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) de 1996; o Programa de Garantia de Renda Mínima de 1999, que já pressupunha o recebimento do benefício vinculado à manutenção da criança na escola e etc. (BARBOSA, 2013, p.63).

Os Programas utilizados no combate à pobreza, disseminados inicialmente no âmbito dos estados e dos municípios são, a partir de 2001, ampliados em nível federal. Dentre estes, podemos destacar quatro: o Programa Nacional de Renda Mínima Vinculados à Educação (2001); o Programa Bolsa Alimentação (2001); o Programa Auxílio Gás (2002) e o Cartão Alimentação (2003) (BARBOSA, 2013, p. 63-65).

Contudo, importa ressaltar que tais Programas foram alvo de críticas por apresentarem inúmeros problemas gerenciais, além de se caracterizarem pela baixa capilaridade e pouco alcance no quantitativo de beneficiários. É nesse sentido que em 2003, no início do primeiro governo Lula (2003-2006), esses são integrados concretizando o PBF.

A proposta de integração objetivou reverter a fragmentação das ações no campo social, que caracterizavam o governo anterior, ampliando a dotação orçamentária do novo Programa (LAVINAS, 2004, p. 69). Logo, é o PBF que vai consolidar um modelo de transferência de renda condicionada no país.

As condicionalidades, já estabelecidas nos antecessores Bolsa Escola e Bolsa Alimentação, permanecem no PBF. Essas atuam no sentido de estabelecer compromissos, aos quais as famílias beneficiárias devem aderir para permanecer no Programa, que são: o acompanhamento da taxa de frequência escolar de crianças e adolescentes de 06 (seis) a 17 (dezessete) anos de idade; o acompanhamento relativo ao exame pré-natal; o cumprimento do calendário de vacinações e o acompanhamento do desenvolvimento e crescimento de crianças menores de 07 (sete) anos de idade.

Com isso podemos dizer que as condicionalidades compõem um dos eixos norteadores do desenho do Programa. Eixo este que se refere ao investimento em acúmulo de “capital humano” no segmento mais pobre da população, via incentivo ao acesso à educação e à saúde (BRASIL, 2006a, p. 6-8). Estas contrapartidas são destacadas enquanto estratégias com vista a romper com o ciclo de transmissão intergeracional da pobreza no longo prazo. No entanto, elas não são lidas de forma homogênea e geram intenso debate, visto que muitos autores questionam sua legitimidade e efetividade em alcançar os objetivos propostos (LAVINAS, 2004; ZIMMERMANN, 2006).

Diante disso, podemos destacar inúmeros estudos que objetivam avaliar o impacto das condicionalidades do PBF (BRASIL, 2007; BRASIL, 2012a; AMARAL; MONTEIRO, 2013). A maior parte, no entanto, pauta-se sob uma avaliação de base quantitativa. Em contrapartida, há uma produção pífia de estudos que objetivam avaliar os efeitos destas condicionalidades sob uma perspectiva qualitativa.

Convém destacar a partir disso que, até o momento, no que tange às condicionalidades no campo da educação, há apenas um único estudo qualitativo de base nacional, produzido a partir de dados coletados entre os agentes implementadores da política ao nível das escolas. Trata-se do estudo realizado por Brandão *et al.* (2013). O autor analisa dados qualitativos

coletados pelo DATAUFF (Núcleo de Pesquisas Aplicadas, Informação de Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense) acerca de como os atores envolvidos no cotidiano escolar avaliam a condicionalidade de educação e seus impactos nas escolas em que atuam. Empregando como metodologia entrevistas semi-estruturadas, a pesquisa abordou diretores, professores regentes, coordenadores e técnicos responsáveis pelo preenchimento do censo escolar, além de representantes das secretarias estaduais de educação.

A motivação de Brandão *et al.* (2013) parte da hipótese de que, apesar da existência de um discurso majoritário referente aos impactos positivos no que tange as condicionalidades do PBF, esse discurso não é consensual. Isso porque, segundo o autor, enquanto as pesquisas quantitativas em torno da condicionalidade de educação revelam aspectos positivos quanto às baixas taxas de infrequência e evasão escolar no que diz respeito aos alunos beneficiários do PBF; tais resultados são relativizados quando se toma por método de análise uma pesquisa qualitativa, como a que o autor se propôs a desenvolver. Mais especificamente, os dados coletados e analisados na pesquisa apontam que, segundo os atores entrevistados, não há diferenças de rendimento escolar entre os beneficiários e os não beneficiários que frequentam as mesmas escolas. Ou seja, ainda que a evasão e a infrequência tenham diminuído, devido à condicionalidade, estes elementos não teriam impactado o processo de aprendizagem.

Partindo de tal pressuposto, o presente estudo também visa analisar os reflexos, especificamente da condicionalidade de educação, a partir de uma perspectiva qualitativa. Nesse caso, apesar da pesquisa de Brandão *et al.* (2013) ser de caráter nacional, a mesma toma como objeto de análise apenas as capitais brasileiras. Sendo assim, apontamos ser importante produzir um estudo que venha tomar por base um município de pequeno porte, visto que este pode nos remeter a elementos peculiares que certamente se diferem da configuração presente nas capitais, que contam com uma infraestrutura urbana mais robusta.

Com isso, nossa proposta é compreender a partir de uma realidade complexa, como os atores partícipes do processo educacional têm percebido a condicionalidade sobre eles impostas, visando compreender os reflexos desta condicionalidade para o ensino público em nível local. Por conseguinte, vamos nos deter no município de Carmo, situado no interior do estado do Rio de Janeiro.

O município investigado foi assim escolhido tendo em vista a aproximação do investigador com seu respectivo objeto de estudo, uma vez que se trata de sua cidade natal. Nesse sentido, pode-se dizer que, além do interesse do pesquisador pela realidade que aparentemente lhe é familiar, parte-se do pressuposto ainda, da facilidade gerada por meio das

interações sociais próximas entre os agentes residentes no município, tornando-se menos dificultoso o acesso a informação e a coleta de dados no que tange a inserção nas instituições onde se deu a parte empírica do trabalho.

Nesta fase introdutória da pesquisa, convém chamar atenção apenas para alguns dados sumários para melhor nortear o nosso objeto de estudo. Nesse caso, destaca-se que o município de Carmo possui uma população residente de 17.434 habitantes (IBGE, 2010). Dentro desse contingente, constava no ano de 2014 um total de 2.627 famílias inscritas no Cadastro Único para programas sociais do Governo Federal. Este cadastro é um instrumento que permite identificar famílias de baixa renda que são as que possuem renda mensal de até meio salário mínimo *per capita* familiar, ou renda mensal de até três salários mínimos. Tal cadastro possibilita conhecer a realidade socioeconômica das famílias servindo como um facilitador para a inserção das famílias dentro deste perfil em programas sociais que visam intervir nas vulnerabilidades as quais estas se encontram, dentre os quais, o Programa Bolsa Família (BRASIL, 2015).

Em Carmo, das 2.627 famílias inseridas no Cadastro Único, 1.342 é o número de famílias beneficiadas pelo PBF³ no município. Deste total de famílias beneficiárias, 1.109 possuíam renda *per capita* familiar de até R\$77,00, valor este que caracteriza a extrema pobreza⁴. Com base em tais valores, que se referem ao ano de 2014, convém mencionar que a cobertura do Programa no referido ano chegou a um percentual de 111,3% da estimativa de famílias pobres no município (BRASIL, 2014a)

Já no que tange à condicionalidade de educação, foco da nossa pesquisa, tomamos como referência para a escolha das escolas entrevistadas o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este foi criado em 2007 no intuito de aferir a qualidade educacional nos níveis fundamental e médio. O IDEB é calculado a cada dois anos e tem como base ao menos duas variáveis que sintetizam informações: sobre o rendimento escolar, que conta com a taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino referido; somado ao resultado de

³ É importante ressaltar que a renda *per capita* exigida para a inserção no Cadastro Único é mais flexível abrangendo um público para além dos valores preestabelecidos para inserção no PBF. Neste caso, todos os beneficiários do PBF estão inscritos no Cadastro Único, mas nem todos os inseridos neste cadastro possuem necessariamente perfil para se inserirem no PBF, daí a diferença nos valores apresentados. Também é importante dizer que nem todas as famílias com perfil para se inserirem no PBF serão contempladas, sendo este um processo condicionado à capacidade orçamentária do Programa, bem como da capacidade do município em captar tais famílias.

⁴ Os valores e as respectivas linhas que servem para demarcar o público alvo do PBF serão trabalhados no Capítulo III quando trataremos do conceito de Pobreza predominante no Brasil que está atrelado à renda monetária; e no capítulo IV, quando abordaremos a caracterização geral do Programa Bolsa Família no que tange a transferência de renda e suas mudanças ao longo da trajetória do Programa.

exames padronizados como o Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica -, no que tange as unidades da federação e o país; ou a Prova Brasil, no que tange à rede pública municipal, obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do ensino fundamental⁵, e 3º ano do ensino médio) (BRASIL, 2014b, p: 5-6; INEP, 2011).

O indicador gerado possui uma escala que varia de 0 (zero) a 10 (dez). A proposta com a criação deste índice é avaliar a rede de ensino estabelecendo metas bienais a serem atingidas pelo país, unidades da federação, municípios e escolas. Parte-se de uma média nacional de 3,8 no ano de 2005.

Convém frisar para nossa argumentação, que o IDEB do município carmense para a rede pública municipal referente aos anos iniciais do ensino fundamental, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encontra-se pouco acima, tanto da média nacional, quanto da média da rede pública estadual no que se refere ao Estado do Rio de Janeiro.

Podemos afirmar tal constatação a partir de valores estabelecidos para o ano de 2013. No que se refere às series iniciais da rede pública, a média nacional é de 4,9; a do Estado do Rio de Janeiro é de 4,9; e a média da rede pública municipal para o município estudado é de 5,0. No que tange aos anos finais do ensino fundamental público, a média nacional é de 3,9; a do Estado do Rio é de 3,9; e a média nacional para a rede municipal é de 3,8. Entretanto, o município de Carmo não dispõe de dados referentes a rede pública municipal no tocante aos anos finais do ensino fundamental. A explicação para inexistência desses dados pode estar relacionada a não participação das escolas públicas municipais na Prova Brasil⁶ no referido ano; ou ao não atendimento dos requisitos necessários para ter o desempenho calculado (INEP, 2014).

Dito isso, é importante deixar claro a partir da exposição do objeto proposto, que a opção epistemológica pelo método qualitativo se dá a partir do entendimento de

⁵Antigas 4ªs e 8ªs séries. A mudança instituída mediante a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 estabelece a ampliação da duração do ensino fundamental agora com 09 (nove) e não mais 08 (oito) anos. A mudança prevê ainda que os alunos passem a ser matriculados no 1º ano do ensino fundamental com 06 (seis) e não mais com 07 (sete) anos como anteriormente. Assim, o último ano da educação infantil passa a ser veiculado ao ensino fundamental (BRASIL, 2006b)

⁶A Prova Brasil ou Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – é uma avaliação feita a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos que envolvem os alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas das redes públicas municipais, estaduais e federal. O intuito é avaliar a qualidade do ensino ministrado pelas escolas públicas. As escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados participam desta avaliação, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Os testes aplicados englobam questões relacionadas à língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Já no questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações relacionadas aos seus contextos sociais (INEP, 2011).

complementaridade entre a investigação quantitativa e a qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993). Não se trata, nesse aspecto de desprezar, tampouco desconsiderar a importância dos estudos avaliativos de impacto que constroem dados importantes os quais são utilizados como fonte bibliográfica.

Sendo assim, procuramos identificar, a partir do referencial teórico escolhido, o modo como os atores envolvidos no universo a ser pesquisado (profissionais da educação, o Secretário de Educação e o Gestor do PBF) interpretam e atribuem sentido à manutenção das crianças na escola. O intuito foi refletir sobre os aspectos que envolvem a contrapartida educacional, a partir de uma análise crítica fundamentada, principalmente, sobre a teoria de Pierre Bourdieu (1996; 1998a) e Lahire (1997), teóricos de grande monta no trato das desigualdades do sistema escolar. Nesse sentido, esta dissertação está dividida em 05 (cinco) capítulos contando com esta introdução, que aborda os aspectos preliminares da nossa pesquisa.

Para tanto, compõe o capítulo II desta dissertação, o desdobramento do referencial teórico escolhido para tratar de forma aprofundada o objeto perseguido. A partir disso é razoável fazer as seguintes indagações: seria a transferência monetária o elemento motivador para que essas crianças e jovens passassem a se interessar pela escola? Esse interesse, de fato, pode se materializar em “sucesso”⁷ no sistema escolar?

O objeto proposto adquire relevância na medida em que, parte-se da hipótese de que o processo de aprendizagem não depende, invariavelmente, apenas da oferta de ensino. Apesar de ser um dos objetivos da condicionalidade propor maior acesso às famílias beneficiárias, cuja situação de pobreza acaba sendo um impeditivo ao alcance desse direito fundamental; o investimento escolar não depende univocamente da maior inserção do aluno na escola.

No entanto, não podemos desconsiderar o efeito positivo da transferência de renda, na medida em que esta funciona suprimindo as necessidades básicas de alimentação, que tende a afastar crianças e adolescentes do ambiente escolar devido à inserção destes no trabalho precoce. Também as condicionalidades têm a potencialidade de incentivar a demanda por serviços sociais, como saúde e educação, contribuindo para o alcance da população mais pobre aos direitos sociais básicos, além de incentivar a expansão e a melhoria na oferta destes serviços (MEDEIROS *et al.*, 2007, p.12).

⁷ O “fracasso” e o “sucesso” escolar serão aqui utilizados enquanto categorias relacionadas à trajetória escolar. Sendo assim, o “sucesso” está atrelado ao percurso escolar longínquo, enquanto o “fracasso” seria a interrupção desse percurso por fatores relacionados ao contexto sociocultural, econômico, familiar e escolar.

Sendo assim, é preciso refletir sobre a proposta de rompimento do ciclo de transmissão intergeracional da pobreza que tenderia a se efetivar, no longo prazo, via condicionalidades. Sob esse argumento, discutimos as características que perfazem a pobreza no Brasil em um contexto geral. Este é o assunto trabalhado do capítulo III. Para tanto, é apresentado, ainda, o impacto da transferência de renda nos índices de pobreza no cenário brasileiro, desde a implementação do PBF. Nesse caminho, incluímos também o debate sobre o conceito de pobreza que norteou o PBF, o qual visa tratá-la enquanto insuficiência de renda. Logo, a relação entre pobreza e renda do Programa Bolsa Família é discutida em contraponto com autores que a avaliam enquanto parte de um espectro mais amplo.

A partir do descrito, importa ressaltar que utilizamo-nos de uma perspectiva teórica que entende o sistema escolar enquanto reprodutor, além de legitimador das desigualdades imanentes à estrutura social (BOURDIEU, 1998a). Apóia-se, assim, na hipótese de que existe um gama de limites e constrangimentos que não são facilmente identificados, os quais se comportam como uma variável importante para o entendimento dos reflexos da condicionalidade de educação. Se estudos avaliativos apontam uma melhora significativa nos índices de frequência escolar pela população beneficiária do PBF (BRASIL, 2007; BRASIL; 2012a; IPEA, 2013), quais seriam as variáveis não mensuráveis que também influem nesse processo? Que fatores, intrínsecos das relações sociais podem ser destacados enquanto limitadores ou facilitadores de um real investimento escolar?

Nesse sentido, o capítulo IV traz enquanto debate o escopo do PBF quanto a dois de seus principais eixos norteadores: a transferência de renda e as condicionalidades. Em suma, este capítulo traça um breve panorama do Programa, com foco nas condicionalidades, demonstrando os principais dilemas em torno destas, e ainda tratando das principais mudanças ocorridas ao longo de uma década de Bolsa Família. Por fim, este capítulo discute ainda, para efeito de ilustração, alguns estudos de impacto em torno da variável condicionalidade de educação. A proposta é delinear previamente de forma mais precisa o nosso objeto de investigação para que possamos seguir para a pesquisa empírica, tema do capítulo V desta dissertação.

No que tange a condicionalidade de educação, esta parte do pressuposto que maior escolaridade equivale à melhor inserção no mercado de trabalho, logo, geraria o acesso a rendimentos mais dignos. Contudo, essa equação não é tão simples assim. Por mais melhorias que se apontem nos índices educacionais brasileiros (BRASIL, 2014b; VELOSO, 2011), ainda vivenciamos uma situação de abismo entre o ideal e o real. Nesse caso, se os números

apontam uma quase universalização do ensino fundamental, por exemplo, o mesmo não ocorre com os outros níveis de ensino, constatando a exclusão gradativa que ocorre no ciclo de ensino, na medida em que o nível de renda diminui (IPEA, 2013; BRASIL, 2014b). Essas iniquidades ficam mais evidentes se levamos em conta ainda, critérios para além da renda, como: raça, região, e localização geográfica – zona urbana ou rural – (BRASIL, 2014b).

Além do mais, é preciso questionar a qualidade da educação pública. Ainda vivenciamos uma gigantesca defasagem idade-série (crianças com mais de dois anos de atraso), indicando um elevado índice de repetências, o qual é proveniente do baixo desempenho escolar (IPEA, 2013). A derivação disso é expressa ainda na desigualdade absurda que se projeta quando tratamos do acesso ao ensino superior.

O presente estudo não tem a pretensão de tratar de forma aprofundada as desigualdades no ensino superior para além das problematizações que envolvem a relação entre “sucesso” escolar e a projeção a este nível de ensino. Esta é uma importante ponderação na medida em que retrata o processo de exclusão das camadas mais pobres que ocorre no decorrer do percurso escolar (BOURDIEU, 1998a; IPEA, 2013). Exclusão esta, que começa claramente na educação básica. Neste ponto, lembramos que Bourdieu (1998a) ressalta a responsabilidade da escola no que tange a perpetuação das desigualdades sociais, logo, da manutenção do *status quo*.

Segundo Bourdieu (1998a), a escola contribui reforçando as iniquidades e as mazelas sociais. Através do conjunto dos métodos e técnicas de transmissão de conteúdo, dos critérios de avaliação, entre outros fatores norteados por uma lógica individualista, a vida escolar reduz os alunos às situações de “fracasso” ou “sucesso”.

É nesse sentido que o presente estudo se insere. Para discutir o objeto proposto, lançamos mão de conceitos importantes para compreender o processo de construção da realidade concreta. Compreende-se, nesse aspecto, a escola enquanto um espaço redutor, que traduz a vida escolar a partir de julgamentos de valor moral, desconsiderando e ainda reforçando as desigualdades que são construídas antes mesmo do acesso a esta. Logo, o pano de fundo da pesquisa se insere na busca pelo que está por trás dessa lógica que opera no chão da escola.

Em suma, os resultados da pesquisa de campo explorados no último capítulo (Capítulo V), a partir da percepção dos atores escolhidos como relevantes para o presente estudo sobre a condicionalidade de educação do PBF, são analisados à luz do referencial teórico escolhido.

Em outros termos, tal capítulo visa retomar e articular os principais conceitos esmiuçados aos dados obtidos pelo estudo de campo que está detalhado na metodologia, onde buscamos mostrar o método que norteia a pesquisa sobre o objeto perseguido. Por fim, os principais resultados encontrados na análise do objeto são retomados e sintetizados nas considerações finais.

1.1 OBJETIVOS

Geral:

- ✓ Produzir conhecimentos relativos às percepções dos agentes implementadores da Política educacional acerca dos resultados da condicionalidade de educação do PBF sobre as famílias beneficiárias.

Específicos:

- ✓ Analisar as concepções locais acerca dos resultados da condicionalidade de educação do PBF, em três escolas com *score* no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), selecionadas em um município de Pequeno Porte I, localizado na região serrana do Rio de Janeiro: Carmo.
- ✓ Aprofundar a compreensão acerca das concepções dos atores que executam a política de educação no nível local a respeito dos alunos beneficiários.
- ✓ Entender a forma como é caracterizada pelos atores que executam a política de educação no nível local, a relação entre o “sucesso” e “fracasso”, bem como os contextos socioeconômicos e culturais nos quais os alunos beneficiários estão inseridos.

1.2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui proposta conta com uma metodologia estritamente qualitativa. O que nos delega a necessidade de expor os principais referenciais utilizados na análise do objeto, reconhecendo e compreendendo o contexto que se pretende investigar. Nesse sentido, faz-se importante um levantamento bibliográfico para uma maior aproximação e produção de uma ampla visão da conjuntura na qual o objeto se insere.

Com isso, é interessante traçar um panorama das questões centrais que permeiam o PBF. Logo, é feita uma exposição dos eixos norteadores desse, com ênfase na questão da

pobreza e das condicionalidades, visto que estes se encontram no cerne do Programa. Para tanto, torna-se essencial a apropriação de recursos e fontes diversas, visando remontar a realidade social que nos propomos investigar. Sendo assim, tomamos fontes primárias com enfoque na Legislação que dá corpo ao Programa Bolsa Família desde sua implementação em 2003. A proposta é compreender mediante as fontes pesquisadas, os principais aspectos que marcam o Programa em questão.

Também é feita a apropriação de fontes secundárias na medida em que, para tratar de temas como pobreza e condicionalidades, faz-se importante dialogar com autores relevantes para o enriquecimento do debate em torno dessas questões. Para tanto, a pesquisa bibliográfica com a retomada de artigos, livros, teses e dissertações nos dá o respaldo analítico para o aprofundamento e reconstrução da realidade pesquisada.

O panorama exposto nesse aspecto envolve tanto as percepções em torno das características da pobreza e das condicionalidades em âmbito geral, quanto suas ramificações em âmbito micro, com destaque fundamental ao município delimitado onde a pesquisa de insere.

Como mencionado anteriormente, o município escolhido para a coleta de dados é Carmo, cidade localizada no interior do estado do Rio de Janeiro. Frente a necessidade de aproximação da realidade concreta e, estabelecendo parâmetros para uma análise qualitativa, o objetivo é investigar como se comportam os atores sociais envolvidos no processo escolar frente às condicionalidades no contexto educacional.

Foram investigadas três escolas públicas no município selecionado. Estas foram eleitas pelo IDEB. Com isso, escolhemos a escola de maior, de médio e de menor IDEB. A escolha das escolas pelo IDEB advém do entendimento de que a qualidade das escolas interfere, ainda que com menor relevância que o contexto sócio-familiar, no processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008) pode contribuir, mesmo que sem determinar, o desempenho escolar, e conseqüentemente, o “sucesso” ou o “fracasso”.

A base para a relevância da escola sobre o desempenho do aluno parte de inúmeros estudos (BROOKE; SOARES, 2008) que procuram mostrar que a escola faz a diferença, principalmente no que se refere ao progresso na vida escolar:

[...] embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extra-escolares, há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar freqüentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar (BROOKE; SOARES, 2008, p.9).

Sendo assim convém estabelecer que não falamos de uma relação mecânica entre insumos e aprendizagem, mas partimos da compreensão de que a eficácia da escola em maior ou menor grau está ligada a um conjunto de fatores intrínsecos à cultura escolar que interagem com os processos externos a esta.

Nesse caso é claro que a infraestrutura, os recursos físicos, individuais, pedagógicos, e fiscais de uma escola são importantes para a conformação de um ambiente aprazível que tende a colaborar com a auto-estima do aluno. A disposição a recursos diversos como bibliotecas, televisores, computadores, etc. são recursos de suma importância no processo pedagógico que irão influir na formação do aluno. No entanto, o que vai determinar o resultado destes recursos e instalações sobre o aprendizado propriamente dito não é tão somente sua existência, mas o modo como estes são utilizados pelos agentes do corpo escolar para o desenvolvimento deste aluno.

O fundamento de se levar em conta as características da escola parte ainda do entendimento de complementaridade entre contexto sócio familiar e escolar (LAHIRE, 1997). Isso porque a escola não é um ser abstrato. Ela está permeada por interações cotidianas entre agentes como diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, pais, ou seja, a comunidade escolar como um todo. Agentes estes com características diversas que podem influenciar mutuamente o alunado em seus aspectos cognitivos e até comportamentais.

Imbricado nessas interações temos ainda a própria relação entre professor e aluno, onde, o modo como esta interação se dá é de extrema importância para a compreensão do processo de aprendizagem. Nesse momento pode-se dizer que, o conteúdo programático e as características do próprio professor como sua qualificação, sua didática, aliados à metodologia empregada, à maneira de repassar conteúdo e ao clima gerado no âmbito da escola, podem contribuir em maior ou menor grau para o desenvolvimento deste aluno. Une-se a isso o *status* da escola tal como, a quantidade de alunos por turma, o número de horas/aulas, etc.; onde, como dito anteriormente, não se trata tão somente da existência de tais elementos, mas dos processos e das atividades desencadeadas nessa relação escola/aluno. É esse processo educativo quem vai revelar sobre as escolas mais ou menos eficazes, ou sua possibilidade de impactar o aprendizado de seus alunos.

Constata-se assim a relevância da escola principalmente sobre os aspectos cognitivos dos alunos quando levado em conta as características sócio-familiares destes ao iniciarem a trajetória escolar. Isso porque, apesar dos fatores relacionados ao contexto social “serem

determinantes importantes dos níveis de desempenho, escolas em circunstâncias sociais semelhantes podem atingir níveis de progresso educacional muito diferentes” (BROOKE; SOARES, 2008, p.344). Em outros termos, as escolas eficazes seriam aquelas que, levando em consideração as características dos alunos admitidos, conseguem acrescentar valor aos resultados desses alunos na trajetória de ensino (BROOKE; SOARES, 2008, p.335)

Tal fato se confirma quando tomamos, por exemplo, o esforço na escolha das escolas feito pelos pais quando estes se preocupam em oferecer uma melhor formação para seus filhos. Nesse caso, alunos com desvantagens relacionadas ao seu contexto social devido às carências diversas em termos financeiros, alimentares e/ou culturais, podem ter um desempenho melhor em escolas consideradas eficazes. Em contrapartida, àqueles alunos que estariam munidos previamente de melhores condições econômicas, sociais e culturais, quando inseridos em escolas ditas ineficazes podem tender a um desempenho pior (BROOKE; SOARES, 2008, p.347).

A eficácia escolar, nesses termos, tem a ver com um conjunto de fatores atrelados não só ao *status* da escola, como mencionado anteriormente, mas principalmente à maneira com que os artefatos disponíveis são utilizados em compromisso com o aluno. Nesse caso, em consonância com todas as limitações que trabalharemos no referencial teórico escolhido, corroboramos o fato das escolas serem passíveis de acrescentar valor aos resultados de seus alunos, justificando assim, nossa escolha em torno do IDEB destas. Isso, como forma de relacionar a qualidade das escolas selecionadas à percepção dos agentes implementadores da política educacional.

Para uma compreensão aprofundada do objeto de estudo nesses termos, utilizamos como técnica a realização de entrevista, que segundo Minayo *et al.* (2005, p.91) são conversas com finalidade.

Utilizamos entrevistas semi-estruturadas com a combinação de perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a liberdade de discorrer sobre o tema em questão (MINAYO *et al.*, 2005, p.91). Para tanto, são entrevistados professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, o Secretário da Educação e o Gestor do PBF no município.

No caso dos Diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, foram entrevistados todos os atores neste perfil em atuação nas escolas selecionadas. No caso dos professores, entrevistamos àqueles dispostos a participarem da

pesquisa dentro dos três respectivos universos, com foco no primeiro segmento do ensino fundamental das escolas públicas.

Levamos em conta nesse aspecto, o fato de que, diferentemente de pesquisas de cunho quantitativo, em abordagens qualitativas não há escolhas nem controle das variáveis. Nesse sentido, algumas das variáveis que surgiram ao longo do processo foram consideradas importantes.

As entrevistas foram realizadas com o uso de gravador para captar o máximo de informações fidedignas necessárias para o estudo do objeto. A análise das entrevistas deu-se simultaneamente com o desenvolvimento do trabalho para que pudéssemos, caso houvesse necessidade, incorporar eventuais elementos nas entrevistas posteriores. Com isso procuramos interpretar a ação e as interações humanas mediante o significado subjetivo daqueles que delas participam (MINAYO; SANCHES, 1993, p.244). Nesse aspecto, corroboramos o fato de que “é no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Essa abordagem tende a realizar uma aproximação de intimidade entre sujeito e objeto, sendo necessário diminuir os custos de uma dissimetria cultural entre pesquisador e pesquisado (BOURDIEU, 1998b, p.699). Isso porque afirmamos o que aponta Bourdieu quando trata das arbitrariedades que perpassam as entrevistas, sendo necessário que o pesquisador esteja envolto e a par do meio o qual o pesquisado é produto. Para isso, é de extrema importância estar aberto para compreender e permitir durante a entrevista, travar um diálogo o mais natural possível, construindo um ambiente propício e agradável no qual o agente entrevistado se sinta confortável para externar suas concepções. Como se trata de perguntas fechadas e abertas é importante um conhecimento prévio da conjuntura na qual os entrevistados estão inseridos, no intuito de manter um diálogo condizente, com perguntas pertinentes e que façam sentido ao pesquisado.

Como bem coloca Bourdieu:

[...] a entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*, visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de *amor intelectual* [...] (BOURDIEU, 1998b, p. 704. Grifos do autor).

Nesses termos, é necessário ainda fazer algumas ponderações. A pesquisa qualitativa é atribuída à característica de apreensão da realidade micro social, sendo seus resultados não passíveis de generalização. No entanto, é importante compreender que a partir do método escolhido, pressupomos que através dos dados obtidos individualmente, estamos nos relacionando com um coletivo maior. É o que destaca Minayo e Sanches (1993, p. 245) ao tratar das entrevistas. Para os referidos autores, os dados coletados têm a potencialidade de revelar as condições estruturais, de sistemas de valores, símbolos e também normas. Ao mesmo tempo, a entrevista possibilita a transmissão, mediante o entrevistado, de representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais peculiares (MINAYO; SANCHES, 1993, p: 245). Com isso constatamos que enquanto as pesquisas de impacto tendem a generalizar os resultados, a pesquisa aqui proposta sob uma tarefa epistemológica de delimitação qualitativa, tem ampla validade interna ao se permitir focalizar e aprofundar particularidades e especificidades dos grupos sociais analisados (SERAPIONI, 2000, p.188).

A opção por entrevistas advém do entendimento do “social como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem comum ou a ‘fala’ como a matéria-prima desta abordagem, a ser contrastada com a prática dos sujeitos sociais” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.240). O objeto só pode ser compreendido em sua completude - que de forma alguma se confunde com totalidade - através de uma investigação que abarca os comportamentos oriundos de padrões de relações sociais muitas das vezes não compreendidos e não passíveis de serem mensurados. Com isso, nossa proposta segue a máxima de Minayo e Sanches (1993, p. 243) de que é preciso compreender e interpretar o significado da ação humana e não apenas descrever comportamentos, refletindo na explicação do fenômeno que o pesquisador se propôs a desvendar.

Neste aspecto, as idiosincrasias referentes a um município considerado pequeno, onde as relações sociais são tecidas supostamente por meio de configurações que marcam uma vida mais comunitária, remontam aspectos peculiares, que diferem de outros contextos sociais. Atem-se a hipótese, ainda, do peso dos aspectos ligados a uma moralidade rigorosa, onde esta tende a incidir fortemente na medida em que há certo consenso entre os agentes em manter uma imagem condizente e aceitável aos padrões para o conjunto do município. Além do mais, é provável a insistência de uma tradicional relação entre estado e sociedade ancorada em relações clientelistas, quando esta representa uma forma duradoura e significativa de cooperação mútua no contexto brasileiro (NUNES, 2003). Com isso, são várias as dimensões

que levantamos para refletir em que contexto o Bolsa Família está inserido no município selecionado.

Nesse aspecto, pode-se alegar que o município de Carmo é considerado de porte pequeno, mas de forma alguma isso significa uma realidade social menos complexa. Com isso, foi necessário levantar as características socioculturais e econômicas que caracterizam o município para compreender o meio objetivo onde estão inseridos os agentes entrevistados, levando em conta a estrutura de relações objetivas e subjetivas no qual estes estão situados. Assim, acreditamos que a metodologia escolhida é coerente na medida em que a pergunta de pesquisa possui teor qualitativo (GUNTHER, 2006). Isso porque, o que se quer compreender é justamente a percepção dos agentes ligados ao processo, para entendermos o significado e a intencionalidade que os atores atribuem a esta condicionalidade, e os seus possíveis efeitos neste campo da vida escolar (MINAYO *et al.*, 2005, p.82).

Por fim, a pesquisa empírica visa lidar com percepções e entender comportamentos, os quais se relacionam com o processo de socialização do qual o sujeito faz parte, refletindo em suas falas, olhares, etc. Para Minayo e Sanches (1993, p.245), o objeto da abordagem qualitativa está inserido em um nível profundo, onde se encontra significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores expressos pela linguagem e na vida cotidiana. Nesse aspecto, tal abordagem é empregada para a compreensão de fenômenos específicos, diante de seu grau de complexidade interna. Ao tratar de uma análise relacionada aos reflexos das condicionalidades, o método qualitativo se adequa na medida em que esse permite desvendar o que atores diretamente ligados e afetados por estas, tem a dizer.

Em suma, partimos da hipótese, levantada em Brandão *et al.* (2013) a partir de pesquisa empírica, de que o rendimento escolar em sentido mais amplo dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do PBF não tem atingido os mesmos resultados satisfatórios que os constatados para os índices de frequência e evasão deste segmento (BRASIL, 2007, Brasil 2012a, IPEA, 2013). Logo, é preciso ir mais fundo para compreender a relação subjetiva e objetiva dos processos que engendram o “sucesso” ou “insucesso” escolar refletido ainda no desempenho. Sendo assim, é possível fazer uma interpretação das práticas e das interações sociais buscando investigá-las à luz de teorias condizentes. Este movimento oferece o respaldo necessário para entendermos o feixe de variáveis que cercam determinados fenômenos. Com isso, levamos em conta o contexto, as relações sociais e principalmente a dimensão simbólica que envolve os agentes.

2. O REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem por objetivo expor o referencial teórico que a nosso ver, melhor nos permite compreender as dimensões que perpassam o fenômeno estudado. Para abordarmos o objeto de pesquisa de forma aprofundada, faz-se importante nesse ponto, expormos os conceitos pertinentes que servirão de norte na análise do estudo de campo que visa tratar da condicionalidade de educação a partir da percepção dos atores envolvidos na comunidade escolar.

2.1 AS DESIGUALDADES NO SISTEMA ESCOLAR: A LÓGICA POR TRÁS DO “SUCESSO” E DO “FRACASSO”

Para iniciar este capítulo, faz-se necessário ressaltar que a proposta do nosso referencial teórico é desnaturalizar os fatores que se projetam fatidicamente de forma negativa sobre os estratos mais pauperizados, onde se encontram os beneficiários do Programa Bolsa Família. Nesse movimento, é preciso fazer a seguinte indagação: quais as reais chances, dentro de um contexto social permeado por privações diversas, das condicionalidades interferirem de maneira incisiva nos fatores que se relacionam ao desempenho escolar? Parte-se do pressuposto que, a base da relação entre acesso e permanência na escola e “sucesso” escolar, não ocorre por uma relação inercial. O fundamento dessa relação provém de determinantes objetivos que se sobrepõe aos agentes, levando-os a internalizarem aspectos estruturais que produzem significados, e conseqüentemente geram comportamentos. É o que iremos trabalhar neste momento.

Convém estabelecer, entretanto, que não se pode cair na armadilha de aderir a determinismos objetivos enquanto um processo em si. Isso implica problematizar os mecanismos engendrados nas relações entre o agente e o meio externo a ele. Sendo assim, para superar essa relação entre objetivismo e subjetivismo, ou seja, para romper com reducionismos que, ora tratam a estrutura como determinante e onipotente; ora tratam os atores sociais como seres autônomos, como se as “escolhas” fossem totalmente livres (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009); utilizamos como referência a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu.

Bourdieu reconhece que os fatores estruturais têm forte influência nas “escolhas” dos agentes. Porém, o mesmo ressalta que esses não reproduzem os determinantes estruturais de forma automática. Estas “escolhas” que se materializam nos mais variados campos da prática:

profissão (carreira), culinária, esporte e etc.; não é produto de um cálculo racional e pragmático. Ao contrário, ocorrem através da incorporação inconsciente dos limites e das possibilidades que envolvem sujeitos e grupos. Grosso modo, a perspectiva teórica de Bourdieu leva em conta as condições de possibilidades pelas quais os agentes estão permeados, para explicar o curso das interações sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.22).

A subjetividade, convém estabelecer, é então cunhada por um processo pré-reflexivo de incorporação de sentidos, que está na origem das ações e das representações. Logo, essa é forjada através da combinação entre sujeito e o meio externo a ele, numa relação de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.24).

No curso dessa dinâmica, temos o conceito de “*habitus*” formulado por Bourdieu (1996), o qual nos possibilita refletir sobre essa estreita relação entre o meio objetivo e a construção subjetiva. Segundo o autor, “*habitus*” é um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, bens e práticas” (BOURDIEU, 1996, p.21-22).

O “*habitus*” é, portanto, produto da internalização dos constrangimentos sociais externos, ou seja, é a incorporação da estrutura econômico/cultural na subjetividade que é constituída sob um determinado tipo de relação entre estrutura e prática. Assim, o “*habitus*” é matriz de onde derivam às “escolhas” (mas também as “improvisações”) que são feitas ao longo da vida. Esse é, portanto, gerado através das experiências iniciais dos agentes que incluem de forma inequívoca as primeiras relações com as condições materiais concretas, tornando-se princípio da percepção e apreensão, proporcionando disposições e norteando o sujeito em suas ações e representações. Neste aspecto, as condições materiais influenciam e produzem “*habitus*” de acordo com as características do meio socialmente estruturado e das condições de existência apreendidas.

Tal conceito é extremamente importante para pensar as desigualdades que engendram a estrutura social, que é reforçada, segundo Bourdieu (1998a), pelo próprio sistema escolar. Para o autor:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às

desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998a, p. 41. Grifos do autor).

Pensando por essa perspectiva, parece haver certo consenso no conjunto da sociedade de que a escola pública e gratuita resolveria o problema do acesso à educação e, conseqüentemente, equalizaria as oportunidades entre todos os cidadãos. O pressuposto é que os agentes poderiam competir dentro do sistema de ensino, em condições iguais.

Esse engodo faz parte da imperativa relação social hierarquizada que se estabelece na sociedade. Apesar do reconhecimento, por parte do conjunto dos atores sociais, da desigualdade e pobreza que perpassam o cenário, a panacéia continua sendo atribuída à escolarização (REIS, 2000). No entanto, ao se estabelecer chances para que crianças e adolescentes pobres se insiram no sistema educacional, esquece-se que esse não é um campo neutro.

Essa falsa neutralidade da escola é nutrida ainda pelo discurso da igualdade, dando-lhe respaldo para tratar como iguais, no âmbito das técnicas; dos métodos de transmissão de conteúdo; dos critérios de avaliação; e do julgamento; crianças e adolescentes das diferentes classes sociais. No entanto, ao fazê-lo, ignora-se a origem social dos agentes provenientes de contextos diferentes, dotados com características e “*habitus*” muitas vezes até divergentes.

Atrelado a isso, a legitimidade do sistema escolar vem servindo para reforçar a hierarquia que se forma entre os agentes no conjunto da sociedade. Isso porque, o pensamento liberal funciona a partir de uma lógica onde, alguns se destacam pelos “dons” pretensamente individuais, e que por uma questão de “justiça” “optam” por darem prosseguimento aos estudos, conseqüentemente, ocupando as posições superiores na hierarquia social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.12). Do outro lado, porém, encontram-se àqueles relegados ao “fracasso”, que por não terem “força de vontade” o suficiente, estão fadados a ocuparem posições inferiores nesta estrutura.

Os mecanismos objetivos que se encontram no cerne da reprodução dessa lógica podem ser encontrados no próprio processo de socialização pelo qual os agentes passam, relacionado principalmente com os anos iniciais de vida destes. O núcleo duro desta problemática está alicerçado nas relações sociais que se dão anteriores à escola, e que tem a ver com a origem social do agente, que o vincula a uma determinada posição no âmbito do que Bourdieu (1996) denomina por “espaço social”.

Não se trata, porém, de entender os mecanismos de reprodução do poder e das posições sociais de forma estática. Ao contrário, trata-se de compreender como as relações sociais estão postas e como estas se desenvolvem no intuito de conservar, ou transformar essa estrutura que vai ser definida mediante a distribuição diferencial do que Bourdieu denomina por capital econômico e capital cultural. Esse último, como veremos, é o mais importante no sistema escolar, pois garante a quem o detém, um conjunto de atributos qualificáveis e desejáveis pela escola.

O processo classificatório efetuado dentro do espaço social que leva determinados grupos a posições privilegiadas em detrimento de outros é estabelecido, para o autor, mediante uma gama de fatores. Mas esta classificação se constrói de forma “naturalizada”, sendo percebida sob uma ótica individualizante. Isto reflete ao longo do tempo, as desigualdades sociais em suas várias facetas. Nesta direção, a reprodução do processo de dominação entre posições diferenciadas na estrutura se liga também ao campo dos elementos simbólicos. Isso corrobora mecanismos extremamente eficazes, porque, disseminados de forma invisível, não são facilmente identificados pelos sujeitos, convergindo para a difícil alteração da estrutura de hierarquias que compõe o espaço social em dado momento.

A partir desses pressupostos, o espaço social pode ser conceituado como:

[...] um conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre (BOURDIEU, 1996, p.18 - 19).

Nesse sentido, esse espaço é construído de tal modo que os sujeitos ou grupos são distribuídos em função de sua posição de acordo com dois princípios de diferenciação, predominantemente: o capital econômico e o capital cultural (BOURDIEU, 1996; BOURDIEU, 1998a). O primeiro pode ser definido pelo *quantum* de recursos econômicos que os sujeitos portam, seja na forma de propriedade, de capital, ou de riqueza econômica em geral. Já o segundo pode ser definido pelo conjunto de valores relacionados ao campo da cultura e do conhecimento que os sujeitos e os grupos adquirem ao longo da vida. Nesse aspecto, o capital cultural se constrói mediante a incorporação de características que dotam os sujeitos de atributos comportamentais valorizados no interior de cada sociedade, garantindo a seus detentores acesso a posições e bens de privilégio no espaço social. O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, que é adquirido no âmbito familiar “sob a forma de disposições duráveis” que vão sendo transmitidas e acabam por constituir uma

subjetividade específica (BOURDIEU, 1998a, p.74); no estado objetivado, relativo à aquisição de bens culturais como obras de artes, dicionários, livros, etc.; e, em estado institucionalizado, que é garantido mediante o diploma ou o certificado escolar (BOURDIEU, 1998a p.74).

Importante para compor o argumento do autor é entender os mecanismos de reprodução do espaço social, que se fazem através de processos relacionais. Assim, de acordo com Bourdieu (1996), a realidade é relacional no sentido de que, em cada contexto, existem características, propriedades e práticas que perfazem determinados grupos relacionando seus posicionamentos nesse espaço à presença de bens e práticas prováveis. Ou seja, trata-se segundo o autor:

[...] em cada momento em cada sociedade, de um conjunto de posições sociais, vinculado por uma relação de homologia a um conjunto de atividades (a prática do golfe ou do piano) ou de bens (uma segunda casa ou o quadro de um mestre), eles próprios relacionalmente definidos (BOURDIEU, 1996, p.18).

A partir disso, podemos dizer que o posicionamento no espaço social ocorre através da relação entre as posições sociais, os “*habitus*” e as “escolhas” dos sujeitos nos mais variados campos da prática, seja: na culinária, no esporte, na profissão, na música e etc. A essas “escolhas” há uma importante ressalva a fazer, visto ser nelas que encontramos o dispositivo norteador para compreender todo o processo de dominação dentro do espaço social. Entendidas enquanto características intrínsecas de cada grupo, muitas das vezes são erradamente tomadas como inatas aos sujeitos. Para Bourdieu (1996), essas “escolhas” – que compreendem traços de distinção, ou seja, são fatores de diferença e separação, colocando os sujeitos em posições de se perceberem sempre em relação ao outro, seja por semelhança ou oposição – são produto da formação de uma subjetividade específica, que resulta, por sua vez, das condições de possibilidade que cercam o sujeito.

Assim, cada conjunto de posições corresponde a um conjunto de “*habitus*” que é oriundo dos condicionantes sociais. Uma das funções do “*habitus*” é justamente dar conta da orientação de estilo que acopla as práticas e os bens de um sujeito ou grupo de sujeitos. Com isso, o “*habitus*” funciona como esquema classificatório, dividindo e separando os sujeitos posicionados no espaço social, vinculando-os a seus respectivos gostos e práticas. Isso acaba levando esses grupos a não interagirem entre si, não só pela distância espacial, mas principalmente por uma incompatibilidade que se traduz nos gostos adquiridos, nos assuntos

conversados, na forma de linguagem utilizada, na maneira de portar-se. Ou seja, são diferenças simbólicas que se projetam em diferenças concretas.

A lógica que perpassa a relação entre o “*habitus*” incorporado pelos agentes e seu posicionamento no espaço social nos remete ao que Souza (2009, p.17) chama de luta por recursos escassos. Isso porque, não se pode supor que o capital cultural seja distribuído de forma equânime entre os agentes na estrutura social, visto ser essa distribuição diferencial que confere a determinados grupos chances de desfrutarem de privilégios nesta estrutura. Essa compreensão proporcionada por Bourdieu (1996) nos leva a romper com análises individualistas, que tende a culpar os agentes como se todos fossem igualmente dotados das mesmas disposições de comportamento, e das mesmas capacidades de disciplina, autocontrole e auto-responsabilidade, – elementos que são produto da incorporação social dentro de contextos socioeconômicos e culturais específicos – atributos estes apreciados tanto no contexto social, mas principalmente no escolar.

É importante discutir de forma mais profunda a relação entre o capital cultural, as famílias e a escola, visto ser nesta relação que encontramos o mecanismo principal responsável pelo “êxito” escolar. Segundo Bourdieu (1998a):

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 1998a, p.73).

Nesse sentido, é importante destacar que o acesso ao capital cultural requer certo capital econômico, portanto, não sendo acessível com facilidade às camadas populares. Isso porque, para aderi-lo, necessita-se de recursos financeiros para, por exemplo: adquirir obras de arte, visitar museus, comprar livros e etc. Logo, o investimento na escolarização tende a gerar dispêndio tanto de tempo, quanto de dinheiro, o que o torna oneroso para os estabelecidos em posições inferiores no espaço social.

Da mesma forma, os “bem nascidos”, portadores de um grande volume de capital econômico, precisam se apropriar de certo capital cultural visto ser esse movimento que vai lhes assegurar as características necessárias para se manterem em posição de prestígio na hierarquia social. Nesse aspecto, o chamado capital cultural incorporado talvez seja o mais

importante, pois, além de estar relacionado diretamente aos outros dois tipos de capital cultural, é também o mais eficaz na explicação do “sucesso” ou “insucesso” escolar. Como aponta Bourdieu (1998a):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (Bourdieu, 1998a, p. 41-42, Grifos do autor)

É nesta perspectiva que Souza (2009, p.18) acrescenta: o processo de competição social não começa na escola, mas sim na socialização familiar produzida por “culturas de classe distintas”. Isso ocorre no processo de transmissão de capital cultural, que se dá de forma “naturalizada” (ou seja, de forma cotidiana e permanente, e, portanto, invisível), especialmente nas camadas mais abastadas. Tal capital funciona como uma herança familiar, e é repassado de modo invisibilizado por meio das relações sociais e familiares, construídas de forma afetiva. É também nessa relação que as propriedades entendidas enquanto “dom” e “aptidão” são produzidas (BOURDIEU, 1998a, p.73). No entanto, para que esse mecanismo possa gerar “êxito” escolar, é necessário um investimento contínuo e duradouro, que pressupõe tempo disponível entre o investidor e o receptor.

Neste aspecto, Bourdieu (1998a, p.42) alega que o capital cultural não se restringe aos diplomas adquiridos pelos pais ou ao tipo de escolaridade atingido por eles. Sendo assim, relacionando tal argumento à estreita relação entre capital cultural global e o “êxito” escolar da criança, importa destacar que não basta apenas que os pais tenham um determinado nível de escolaridade. É preciso haver ainda uma relação perene entre esses e seus filhos. Em outros termos, a presença dos pais de forma sistemática no processo de transmissão de capital cultural é um fator de suma importância para o alcance do “sucesso” escolar, que nem sempre está garantido.

Aliado a essa interpretação da realidade, que tende a tratar o destino escolar dos alunos oriundos das camadas populares como um processo excludente ao longo da trajetória de ensino, Bourdieu (1998a, p.47) explica que isso ocorre mediante a internalização do meio socialmente estruturado. Não é tão somente a falta da herança familiar que vai determinar o destino escolar dos filhos, mas sim o comportamento adquirido por essas famílias frente aos limites em que “esbarram”, levando-nas a realizarem “escolhas” razoáveis no que tange ao

investimento escolar de seus filhos. Nesse caso, os determinantes objetivos influenciam, porém, é preciso que se internalize e se emanem significados a partir disso, influenciando assim em comportamentos específicos.

Ao tratarmos de famílias provenientes dos meios populares, estamos falando de pais que, na maioria das vezes, já vivenciaram o processo de eliminação gradativa do sistema de ensino. Esses aprenderam na prática as dificuldades de não portarem os “dons” desejáveis pela escola, que lhes garantiriam o passaporte para os níveis posteriores, e conseqüentemente, o diploma que lhes dariam acesso a uma profissão de prestígio social.

O “*habitus*”, nesse sentido, funciona como uma maneira de “conformar” e ajustar os sujeitos a um estilo de vida correspondente ao seu grupo no espaço social. A partir disso, os ideais das famílias oriundas dos meios populares tendem a se homogeneizar. Sendo assim, possivelmente diante das probabilidades estatísticas percebidas pelo meio social correlato, o investimento em capital escolar dos filhos, por ser oneroso para essas famílias, não se torna um objetivo. A propósito disso, Bourdieu (1998a, p.47) afirma: “Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas que excluem a possibilidade de desejarem o impossível”.

Com isso, resta a essas camadas almejam o possível, ou nos termos de Bourdieu (1998a, p.50), aderirem a esperanças realistas, visto ser essa uma chance de evitarem prováveis frustrações futuras. Seriam assim, as “oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas” (BOURDIEU, 1998, p.49). Atrelado a isso, dificilmente se aspira algo que destoa do meio objetivo correspondente ao lugar ocupado pelo grupo inserido no espaço social. Isso porque, o “*habitus*” atribuído ao grupo tende a prevalecer, dificultando que se pense para além das expectativas que se internalizou e apreendeu no processo de construção subjetiva.

Em síntese, o nível escolar dos pais, o local de moradia, a linguagem que se reproduz de forma cotidiana nas relações familiares, são fatores constitutivos que juntos podem incitar o “fracasso” ou o “sucesso” escolar. Em tese, pais que possuem um nível escolar alto tende a transmitir a mesma vontade de estudar para seus filhos como algo corriqueiro. É o que se constata, por exemplo, para os filhos das famílias inseridas nos escalões superiores da estrutura social. Para esses, a trajetória até faculdade ou além desta, não se configura como uma “escolha”, mas sim como um “destino”.

Isso ocorre, porque, para as famílias portadoras de elevado capital cultural e também econômico a escola possui uma legitimidade, que está atrelada muitas das vezes ao próprio “sucesso” escolar vivenciado pelos pais. Por outro lado, é possível também que haja legitimação do capital escolar mesmo em famílias com trajetórias de “fracasso” escolar prévio, onde os pais não alcançaram níveis mais altos de escolaridade.

As camadas populares, no entanto, não estão isentas de lutar contra esta configuração que parece estatisticamente lhes caber. A vida precária de algumas famílias devido a falta de um diploma que lhes permitissem acesso a posições qualificadas no mercado de trabalho pode representar o motor para o investimento pesado em capital escolar de seus filhos. Aquilo que não pôde ser alçado pelos pais por inúmeros motivos é então projetado aos herdeiros, à custa de enormes sacrifícios. O desejo dos pais em proporcionar aos filhos uma vida melhor que a que vivenciou reflete em um empenho sobre humano, em prol de um sonhado futuro brilhante para estes (BOURDIEU, 1998a).

Isso nos leva a outra discussão relevante que foi trabalhada por Lahire (1997). O autor levanta variáveis correspondentes ao ambiente familiar e escolar, que convergem para o improvável: o “sucesso” escolar nos meios populares. A teoria de Bourdieu (1998a), nesses termos, nos dá uma base a partir de um nível macroscópico de análise, para dar conta dos processos engendrados tanto nas desigualdades escolares, como os relativos aos mecanismos de transmissão dos saberes mediante a reprodução cultural, que ocorre também no plano do simbólico.

Bourdieu (1998a) nos permite compreender os fatores que perpassam o “sucesso” e “insucesso” escolar, de forma a analisar o sujeito não descolado do meio que o cerca. Mais ainda, nos possibilita desvendar os elementos importantes reproduzidos pela comunidade escolar e interiorizados pela maior parte das famílias pobres, que influem para a estigmatização dessa população que não possui os meios, mesmo quando traçam este objetivo, de manter seus filhos na escola no longo prazo.

Na esteira desse movimento, é importante esclarecer que estamos falando de uma população com escassas condições de “sucesso” escolar. No entanto, não se denota a essa hipótese fatalista o resultado unívoco de uma trajetória social. É possível reconhecer, a partir de uma análise microscópica da realidade social, os fatores para os quais Lahire (1997) chama a atenção, que em seu conjunto, podem contribuir para efetivar aquilo que estatisticamente é lido enquanto improvável.

As razões deste improvável, ou melhor, os elementos que convergem para o “êxito” nos meios populares, só são passíveis de serem desvelados e reconstruídos, a partir de um trabalho de pesquisa empírico minucioso, tal como o realizado por Lahire (1997). Com isso, ao mesmo tempo em que o autor aponta que os recursos “objetivamente” postos podem interferir num destino escolar, esse não é o único fator explicativo. Logo, ao tratarmos a realidade social de forma superficial e inexorável, estamos fadados a não compreender porque crianças de famílias desprovidas de recursos, sobretudo do ponto de vista do capital cultural, conseguem alcançar desempenhos exemplares. Inversamente, crianças de famílias providas de recursos, cujas chances de “sucesso” estariam previamente definidas, acabam por enfrentar verdadeiras “catástrofes escolares” (LAHIRE, 1997, p.13).

É nesse sentido que primeiramente o autor destaca a necessidade de não homogeneizar os meios populares, visto ser esse um fator intrínseco da relação entre o meio objetivo e a construção subjetiva. Homogeneizar é esquecer as diferenças internas que perpassam as configurações familiares onde, uma leitura pouco profunda, não nos permite adentrar nas particularidades e singularidades dos resultados em termos de investimento e produto escolar. Com isso, diante dos elementos traçados pelo autor, construímos uma base sólida para compreender os chamados “desvios estatísticos”⁸.

Em suma, o autor refere-se à necessidade de não nos limitarmos à uma leitura isolada de determinadas características inerentes à origem social, nos levando a romper também com determinismos que tendem a explicar a realidade social a partir de um único viés de análise. Logo, Lahire (1997) nos instiga a perceber que, sem a devida contextualização, nada pode ser revelado sobre a determinação do “sucesso” ou “fracasso” escolar.

A partir de tais pressupostos somos levados a investigar o contexto no qual a criança⁹ está inserida de maneira aprofundada. Busca-se com isso entender a dinâmica familiar, que é constituída a partir de contatos e relações sociais que envolvem tanto os membros da constelação familiar, como o universo das relações extra familiares que envolvem a criança (LAHIRE, 1997, p.17).

⁸ O chamado “desvio estatístico” seria a desmistificação do destino escolar daqueles inseridos nos meios populares. Nesse caso, o meio objetivo no qual as crianças e os adolescentes estão inseridos, que os levam a passar por diversas privações de renda, de alimentos e até de afeto, não se configura impeditivo para o “êxito” escolar. Para Bourdieu (1998a), esses casos tendem a reforçar a lógica dos “dons” e das “aptidões” enquanto inatas aos sujeitos, e não enquanto construção social.

⁹ Utilizaremos apenas o termo criança, visto que, o processo de socialização começa em tenra idade. É também na infância que o “*habitus*” vai sendo formado, levando os sujeitos a acumularem um conjunto de atributos constitutivos do processo de socialização, tanto familiares, quanto escolares. Logo, é nessa fase da vida que são produzidos traços os quais, são mais facilmente absorvidos e internalizados, servindo como um norte para os sujeitos ao longo de sua trajetória escolar, e conseqüentemente, de vida.

O conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1998a) é então apropriado enquanto um ponto de partida. A transmissão desse, como vimos anteriormente, pressupõe sua incorporação por parte dos filhos, mediante um trabalho de inculcação e assimilação, que demanda tempo, que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (BOURDIEU, 1998a, p.74). Nesse aspecto, Lahire (1997, p.15) ressalta ao menos duas ponderações importantes: o capital cultural parental, não totalmente inexistente no seio das famílias populares, pode não ter as condições necessárias para ser transmitido; ao mesmo tempo, o autor constata que, em contextos familiares em que inexistente tal capital, ou até mesmo persiste uma ausência de ação voluntária de transmissão do capital existente, os conhecimentos escolares podem, ainda assim, serem apropriados pelas crianças. Nesse caminho, o autor destaca:

Mas, afinal de contas, as próprias noções de “capital cultural” e de “transmissão” ou de “herança” – metáforas úteis quando comentamos quadros que cruzam variáveis – deixam de ser pertinentes quando, ao mudar a escala de observação, voltamos-nos para a descrição e análise das modalidades da socialização familiar ou escolar, no âmbito de uma sociologia dos processos de constituição das disposições sociais, de construção dos esquemas mentais e comportamentais (LAHIRE, 1997, p.15).

A partir disso, Lahire (1997) enfatiza que a personalidade e os comportamentos da criança são construídos mediante a estrutura de relações desta com outros atores sociais que as circundam. Segundo o autor: “a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família” (LAHIRE, 1997, p.17).

Nesse movimento, as crianças tendem a “reproduzir” o comportamento de sua família, mas constrói sua subjetividade também a partir das relações de interdependência do meio no qual está inserida. Isso porque, a criança age sob uma relação análoga a dos adultos, onde suas percepções e representações sobre o mundo se dão de forma relacional a ação destes. Com isso, Lahire (1997, p.39,40) define configuração social por, um “conjunto dos elos que constituem uma ‘parte’ (mais ou menos grande) de realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana”.

Destarte, podemos constatar que é sobre o processo de socialização que envolve a criança que encontramos o elemento chave na explicação dos mecanismos engendrados que podem incidir em “fracasso” ou “sucesso” escolar. Nesse caso, podemos afirmar mais uma vez, que não há uma relação de causalidade mecânica entre o nível de escolaridade dos pais, e o alcance do “êxito” na escola.

Primeiramente, para desvendar os fatores que perfazem e se encontram no cerne dessa relação, temos que entender que, como já discutido anteriormente, o capital cultural não está restrito apenas ao viés da escolaridade dos pais, pois, apesar de ser uma variável relevante, não explica por si só o desempenho escolar dos filhos. Além do mais, o processo de transmissão do capital cultural, não poder ser restringido apenas à relação pai/mãe e filhos.

A respeito disso, é preciso lembrar que a composição familiar é permeada por uma gama de atores, como: avós, tios, primos e irmãos. Dentro deste universo, podemos constatar que, nem sempre a responsabilidade no cuidado com a criança recai sobre os pais. As jornadas de trabalho exacerbadas; a necessidade de trabalhar em mais de um emprego, ou seja; rotinas que obrigam os pais a passarem grande parte do dia fora do lar, entre inúmeros fatores; levam-nos a transferirem o cuidado com seus filhos a terceiros, sejam membros da família, ou até mesmo fora do circuito familiar.

Nessa dinâmica, podemos destacar que mesmo com nível de escolaridade elevado, nem sempre estes pais dispõem de tempo para transmitirem o capital acumulado aos filhos. Com isso, àquele a quem foi delegado o cuidado com a criança é quem será o responsável pela socialização desta, devido ao tempo disponível pelo período de convivência. No entanto, se o agente central nesse processo não dispuser de determinado capital, poucos serão os efeitos gerados em termos de investimento em capital escolar, tornando-se escassas as chances de incidência sobre o desempenho escolar da criança (LAHIRE, 1997).

Por outro lado, existe ainda a possibilidade dos pais possuírem tempo, mas não disporem das qualificações necessárias do ponto de vista das exigências escolares para transmitirem aos filhos. Nesse aspecto, se dentro do circuito familiar houver um agente que atue de forma contínua, auxiliando e exercendo certo controle sistemático sobre as crianças a respeito das tarefas escolares, esse movimento pode gerar efeitos positivos frente ao comportamento dessas na escola. Fato esse, que seria improvável caso fosse responsabilidade dos pais essa ação.

Ainda dentro deste escopo, também é importante destacar o processo socialização perpassado em configurações familiares estabelecidas sob a divisão sexual do trabalho. Nessa, as mulheres desempenham um papel muito específico, sendo responsáveis pelos afazeres domésticos e o cuidado com os filhos. Na hipótese de parte dessas mulheres possuírem um perfil marcado pela baixa qualificação, seria pouco provável que houvesse efeitos positivos sobre o desempenho escolar dos filhos. Isso, mesmo na presença de uma figura paterna

abastada de capital cultural, visto que, provavelmente, não haveria uma ação voluntária de transmissão deste.

Outro aspecto relevante dentro desta configuração centrada na divisão sexual do trabalho encontra-se na relação entre irmãos de sexos diferentes. As meninas, diferentemente dos meninos nesse tipo de dinâmica familiar, acabam absorvendo as características da mãe, tornando-se responsáveis por afazeres que não são definidos para os irmãos do sexo masculino. Logo, irmãos de sexos diferentes podem sofrer alternâncias do ponto de vista da absorção de disposições para a vida escolar, levando até mesmo a resultados contraditórios entre o menino e a menina na escola, a depender das relações desenvolvidas dentro do ambiente doméstico.

É claro que aqui demarcamos algumas configurações possíveis dentro de um universo com infinitas possibilidades. Constata-se nesse cenário, que lidamos com configurações familiares heterogêneas as quais têm que ser tratadas caso a caso, no intuito de apreendermos o ator que, de certa forma influencia, dentro da estrutura de relações sociais, a criança. Além do mais, é preciso frisar como apontado anteriormente, que a transmissão do capital cultural depende de um controle e um investimento sistemático, que requer tempo e condições para que o investidor possa causar seus efeitos de socialização escolarmente positivo nas crianças.

Nessa dinâmica, ao compreendermos os conflitos e as relações estabelecidas no âmbito doméstico, podemos apreender os fatores significativos e até explicativos para o desempenho na escola. Segundo Lahire (1997) a legitimidade dada à escola pelas famílias é uma das questões mais relevantes nesse processo. Famílias que reconhecem a importância da escolarização, e transmitem essa vontade aos filhos, tendem a resultados positivos, na medida em que desenvolvem meios para efetivar os objetivos delineados.

Assim, podemos destacar que é nesse processo de socialização familiar que os filhos incorporam predisposições, como: modos de se comportar, agir, sentir e pensar. Estas disposições, que são travestidas em valores morais, servirão para que as crianças se norteiem no decorrer de sua trajetória de vida e também escolar. No entanto, é preciso levar em conta os discursos que perpassam tanto a escola quanto a família, para compreender se estes convergem ou não. Isso porque, o processo de aprendizagem requer que a socialização familiar seja condizente com o ambiente da escola, sendo esse um fator fundamental para o “êxito” escolar (LAHIRE, 1997).

Em outros termos, segundo Lahire (1997), para que haja “sucesso” escolar, é preciso que o papel socializador da família seja compatível com o papel socializador e legitimador da escola, ou seja, é preciso que haja coexistência entre princípios de socialização não divergentes e não concorrentes (Lahire, 1997, p.39). Logo, se há divergência em termos de socialização entre ambos os espaços (casa e escola), é possível que a criança não consiga se desenvolver no ambiente escolar, pois não muniu e interiorizou as características “desejáveis” pela escola no seio da família, para que conseguisse “êxito”. Com isso, Lahire (1997) ressalta:

De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis (LAHIRE, 1997, p.19).

Nesse sentido, podemos desdobrar do ponto de vista de Lahire (1997) alguns fatores intrínsecos a prática doméstica, que quando existentes, podem ter relação com um bom desempenho escolar das crianças, mesmo em caso de ausência do capital cultural. Segundo o autor, formas de organização doméstica que permitem: calcular, planejar, programar, e prever atividades; gera um efeito indireto sobre a criança, na medida em que absorve, a partir de exemplos, disposições traduzidas em modos de condutas escolarmente valorizáveis e tidos enquanto positivos (LAHIRE, 1997, p.21).

Assim, uma grande parte das práticas de escrita pode contribuir para a constituição de uma relação específica com o tempo na aprendizagem da capacidade de prorrogar (seus desejos, seus impulsos) e de planejar. Sua ausência no universo familiar acontece, inversamente, entre os adultos mais hedonistas, mais espontâneos (LAHIRE, 1997, p.22).

Uma forma racionalizada de gestão das atividades familiares pressupõe meios de objetivação, a partir de práticas de escrita, elencadas como: lista de compras, lista de coisas a fazer, itinerário de viagens, recados anotados para outro membro da família, anotações sobre questões que devem ser lembradas durante e após um telefonema, etc. Tal sistematização pode contribuir para uma disposição à regularidade, refletindo, por exemplo, no respeito aos horários, servindo como modelo de comportamento para as crianças frente à escola. Isso pode levá-las a agirem, sem muito esforço, de forma organizada com as práticas próprias do

ambiente escolar, como: organização do material de estudo, pontualidade, regularidade com as tarefas de casa, entre outras coisas. Ou seja, o aluno que vivencia em casa um ambiente material e temporalmente ordenado “adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo” (LAHIRE, 1997, p27).

Nesse aspecto, a forma como essas disposições racionais são repartidas entre os componentes familiares vai ser essencial. Isso porque, a depender do ator responsável por essa organização, se este não mantiver relações sólidas e rotineiras com a criança, esta poderá não absorver tais características se não for estimulada a isso.

A partir deste pressuposto, Lahire (1997) vai questionar o conceito de “*habitus*” (BOURDIEU, 1998a). Para o autor, a partir do momento em que os sujeitos adquirem, por exemplo, práticas comuns de escrita, que representam a própria racionalização do ambiente doméstico, estas tendem a causar uma ruptura com o sentido prático. Ou seja, o desenvolvimento de tais práticas, segundo Lahire (1997):

[...] mantém uma relação negativa com a memória prática do *habitus* e tornam possível um controle simbólico de certas atividades, assim como sua racionalização. Se, de fato, o *habitus* é a experiência comum do mundo, pré-reflexiva, prática... então nem todas as práticas têm *habitus* como princípio de criação (LAHIRE, 1997, p.23).

O que o autor está querendo dizer é que, dentro das camadas populares existe uma heterogeneidade de famílias que, apesar de incorporarem “*habitus*” semelhantes ao de seu grupo (ou típico das famílias com mesma posição no espaço social), estas não reproduzem univocamente as mesmas práticas no âmbito doméstico. Nesse aspecto, podemos dizer que famílias que baseiam suas atividades cotidianas sob uma organização racional, dispoendo dos meios de objetivação para isso, tendem a dispor de certas propriedades, não corriqueiras ao grupo em geral.

As disposições geradas por tais práticas podem, em suas particularidades, ter um efeito positivo no desempenho escolar, na medida em que a criança absorve determinados predicados que servem de predisposição frente à escola. Além do mais, o agente investido por esse teor racional tende a subsidiar suas ações e seus objetivos sob uma conduta de planejamento e organização.

Atrelado a isso, Lahire (1997, p.23) acrescenta:

[...] os escritos domésticos ultrapassam amplamente seu papel cultural imediato para alcançar a organização doméstica, inclusive em sua dimensão econômica – enquanto técnicas comuns de gestão do cotidiano que implicam uma relação com o tempo,

com a linguagem e, quase sempre, uma relação com a ordem, participam de formas de organização doméstica mais racionais nas quais a criança está sendo continuamente socializada. Trata-se, indiretamente, de técnicas de organização, uma relação mais calculada com o tempo, uma preocupação com a ordem e a previsão, uma relação reflexiva com a linguagem que pode progressivamente incorporar a criança que vive nesse universo familiar. Esses escritos familiares estão, portanto, em parte, ligados a esses dois pontos que seguem: as condições e as disposições econômicas de um lado; a ordem moral e doméstica, de outro.

Nesse movimento, podemos destacar que qualquer atividade, desde a escrever cartas a parentes que moram longe, até a manter fotografias e documentos organizados, podem revelar o grau de racionalidade e de disposição para a escrita que perpassam a família. No entanto, a cultura familiar de escrita, ou a moral do esforço mantido pelos membros da família, por si só, não garantem que a criança reproduza as disposições traduzidas por essas. Para que esses traços possam ter efeitos sobre a vida da criança, ou seja, para que esses possam constituir-se, desenvolver-se e serem transmitidos, é preciso condições econômicas de existência específicas.

Em outras palavras, essa perspectiva pressupõe uma economia doméstica estável, onde essas disposições possam subsistir de forma regular. Sabe-se, porém, que fatalidades como divórcio, morte ou, situação de desemprego, tende a fragilizar essa dinâmica, constituindo numa ruptura em relação a comportamentos rotineiros (LAHIRE, 1997, p.24). Logo, essas situações podem redundar em atitudes pouco favoráveis com relação ao tempo. Entretanto, as disposições econômicas de existência são condições necessárias, mas não suficientes para manter a estabilidade.

É nesse sentido que Lahire (1997, p.24, 25) complementa sua argumentação alegando que, sejam quais forem às condições materiais de existência, sem as devidas técnicas intelectuais materializadas, como por exemplo: cálculos, conferências bancárias, controle de despesas esboçadas em um caderno; não há cálculo racional. Sendo assim, o autor destaca que a mesma situação econômica pode ser gerida de maneiras diferentes. Além, também, de qualquer eventualidade poder ser enfrentada de maneira distinta, a depender das técnicas materializadas que permitem certo grau de previsão e segurança no seio familiar. Contudo, isso vai estar vinculado ao produto da socialização familiar de origem, que incide em trajetórias escolares e profissionais peculiares, bem como da própria situação econômica atual.

Importante nessa perspectiva é que a disposição para a regularidade e o planejamento de ações incide na formação de um pensamento prospectivo. Esse tende a refletir em formas

de organização do presente em prol de alguns objetivos traçados para futuro. Aliado a esse pensamento, algumas famílias lançam mão de um superinvestimento escolar, onde tal instituição passa a ser a finalidade única dos interesses familiares.

A custa de grandes sacrifícios, pais abrem mão do conforto e até mesmo de seu tempo livre para garantir que os filhos consigam se aperfeiçoar em seus estudos. São pais que utilizam todas as ferramentas possíveis, mesmo sem dominar determinados conteúdos e técnicas escolares, em prol do investimento na escolarização das crianças.

Nesse aspecto, as táticas utilizadas pelas famílias que podem gerar um efeito positivo do ponto de vista escolar são variadas: ajudar as crianças com as lições de casa; ler o mesmo livro que elas para tomar-lhes a lição e ver se estão compreendendo o que lêem; passar exercícios além dos solicitados em aula para garantir que elas fixem as matérias; pedir que as crianças lhes escrevam historinhas para sistematizar a escrita delas e etc. Com isso, os pais buscam a todo custo agir de forma a garantir que os filhos alcancem um futuro melhor do que eles mesmos tiveram. As crianças assim tendem a internalizar a vontade dos pais, levando-nas a racionalizar suas ações em prol da finalidade emanada por eles.

Isso nos remete a outra questão importante tracejada por Lahire (1997). Muitas famílias não conseguem ajudar os filhos, visto que não possuem domínios dos conhecimentos demandados pela escola. Sendo assim, na impossibilidade de transmissão de um capital cultural inexistente e, na falta de uma figura que tenha centralidade na socialização da criança de forma a transmitir-lhe determinado capital, há famílias que se utilizam de disposições morais para tentar garantir melhores chances de suas crianças na escola. Isso acontece através do que Lahire (1997, p.25) denomina por uma “ordem moral doméstica”.

Essa ordem faz referência a famílias que atribuem grande importância ao bom comportamento dos filhos e ao respeito à autoridade do professor. A falta de disposições que venham permitir a essas famílias oriundas dos meios populares ajudarem as crianças frente aos problemas escolares leva boa parte a tentar inculcar nessas, a capacidade de se submeterem à autoridade escolar. Logo, preza-se pelo “bom” comportamento, onde a criança deve aceitar fazer o que lhe é pedido, ser relativamente dócil, escutar, prestar atenção, estudar e não brincar. Ou seja, as famílias buscam assim, zelar pela e respeitabilidade familiar da qual os filhos devem ser os representantes (LAHIRE, 1997).

Imbricado nesse processo, destacamos outro fator relevante, o qual está relacionado ao estigma que incide sobre a população pobre. A individualização dos problemas sociais que

incita a culpabilização dos atores frente às privações que enfrentam no cotidiano é fomentado por um conformismo que se move no conjunto da sociedade. Nesse movimento, ao falarmos de crianças provenientes de famílias pobres, é preciso destacar que a escola não consegue fugir do estereótipo pelo qual essas estão perpassadas, e que é proveniente de sua origem social. Os próprios atores da comunidade escolar tendem a sancionar valores negativos alegando que as crianças das camadas populares não foram socializadas no seio da família de forma a interiorizarem as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar. Alega-se que essas crianças carregam, no interior da ordem escolar, normas antagônicas e até incompatíveis com os enquadramentos especificamente escolares (LAHIRE, 1997). Com isso, os atores responsáveis pelo processo de aprendizagem escolar enquadram essas crianças enquanto não escolarmente em conformidade do ponto de vista comportamental, mais ainda que do ponto de vista intelectual.

Acontece que a essas famílias são impingidos traços de “desestruturação”, que seriam os responsáveis pelo “desinteresse” nos estudos por parte de suas crianças. Contudo, não se leva em consideração que a condição da pobreza na qual a família está inserida, está atrelada à desigual distribuição de disposições e de comportamentos que refletem a desigual chance na luta por recursos escassos.

Nesta direção, a família é retirada de seu contexto e a criança pobre carrega uma inferioridade intelectual latente, sendo julgada como não possuidora de “aptidões” e “dons” característicos dos estratos médios e altos. Sendo assim, segundo Paim (2003, p.308), “a educação escolar no Brasil mobiliza um ‘preconceito’ contra os alunos de ‘camadas populares’. Tal preconceito seria [...] estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos”.

A escola tende assim, a denotar determinados qualificativos ao aluno baseados em juízos de valor já vigentes no contexto social de origem no qual os agentes estão postos. Logo, os agentes integrados na comunidade escolar caracterizam estes alunos por predicados como: indisciplinado, desorganizado, bagunceiro e desatento, e etc.

No entanto, é possível que algumas famílias, na medida em que falta capital cultural, lancem mão de formas de exercícios de autoridade familiar, que se apresentam como um importante aliado para positivar o julgamento professoral ligado a essa criança na escola. Esse aspecto abre margem assim, para que esses alunos incorporem disposições de conduta que serão lidas de forma positiva pelos professores, mesmo que isto não esteja aliado ao

incremento no aporte intelectual efetivamente. Com isso, algumas famílias, fruto das mazelas da estrutura social, acabam por utilizar o único meio disponível para fugir da situação precária em que vivem: apelar para a moral e para os bons costumes.

A positividade em termos de incremento em capital escolar através do apelo a uma ordem moral se impõe, segundo Lahire (1997, p.26), devido ao:

[...] tipo de *ethos*, de caráter que a escola exige objetivamente, podem ser parecidos com o *ethos* desenvolvido por essas famílias. Logo, se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. Logo, a regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos, incidindo em resultados positivos na escola.

Essa ordem moral, no entanto, é preciso enfatizar, está relacionada a outros fatores inerentes ao universo de socialização no qual a família está envolvida. Assim, a adesão a determinadas religiões, por exemplo, tende a funcionar como uma barreira moral, condenando práticas “desviantes”, e conseqüentemente, investindo as famílias de disposições de comportamento que venham fazê-las prezar por determinados valores.

Convém acrescentar ainda, o fato de algumas religiões atuarem nesse processo como um motor perpassado por “um conjunto normatizado de comportamentos que dão base de sustentação tanto social quanto econômica” (PAULA, 2013, p.133). Arelado a esse fator, destaca-se uma motivação, algo que funciona como um elo levando esses atores a terem expectativa num futuro melhor. Com isso, disseminam-se das reuniões espirituais ao âmbito familiar, preceitos embasados na ética do trabalho, acrescidos por discursos centrados em práticas domésticas racionais, onde os atores são incentivados a investirem recursos disponíveis para conquistar sonhos futuros. Ou seja, é a própria religião fomentando a produção de uma perspectiva de vida.

O reflexo disso pode ainda se estabelecer no âmbito doméstico, incidindo em um controle exterior direto da escolaridade dos filhos, como destaca Lahire (1997):

[...] sancionar as notas baixas e os maus comportamentos “escolares”, assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas... Indiretamente, também podem controlar o tempo consagrado aos deveres escolares, proibindo ou limitando as saídas noturnas, restringindo o tempo que passam diante da televisão... Através do controle dos amigos, do controle entre o tempo que levam da escola para casa (os filhos podem ser levados e trazidos), os pais podem igualmente, controlar as situações de socialização nas quais estão colocados os filhos, para evitar que “não degridem” Lahire (1997, p.25).

Esse aspecto, podemos assim dizer, pode estar relacionado à falta de capital cultural; restando então o apelo ao capital familiar. Segundo Souza (2012), o capital familiar está relacionado às disposições repassadas dentro da família “estruturada”, como valores e modos de condutas, lidos enquanto características positivas socialmente como: não falar “palavrão”, ajudar os pais em casa, respeitar aos mais velhos, ou, todo o discurso que colocam pais e filhos no campo da elaboração de uma perspectiva de futuro. Com isso, pode-se afirmar baseado em Lahire (1997), que o aspecto moral das condutas infantis pode desempenhar um papel importante na atitude da criança na comunidade escolar. A família procura dotar o lar enquanto um “lugar decente” (LAHIRE, 1997, p. 26), onde, mesmo em meio à falta de recursos, existe a preocupação em cuidar e até mesmo isolar a criança para evitar que esta se contamine com “más companhias” que “não querem nada com a vida”.

Logo, uma configuração familiar relativamente estável, que envolve a criança a partir relações sociais sólidas e duráveis, possibilita uma produção adequada que tende ao “êxito” escolar. O apoio, por assim dizer, moral e afetivo, aliado a um acompanhamento sistemático da escolaridade da forma que for possível, seja mediante um autoritarismo minucioso ou uma confiança afável, tende a interferir positivamente no comportamento da criança frente à escola. Com isso, Lahire (1997, p.26) afirma que “a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos”.

Esses domínios periféricos, atrelados a propriedades adquiridas mediante a socialização doméstica com base em diferentes formas de exercício da autoridade familiar, ou adquirida por meio da incorporação de capital cultural (quando existente), produzem determinadas normas de conduta que se refletem em disposições que serão traduzidas numa “*hexis corporal*” (BOURDIEU, 1998a). Essa vai ser julgada pelos atores envolvidos na escola, sendo conceituada por Bourdieu (1998a, p.192) como um “conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa”.

Aliado ao julgamento professoral nos resta complementar, que os alunos são julgados no meio escolar por aspectos ligados, tanto à moralidade e ao comportamento, quanto por suas qualidades intelectuais. Essa última, no entanto, não deixa de fazer menção ainda aos valores perpassados pelo âmbito moral, identificável na maneira do agente se expressar em sala de aula, e até de se relacionar com seus estudos. Logo, pode-se dizer que, mesmo quando se estima aspectos cognitivos intelectuais, valores relacionados a um conjunto de atributos corporais não deixam de estar relacionados ao julgamento. Um exemplo é a leitura silenciosa:

ao mesmo tempo em que demonstra o aspecto intelectual do aluno que possui “interesse” pela leitura, a leitura silenciosa demonstra um corpo domesticado. Por outro lado, esse comportamento é chancelado pelos professores enquanto substancial ao sujeito, e não enquanto um processo que pressupõe prévia incorporação de capital cultural e incentivo moral investido pela família.

Nesse mote, é preciso enfatizar que o fato da criança estar sendo atravessada por um regime de coerção dentro de casa, onde os familiares prezam por uma ordem moral, por si só, não garante que a criança tenha “sucesso”. Isso porque, ainda é preciso que a escola tenha legitimidade para a família, ou seja, é preciso que se reconheça a importância dos estudos para a criança, para incitar meios que venham auxiliá-las no jogo escolar.

É essa legitimidade que levará a família a lançar mão de estratégias, mesmo sem portar o capital suficiente para isso, para ajudar a criança com os problemas escolares. Nesse aspecto: castigar, bater, entre outros meios de punir o aluno devido ao mau comportamento na escola, tende a ser é débil em termos de efeito no desempenho escolar. Por outro lado, ao sancionar as crianças por atitudes que interfiram justamente nos estudos, como: não permitir que se assista TV por um período prolongado de tempo, deixar de castigo quando as notas não forem de acordo, certificar-se que os deveres estão feitos, etc., atrelado um acompanhamento sistemático da família, tem um potencial maior de interferir no desempenho escolar.

É necessário denotar importância ainda, ao incentivo direto dado à criança, que se relaciona com o capital cultural. Em famílias populares é possível encontrar atores que possuam predisposição à leitura, seja: por possuírem um nível escolar mais elevado; por uma situação de autodidata; por ocuparem cargos mais qualificados no mercado de trabalho; pela inserção destes atores em associações; ou até mesmo pelas disposições de alguns ao militância político (LAHIRE, 1997). A partir disso, no momento em que se investe em práticas, como: comprar livros para as crianças; ler com elas; pedir que elas leiam em voz alta para saber o que apreenderam da leitura; etc. dispõe-se de instrumentos eficazes que acabam por aguçar a criança, abrindo-a para a prática da leitura. Logo, essa disposição tende a ser um movimento bastante ativo, na medida em se transmite mediante exemplo, o interesse disposto.

Para consolidar nossa argumentação, resta ainda refletir sobre as formas escolares de “classificação que são transmitidas, em essência, na e pela prática, fora de toda intenção propriamente pedagógica” (BOURDIEU, 1998a, p.188). Ou seja, é preciso focar no processo avaliativo dentro do sistema de ensino, que foge do plano estritamente escolar

cruzando com valores morais, muitas das vezes, valores que perpassam a classe dominante legitimado pelo capital cultural.

Juntamente ao exposto, Lahire (1997, p. 57) ressalta que não basta ao aluno dentro desse âmbito, portar qualificativos do ponto de vista intelectual. Isso porque, o julgamento professoral não deixa de incorporar as categorias morais. Com isso, o perfil de “aluno perfeito”, segundo os atores envolvidos na comunidade escolar, engloba propriedades tais como: ser autônomo, ser curioso, ser culto, ser independente, etc. O que, por fim, denota que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida previamente, ou melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 1998a, p.53)

Nesse caso, Bourdieu (1996) diz exigida, no sentido estrito da palavra, pois essa é a melhor forma de demonstrar algumas arbitrariedades que emanam do discurso escolar. Ao exigir que crianças se comportem de forma autônoma e independente, se esquece que isso está relacionado a uma construção social. No caso de um público que depende de transferência de renda, devido à situação de extrema pobreza vivenciada, não seria a própria privação de renda, que incide na ausência de um conjunto de elementos vitais, um fator comprometedor da autonomia dessas famílias?

No mais, o que estaria na essência da autonomia seria a não oposição entre o que é proposto pela escola e o que foi interiorizado até então, pelo aluno no âmbito familiar. Entretanto, quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são díspares e não configuram harmonia, como destaca Lahire (1997, p.65), as crianças “ficam deslocadas em relação às exigências e obrigações escolares”.

Mais uma vez chamamos a atenção para o fato dos atores que incidem na comunidade escolar, identificarem nos alunos pobres uma “inferioridade intelectual” (PAIM, 2003). Esse termo, no entanto, só tem valor na medida em que destacamos ainda outro conceito-chave para compreender o que está por trás do “sucesso” ou do “fracasso” escolar. Conceito esse, que tem a ver com o plano das qualidades cognitivas intelectuais, que só é passível de ser alcançado a partir do porte do capital cultural.

Dentre as qualidades intelectuais destacadas por professores, entre outros agentes da comunidade escolar, podemos elencar: inteligente, dotado, culto, curioso, boa memória, tem um vocabulário rico (LAHIRE, 1997, p.56), e uma gama de fatores que tem ligação estreita com o capital cultural em seu conjunto. Com isso podemos dizer que esse capital cultural,

pressupõe ainda, determinando capital econômico, na medida em que, a disposição deste último permite o consumo de uma parte de capital cultural sob a forma de livros, e outras atividades extra-escolares, como: visita a museus, a cidades históricas, ao cinema, ao teatro, entre outras práticas, que munem aqueles que têm acesso a estas, de disposições valorizáveis na escola.

Aqueles que foram socializados em meio a esse conjunto de atividades adquirem, quase que de forma natural, mediante as trocas sociais que lhes circundam, características atribuídas como: culto, polido, inteligente, interessado, etc. Sem qualquer esforço, ou muitos sacrifícios, o conhecimento prévio daquilo que se classifica como culto envolve essas crianças constituindo uma “*hexis corporal*” (BOURDIEU, 1998a) que será julgada enquanto qualificativo nato no seio da escola. Isso, obviamente vai fomentar o processo de competição escolar, que podemos chamar de desleal, justamente por incitar a “violência simbólica” (Bourdieu, 1996).

Segundo Bourdieu (1998a) a cultura da elite é tão próxima da cultura escolar, que as crianças oriundas dos meios populares são obrigadas a adquirirem a muito custo o que é herdado pelos filhos das classes mais altas de forma espontânea. Como acrescenta Bourdieu (1998a, p.55):

[...] o estilo, o bom gosto, o talento; em síntese, são atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a ‘cultura’ (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe.

Em outras palavras, àqueles que não podem consumir bens culturais que dependem de capital econômico, como a maior parte dos inseridos nos meios populares, resta participarem de forma marginalizada da apreensão escolar, buscando inculcar determinadas propriedades que não lhes estão disponíveis, na maior parte das vezes no âmbito familiar.

Em contrapartida, os saberes acumulados pelos mais pobres, a cultura que se desenvolve em seu meio, e as propriedades que lhes são conferidas, não fazem parte do rol de elementos que configuram o capital cultural legitimado, logo, não são consideradas, muitas das vezes, pela própria escola. Isso ocorre, segundo Bourdieu (1998a), porque a escola tende a funcionar como meio de reforçar a dominação dentro do espaço social. Logo, o domínio de determinados grupos sobre outros, pressupõe certas diferenças constitutivas no âmbito das práticas e dos símbolos, que devem ser lidos de forma a distingui-los dentro desse espaço.

A “violência simbólica” se insere nesse contexto, justamente devido ao fato dela incitar o estabelecimento de signos percebidos enquanto passíveis de distinção ou vulgaridade dependendo do grupo que o detém. Segundo Bourdieu (1996), essa violência “[...] estabelece que as artes de viver dominadas sejam sempre percebidas, mesmo por seus praticantes, do ponto de vista destruidor e redutor da estética dominante” (BOURDIEU, 1996, p.23). Com isso podemos apontar que, o ponto de referência de cultura, comportamentos e práticas em geral que perfazem os grupos dominantes são legitimados socialmente, tecendo conotações tais como: bom tom, bom grado, fino. Em contrapartida, as características que perpassam as frações dos grupos posicionados nos escalões inferiores da estrutura social, como é o caso dos meios populares, são rebaixadas e estereotipadas socialmente enquanto negativas: de mau gosto, vulgares, ostentatórias e etc.

No âmbito escolar, por exemplo, Bourdieu (1998a) demonstra a taxonomia socialmente construída a partir dos julgamentos de valores, que os professores fazem sobre os alunos. Ao estabelecer a relação entre o meio social de origem e a profissão dos pais, seria muita ingenuidade deixar de notar que: na medida em que observamos pais estabelecidos em profissões classificadas por qualificadas, os filhos recebem qualificativos positivos; em detrimento dos filhos de pais estabelecidos em profissões rebaixadas. A estes são estabelecidos qualificativos que reforçam a “violência simbólica”, a mesma que os agentes inseridos nos meios populares já recebem do conjunto da sociedade.

Convém demarcar nesse momento outro aspecto de suma importância no que diz respeito à expressa “violência simbólica” aliada ao julgamento professoral, ou seja, relacionada à percepção dos agentes que operam a política educacional. Trata-se da discriminação racial que marca as relações sociais em nosso meio projetada e perpetuada pela escola (TRINDADE, 1994).

Necessário primeiramente deixar claro, que não se trata de demonizar os agentes envolvidos no cotidiano escolar, assim como destaca Trindade (1994, p.91) que: “mesmo com as variações de escola para escola, de professores para professores, que, longe de serem algozes ou vítimas são também submetidos às práticas de dominação”. Ou seja:

Recebem ordens, treinamentos, modelos (sugestões) de *exercícios*, má formação profissional. São regidos pela burocracia estatal através de pareceres, decretos, leis, etc., oriundos do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação, dos Conselhos de Educação, estão sob o olhar do supervisor dos Conselhos de Educação, estão sob o olhar do supervisor, sob a coordenação do diretor... Enfim, são preparados, são controlados para serem inculcadores das ideologias de dominação (TRINDADE, 1994, p.91).

Nesse aspecto, trata-se de trazer à tona o racismo institucionalizado no Brasil que opera ainda no cotidiano escolar, de tal forma velada não sendo percebida por seus praticantes (TRINDADE, 1994). Tal fato ocorre justamente devido o próprio ensino está apoiado em práticas racistas tendo em vista a disseminação cultural e de valores eurocêntricos, desconsiderando uma cultura mais ampla e multirracial, encobrindo as diferenças ao invés de encará-las criticamente. Escondida sob a égide da igualdade e da padronização, a organização do cotidiano escolar camufla os preconceitos diversos não restritos à dicotomia negros¹⁰ e brancos, mas abrangendo qualquer traço que foge ao “normal” materializado no homem caucasiano. Para nossa análise, porém, nos limitaremos à relação entre brancos e negros, tendo em vista a maior inferência em termos de discriminação sobre a população negra que se desdobra sobre os mais variados aspectos da vida cotidiana, dentre os quais se destaca a desigualdade dentro do próprio sistema escolar.

É preciso enfatizar diante disso que utilizamos o conceito de raça propalado por Guimarães (1999) como:

[...] construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista da ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e identificar que orientam as ações dos seres humanos. (GUIMARÃES, 1999, p. 153).

Seguindo a linha de argumentação do autor, trata-se por assim dizer de raças sociais, no sentido de construção social do termo. No Brasil, o pertencimento racial se dá por um processo de construção de identidades e não por meio de uma característica fixa ou essencial. Logo, se em outras realidades a atribuição da raça deve-se à ascendência, como no caso norte-americano, no Brasil esta atribuição é influenciada, não apenas por características fenotípicas, como a cor da pele, ou as feições do rosto e tipo de cabelo, mas também, pelo *status* sócio-econômico, podendo variar conforme o contexto (GUIMARÃES, 1999; CARVALHO, 2004, 2005). Tal constatação fica evidente na fala de Guimarães (1999):

Os estudos coordenados por Azevedo e Wagley também contribuíram para fixar a tese de que haveria em operação no Brasil um processo de embranquecimento, se não em termos biológicos, como queria a antiga antropologia racista, ao menos social. Ou seja, haveria uma tendência dos negros e mulatos em ascensão social a se transformar em socialmente brancos, já que a "cor" significava mais que simples pigmentação (GUIMARÃES, 1999, p.151).

¹⁰ Utilizamos-nos da classificação por cor baseada nas categorias utilizadas pelo IBGE, a saber: branco, preto, pardo, indígena e amarelo. Nesses termos, utilizamos-nos ainda do agrupamento em termos raciais onde, o grupo dos negros é composto por pardos e pretos.

Não bastasse o “embranquecimento”, ou ainda o “escurecimento” correlacionados ao *status* sócio-econômico dos agentes, Carvalho (2004, 2005) aponta, a partir de pesquisa empírica de caráter qualitativo, o quanto a atribuição racial está relacionada ainda ao desempenho escolar dos alunos¹¹. Mais especificamente, a autora identifica a partir de seu estudo, a significância estatística de alunos atribuídos como negros por um grupo de professoras do primeiro segmento do ensino fundamental com casos de “problemas” de aprendizagem e também disciplinares e comportamentais em comparação com os demais alunos não negros:

Assim, uma possível explicação seria que, pelo menos no âmbito da escola, a identidade racial das crianças seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas e *status* sócio-econômico, mas também seu desempenho escolar. No âmbito da instituição, a classificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares (disciplinares ou de aprendizagem), considerados como parte constituinte do *status* da criança, com uma forte articulação entre pertencimento à raça negra e dificuldades na escola (CARVALHO, 2004 p.274)

Carvalho (2004) discute que o desempenho ruim, assim como o mau comportamento, está sobre representado para aos alunos negros em decorrência do teor negativo que este aspecto carrega. A autora constata tal fato mencionando o constrangimento das professoras entrevistadas ao terem que caracterizar seus alunos: “De toda forma, havia algo de constrangedor para ambas as professoras ao fazer a classificação por cor, evidenciando os significados negativos embutidos nas características associadas ao pertencimento à raça negra” (CARVALHO, 2004, p.269).

O constrangimento sentido pelas professoras representa o mesmo desconforto para a sociedade em termos gerais, como se caracterizar alguém como negro fosse algo de teor negativo, utilizando no lugar disso, categorias criadas como moreno, mulato, e etc., ou até mesmo embranquecendo os agentes em alguns casos.

¹¹ A pesquisa de Carvalho (2004) envolveu alunos das turmas das 4^{as} séries do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo. A metodologia empregada envolveu enquanto técnica, entrevistas em profundidade com duas professoras que lecionavam nessas turmas, e com a orientadora educacional. A autora utilizou também a observação participante em salas de aula, aulas de reforço e conselhos de classe. Foram distribuídos ainda questionários socioeconômicos para que as famílias desses alunos respondessem. Quanto à caracterização racial, esta envolveu questionários envolvendo dois olhares: o dos próprios alunos (auto-atribuição) onde estes tinham que responder a uma pergunta aberta no que dizia respeito à sua cor ou raça, e outra fechada, com as opções branco, preto, indígena, oriental e pardo; e também o das professoras onde estas tinham que atribuir à seus alunos (hetero-atribuição) a cor ou raça que estes pudessem pertencer.

Há de fato muita dificuldade em reconhecer a cor do outro, e apesar da cor ser apenas uma característica, em nossa sociedade torna-se um marcador que “continua a diferenciar e privilegiar largamente as oportunidades de vida das pessoas” (GUIMARÃES, 1999, p. 154).

A pesquisa de Carvalho (2004), nesse aspecto, reflete algo mascarado no âmbito das relações macrossociais no âmbito brasileiro. O “normal” é caracterizado pelo homem branco, que se torna um ponto de referência para as demais caracterizações, como constatado na colocação de um aluno ao mencionar na pergunta aberta do questionário aplicado por Carvalho (2004, p.286), o fato de sua cor ser parda em decorrência de sua mãe não ser “tão clara”.

A “normalidade” encarnada na “branquitude” é disseminada ainda em práticas cotidianas que passam despercebidas. Exemplo disso é a própria utilização da cor rosa - claro ou salmão como a chamada “cor da pele” (CARVALHO, 2005, p.81). Ou ainda, no uso de termos pretensamente “não ofensivos” como “a coisa tá preta” ou “trabalho de branco”. Isso sem falar de uma das formas mais cruéis de racismo. Trata-se das cotidianas piadas racistas, que de inocentes não tem nada, mas são amplamente permissivas e naturalizadas dentro das nossas relações sociais. A respeito disso Guimarães (1999) acrescenta:

Tais práticas racistas são quase sempre encobertas para aqueles que as perpetuam por uma conjunção entre senso de diferenciação hierárquica e informalidade das relações sociais, o que torna permissíveis diferentes tipos de comportamentos verbais ofensivos e condutas que ameaçam os direitos individuais. Trata-se de um racismo às vezes sem intenção, às vezes "de brincadeira", mas sempre com conseqüências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos. (GUIMARÃES, 1999, p.155-156).

O fato é que a “violência simbólica” vivenciada pelos atores inseridos nos meios populares incide com mais força sobre a população negra, que não se refere apenas à maior propensão desta às situações de vida precárias, como se a questão fosse univocamente social. Trata-se do estigma já materializado no pertencimento racial, e que influencia a trajetória de vida e principalmente escolar. O “sucesso” escolar, nesses termos, é alvo ainda mais árduo para essas crianças que sofrem todos os dias com discriminações diversas se comparada com crianças brancas. Nesse aspecto, convém trazer fragmento mencionado por Carvalho (2004), como uma proposição para pensar a desigualdade escolar com foco na questão racial:

O que estou propondo é que consideremos o processo complexo de atribuição de cor e de raça no contexto escolar como um processo com múltiplas direções: ao mesmo tempo a raça negra seria mais facilmente atribuída a crianças com dificuldades escolares, mas também esses problemas escolares, tanto de aprendizagem quanto de disciplina, podem estar se desenvolvendo com maior freqüência entre crianças

percebidas e que se auto-percebem como negras. Frente ao racismo e ao silêncio quanto às relações inter-raciais e às particularidades da produção cultural da população negra, já constatados em nossas escolas por diversos estudos, essas crianças tenderiam a desenvolver uma relação difícil, dolorosa mesmo, tanto com a escola como instituição, quanto com a aprendizagem propriamente dita, encontrando muito mais obstáculos para atingir o sucesso escolar que as crianças percebidas como brancas (CARVALHO, 2004, p.277-278).

No mais, essa “violência simbólica” tende a legitimar um arbitrário cultural. O que nos leva a refletir acerca das condições e distribuições dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem os produtos escolares. Em síntese, essa violência acaba por fomentar a desigualdade que se estabelece na própria escola, que ocorre de forma velada. A individualização dos problemas sociais traveste de verdade, a culpa transferida aos próprios alunos por não portarem os atributos essenciais que lhes permitiriam “sucesso escolar”. Não fica claro com isso, o fato que, o aluno não evade porque não quer ou porque não se adaptou às regras escolares, antes disso, é a própria escola que não quer esse aluno dito: “indisciplinado”, “problemático” e que “não tem mais jeito”.

Cumprido por fim acrescentar que o “sucesso” e o “fracasso” são categorias construídas pela própria escola, lembrando que estas podem variar com relação ao tempo e até mesmo dependendo das exigências do meio econômico e em cada contexto social. As notas, nesse caso, são a própria materialização do julgamento professoral baseado na “*hexis corporal*”, e a um conjunto integrado de saberes que o aluno domina. É essa nota que consolida o que se expressa por “êxito” ou “insucesso” escolar, que não se trata de um aspecto individual. Por isso, é importante deixar claro que devemos evitar pensar tais categorias como algo que parte do aluno. Nos casos de “insucesso” seria mais coerente dizer que não é o aluno quem “fracassa”, mas a escola é quem fracassa em ensinar diante da indefinição de aspectos propriamente pedagógicos e avaliativos, que estão confundidos com as exigências econômicas para manutenção de uma ordem hierarquizada.

Os processos avaliativos são muitas das vezes confusos, onde, o que teria mais peso para o professor, o comportamento ou os aspectos cognitivos intelectuais? A questão é que os saberes acumulados pela sociedade têm sido restringidos e utilizados para a manutenção do *status quo*. Não à toa, os aspectos ligados à disseminação de valores culturais diversos, onde se incluem as relações multirraciais que configuram a história brasileira, não fazem parte do rol da cultura aprendida na escola, gerando assim um abismo entre o vivenciado no cotidiano pelos alunos, principalmente os mais pobres, e as reais exigências escolares.

A partir da argumentação de Lahire (1997) e das constatações empíricas nada desprezíveis apontadas pelo autor, encontramos explicações para os casos improváveis de “sucesso” em meios populares, e o seu contrário, ou seja, o “fracasso” vivenciado (ainda que com menor relevância estatística) pelas crianças estabelecidas em posições de privilégio na estrutura social. Nesse caso, é preciso concluir, que os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas utilizadas para incitá-la a ter “sucesso”, ou em outros termos, segundo os meios disponíveis para contribuir com uma socialização no meio familiar que condiga com o processo de socialização escolar. Isso, no entanto, vai depender da capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados.

Dito isso, importa registrar que existe uma pluralidade de estilos de “sucesso” (LAHIRE, 1997, p.29), cuja categoria denominada pela escola pode apresentar dimensões variadas. Um mesmo aluno pode apresentar ao longo de um ano letivo, instabilidade em sua nota, mostrando-se ainda, “bom” em uma disciplina, “regular” em outra e até “ruim” em uma última. Este aluno pode ainda ter passado por uma repetência e, no entanto, conseguir superar tal situação em outro momento. O que estaria então por trás dessa dinâmica?

Nesse intuito, Lahire (1997) responde:

Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares fazem circular ou não, podem transmitir ou não, as suas propriedades sociais. Dessa forma, nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social (LAHIRE, 1997, p.33).

Nesse aspecto, convém enfatizar que nenhuma das características trabalhadas até agora, por si só, conseguem explicar as situações de “êxito”. Ao meio social de origem não pode ser atribuído o destino escolar de um aluno. Isso porque, o meio social é permeado por um conjunto de fatores que se caracterizam por uma relação de coexistência com os sujeitos e grupos de sujeitos. Nesse sentido, o que há é uma articulação entre as dimensões moral, cultural, econômica, política e religiosa; as quais podem ser combinadas de maneiras múltiplas. A presença de determinadas propriedades no meio familiar, como a racionalidade na organização doméstica, sem, no entanto, uma disposição à leitura, pode contribuir para o aluno ter êxito em cálculo, mas ter dificuldades com o domínio da língua e, conseqüentemente, com a leitura.

O fato é que o peso de cada disciplina atrelado ao julgamento professoral é que irá, ao fim das contas, estabelecerem o aval sobre destino escolar dos alunos frente aos resultados

avaliados incidindo em “sucesso” ou “fracasso”. No mais, à escola continua sendo dada a autonomia para funcionar enquanto legitimadora dos privilégios sociais. Isso porque, é a própria escola quem determina regras e critérios para julgar o aluno.

Nesse sentido, a despeito das mudanças propagadas na atual conjuntura em torno na democratização do ensino, continuamos a nos deparar com níveis de ensino e tipos de cursos que conduzem a posições de poder econômico e político, que continuam sendo exclusivos de determinados públicos. Com isso, vivenciamos um processo de contradições na instituição escolar, onde, a escola teoricamente se abre a todos, mas continua praticando uma violência de nova espécie sobre aqueles que “não são feitos para ela” (BOURDIEU, 1998a, p.224).

Trazendo esse debate para um âmbito mais próximo de nós, nessa linha de argumentação, Libâneo (2012) vem questionar o discurso em torno da democratização do ensino público e a qualidade desse ensino. Com isso, precisamos afirmar que a reinterpretação das funções da escola que redefiniu as bases para pensar o “fracasso” escolar levou a disseminação da ideia de que este, não estaria relacionado à deficiências naturais dos alunos mais pobres, apesar desses ainda carregarem o estigma em torno do meio de origem. No lugar da culpabilização individual então, começa-se a pensar em fatores sociais que Bourdieu (1998a, p.220) chama de “mal definidos”, os quais condicionariam as chances dos mais pobres manterem sua trajetória educacional. No lugar de uma conotação individual, o “fracasso” passa a ser explicado ainda devido à insuficiência dos meios utilizados pela escola segundo à incapacidade e incompetência dos professores. Com isso, ressalta-se a necessidade de um reforma nesse sistema globalmente deficiente (BOURDIEU, 1998a, p.220).

É nessa perspectiva, que Libâneo (2012) traça, mediante elementos de ordem política, uma análise acerca do dualismo perverso da escola pública brasileira que trata desigualmente os grupos distintos. Ele alega que desde os anos 1990 (se não há muito tempo), a escola pública tem sido permeada por uma falta de consenso quanto a sua função na sociedade atual:

O desacordo entre educadores, legisladores e pesquisadores em relação aos objetivos e às funções da escola, leva a soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam baseadas na ideia de que, para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos (por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada e, recentemente, a implantação *do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*), deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade de aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2012, p.16).

Ao mapear os limites do contexto sociopolítico a partir da década de 1990, Libâneo (2012) mostra como alguns aspectos referentes à escola pública atual, que identificamos enquanto fatores positivos no processo de qualificação do ensino têm sido reproduções de orientações advindas dos organismos financeiros internacionais, sem a preocupação com uma efetiva mudança na qualidade do ensino. Assim, elementos como a universalização da escola pública, vistos enquanto fatores positivos (sem desconsiderar o avanço desse movimento) atendem a um conjunto mais abrangente da população garantindo acesso a escola, porém, a qualidade dessa educação, tem ficado em segundo plano.

Segundo Libâneo (2012) há preferência por uma escola voltada ao acolhimento social para os alunos pobres em detrimento de uma escola voltada para o conhecimento. Ou seja, a escola de aprendizados escolares de qualidade tem sido assolada pelo discurso da quantidade. Essa quantidade, de certa forma tem sido incrementada mediante as condicionalidades do PBF. Ao pressupor o déficit dos serviços públicos, que não conseguiriam alcançar aos mais pobres, condicionar a frequência escolar tem relação, em alguma medida, com o investimento em serviços educacionais para atender a esse contingente populacional historicamente destituído deste direito social. Contudo, Libâneo (2012, p.23) afirma que:

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem.

Nesta direção, o “direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p.23). Os alunos das camadas mais pobres são investidos de saberes básicos, com vistas a formar um determinado tipo de cidadão que saiba ler e escrever. Isso como forma de adquirir certa qualificação para se posicionar melhor no mercado de trabalho, entendendo que ter mais escolaridade equivale a auferir remunerações mais satisfatórias para a sobrevivência.

As funções da educação ficam restritas a uma análise economicista: investimento em “capital humano”. Bourdieu (1998a, p.74) denuncia o caráter dessa lógica que reduz o ato educacional a uma definição utilitária. A escola perde seu sentido (trans)formador, para reproduzir as mazelas do contexto social, educando um aluno que não venha a demandar, mais a frente, um benefício governamental para sobreviver.

Ignora-se, entretanto, a contribuição do sistema de ensino em reproduzir a estrutura social, sancionada pela transmissão hereditária do capital cultural. Além do mais, fica

implícito que o “rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço” (BOURDIEU, 1998a, p.74)

A conclusão a que se chega, em meio a um processo cada vez maior de inserção das crianças oriundas das camadas pobres na escola, é que não deriva disso uma mudança brusca nas posições ocupadas por esses agentes na estrutura social. Isso porque, aos filhos das famílias mais pobres não é dada a condição de competir em condições de igualdade com àqueles estabelecidos em posição de vantagem nessa estrutura. Nesse aspecto, mesmo que o aluno consiga se estabelecer no percurso escolar, o diploma adquirido por esse não terá o mesmo valor frente aos já estabelecidos em posição de prestígio na sociedade (BOURDIEU, 1998a, p. 221).

É isso que Libâneo (2012, p.24) concatena ao dizer que “o que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social”. Sendo assim, a educação fica restrita ao viés econômico enquanto preparação para o mercado de trabalho, em detrimento de um aprendizado crítico e voltado à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade, que estão acessíveis aos já bem posicionados na estrutura social.

Em suma, a partir do referencial aqui exposto teremos o respaldo necessário para compreender a percepção do atores envolvidos no processo educacional a respeito da contrapartida educacional. Com isso, cabe entender o contexto escolar, onde, são desenvolvidas técnicas e metodologias específicas que podem influir no grau de qualificação em que estes alunos estão inseridos.

No mais, se as famílias são as responsáveis por manterem seus filhos em idade escolar frequentando a escola, a esta última cabe não apenas repassar informações de presença, evasão ou progressão escolar. Outrossim, lhe é dada a responsabilidade de assegurar um ambiente que sirva para garantir um aprendizado potencializado, qualificado e adequado, sendo necessário repensar métodos e técnicas escolares. Para tanto, é preciso entender o desenho em que o próprio sistema escolar está apoiado hoje, para fomentar estratégias que visem romper com qualquer “violência simbólica” dentro desse meio.

Para tanto, após a reflexão aqui estabelecida, faz-se necessário discutir os avanços expressos no campo social no contexto brasileiro atual, para compreendermos o cenário em o Programa Bolsa Família está inserido. A redução da pobreza, atribuída em parte aos impactos

proporcionados pelos Programas de transferência de renda, como o PBF, torna este Programa um elemento importante na conjuntura das políticas sociais, o que justifica a realização de mais um estudo que o toma por objeto de análise. Ademais, para compreender a retração da pobreza no cenário atual faz-se imprescindível entender o conceito de pobreza que norteia programas e políticas sociais no âmbito brasileiro. Atrela-se a essa discussão, por fim, a necessidade ainda de relativizar o conceito utilizado, que tende a tratar o tema associado à insuficiência de renda, relegando a intervenção no social à lógica economicista.

3. A RELAÇÃO ENTRE POBREZA E RENDA: AS CARACTERÍSTICAS DA POBREZA NO BRASIL.

Este capítulo tem por objetivo traçar um panorama acerca do cenário da pobreza em âmbito mais geral. Para tanto, será debatido a relação entre pobreza e renda, visto ser esta a forma de caracterização do fenômeno que se generalizou no cenário brasileiro e guiou a implementação de ações e a definição do público alvo a ser atendido prioritariamente por políticas e programas de combate à pobreza.

3.1 A POBREZA NO BRASIL E SUA ASSOCIAÇÃO À RENDA

Para iniciar esse debate é importante destacar o cenário brasileiro, no intuito de compreendermos o padrão de política social aqui instaurado. Para tanto, faz-se necessário ter em mente que o Brasil foi marcado por um longo período de fragmentação, centralização e restrição no que tange as políticas sociais, no qual apenas algumas frações da sociedade tinham acesso a um conjunto de garantias - em especial à previdência e à saúde - às quais estavam vinculadas ao trabalho formal. A incorporação de novas categorias profissionais ao longo do processo de consolidação das políticas sociais fez-se sobre normas contributivas. Logo, aos que não tinham condições de contribuir restavam recorrerem à política assistencial, que se dava de forma desarticulada e com mínima cobertura (BRANDÃO, 2002).

Não obstante a ampliação do escopo interventivo da política previdenciária via contribuição prévia, Brandão (2002) ressalta a presença marcante do setor terciário informal no contexto brasileiro. O autor menciona que esse setor terciário possui dois pólos: o primeiro corresponde a um setor moderno e capitalizado, no entanto, vinculado à indústria; já o segundo representa um setor terciário arcaico, descapitalizado e vinculado à prestação de serviços desqualificados.

É esse segundo pólo do setor terciário que absorve grande parte da massa trabalhadora não integrada ao mercado de trabalho formal urbano, garantindo patamares mínimos de reprodução a um amplo contingente. Também é ele quem vai fornecer serviços e bens de baixo custo, sendo qualitativamente rebaixados, servindo para o consumo dos trabalhadores urbanos integrados ou não no mercado formal de força de trabalho (BRANDÃO, 2002).

Demarcar esta configuração é fundamental para entendermos que a precarização e a flexibilização dos processos de trabalho no contexto nacional, que chegam com força no Brasil dos anos 1990, vão operar justamente em um ambiente onde a rede de políticas

públicas de consumo coletivo estava posta de forma ineficiente, chegando no máximo a “uma cobertura previdenciária que jamais ousou qualquer iniciativa redistributiva” (BRANDÃO, 2002, p.151). Ou seja, um contexto onde experimentávamos ainda patamares próximos de uma pré-proteção.

Ainda chamamos a atenção para o fato de que em nossa realidade trabalho assalariado não equivale necessariamente a trabalho formal, o que leva boa parte da população a vivenciar situações perversas sem a possibilidade de sequer conseguir ser diretamente explorada pelas redes do capitalismo globalizado. Nesses termos, não podemos desconsiderar que a pobreza que aqui impera tem origem em uma estrutura de manutenção de uma ordem injusta, permeada por um ciclo de desigualdades diversas, seja de renda, raça, gênero, relações sociais e principalmente, de controle no acesso a serviços e bens de qualidade.

Nesse sentido, importa enfatizar que os impactos da dinâmica de flexibilização dos processos de trabalho juntamente com a onda da ofensiva neoliberal no início da década de 1990 no Brasil vieram de encontro a uma introdutória tentativa de construção de um escopo mais ampliado de proteção social, que tem na Constituição de 1988 um marco importante na medida em que esta apontava para a consolidação de direitos sociais amplos. Contudo, a implementação efetiva dos preceitos constitucionais esbarrou nas exigências postas pelo grande capital, que tem como foco uma política de ajuste fiscal e estrutural. Sendo assim, o crescimento do desemprego juntamente com o fenômeno da precarização atingiu àqueles que, há muito já sofriam com o reflexo desse legado, o que produziu o agravamento dos problemas sociais e a agudização da pobreza.

A pobreza será marcada diante dos efeitos da exacerbação dos modos de segregação das camadas mais pobres. Em outros termos, há uma disparidade ainda maior entre os que irão se adaptar ao novo molde do sistema capitalista dispondo de qualificação e requisitos necessários para se integrar aos padrões de um mercado globalizado e flexível, e aqueles que não dispõem nem de qualificação, nem de disposições úteis ao sistema. A esses últimos restam se integrarem – ou não – a esse processo de forma ainda mais perversa, deixando-se explorar de forma mais profunda, auferindo remunerações tão ínfimas que não permitem nem ao menos satisfazer as necessidades mais básicas. Claro que essa massa sobrevivente de patamares mínimos de reprodução é útil ao sistema na medida em que contribui para uma estrutura salarial rebaixada. Isso, a custo de níveis míseros de sobrevivência.

Nesse contexto, sabendo que no Brasil as necessidades mais básicas não são garantidas a todos, a persistência de pessoas vivendo em situação precária vai suscitar

propostas que dêem conta de lidar com esse amplo contingente populacional em situação de pobreza e miséria. A partir disso, questionamentos são lançados sobre como conciliar crescimento econômico com redução da desigualdade e da pobreza (ROCHA, 2003, p.9).

Com isso, torna-se necessário demarcar a Constituição Cidadã que aponta para um aparato organizacional bem definido, com direitos sociais amplos sob responsabilização do Estado, tendo por objetivo agir de forma a satisfazer as necessidades sociais da população, de maneira inclusiva e sem distinção entre grupos ocupacionais. Atrelado a isso, a ampliação da proteção social se deu no intuito de abarcar a população em seu conjunto, incorporando os princípios da universalidade, equidade e igualdade de acesso, sendo esse um considerável progresso no que tange a proteção social brasileira.

Considerando o demasiado desemprego que aflige a sociedade brasileira logo ao final dos anos 1980, e também o adensamento do quantitativo de pessoas vivendo em situação de miséria, é importante mencionar que esse quadro não foi revertido de imediato pelas políticas previstas na Constituição. Primeiro, porque não havia uma agenda organizacional de operacionalização definida para que esses direitos fossem de fato implementados (BARBOSA, 2013). Segundo, a conjuntura de pressões impostas pelo grande capital contribuiu massivamente para a não implementação efetiva dos direitos apregoados na Carta Magna.

Outro fator que converge para os impasses de uma proteção social mais abrangente centra-se no próprio padrão de relações entre Estado e sociedade no âmbito brasileiro, embasado pela perspectiva de uma cultura patrimonialista (FAORO, 1958), que acaba disseminando uma sensação de descrédito na ação Estatal, visto enquanto espaço onde sobejam privilégios e corrupção. Nesta lógica, há no Brasil um padrão duplo onde impera um mercado privado de bens e serviços que são socialmente representados como de provedores de serviços de qualidade; em contraste com a provisão de serviços públicos de baixa qualidade voltados para uma população mais pauperizada. A isso se soma a noção dos variados problemas gerenciais, articulados ao disseminado discurso da falta de recursos que perpassa o setor público.

Não podemos negligenciar os avanços evidenciados na Constituição de 1988 que representam, sem dúvida, uma grande conquista da sociedade brasileira. No entanto, diante dos limites explicitados, não restam dúvidas quanto aos impasses postos na atual conjuntura no sentido de restringir a concretização de um sistema de proteção que contemple a sociedade de forma equitativa sob o escopo da justiça social.

Cabe ressaltar, nesse movimento, que a pobreza em território nacional não está apenas relacionada à escassez de recursos, visto que falamos de um país com situação econômica intermediária, com um Produto Interno Bruto (PIB) médio se comparado com o resto do planeta, onde o valor atingido pela renda *per capita* mostra que o montante de recursos disponíveis seria suficiente para garantir o mínimo essencial a todos. Na verdade estamos permeados por uma pobreza absoluta que persiste proveniente, ainda, da má distribuição de renda (ROCHA, 2003, p.31).

Arelado a uma concentração brutal de renda, o padrão de relacionamento social em nosso meio apresenta uma lógica hierarquizada, marcado por um contexto de relações clientelistas onde vigora um modelo individualista em detrimento de ações coletivas. A baixa solidariedade social em nossa sociedade reflete no próprio processo interventivo das políticas sociais, visto que, àqueles que teriam capacidade de reivindicar e pressionar por bens coletivos, se restringem em uma lógica de bens e serviços privados pelos quais conseguem pagar.

É isso que ressalta Reis (2000) ao analisar as percepções da elite sobre pobreza e desigualdade, destacando a posição estratégica que esta ocupa nos processos decisórios no que tange a formulação e implementação de políticas sociais. A autora afirma que “as elites européias viram no Estado nacional o agente coletivo adequado para assegurar a colaboração compulsória dos indivíduos (via tributação) e a própria provisão dos serviços sociais” (REIS, 200, p.144). Já as elites brasileiras¹², por mais que reconheçam os problemas sociais relativos à pobreza e a desigualdade, defendem a educação como remédio para todos os males. Para essas, o Estado deve dotar os setores mais pobres da população de condições para competir por um melhor lugar na estrutura social, sem envolver, no entanto, uma ativa redistribuição de renda e riqueza (REIS, 2000, p.147). Nesse aspecto, por mais que seja consensual a visibilidade em torno das desigualdades existentes no país, não há consenso em torno das estratégias políticas para atuar sobre estas. Ainda que se reconheça o Estado enquanto agente fundamental nesse processo, a sociedade, e principalmente as elites destacadas por Reis (2000), não se identificam enquanto responsáveis socialmente pela persistência da desigualdade e da pobreza que assola nossa sociedade.

¹² Para maiores detalhes acerca da percepção das elites brasileiras e quais as implicações dessas visões sobre a implementação e formulação de políticas públicas ver: REIS, E.P. Percepções das elites brasileiras sobre pobre e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – Vol.15 Nº42, p.145 – 152. Fev/2000. As elites selecionadas pela autora para orientar seu estudo foram: políticos, burocratas, líderes empresariais, líderes sindicais, elites militares, religiosas, intelectuais e outras.

É nesse sentido que Rocha (2003, p.36) afirma que a redução da pobreza depende tanto do crescimento da renda como da melhoria distributiva, sendo esse um fator estratégico no Brasil por três motivos:

Primeiramente, por uma questão de justiça social. Em segundo lugar por ser disfuncional: o nível explosivo de desigualdade de renda já atingido gera inevitavelmente situações de conflitos insustentáveis, especialmente onde os contrastes de renda, riqueza e poder são críticos. Em terceiro lugar, porque as oportunidades "naturais" de crescimento econômico são predominantemente concentradoras, o que exige ações específicas do poder público no sentido não apenas de evitar o agravamento, mas de promover a diminuição da desigualdade de renda, objetivando, particularmente, a redução da pobreza absoluta no país.

Não obstante, foram os programas de transferência de renda com condicionalidades que tem como foco famílias com insuficiência de renda, que no debate público se mostraram uma proposta viável diante de um contexto de subordinação das políticas sociais às prioridades neoliberais de ajustamento econômico. É nesse momento, que em meados da década de 1990 no Brasil, os programas de transferência de renda utilizados no combate à pobreza são iniciados. No mais, a partir de 2003 o Programa Bolsa Família passa a ser o marco dessa estratégia.

Assim, inicialmente, para a transferência de renda os parâmetros utilizados para mensurar a carência monetária eram medidos pela possibilidade econômica das famílias de, com seus rendimentos, adquirirem uma cesta básica, considerando os bens materiais essenciais para garantir necessidades alimentares (BARBOSA, 2013, p.60).

Nesta direção, Rocha (2003, p.11) traz contribuições importantes para pensar a diferenciação entre pobreza absoluta e pobreza relativa. A pobreza absoluta, foco dos programas de transferência de renda no Brasil, faz referência a sobrevivência física ou, ao não provimento das necessidades vinculadas ao mínimo vital. Já a pobreza relativa é definida mediante a não satisfação das necessidades a serem atendidas em função do modo de vida predominante na sociedade, lembrando que a delimitação dos relativamente pobres se dá em um ambiente onde os mínimos sociais já são garantidos a todos.

Não por acaso, no âmbito brasileiro, o procedimento tomado para delinear os programas específicos para o combate à pobreza se deu mediante a associação entre pobreza e renda, ou entre miséria e renda, adotando enquanto critério linhas de pobreza e de indigência para delimitar o público a ser atendido. Para tanto, convém destacar que essa abordagem é a

que teria sido disseminada pelo Banco Mundial (VAITSMAN, *et al.*, 2009; BARBOSA, 2013).

Para Rocha (2003), a caracterização da pobreza enquanto insuficiência de renda diretamente associada à sobrevivência física, provavelmente se ancorou em estudos elaborados nos países desenvolvidos, e foi disseminado nos países pobres, onde a pobreza referente ao não suprimento de necessidades básicas, sempre foi recorrente.

Assim, no âmbito brasileiro, ao imperar a pobreza absoluta devido a gama de pessoas que não possuem suas necessidades básicas atendidas, é adotada a definição de valores correspondentes a duas linhas predominantemente. A linha de extrema pobreza está associada a uma cesta de consumo alimentar mínimo; enquanto a linha de pobreza está relacionada ao custo de atendimento de todas as necessidades de alimentação, habitação, vestuário e etc.

Sendo o Brasil um país de renda média, com uma economia urbana e altamente monetizada onde persiste um importante contingente populacional desprivilegiado, a abordagem da pobreza absoluta ainda é relevante. Com isso, Rocha (2003, p.50) ressalta que em função da disponibilidade de dados, utilizar linha de pobreza absoluta definida a partir da composição do consumo observado em populações de baixa renda é um procedimento adequado para classificar como miseráveis e pobres, grupos a serem objeto de políticas públicas específicas. A autora destaca que esse processo é possibilitado em virtude da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), que permite a coleta de informações sobre a estrutura de consumos das famílias com diferentes rendimentos, evitando que se estabeleça uma linha dedutiva de forma arbitrária.

Segundo Rocha (2003), o principal argumento utilizado para sustentar a variável renda enquanto um critério de pobreza consiste na estreita relação entre nível de renda e indicadores de bem-estar físico. Assim, é o número alarmante de pessoas vivendo em condições degradantes, diante de um país de economia amplamente monetizada, que torna a renda uma boa opção quanto ao bem-estar das famílias, ao menos no âmbito do consumo privado. O combate à fome, nesse aspecto, tende a ser tratado pelo âmbito da transferência de renda. Isso porque, o acesso a renda seria a possibilidade de a família satisfazer essa necessidade vital, agora de forma autônoma por não mais estar limitada ao recebimento dos alimentos *in natura*.

É importante acrescentar que não se trata aqui de argumentar em prol de programas focalizados em detrimento de políticas universais, tampouco de considerar univocamente a renda enquanto fator primordial para mensurar a pobreza, que sabemos, possui dinâmicas de

reprodução mais complexas. Contudo, objetivamos trazer à discussão, argumentos para a compreensão desse contexto de tamanha desigualdade de renda, entendendo que essas medidas de combate à pobreza voltadas aos grupos “mais pobres entre os pobres” tornaram-se, em alguma medida, pertinentes diante da maior propensão destes a vulnerabilidades e riscos – não desconsiderando no entanto, a necessidade de investimento em políticas “desmercadorizantes” (ESPING-ANDERSEN, 1991. p.103).

Dito isso, é importante frisar que não há um consenso em torno dos critérios de elegibilidade dos programas focalizados nas parcelas mais pobres e miseráveis mensurados em torno da falta de recurso monetário. Isso porque, muitos autores associam pobreza a um espectro mais amplo de problemas que vão além da renda, sendo necessário, por exemplo, levar em conta a falta de acesso a serviços públicos essenciais que muitas famílias estão enquadradas, entendendo pobreza enquanto um fenômeno multidimensional (MONNERAT *et al.*, 2007; SPOSATI, 2011; YAZBEK, 2012).

Também há um debate com abordagens que irão criticar a ênfase na adoção de programas focalizados no lugar da efetivação dos preceitos constitucionais. Assim, Lavinias (2007) aponta a retração de gastos em políticas que tendem a ampliar o grau de desmercantilização da provisão de serviços como habitação, infraestrutura urbana, assistência e até educação, nos períodos compreendidos entre 2001 e 2004. A mesma ressalta a falta de investimentos e qualidade desses serviços básicos de primeira necessidade, os quais são essenciais para a melhoria das condições de vida da população, principalmente a mais pobre para romper com a situação de pobreza. A hipótese é de que a retração desses gastos se deu concomitantemente com a disseminação dos programas de transferência de renda focalizados.

Cumpramos acrescentar ainda argumento destacado por Rocha (2003) a respeito da utilização da renda enquanto critério de mensuração de pobreza, e inclusão de programas sociais. A autora destaca que essa abordagem tende a “associar níveis de bem-estar ao grau de sucesso na integração das famílias à economia de mercado, desconsiderando a autoprodução e outros consumos não monetários que têm impacto relevante justamente sobre as condições de vida das camadas mais pobres” (ROCHA, 2003 p.17).

Com isso, queremos deixar claro que o escopo aqui trabalhado não desconsidera a abordagem em torno da pobreza enquanto fenômeno multifacetado, que abrange vulnerabilidades e questões que se colocam para além da renda. Contudo, a proposta é demonstrar as argumentações que embasaram a eminência dos programas de transferência de

renda instaurados no Brasil em meados da década de 1990, que adotam uma abordagem de pobreza enquanto insuficiência de renda.

Em suma, salientamos que a utilização da renda monetária enquanto critério de inclusão em programas sociais provoca um intenso debate, seja em termos ideológicos, sociais ou até econômicos. Assim, não há consenso em torno das estratégias utilizadas para interferir nos elevados índices de pobreza que assolam a sociedade brasileira. Dito de outro modo é importante frisar a ausência de consenso que se interpõe tanto ao conceito de pobreza adotado para nortear programas e políticas, quanto às estratégias de intervenção neste problema.

Com isso entra-se no dilema apontado por Stotz (2005):

Quando se fala em pobreza, sem uma definição adequada, que seja aceita pela maioria, não há também a possibilidade de um consenso em torno de quem deve ser considerado eventualmente beneficiário de uma política de combate à pobreza (STOTZ, 2005, p. 54).

A problemática que se coloca em torno do tema da pobreza encontra-se justamente na multidimensionalidade desse fenômeno. Nesse sentido, ainda quando há certo consenso em torno da associação entre pobreza e renda, as metodologias utilizadas para mensurá-la não necessariamente convergem. Nesse aspecto, podemos destacar as linhas divergentes adotadas pelos próprios pesquisadores de um mesmo órgão, como o Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA), ou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dentro dessa perspectiva, lembramos ainda as linhas defendidas por Rocha (2003), onde a autora se mostra não favorável a adoção de uma linha nacional, mas propõe linhas que levem em conta as diferenças regionais e espaciais. Há também o uso de outros critérios propalados em documentos oficiais, tais como a linha da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), e o critério usado pelo Banco Mundial e as Nações Unidas para o cálculo das metas do milênio que se refere a um e dois dólares *per capita* por dia: o primeiro caracterizando a linha de indigência; e o segundo, a de pobreza.

A esse último critério disseminado pelo Banco Mundial, Rocha (2003, p.18) alega que o problema é que tal procedimento desconsidera as especificidades culturais e de desenvolvimento de cada país.

No mais, ainda temos enquanto relevantes duas linhas administrativas (SOARES, 2009, p.33) de mensuração da pobreza absoluta no Brasil, as quais são utilizadas enquanto

critérios de inclusão em dois dos principais programas de transferência de renda nacionais. A primeira diz respeito à linha que está relacionada ao salário mínimo, ou mais especificamente, a um de seus múltiplos. Logo, é adotado para a cobertura do Benefício de Prestação Continuada (BPC) ¹³ o valor de $\frac{1}{4}$ *per capita* familiar do salário mínimo; ou seja, torna-se elegível para o benefício, àqueles cuja renda *per capita* familiar seja igual ou inferior à $\frac{1}{4}$ do salário mínimo vigente. Aqui convém destacar a argumentação de Rocha (2003), onde, a autora coloca que nem no momento de criação do salário mínimo na década de 1940, os valores estabelecidos para o salário “refletiam de forma fidedigna o custo do atendimento das necessidades básicas” (ROCHA, 2003, p.44). E ainda acrescenta:

Os procedimentos de atualização de valores que vêm sendo utilizados desde então, assim como a unificação nacional do salário mínimo, ignorando diferenças regionais e urbano-rurais de custo de vida para os pobres, certamente, não contribuíram para melhor adequá-lo ao uso como linha de pobreza (ROCHA, 2003, p.44).

Já o segundo critério de mensuração da pobreza absoluta, e também o mais importante para nossa análise, está associado à seleção dos beneficiários do Programa de transferência de renda Bolsa Família. Para tanto, os valores estipulados dizem respeito a duas linhas predominantemente: a primeira refere-se à linha caracterizada por indigência, a qual encontra-se atualmente no valor de R\$77,00 *per capita* familiar; enquanto a segunda refere-se à linha de pobreza, que atualmente encontra-se entre R\$77,01 e R\$154,00 *per capita* familiar. Assim, para a inclusão no PBF faz-se necessário que a família esteja dentro das margens de rendimento propostas, seja a que qualifica: a extrema pobreza que dará acesso ao benefício básico e aos benefícios variáveis, dependendo da composição familiar; ou a pobreza, que dará acesso aos benefícios variáveis que estão vinculados à presença de gestantes, nutrízes, crianças e adolescentes no domicílio.

É importante acrescentar nesse sentido que as metodologias utilizadas para mensurar pobreza no Brasil em sua maioria são utilizadas, segundo Soares (2009), a partir de métodos nutricionais, ou mais especificamente, com base na insuficiência calórica. Assim, uma família extremamente pobre é aquela cuja totalidade da renda é insuficiente para comprar a cesta que garante o número mínimo de calorias (SOARES, 2009, p.26). Já a linha relacionada à pobreza trata-se de um processo mais abrangente, onde devem ser inclusos gastos não-alimentares estimados como moradia, transporte, vestuário e lazer, que tendem a se elevar em função da

¹³ O Benefício de Prestação Continuada é instituído pela Lei Orgânica da Assistência Social (1993) que prevê o benefício de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência; e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria subsistência, ou de tê-la provida por sua família (BRASIL, 1993).

urbanização. Dito isso, é necessário frisar que não há como fugir das arbitrariedades na escolha das linhas que mensuram pobreza e extrema pobreza. Isso porque, como afirma Rocha (2003, p.14) “julgamentos de valor são inevitáveis e dizem respeito a em que medida as linhas de indigência e de pobreza devem incorporar o valor de consumos que são habituais em determinada sociedade, mas reconhecidamente, não vitais”.

Essa premissa está envolta justamente na relação com os padrões socioculturais de dada sociedade. A partir disso, podemos dizer que as características da pobreza podem variar de acordo com o tempo e espaço. Trazendo para a realidade brasileira, não podemos deixar de concordar com Rocha (2003) quando a mesma aponta para as diferenças que se interpõe em um mesmo território. Um país de tamanha dimensão territorial como o Brasil, não nos possibilita desconsiderar as diferenças culturais que perpassam as regiões que compõe o país. Como exemplo, podemos enfatizar que a cultura que engloba hábitos alimentares, entre outros, no norte e no nordeste do Brasil, dificilmente se assemelha definitivamente aos hábitos e a perspectiva cultural sulista.

A isso podemos acrescentar que se trata de determinar as escolhas de consumo das famílias segundo determinantes locais de natureza cultural e socioeconômica (ROCHA, p.61). Somado a isso, podemos realçar os próprios limites entre o urbano e o rural. Ao se mensurar a pobreza a partir do consumo observado baseado nos padrões de dada região, incorpora-se a essa mensuração, a relação do custo de vida, ou seja, os valores dos alimentos que compõe a cesta básica quando relacionado à linha de indigência; e o custo dos aspectos não-alimentares quando relacionado à linha de pobreza. Logo, levam-se em conta as diferenças que se projetam quando se mora na metrópole ou no interior; no interior nordestino ou em uma capital no sudeste.

Convém ressaltar, porém, que quando tratamos a pobreza enquanto fenômeno multifacetado e imbricado à noção de desigualdade social acabamos também por incorporar a questão do bem-estar como aspecto relevante. Segundo Soares *et al.* (2010, p.28), não há como discutir pobreza sem discutir desigualdade, pois são aspectos complementares da análise da distribuição de renda. Isso porque, na medida em que a pobreza é função da desigualdade, entre outras coisas, é natural que os dois sejam analisados conjuntamente. O autor ainda acrescenta que “enquanto medidas de desigualdade resumem a dispersão de bem-estar ao longo de toda a distribuição de renda, medidas de pobreza sintetizam o bem-estar daqueles que mais precisam” (SOARES, *et al.*, 2010, p.28).

A noção de bem-estar é então adotada no Brasil de forma complementar à renda. Para tanto, esta noção visa medir dois aspectos: o primeiro refere-se ao acesso a bens e serviços públicos; e o segundo refere-se à dimensão da compra de artigos de consumo duráveis; ambos com estreita relação à questão monetária, visto que em nosso meio, o bem-estar tende a ser incrementado, via de regra, na medida em se dispõe de recursos financeiros.

Isso fica evidente, por exemplo, a partir dos dados levantados por Souza e Ozório (2013, p.151). Os autores destacam para o ano de 2011, que enquanto apenas 41,8% dos extremamente pobres contavam com esgotamento sanitário; para a parcela dos não pobres esse valor é de 87,9% (lembrando que o critério utilizado para mensurar a pobreza e a não pobreza deveu-se à renda domiciliar *per capita*). Nesse intuito, é claro que temos que questionar os valores estipulados para diferir os extremamente pobres e pobres dos não pobres, pois, de certo os valores que os separam além de tênues, são muito baixos.

No mais, temos que lembrar ainda que bem-estar também é um conceito amplo, muitas das vezes imbuído de conotação subjetiva. No entanto, diante da complexidade no estabelecimento de linhas subjetivas de pobreza, acaba sendo mais viável nivelar um determinado valor baseado nos meios objetivos dispostos, que em nossa realidade, como destacado, vigorou a partir do critério monetário.

A propósito disso, torna-se necessário salientar que a proposição em se estabelecer critérios para diferir pobres de não pobres, deve-se diante de fato colocado por Soares (2009). O autor destaca que no Brasil, após décadas de um sistema de proteção social orientado basicamente para a metade mais rica da população e de negligência total, ou quase total com os mais necessitados, há um crescente debate de políticas de bem-estar social orientadas para os mais pobres. É isso que leva a fomentar propostas de discriminação positivas em prol de grupos focalizados, os quais são priorizados em ações como a transferência de renda.

Nesse caso, não há grandes dissensos quanto à necessidade de se estabelecer critérios para diferenciar pobres e não pobres, pois esse processo possibilita monitorar ao longo do tempo, as ações difundidas para intervir na situação de precariedade que atinge amplo contingente. Logo, isso permite verificar a eficácia de tais ações sobre a população alvo, compreendendo os efeitos gerados. Ademais, a partir de uma cultura de monitoramento e avaliação é possível dispor de índices que venham demonstrar a capacidade das propostas implementadas em torno dos objetivos tracejados, e ainda, a necessidade ou não de inovações e ampliação do escopo das ações lançadas, no intuito de ampliar cada vez mais a proteção social. O fato é que a busca de uma linha de pobreza oficial torna-se uma necessidade na

medida em que se tornam mais importantes as políticas e programas como o Bolsa Família, por exemplo (SOARES, 2009).

Para reforçar nossa argumentação é necessário dizer que políticas e programas de vieses mais abrangentes e generalizados são extremamente importantes. Logo, não se trata de dualizar a relação entre focalização *versus* universalização. Trata-se de entender que políticas como a valorização do salário mínimo, investimento em qualificação profissional, e ampliação dos postos de trabalho são medidas que afetam e corroboram a redução dos níveis de pobreza e desigualdade. Porém, essas tendem a atuar de forma excludente visto que não privilegiam atores que, como vimos, já não conseguem ser incorporados na estrutura de exploração do capitalismo moderno, a não ser de forma marginalizada.

Como apontado por Rocha (2003, p.186), a especialização rápida pela qual passa o mercado de trabalho brasileiro gera um número insuficiente de postos de trabalho, aumentando a participação de mão-de-obra qualificada em detrimento dos que não possuem qualificação e acabam ocupando os trabalhos informais, sem qualquer tipo de proteção social. Nesse aspecto, a autora aponta que:

No curto prazo, enfrentar as tensões crescentes no mercado de trabalho, que resultam da modernização do sistema produtivo como efeitos irreversíveis sobre a estrutura da mão-de-obra, requer necessariamente políticas de cunho assistencial voltados para os excluídos (ROCHA, 2003, p. 187).

Rocha (2003) reconhece ainda que a eliminação total do desemprego teria um efeito muito marginal sobre a incidência de pobreza do ponto de vista da renda, apesar de o desemprego ser maior entre os mais pobres que entre os não pobres. Daí advém a importância dos programas focalizados que devem ser desenvolvidos em consonância com as políticas que compõe os pilares da proteção social e abarcam o conjunto da sociedade: saúde, educação, previdência, assistência, habitação, etc.

Quanto a isso convém citar Soares (2009), quando o mesmo aponta que o critério da renda não dispensa abordagens que se valham do caráter multidimensional da pobreza. O mesmo nos afirma Rocha (2003). A autora lembra que a abordagem de pobreza no Brasil toma a renda enquanto critério preliminar, mas não desconsidera a noção das necessidades básicas insatisfeitas, que são utilizadas de forma complementares.

Operacionalmente, trata-se de estabelecer linhas de pobreza como crivo básico para diferenciar pobres e não pobres com base na renda. Em seguida cabe caracterizar a subpopulação pobre no que diz respeito à diferentes dimensões de seu bem-estar, de forma específica. Para isso, podem ser usados tanto outros indicadores de renda - grau de insuficiência de renda, desigualdade de renda entre os pobres -, como

indicadores relativos às necessidades básicas de educação, habitação, o saneamento, acesso a serviços públicos etc. A partir do quadro conceitual do que seja entendido como pobreza, tanto do ponto de vista da renda como de outros aspectos da condição de vida, a especificação das dimensões relevantes da pobreza responde a dois tipos determinantes. Por um lado a restrição quanto à disponibilidade de dados estatísticos. Por outro, as necessidades de política pública (ROCHA, 2003, p.28).

Logo, o que é preciso destacar enquanto necessidades complementares têm a ver com o acesso às políticas sociais macro e os serviços de infraestrutura urbana. O próximo ponto irá tratar dos avanços obtidos a partir da virada do século XXI, desde a relação do acesso a renda, mas também da alavancada dos serviços básicos fundamentais, que são essenciais para que a população mais pobre possa se emancipar da situação de pobreza a qual está permeada. Rocha (2003), nesse aspecto, ressalta que definir pobreza com base em patamares mínimos de satisfação dessas necessidades abre diversas possibilidades. Uma delas é justamente permitir ampliar o que se entende por necessidades básicas de acordo com a situação que se apresente em cada sociedade (ROCHA, 2009, p.19).

É também por esse motivo que o Programa Bolsa Família não foi pensado isoladamente. O objetivo principal é aliviar a fome de forma imediata mediante a transferência direta de renda. No entanto, o Programa se articula a outros dois eixos estruturantes, como: o incentivo à saúde e à educação na forma das condicionalidades; e, a assistência, como será discutido mais a frente. Logo, trata-se da transferência de renda enquanto principal estratégia aliada à saúde, educação e assistência, que de forma integrada visa acompanhar a população mais vulnerável, tendo como referência a unidade familiar.

Nesse ponto é importante frisarmos ainda uma questão fundamental. No Brasil, quando tomamos por referência a composição familiar e, mais especificamente a faixa etária dos componentes familiares, descobrimos que as crianças são indubitavelmente as mais propícias a enfrentarem situações de vulnerabilidade socioeconômica (ROCHA, 2003; CAMARGO, 2004; IPEA, 2013). Isso porque, enquanto os agentes em idade avançada são abarcados por políticas e programas como aposentadorias e o BPC, levando a apenas 16% do grupo de idosos a estarem abaixo da linha de pobreza; entre o grupo de crianças com menos de 04 (quatro) anos de idade existe uma média de 54,5% nessa situação (ROCHA, 2003, p.187). É esse fator que levou autores como Rocha (2003, p.187) a discutirem a necessidade de priorizar a focalização de políticas antipobreza em famílias de baixa renda com crianças em idade pré-escolar.

Esse fato está atrelado ainda ao incentivo ao investimento escolar das crianças em idade escolar, legitimando assim as condicionalidades em torno dessa modalidade. Para Rocha (2003, p.184) “a redução da pobreza absoluta e da desigualdade de renda no Brasil passa, necessariamente, por mudanças estruturais no sistema educacional que garantam o acesso à escola e à educação de boa qualidade para os mais pobres”. Ou seja, pensando na complexidade do fenômeno da pobreza, vemos que esta se encontra de certa forma relacionada ao baixo índice de escolaridade que seria transmitido de pais para filhos. Nesse aspecto, segundo a autora, a baixa escolaridade seria um forte explicador sobre a maior probabilidade de o agente e de sua família serem pobres. O que incita a necessidade de ampliar cada vez mais o acesso à escola, no intuito de romper, no longo prazo, com a transmissão intergeracional da pobreza.

Finalmente, convém ressaltar que foram os efeitos em termos de diminuição da desigualdade de renda no Brasil, que levantaram questionamentos em torno do que teria sido o motivador de tal processo. E é isso que convém discutir no próximo ponto. Quais teriam sido as contribuições do Programa Bolsa Família na queda dos índices quase estáticos que medem a pobreza e a desigualdade em território nacional? O que mais podemos destacar enquanto mudanças positivas em um cenário de grandes disparidades entre ricos e pobres? Para tanto, não podemos fugir da relação da renda enquanto fator fundamental visto ser esse o critério escolhido para delimitar o público atendido pela proposta em questão, e também para atuar sobre a pobreza e a desigualdade que assolam o país. Porém, a incorporação das demais necessidades básicas enquanto parâmetro para medir o bem-estar sobre a população mais pauperizada faz-se imprescindível para nossa argumentação, com vista a ampliarmos o escopo para além da questão monetária.

3.2 O QUE MUDOU NO CENÁRIO BRASILEIRO NO PÓS-2000?

São inúmeras as mudanças retratadas no cenário da pobreza e da desigualdade social no âmbito brasileiro, atreladas a consolidação do Programa Bolsa Família, mas principalmente a outras medidas que se fizeram importantes no pós- 2000. O crédito pela melhoria neste quadro deve-se a um conjunto de políticas sociais articuladas ao crescimento econômico e a decisões políticas. Neste momento, inicia-se um modelo de desenvolvimento com inclusão social incorporando dimensões importantes, como: o aumento do emprego e de sua formalização, a recuperação da dinâmica econômica e da política de valorização do

salário, os programas de fortalecimento da agricultura familiar, e a ampliação da cobertura previdenciária (IPEA, 2013, p. 16).

A política social passa a ter centralidade na estratégia de desenvolvimento aliada à política econômica com vista a intervir na desigualdade social endêmica no país (IPEA, 2013, p.23). Nesse aspecto, convém ressaltar os avanços institucionais ocorridos no âmbito da assistência social. Se a década de 1990 foi marcada pelo expressivo repasse de responsabilidade no que tange ao trato do social para as organizações não-governamentais (ONGs) (VAITSMAN, *et al.* 2009), a década de 2000 foi marcada pela retomada do social enquanto responsabilidade estatal, com destaque para a política assistencial. Neste caso, importa destacar a relação entre o PBF e a institucionalização da assistência. Assim, por mais críticas que se tenham em torno do Programa, foi sua criação quem permitiu também abrir caminho para um alargamento da proteção social com ampla cobertura do beneficiário mais pobre. Ressalta-se neste movimento, uma expansão da seguridade social brasileira com ênfase à segurança de renda, ao menos para o público mais pobre (VAITSMAN *et al.*, 2009, p.737).

Uma das críticas ao Programa encontra-se no fato do mesmo servir para incitar um tipo de cidadão consumidor (MOTA, 2000). Contudo, segundo Vaitsman *et al.* (2009, p. 739):

Não se trata apenas do acesso ao consumo via transferência de renda, mas da criação de bases institucionais e organizacionais para a incorporação dos segmentos sociais mais pobres e vulneráveis a um sistema de proteção, em que benefício assistencial não significa assistencialismo, mas direito.

Convém discutir nesse intuito, que não se questiona a relação da transferência de renda enquanto fomentador de bases institucionais e organizacionais para a incorporação de um determinado segmento social. O questionamento encontra-se no fato de pensar o Programa enquanto direito de fato quando na verdade, o mesmo, apesar da ampliação de seu escopo interventivo, ainda possui seu aporte financeiro restrito à dotação orçamentária limitando a cobertura total da própria população elegível.

Entretanto, Vaitsman *et al.*(2009) aponta que apesar da concepção de proteção social estar atrelada à seguridade social que possui conotação mais ampla que a provisão de serviços e benefícios assistenciais, a institucionalização e a universalização da assistência social vêm incorporando um segmento populacional até então com pouco ou nenhum acesso a um sistema de direitos nesse campo.

Ademais, não podemos deixar de demarcar estes ganhos no campo da assistência social. A criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), resultado da IV Conferência Nacional de Assistência Social em 2003; e a aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004, coloca a política assistencial em outro patamar (VAITSMAN, *et al.*, 2009), garantindo estatuto jurídico à esta política no intuito de reforçar a lógica de direito social.

Prova disso pode ser constada ainda em termos de investimento financeiro. Segundo Vaitsman *et al.* (2009, p.738), entre 2003 e 2008 foram implantados 3.910 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). O incremento foi sentido ainda nos repasses federais aos municípios para a oferta de serviços, que, entre 2004 e 2007, aumentaram 36% (VAITSMAN *et al.*, 2009, p.738).

Outro exemplo que pode ser destacado encontra-se na expansão do BPC. Esse, que iniciara em 1996 com cerca de 346.000 beneficiários, foi expandido para um total de 2,68 milhões de beneficiários em 2007. Como lembra Vaitsman (2009), o BPC “chegou a R\$11,55 bilhões executados em 2007, sendo R\$5,99 bilhões em pagamentos para deficientes físicos, e R\$ 5,56 bilhões para idosos” (VAITSMAN *et al.*, 2009, p.738).

Apesar das dificuldades de isolarmos os fatores que teriam contribuído para a redução da pobreza no Brasil, sabe-se que esse fato deve-se ao crescimento econômico aliado a menor concentração de renda, ou seja, deve-se a um aumento da função redistributiva após 2001, e mais especificamente após 2003. Lembrando que, como discutido anteriormente, a pobreza no Brasil está relacionada em grande parte ao grau de concentração de renda que aqui vigora (ROCHA, 2003). Fato que leva a adoção da renda enquanto critério fundamental para mensurar a pobreza.

Em 2007, a parcela de renda apropriada pelos 50% mais pobres no país correspondia a pouco mais que a parcela apropriada pelo 1% mais ricos, segundo Barros (2010, *et al.*, p.8). Em suma, a renda apropriada pelos 10% mais ricos representava mais de 40% da renda total, contra a apropriação de apenas 15% pela metade mais pobre da população (BARROS *et al.*, 2010, p.8).

Entre 2003 e 2009, a renda *per capita* medida pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) cresceu 4,71% ao ano, contra uma taxa de crescimento do PIB *per capita* de 2,88% ao ano (NERI, 2010, p.10). O fator que majoritariamente contribuiu para os incrementos na renda do brasileiro no período demarcado provém da renda do trabalho, que

explica 76% da renda média percebida pelos brasileiros, conferindo sustentabilidade ao crescimento observado no período (NERI, 2010, p.53).

Já no que tange a desigualdade de renda, no período entre 2001 e 2009, a renda *per capita* dos 10% mais ricos aumentou em 1,49% ao ano, enquanto a renda dos mais pobres cresceu a uma taxa de 6,79% por ano, segundo a metodologia empregada por Neri (2010, p.10). Com isso, a renda do trabalho explica 66,86% da redução da desigualdade; os programas sociais como Bolsa Família explicam 17%; os benefícios previdenciários explicam 15,72% da desconcentração de renda; e as demais fontes ficam com um valor inferior a 1% (NERI, 2010, p.44)

A escolaridade é outro fator preponderante na evolução da queda da desigualdade. O aumento em anos de escolaridade no período entre 2003 e 2009 é responsável por 65% do expressivo crescimento de 7,95% ao ano da renda *per capita* média dos 20% mais pobres no país. No extremo oposto da distribuição da renda, a escolaridade seria responsável por 24% do aumento de 3,66 % dos 20% mais ricos (NERI, 2010, p.87).

Barros *et al.* (2010, p.38,39) também corrobora o fato de importante parcela da recente queda da desigualdade estar associada às melhorias no capital humano da força de trabalho e, mais especificamente, associada às reduções nos diferenciais de remuneração por nível educacional.

Segundo o autor, a escolaridade brasileira aumentou em quase dois anos passando de 6,4 em 1997 para 8,2 em 2007 (BARROS *et al.*, 2010, p.39). A queda da desigualdade por esse viés se explica porque, “na medida em que os trabalhadores com mais escolaridade recebem mais remunerações no mercado de trabalho, reduções nas desigualdades educacionais levam a reduções no grau de desigualdade em remunerações” (BARROS *et al.*, 2010, p.39). Logo, “tanto o declínio na desigualdade educacional da força de trabalho quanto na sensibilidade de remuneração do trabalho à escolaridade contribuíram para a queda da desigualdade em remuneração e em renda familiar *per capita* no país” (BARROS *et al.*, 2010, p.42).

Convém ressaltar, que os avanços gerados pelo investimento econômico e produtivo aliado às melhorias nos índices educacionais (IPEA, 2013; BRASIL, 2014b) que eclodem no cenário nacional na década de 2000, demandam tempo para gerar efeitos sobre as camadas mais pobres. Assim, a transferência de renda tem papel fundamental nessa relação, visto que,

a inclusão produtiva dos mais pobres é um processo árduo e lento, se fazendo necessário o investimento estatal por um período contínuo e duradouro.

Como descrevemos acima, a maior parte desse contingente engrossa o caldo dos trabalhadores inseridos de forma precarizada no processo produtivo. Também é sobre esse contingente que incide a maior proporção de desempregados, empregados agrícolas, e não remunerados (NERI, 2010, p.58). Logo, as transferências assistenciais são, muitas das vezes, a única saída viável nesse contexto de tamanha desigualdade social, para assegurar um padrão de vida mínimo às famílias mais pobres (IPEA, 2013, p.148).

Neste movimento, destaca-se que o Programa Bolsa Família é o 4º em termos de cobertura da população quando comparado às demais políticas universais. Os benefícios provenientes da transferência de renda cobriam ainda em 2009, acerca de 9,1 milhões de famílias beneficiárias. Nesse caso, o PBF perde em cobertura apenas para o SUS enquanto política universal, que abarca a população no todo; para a educação pública; e, para a Previdência Social (SOARES, *et al.*, 2010, p. 33-34).

Contudo, em termos de volume de recurso que o Programa mobiliza, Soares *et al.* (2010) destaca que ele ainda pode ser considerado relativamente modesto. “Em 2009, as transferências do PBF representavam 0,7% da renda total das famílias, medida pela PNAD, e 0,4% do PIB, medido pelas Contas Nacionais” (SOARES, *et al.*, 2010, p.34). O que é explicado em decorrência dos valores monetários da transferência. Sendo assim, é fundamental frisar o comportamento desse recurso sobre o bolso dos brasileiros mais pobres.

Nesse caso, para Soares *et al.* (2010, p.41) o que surpreende é que a renda do Bolsa Família seja responsável por 16% da queda global da desigualdade na última década, de acordo com a metodologia utilizada por ele, sendo que o Programa não chega a 0,8% da renda das famílias. A explicação para esse fato, segundo o autor, encontra-se na focalização. Isso é, quando se transfere recurso para famílias que vivenciam patamares mínimos de subsistência por auferirem renda ínfima, qualquer transferência, ainda que pequena, tem um grande peso no orçamento da família.

É isso que explica o potencial do Bolsa Família. Só em 2009, o Programa possibilitou que as taxas de pobreza extrema e de pobreza ficassem 1,9 e 1,6, pontos percentuais menores do que seriam na ausência do mesmo, segundo Soares *et al.* (2010, p.46). De acordo com o autor, estas reduções equivalem a 13% da pobreza e 32% da pobreza extrema em 2009. E mais, ainda que se compreenda a timidez dos valores transferidos, a não cobertura total dos

agentes elegíveis, e as baixas linhas estipuladas para a focalização do Programa; a inexistência desse modelo de transferência de renda federal teria servido para incrementar o número alarmante de pobres e miseráveis no país.

Para sintetizarmos esse cenário, Soares *et al.* (2010, p.47) destaca:

[...] no período 2003-2005, a pobreza caiu 4,2 p.p. e a pobreza extrema caiu 2,7 pontos. O Bolsa Família foi responsável por 17% dessa queda da pobreza e por 40% da queda da pobreza extrema. É relevante que no período de 2007 a 2009 o PBF foi responsável por quase 60% da redução da pobreza e, talvez mais importante, foi responsável por manter a pobreza extrema em queda em um período quando a renda do trabalho dos mais pobres de fato caiu.

Segundo dados do IPEA (2013, p.18), entre 2001 e 2011, as transferências do governo federal, incluindo o Bolsa Família e o BPC, contribuíram com entre 15% e 20 % da redução observada da desigualdade de renda.

Segundo Hoffman (2013, p.215), as transferências de ambos os Programas referidos acima (PBF e BPC) foram responsáveis por reduzir 16,1% o índice de Gini¹⁴ entre 2001 e 2011, constatando o grau de progressividade das transferências federais, ou seja, a contribuição destas para a diminuição da desigualdade social, mais especificamente da concentração de renda, principalmente no que diz respeito ao PBF.

Dados do IPEA apontam também que entre 2003 e 2011, a renda *per capita* brasileira cresceu mais de 40,0%; e a desigualdade medida pelo coeficiente de Gini diminuiu 9,2%, ou seja, de 0,576 para 0,523. A extrema pobreza teve queda de 8,0% para pouco mais de 3,0% da população, e a pobreza recuou de 16,0% para 6,0%, nesse período (IPEA, 2013, p.142).

Aqui fazemos uma ressalva. As metodologias utilizadas para mensurar pobreza e desigualdade no Brasil, como discutimos anteriormente, diferem-se dependendo de autores e também de órgãos. Nesse caso, o crescimento econômico atingido pelo país a partir dos anos 2000, que se deu com redução da desigualdade (é importante deixar claro), é definido por valores diferenciados. Nesse aspecto, o que muda é a magnitude dos números encontrados, e não o fato de ter havido redução dos índices que há muito pareciam estáticos.

É claro que ainda não podemos assegurar uma efetiva erradicação da miséria, relativizando o termo que endossa a estratégia intitulada: “combate à pobreza”. O que se promove é uma queda nos índices de miseráveis e pobres, além de uma redução no que tange

¹⁴ O Índice de Gini é um instrumento criado para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Esse aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente ele é representado mediante a variação entre 0 e 1, onde, quanto mais próximo de 0 mais igualitária é a distribuição de renda; e quanto mais próximo de 1, mais desigual é a distribuição de renda.

a desigualdade de renda. A erradicação da miséria é algo ainda questionável, tendo em vista que sempre há famílias que passam por imprevistos, os quais estão atrelados à própria manutenção do sistema capitalista. Logo, denota-se a essa constatação, a necessidade de um Estado mantenedor de políticas e estratégias que venham garantir a segurança social de forma sustentável.

Aliado a essa noção da responsabilidade estatal, e corroborando a concepção de pobreza multidimensional por nós adotada, é preciso verificar também o acesso aos serviços públicos de infraestrutura urbana, como: rede de esgoto, abastecimento de água, eletricidade, coleta de lixo, e etc. Esses são elementos indispensáveis quando falamos de pobreza. Isso porque, o acesso a esses serviços em nossa sociedade não está posto de maneira universal, mas está fortemente relacionado à renda auferida por cada estrato populacional.

Segundo dados do IPEA, entre 2003 e 2011, evidenciam-se uma evolução muito residual sobre o acesso a esses serviços. As melhorias mais significativas encontram-se na eletricidade e na rede de esgoto, mas com impacto apenas para o estrato de renda caracterizado pelos extremamente pobres (até R\$70,00 *per capita* familiar) (IPEA, 2013, p.151).

No entanto, dados mais positivos são constatados por Neri (2010). E para prosseguirmos com relação ao acesso aos serviços sociais, temos que expor, ainda que de forma sumária, a metodologia utilizada pelo autor para separar os estratos por renda domiciliar total. A divisão feita por Neri (2010) parte da definição de classe econômica, que segundo o autor, seria a tradução do potencial de consumo e da capacidade de geração (e manutenção) dessa renda. Sendo assim, os valores a que o autor chega divide a população brasileira em 05 (cinco) estratos de classes (econômicas), como pode ser conferido na tabela abaixo:

Tabela 1 - Classes econômicas

Classe	Renda (R\$)
E	0 a 705
D	705 a 1126
C	1126 a 4854
B	4854 a 6329
A	6329 em diante

Fonte: NERI, 2010.

É importante destacar, a partir de Neri (2010), que as classes A e B cresceram em menor proporção, contra uma diminuição robusta das classes D e E. O autor revela em termos numéricos que as classes D e E foram reduzidas de 96,2 milhões em 2003 para 73,2 milhões em 2009, na medida em que um amplo contingente foi incorporado nas classes ABC, demonstrando o crescimento de renda *per capita* pela qual passou a sociedade brasileira nesse período (NERI, 2010, p.13).

A classe C, também denominada “nova classe média” possui peculiaridades. A renda que a caracteriza é assim definida por se encontrar imediatamente acima da renda dos 50% mais pobres e abaixo dos 10% mais ricos na virada do século, ou seja, no pós-2000. Essa classe auferiu a renda média da sociedade (NERI, 2010). Segundo o autor, em 2009 essa classe passou a contar com 50,5% da população, que correspondem a 94,9 milhões de brasileiros nesse estrato de renda (NERI, 2010, p.14).

O que importa ao demonstrar a divisão por estratos feita por Neri (2010) é entender a colocação do autor quanto às taxas de acesso aos serviços públicos, que o mesmo alega ser crescente ao longo do tempo. Neri (2010) ressalta que desde 2003, serviços como rede geral de esgoto e coleta de lixo apresentaram um aumento de 12% e 7,5%, respectivamente (NERI, 2010, p.65)

No entanto, as taxas tendem a se diferenciar de acordo com o estrato de renda. Segundo o autor (2010, p.66), a taxa de acesso a rede de esgoto é de 2,3 vezes maior na classe AB quando comparado à E. Já no que tange à coleta de lixo, a taxa é de 43% superior para o grupo com renda mais alta (AB).

Convém ressaltar, ainda segundo Neri (2010), que não é apenas o acesso a renda que caracteriza ou distingue uma classe, mas outras perspectivas que traduzem o potencial de consumo e de produção também são utilizadas para conceituar, principalmente o fenômeno da

“nova classe média”. O acesso a bens como casa, carro, computador, crédito e carteira de trabalho, são itens que caracterizam a chamada classe C. Ainda cresce-se nesse emaranhado a quantidade de banheiros no domicílio, a existência de empregada doméstica, e ainda inclui-se o nível de instrução do chefe de família.

Esta classe, de acordo com o autor se caracterizaria essencialmente por seu lado produtor, devido: à majoritária inserção do seu contingente ao trabalho formal, ao investimento em escolaridade, e à perspectiva de um plano bem definido de ascensão social para o futuro. O que denota sustentabilidade para os avanços no quadro econômico destacado por Neri (2010).

No entanto, resta avaliar ainda o acesso a bens de consumo duráveis, que como destacamos anteriormente, é considerado também uma dimensão do bem-estar. Nesse caso, seu acesso depende mais da renda auferida pelos agentes que de políticas públicas propriamente ditas. Porém, decisões políticas e ações estatais podem influenciar o acesso a esses bens de consumo, seja: com a transferência de renda (garantindo a renda para a compra desses bens duráveis), o acesso ao crédito, a redução de impostos sobre determinados itens, etc. Nesse caso, leva-se em conta o acesso a itens como: tv, rádio, lava-roupa, geladeira e freezer, vídeo-cassete, DVD e etc..

A denominada classe C, nesse aspecto, é a campeã do lado consumidor. Ela deteve 46,24% do poder de compra em 2009 superando as classes AB com 44,12% (NERI, 2010, p.14). A “nova classe média” teria assim esse nome, devido a seu potencial de consumo e de acesso a bens e serviços privados, típicos da classe média tradicional: planos de saúde, escola particular, etc.

O acesso a bens como máquina de lavar entre 2003 e 2009 cresceu 32,61%, contra 8,41% de geladeira, e 6,73% de televisão (NERI, 2010, p.66). Em todos os itens, a proporção de acesso cresce conforme o nível de renda, ressaltando que o acesso a bens e serviços está sobre representado entre as classes mais altas.

O acesso a máquina de lavar, por exemplo, chega a 85,72% para a classe AB contra 16,48% para a E. A geladeira é um item superior a 90% nas classes ABCD, e ainda assim, existe uma média de 20% de pessoas da classe E sem esse bem (NERI, 2010, p.68). O acesso a computador com internet chega a 90% nas classes ABC, contra apenas 6,73% na E. Já o celular é o item de maior acesso entre os estratos, chegando a 95,92% nas classes AB e 62,81% na classe E.

Em termos de ocupação, Neri (2010) destaca que em 2009 houve queda na participação dos empregadores e dos trabalhadores sem carteira de trabalho. Já o número de trabalhadores por conta-própria se mantiveram, enquanto o número de empregados com carteira de trabalho e funcionários públicos apresentou aumento, onde o primeiro aumentou em 24,6% e o segundo em 8,6% desde o ano de 2003 (NERI, 2010, p.58).

Ainda com relação à ocupação, Neri (2010) alega que quanto mais alto o nível de renda, maior é taxa de ocupação. Sendo assim, nas classes AB, 67,3% desses estratos possuem algum emprego, contra uma taxa de 41,84% na classe E. Quanto a isso, Neri (2010) sintetiza:

A fotografia do *status* da ocupação, que representa um importante instrumento de produção, para os diferentes estratos de renda mostra que: empregados com carteira (22,96%) estão sobre representados na classe C, enquanto empregadores (9,81%) e funcionários públicos (16,84% estão relativamente mais presentes na AB. Os sem carteira se concentram mais nos grupos C e D (em torno de 6,7%). Por fim, entre os mais pobres é maior a proporção de desempregados (10,1%), empregados agrícolas (4,7%) e não remunerados (10,9%) (NERI, 2010, p.58).

Torna-se essencial falar ainda de um aspecto um tanto quanto polêmico no tocante à ocupação para os beneficiários do Programa Bolsa Família. O chamado “efeito preguiça” perpassa o senso comum gerando a falsa sensação de que o Programa incitaria certo conformismo, levando seus beneficiários a substituírem um trabalho pelo benefício. Esse efeito foi e tem sido desvelado por alguns estudos (MEDEIROS *et al.*, 2007; JANNUZZI; PINTO, 2013; OLIVEIRA; SOARES, 2013). De acordo com Jannuzzi e Pinto (2013), a participação dos chefes de famílias beneficiárias, de 30 a 55 anos de idade, apresenta nível de atividade, ocupação, e jornada de trabalho muito próximos aos de chefes de nível socioeconômico equivalente. Logo, constata-se não haver diferença entre beneficiários e não beneficiários com renda equivalente no tocante à inserção no mercado de trabalho.

Já no que diz respeito à ocupação feminina, Oliveira e Soares (2013) destacam que em algumas configurações familiares, o recebimento do benefício pode levar ao afastamento da mulher do mercado de trabalho. Ademais, o pagamento preferencialmente proposto às mulheres tende a corroborar a autonomia das beneficiárias, onde as mesmas passam a contar com certo poder nas decisões familiares e na compra de bens duráveis comparativamente às mulheres não beneficiárias.

No entanto, quando se fala da maior propensão das mulheres beneficiárias afastarem-se do mercado de trabalho é importante ligar tal fato à questão de gênero aí estabelecida. A

sociedade sexista a qual fazemos parte ainda delega o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos, majoritariamente às mulheres. Sendo assim, além das mulheres serem as mais penalizadas quanto à maior propensão à inserção subalterna no mercado de trabalho em comparação ao homem, a desigualdade de gênero é reforçada diante da invisibilidade do trabalho doméstico enquanto primordial para o bem-estar da sociedade (MELLO; SABBATO, 2013).

Já no que tange aos índices educacionais, é preciso compreender as disparidades entre os estratos. Ao desagregar por classe, Neri (2010, p.63) aponta que a média de educação da classe AB é de 12 anos de estudos contra 4,98 da classe E. Quanto ao acesso ao ensino superior, enquanto nas Classes AB a média é de 47,67%, para a classe E é de apenas 2,44% (NERI, 2010, p.64). No entanto, o autor destaca que desde 2003, a proporção de pessoas com 12 anos ou mais de estudo cresce 35,65% quando se trata dos chefes de domicílio, e 39,51% quando se trata dos cônjuges (NERI, 2010, p.63).

É importante destacar dentro desse quadro também, as melhorias em termos de disparidades regionais. Neste aspecto, convém entender que não só a pobreza em âmbito geral diminuiu, como diminuiram ainda as desigualdades regionais de renda entre as unidades federativas do país.

O Norte e o Nordeste são um exemplo importante dessa configuração. Estados que concentram um número elevado de pessoas em situação de pobreza, leva a transferência de renda (PBF, BPC) a ter grande importância sobre a vida da população residente. Mais especificamente o PBF, devido ao grau de focalização, incide com veemência sobre os níveis de pobreza impetrada nestes estados, direcionando boa parte dos seus recursos (NETO; AZZONI, 2013, p. 231).

Além desse fator, outro que tem grande repercussão sobre as desigualdades regionais de renda é a desconcentração espacial do emprego e da renda do setor industrial. Neto e Azzoni (2013, p.218) analisam esse fator entre os anos de 1995 e 2006 (p.217). Os autores mostram que as políticas de incentivos fiscais voltadas a setores estratégicos como a indústria torna-se algo poderoso no que tange ao fomento do desenvolvimento setorial nos estados mais pobres do país. Eles ainda destacam a elevação dos mercados nas periferias, além do aproveitamento das vantagens comparativas em contexto de maior competição internacional, levando o atual período a caracterizar-se por apresentar uma tendência de desconcentração da atividade industrial, implicando na melhora do perfil da demanda por trabalho nas unidades

federativas mais pobres (NETO; AZZONI, 2013, p. 217). Isso refletiu numa diminuição do índice de Gini entre as regiões no período analisado (NETO; AZZONI, 2013, p.222).

Aliado a esses fatores, não podemos deixar de esclarecer os investimentos em políticas sociais. Sendo assim, de um patamar registrado de gastos em políticas sociais da ordem de 13% do produto interno bruto (PIB) nos anos 1980, mais recentemente, o país passou a investir um montante de quase 25% do PIB na área social, contando com os recursos do governo federal, dos estados e dos municípios (JANNUZZI; PINTO, 2013, p.179).

A conclusão a que se chega é que os investimentos em programas sociais, políticas sociais, e as decisões político-econômicas levaram o Brasil a dar um grande salto. Neste caso, podemos citar como exemplo que: “dos 74 países para os quais se têm informações sobre a evolução do coeficiente de Gini ao longo da década de 1990, menos de ¼ foi capaz de reduzir a desigualdade a uma velocidade superior à alcançada pelo Brasil no período 2001-2007” (BARROS *et al.*, 2010, p.12-13).

Disso repercute uma gama de melhorias em um quadro geral de indicadores sociais, com destaque para àquelas atreladas a área da saúde, como: a queda da mortalidade infantil, a redução da prevalência de desnutrição crônica tanto para a população em geral, quanto à redução mais significativa da desnutrição aguda entre os beneficiários de programas de transferência de renda; o cumprimento mais regular do esquema vacinal, e a amamentação. Melhorias são contatadas ainda no que tange ao acesso a alimentos, em especial para as crianças, com o aumento no consumo de cereais, de processados, de carne, de leite e derivados, de feijão e de açúcar (JANNUZZI; PINTO, 2013, p.185).

Convém dar destaque ao que parece ser consensual e recorrente na literatura sobre o tema da pobreza e da desigualdade social, que é o papel fundamental da educação para intervir e alterar a estrutura de desigualdade social na qual vivemos. De certo, Neri (2010) alega que boa parte no incremento da renda deve-se à escolaridade. Essa teria crescido entre 2003 e 2009 uma média de 2,12 %. Decompondo em termos de estrato de renda, 0,89 entre os mais ricos e 5,19% entre os mais pobres. Segundo o autor, a educação média cresce cerca de um ano completo de estudo no período (NERI, 2010, p.49).

No entanto entramos no âmago da nossa discussão: a desigualdade posta pelo próprio sistema escolar que promove a manutenção do *status quo*. Sendo assim, apesar das mudanças mensuradas e constatadas a partir de índices e indicadores registrados, não podemos pressupor que as desigualdades sejam dissipadas apenas com melhorias na distribuição de renda e maior

acesso ao sistema de ensino. É claro que quando analisamos os índices, fica claro que um conjunto de fatores ligados ao bem-estar social está sobre representado nos estratos de renda mais elevados. Nesse aspecto, não se questiona a importância do acesso à renda enquanto essencial para melhorar as condições de vida das camadas mais pobres.

O problema ocorre quando se analisa a estrutura social por uma visão economicista e redutoramente quantitativa da realidade. Ou seja, uma análise univocamente ligada ao critério da renda deixa de levar em conta outros aspectos essenciais que estão ligados à ordem moral, cultural e simbólica que constituem a vida social. Em outros termos, deixam-se invisibilizadas todas as pré-condições sociais e a distribuição diferencial dos tipos de capital eficientes para ascensão na estrutura social, que como discutimos anteriormente, vai muito além do capital econômico. Na verdade, a renda diferencial dos agentes nada mais é que efeito de uma estrutura mais ampla onde se inclui fatores emocionais e afetivos, e não um marco inicial de análise. Os agentes não estão posicionados nos escalões inferiores e superiores como produto da renda econômica inicialmente auferida, mas por todo um conjunto de aparatos que condicionam e constituem essa renda diferencial.

Aprofundando esta discussão, é pertinente trazer para o cerne do debate a crítica que se faz a essa leitura da pobreza e da desigualdade sob a ótica da acumulação econômica, sem, no entanto, uma preocupação mais ampla com outros aspectos que perfazem a vida social.

Souza (2009, 2012) é bastante crítico nesse sentido. O autor ironiza essa tendência de lidar com os problemas sociais sob o fetiche dos “números” e da “quantificação”, como se fosse possível apenas com isso interpretar ou explicar a realidade (2009, p.16). Para o autor, a classe não pode ser reduzida à renda *per capita* que o agente auferi, mas está atrelada a um conjunto de fatores reproduzidos de forma invisibilizada nas relações sociais que corroboram um destino comum aos agentes dispostos no mesmo espaço dentro da estrutura social.

Sendo assim, os pobres, que Souza (2009) chama provocativamente de “ralé”, seriam caracterizados não por se estabelecerem na base da pirâmide econômica mensurada pelo “bolso”, mas por um estilo de vida marcado pela trajetória de preconceito e opressão sancionada pela “violência simbólica” que traça o destino dos agentes que compõem esse espaço. Isso atrelado ao discurso liberal e individual que imprime aos agentes a hipótese de serem seres autônomos e naturalmente racionais, como se pudessem organizar, a partir do meio social o qual estão inseridos, um plano de vida eficaz que lhes proporcionariam o alcance de um lugar de maior prestígio social.

A confusão do que seria causa e efeito impermeabiliza e mascara que não se trata de valores essencialmente materiais que determinam uma trajetória e um lugar, mas é a transferência de valores imateriais que vai reproduzir as classes sociais e seus privilégios no tempo.

Para deixar mais claro essa crítica contundente proferida por Souza (2012), é importante entender seu ponto de vista acerca da “nova classe média” brasileira. Para o autor, essa dita classe C seria o triunfo do mundo neoliberalizado proposto por parte da ciência econômica.

Souza (2012) traz elementos importantes para se pensar sobre essa classe emergente a qual ele vai denominar de “batalhadores brasileiros”, que é constituída por milhões de brasileiros que conseguiram acessar ao mercado de consumo mediante próprio esforço. O que Souza (2012) vai alegar é que essa dita “nova classe média”, nada mais é que uma classe composta por aqueles que conseguiram através de muito empenho, jornadas duplas de trabalho, pensamento prospectivo, e transferência do que ele chama de capital familiar, sair das condições subumanas (que caracterizam a “ralé”) as quais estavam para se inserirem ou ascenderem na estrutura social de maneira subordinada.

Para o autor, pensar que o país esteja se modernizando, mediante essa classe de consumidores crescente, é esconder como se mantém a lógica de dominação e opressão que perpassa as práticas sociais com a legitimação da apropriação desigual de todos os bens e recursos escassos em disputa na sociedade.

A associação entre classe e renda feita por uma parcela dos economistas, que atrela cidadania ao consumo, leva ao encobrimento da classe na prática. Assim, Souza (2012) alega que agregar classe a renda é esconder as pré-condições sociais que constituem a renda diferencial, ou seja, é esconder a transferência de valores imateriais que servem para legitimar a estrutura de dominação que garante o privilégio das classes médias e altas.

Nesse sentido, o que denomina uma classe não é necessariamente a renda auferida, mas um estilo de vida peculiar imbuído por valores e símbolos que confere a essas classes a possibilidade de distinção e diferenciação. Pelo menos dois tipos de capitais, o econômico e o cultural, vão ser apropriados pelas classes médias e altas, determinando o lugar ocupado por estas no espaço social, além de garantir a esse grupo o estatuto de merecedores pelas vantagens sociais aos quais é disposto.

Dito isso, é possível destacar que a manutenção da classe média tradicional se faz mediante a incorporação de capital cultural (possibilitado ainda pelo capital econômico), o qual é transferido de maneira invisível e afetuosa no cotidiano do âmbito privado. Esse capital permite a incorporação de disposições para o aprendizado e para o comportamento, dotando esse grupo de características como concentração, disciplina e introspecção, que diferente do que o senso comum apreende, não são elementos natos, apesar de serem naturalizadas enquanto tal. Elas são repassadas de pais para filhos através de exemplos, garantindo vantagens a esse segmento na competição social na busca por posições elevadas no espaço social (BOURDIEU, 1996).

É diante desse pressuposto que fica possível caracterizar a “nova classe média” brasileira que, diferente da classe média tradicional, não se apropria dos capitais pessoais. A configuração desta “nova classe média” é a de trabalhadores, produto das mudanças sociais e estruturais ocorridas no capitalismo contemporâneo, que obtiveram a capacidade de ascensão social mediante uma conjugação de fatores que lhes conferiram um novo lugar na dimensão produtiva.

Assim, essa ascensão só foi possível devido à disseminação de valores baseados na ética do trabalho, com preceitos conservadores e até religiosos, que fazem parte do capital familiar incorporado por esse segmento (SOUZA, 2012). Nesse sentido, os determinantes dessa ascensão ficam a cargo da transferência de disposições para o trabalho imposto desde tenra idade, da família estruturada, e também do pensamento prospectivo que é a capacidade de planejamento do futuro. Essas características vão intercambiar perfeitamente com as novas exigências do modo de produção capitalista, segundo Souza (2012).

Diante disso, a crítica é de que essa “nova classe média” brasileira se assemelharia à classe média tradicional apenas enquanto consumidora, podendo acessar a serviços privados como plano de saúde e escola privada, ter acesso ao crédito, casa própria, educação e etc. Contudo, seu acesso ao consumo é marcado por serviços precários, moradias inadequadas, serviços privados de pouca qualidade, etc., o que nos faz indagar sobre se essa classe não se assemelharia mais à classe pauperizada, que a classe média de fato (KERSTENETZKY; UCHÔA, 2013).

Finalmente, o que apreendemos desse fenômeno da “nova classe média”, mediante as contribuições de Souza (2012), é que ela se insere de maneira subordinada não só na esfera produtiva, como principalmente na vida social, pois não tem acesso aos capitais cultural, social e econômico que garantem o privilégio das classes mais altas. Assim, como demonstra

Souza (2012) baseado na teoria de Bourdieu, o que caracteriza uma classe não é exatamente esse padrão baseado no consumo como colocado por Neri (2010), entre outros autores que associam pobreza e desigualdade à renda, mas um estilo de vida que dota esse consumo de um qualificativo, ou um elemento de distinção, o que não é o caso dessa chamada classe C.

Por fim, cumpre destacar que Souza (2012) não desdenha os avanços obtidos em termos de crescimento econômico e melhorias na estrutura de distribuição de renda. A crítica, como pudemos demonstrar, advém da invisibilidade de outros fatores determinantes quando se fala em desigualdade social e pobreza. Ou seja, esconde-se mecanismos que seriam extremamente eficazes na reprodução desse quadro que não vai mudar drasticamente apenas reduzindo todas as mazelas sociais à renda monetária. No mais, como ressaltado, estamos longe de adotar uma dimensão explicativa consensual para o fenômeno da pobreza, apesar da necessidade sentida de lançar mão de estratégias que venham intervir sobre essa questão.

O fato é que a discussão aqui estabelecida não deixa de fazer menção para além da transmissão e acesso de recursos materiais. Até porque nossa pesquisa conta com a teoria de Bourdieu que trabalha a reprodução das desigualdades abarcando ainda as dimensões simbólica, cultural, afetiva, emocional e moral, que são essenciais na composição da estrutura social.

Por outro lado, nosso estudo por estar analisando um dos eixos do Programa Bolsa Família, não pode desprezar a dimensão da renda enquanto aspecto fundamental, pois esta compõe parte de estratégia do Programa. Também para mapearmos o perfil da pobreza e da desigualdade é necessário dispor de dados objetivos, como os desenvolvidos por autores e órgãos como IPEA e IBGE, pois é a partir de tais indicadores que podemos compreender as mudanças e os efeitos que teriam sido gerados tanto pelo Programa, quanto por ações adjacentes a ele.

Dentro desta perspectiva, não desconsideramos a importância do Programa para intervir nos sintomas severos da pobreza como: a fome, a desnutrição, entre outros fatores intrinsecamente ligados à renda, mas principalmente à falta de acesso a serviços sociais de qualidade. Sendo assim:

Para que possa continuar a ter contribuições tão relevantes quanto as advindas de sua implantação e expansão, o programa terá de passar por mudanças de desenho que levem ao aumento real dos valores transferidos e à expansão do número de famílias beneficiadas.

De qualquer forma, mesmo sem essas mudanças, o Programa Bolsa Família permanecerá fundamental para a manutenção dos efeitos das suas contribuições passadas. Se o programa fosse suprimido e seus recursos fossem distribuídos como

qualquer das outras fontes de renda analisadas, a desigualdade cresceria, pois o Bolsa Família é o componente de renda mais progressivo que há. Além disso, haveria um crescimento de 16% na pobreza e quase um terço na pobreza extrema, uma vez que o benefício do Bolsa Família é uma importante fonte de renda para as famílias pobres e próximas da linha de pobreza (SOARES *et al.*, 2010, p.50).

Para tanto é necessário conhecer de forma mais profunda os aspectos constitutivos do PBF para uma dimensão mais ampla do nosso objetivo de pesquisa. Sendo assim, o capítulo que segue trata-se de um mapeamento feito, a partir da própria Legislação norteadora do Programa Bolsa Família, acerca do desenho em que o mesmo está apoiado hoje. Será delineada, no tocante a trajetória de uma década de Programa, as mudanças que o marcaram nos quesitos: provisão do benefício monetário como forma de garantir uma renda mínima, para a retirada das famílias da situação de vulnerabilidade socioeconômica em que se encontravam; e inclusão social, a partir do acesso aos serviços de saúde e educação mediante as condicionalidades. Por fim, o capítulo incorpora ainda, os estudos de impacto relativos à condicionalidade de educação, como forma de pressuposto para a nossa pesquisa empírica.

4. O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E SUAS CONDICIONALIDADES

Neste capítulo objetivamos mapear as principais mudanças que incidiram sobre o Programa de transferência de renda Bolsa Família, no que concerne a dois de seus principais eixos norteadores: a transferência de renda e, as condicionalidades. Realizamos assim um estudo da Legislação Federal que dá concretude ao Programa, demarcando enquanto contexto histórico o período compreendido entre 2004 e 2014. Por fim, trazemos ainda, os estudos de impacto relativos à condicionalidade de educação, de forma a ilustrarmos os resultados alcançados por esta.

4.1 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E A TRANSFERÊNCIA DE RENDA

O benefício monetário é um fator relevante quando está em jogo a atuação sobre a fome e a miséria. Isso porque em uma sociedade na qual para saciar necessidades vitais é preciso voltar-se ao mercado, ter renda, equivale a ter acesso a bens de consumos essenciais para a sobrevivência. Isso converge com o que aponta Rocha (2003) quando esta ressalta que em economias modernas monetizadas, onde parcela ponderável das necessidades das pessoas é atendida mediante trocas mercantis, é natural que a noção de atendimento às necessidades seja operacionalizada de forma indireta, via renda (ROCHA, 2003, p.12).

Nesse sentido, a Lei nº 10.836, de 9 de Janeiro de 2004, que regulamenta o Programa de transferência de renda Bolsa Família, dá providências acerca da garantia de uma renda destinada às pessoas que vivem abaixo das linhas da miséria e da pobreza. Em seu artigo 1º, a referida legislação institui o Programa Bolsa Família, que é destinado às ações de transferências de renda com condicionalidades.

Em seu parágrafo único, tal lei trata da unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal. Assim, fica instituída a unificação dos chamados programas remanescentes: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio gás e Cartão Alimentação. A intenção com a unificação deveu-se à proposta de racionalizar os custos com a administração de quatro programas de transferência de renda antes geridos separadamente, otimizando assim, esses recursos. Ademais, essa unificação ainda possibilitou a constituição de maior densidade institucional, mediante a construção de procedimentos, normatização e definições mais claras dos papéis para a implementação do Programa. Logo, é mediante esse processo que vai ser marcada a consolidação do atual modelo de transferência de renda no Brasil.

No sentido de regular o processo de implementação do Programa, em setembro de 2004 é sancionado o Decreto nº 5.209, que regulamenta a Lei de criação do PBF. No artigo 4º do referido Decreto encontramos os objetivos básicos do Programa, em relação a seus beneficiários, que são: promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial de saúde, educação e assistência; combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; estimular a emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza; e, combater a pobreza e promover a intersetorialidade, a complementaridade e a sinergia das ações sociais do Poder Público.

Os benefícios financeiros previstos pelo PBF, mencionados no artigo 2º da Lei 10.836, se dividem entre benefício básico e variável. Logo, no quesito transferência monetária fica assegurada a provisão de um benefício básico, que no início do Programa era de R\$50,00, destinado às famílias com renda *per capita* de até R\$50,00. Atualmente esse valor corresponde à R\$77,00, atendendo famílias com renda *per capita* de até R\$77,00 (BRASIL, 2014c).¹⁵

No que tange ao benefício variável, este contém certas peculiaridades passíveis de destaque, visto que está condicionado não só à renda *per capita*, mas também à composição familiar. Inicialmente, era previsto o valor de R\$18,00 para cada criança ou adolescentes entre 0 e 15 anos de idade das unidades familiares que se encontravam em situação de pobreza e extrema pobreza (BRASIL, 2004b).

Em 2008, esse benefício variável passou a ser limitado em até no máximo três por família beneficiária (BRASIL, 2008a). Contudo, em 2011, esse foi estendido para até no máximo cinco por família com renda *per capita* de até R\$140,00, abrangendo ainda gestantes e nutrízes. Atualmente, o valor deste benefício é de R\$35,00¹⁶ (BRASIL, 2014c).

No campo da progressiva alteração dos critérios de elegibilidade do PBF, e entendendo este enquanto proposta intersetorial, em 2005, seguindo o princípio de integração de Programas de transferência de renda, o PBF passou a agregar também ações junto às famílias com situação de trabalho infantil (BRASIL, 2005a).

¹⁵ De acordo com o Decreto nº 8.232, de 30 de abril de 2014, os valores dos benefícios do PBF, além das linhas que definem as situações de extrema pobreza e de pobreza, sofreram um reajuste de 10%, que passou a valer a partir de 1º de junho de 2014. Com isso, a linha relacionada à extrema pobreza passa a ser de até R\$77,00 *per capita* familiar, enquanto a relacionada à pobreza passa a ser de R\$77,01 até R\$154,00 *per capita* familiar dada a condição da presença de crianças, adolescentes, gestantes e nutrízes (BRASIL, 2014c).

¹⁶ Seguindo os incrementos em 2014, mediante o Decreto nº 8.232, de 30 de abril de 2014, o valor do benefício variável vinculado às famílias pobres e extremamente pobres que tenham crianças de 0 a 15 anos, gestantes ou nutrízes, aumentou para R\$35,00 em junho (BRASIL, 2014c).

Assim, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) foi incorporado ao PBF e seu cadastro foi fundido ao Cadastro Único mediante definições contidas na Instrução Operacional Conjunta SENARC/SNAS MDS nº01 de 2006. A intenção era evitar a duplicidade e a superposição de serviços e transferências monetárias. Tal mudança pretendia ainda promover a superação da fragmentação dos programas, e integrar ações e políticas voltadas a intervir sobre a situação de vulnerabilidade que incide sobre essas famílias.

Nesse movimento, em 2008, é criado um benefício variável referente ao adolescente (BVJ). Esse é destinado a unidades familiares que contenham jovens de 16 a 17 anos de idade. Seu pagamento é limitado a até 02 (dois) benefícios por família. Esse benefício, implementado através da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 que regulamenta o Projovem, correspondia inicialmente ao valor de R\$30,00. Atualmente, corroborando os incrementos de 2014, seu valor passou a ser de R\$42,00.

Cabe acrescentar que a instituição do Projovem prevê aos jovens de 15 a 29 anos, a possibilidade de promover sua reintegração no processo educacional, além de estimular a qualificação profissional, e o desenvolvimento humano destes. Para tanto, é prevista a conjugação de esforços entre a Secretaria Geral da Presidência da República e dos Ministérios: da Educação; do Trabalho e Emprego e, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2008a). Atrela-se a isso, a necessidade de contar com a integração dos entes federativos, promovendo de forma articulada ações que venham atender o público alvo em questão.

É importante destacar que são várias as modalidades de Projovem. Para nós interessa destacar o Projovem adolescente (Serviço Socioeducativo), que se destina aos adolescentes entre 15 e 17 anos que sejam: egressos ou em cumprimento de medidas sócio-educativa; egressos do PETI ou inseridos em medidas protetivas; egressos ou vinculado a programas de combate ao abuso e exploração sexual; *ou adolescentes pertencentes às famílias beneficiárias do PBF*. Assim, o Projovem é desenvolvido tendo por objetivos, complementar a proteção social básica das famílias criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária; e também criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional.

Para o desenvolvimento do Programa, a União ficou autorizada a conceder auxílio financeiro aos estados e municípios, cujo valor é calculado mediante o número de jovens atendidos. Este recurso deve ser destinado à promoção de ações de elevação da escolaridade e qualificação profissional dos jovens.

Como proposta de atender de forma integral as famílias beneficiárias, em 2011, é implementado o Benefício Variável à Gestante (BVG) e o Benefício Variável à Nutriz mediante a Lei nº 12.512 de 14 de outubro de 2011. Esses são direcionados a unidades familiares que se encontrem em situação de extrema pobreza e pobreza. A proposta é conceder um benefício adicional para as famílias que contenham em sua composição crianças entre 0 (zero) e 06 (seis) meses (Benefício Variável Nutriz), e famílias que tenham em sua composição gestantes entre 14 e 44 anos (Benefício Variável Gestante). O limite para o recebimento desses Benefícios Variáveis é de no máximo 05 (cinco) por família beneficiária.

A intenção com a criação desses benefícios é aumentar a proteção social relativa à mãe e ao recém-nascido no período de gestação e nos primeiros meses de vida da criança. Com isso, é proporcionada a elevação da renda familiar nessas fases, que tendem a fragilizar principalmente os domicílios mais pobres que se encontram, muitas das vezes, desprotegidos de qualquer intervenção pública.

Convém lembrar que estamos nos referindo a uma população com ínfimos rendimentos para reprodução familiar, onde, os moradores estão em geral inseridos de forma precarizada no mercado de trabalho. Ainda levando em conta a massiva informalidade que atinge principalmente os grupos mais pobres, a esses não são estabelecidos direitos que assegurem um período de licença remunerado, como a licença-maternidade, que está vinculada excepcionalmente aos inseridos no mercado de trabalho formal. Por isso, a criação desse benefício é de grande importância, principalmente por proporcionar proteção à parcela mais pauperizada, que está majoritariamente afastada de garantias e direitos.

Seguindo esses incrementos, em 2012, é criado ainda o Benefício para Superação da Extrema Pobreza na Primeira Infância, através da Medida Provisória nº570 de 2012. Este sofreu no mesmo ano, duas alterações. De início, visava atender famílias beneficiárias que continham cumulativamente crianças de 0 a 06 anos e soma de renda familiar juntamente com outros benefícios do Programa igual ou inferior a R\$70,00 *per capita*. No mesmo ano, esse benefício foi estendido para crianças e adolescentes de 0 a 15 anos de idade.

Já em 2013, definido agora como Benefício para Superação da Extrema Pobreza (BSP), normatizado pela Lei nº 12.817, de 15 de Junho de 2013, se voltou para o atendimento das unidades familiares do PBF que apresentam soma da renda familiar juntamente com os benefícios previstos, igual ou inferior à R\$77,00 *per capita*, independente da presença de filhos, ou seja, da composição familiar. O objetivo é retirar estas famílias do limite definido pelo Governo Federal como o de extrema pobreza.

Com base nessas mudanças, podemos perceber que há um esforço em incorporar cada vez mais famílias mediante o aumento no valor máximo da *per capita* exigido para inclusão no Programa, além da inclusão de novos benefícios variáveis vinculados à composição familiar. Neste sentido, não somente são abarcadas mais famílias, como também são consideradas as situações de vulnerabilidade que as envolvem, visto que se leva em conta a presença de gestantes, nutrízes, crianças e adolescentes. Isso permite ampliar o escopo interventivo do Programa, proporcionando a um contingente mais amplo, um mínimo de renda para que essas famílias possam superar em alguma medida suas vulnerabilidades socioeconômicas.

A importância atribuída a essas alterações se dá justamente pela abrangência dos domicílios que possuem estruturação e composição distintas, os quais apresentam diferentes momentos do ciclo da vida familiar que convergem para a fragilização do núcleo doméstico. Sabendo que essa fragilização incide de maneira mais perversa precisamente sobre essas famílias que não auferem uma renda digna para satisfação de suas necessidades mais básicas, a composição familiar torna-se um quesito muitas vezes desfavorável, principalmente para inserção de seus componentes no mercado de trabalho (MONTALI e TAVARES, 2008).

É preciso enfatizar que lidamos com patamares muito tênues de renda, e que entendendo a pobreza como um problema complexo e multidimensional, a transferência de renda por si só, não garante que as famílias serão de fato atendidas em todas as suas necessidades. A satisfação das necessidades básicas tratada primordialmente via setor privado contribui drasticamente para a desigualdade reproduzida em nossa sociedade. Contudo, falamos de um país de economia extremamente monetizada, permeado por uma brutal concentração de renda, que impõem limites frente a uma intervenção mais arrojada do Estado em meio a resistências ferrenhas.

É nesse sentido que as condicionalidades previstas pelo Programa tendem a compensar a fragilidade das políticas sociais, em especial a de saúde e de educação em chegar à população mais pobre através do compromisso firmado entre as famílias e o Poder Público. Isso corrobora o que aponta Silva *et al.* (2009, p.299), quando o mesmo destaca que: “sobressaltando o direito universal à assistência social, algumas dessas exigências incorporam o mérito de promover a aplicação dos recursos públicos, gerando demandas sociais sobre as políticas de Saúde e Educação.”

Logo, é preciso verificar como essas condicionalidades vêm se conformando ao longo do Programa, entendendo seus propósitos e os mecanismos incrementados até então. A

proposta é apreender o que se logrou em uma década de Programa na agenda pública, para aprofundar a compressão em torno das contrapartidas como meio para a inclusão social dessas famílias.

4.2 AS CONDICIONALIDADES: AVANÇOS INSTITUCIONAIS

O artigo 3º da Lei 10.836, de 2004 que cria o PBF prevê que a concessão dos benefícios depende do cumprimento de condicionalidades relativas: ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, e à frequência escolar de 85% em estabelecimento de ensino regular para crianças e adolescentes de 06 (seis) a 15 (quinze) anos de idade.

Ainda em 2004, duas Portarias Interministeriais, uma relativa à educação e outra referente à saúde, vão regular as ações relativas às condicionalidades.

Partindo da condicionalidade referente à saúde, a Portaria Interministerial n.º 2.509 de 2004 prevê que o acesso aos direitos sociais básicos de saúde e nutrição constitui-se elemento fundamental para a inclusão social das famílias. Ademais, a Portaria indica ainda que seja responsabilidade dos entes federativos ofertarem tais serviços, no âmbito do Sistema Único de Saúde de forma digna, e com qualidade.

Tal Portaria traz, enquanto argumentação, o fato de que a desnutrição prevalente no país atinge majoritariamente as crianças de famílias pobres, que vivem em localidades de baixo desenvolvimento social e humano. Isso delega à necessidade de atuar na diminuição das desigualdades com vista a oferecer chances adequadas de saúde e nutrição a todas essas famílias.

Nesta direção, a referida Portaria objetivou detalhar os procedimentos necessários para o acompanhamento das condicionalidades de saúde, de maneira a estabelecer as responsabilidades de cada ator envolvido nesse processo para melhor assistir as famílias beneficiárias. Assim, o documento presume que a provisão de serviços como: o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil, a assistência ao pré-natal e ao pós-natal, e, a vacinação e a Vigilância Alimentar e Nutricional de crianças menores de 07 (sete) anos, seja responsabilidades do setor público de saúde. Para tanto,

As famílias beneficiárias com gestantes, nutrizes e crianças inferiores a 07(sete) anos de idade deverão ser assistidas por uma equipe de saúde da família, por agentes comunitários de saúde ou por unidades básicas de saúde, que proverão os recursos necessários ao cumprimento das ações de responsabilidade da família (BRASIL, 2004d).

Seguindo para a condicionalidade de educação, a Portaria Interministerial MEC/MDS nº 3.789, de 17 de novembro de 2004, associando o direito à renda ao de acesso à educação, considera que a concretização do direito a esta última requer a conjugação de esforços tanto do Estado, quanto da sociedade e dos sujeitos. Logo, cabe aos entes federativos oferecer serviços de educação de qualidade, configurando este um elemento crucial para a inclusão social das famílias beneficiárias.

Sendo assim, o referido documento contempla os baixos índices de frequência escolar e os danos que esse fator pode causar a formação humana de crianças e adolescentes. Assim, a Portaria aponta a necessidade de definição de políticas de proteção à família, capazes de interferir nos baixos índices de frequência e na evasão escolar – fenômenos que estão diretamente relacionados com a situação socioeconômica e cultural das famílias pobres.

Tal documento estabelece ainda que seja competência do poder público, a oferta de serviços de educação com acompanhamento da frequência escolar dos alunos, além de prever a responsabilidade das famílias beneficiárias em zelar pela frequência escolar em estabelecimento regular de ensino. Sob esse aspecto, indica providências operacionais, estabelecendo as responsabilidades de cada ator envolvido no processo de acompanhamento da frequência escolar. O objetivo é incentivar a atualização dos dados cadastrais, além de propor uma conjugação de ações em torno de procedimentos que visam evitar a infrequência e o abandono escolar.

A legislação que norteia o PBF ainda presume busca ativa nas situações de descumprimento de condicionalidades. Ao mesmo tempo em que isso pode ser interpretado como controle sobre as famílias, a identificação dos motivos pelos quais tem havido descumprimento pode trazer à tona, vulnerabilidades que poderão ser alvo de políticas setoriais integradas. Nesse sentido, o trabalho conjunto entre as políticas sociais com suas respectivas secretarias, gestores e os entes federativos é fundamental para que as demandas dessa população sejam sanadas.

Nesta direção, podemos destacar o estímulo federal para que o poder público local acompanhe as famílias em situação de risco. Ademais, passa a ser fundamental que os gestores locais, bem como os outros órgãos competentes, se disponham a realizar de forma efetiva o acompanhamento das condicionalidades – o que implica também, principalmente, manterem atualizados os dados cadastrais dos beneficiários (BRASIL, 2005b).

Nos casos de descumprimento das condicionalidades, a proposta é que as famílias sejam encaminhadas para uma rede socioassistencial, no intuito de promover a superação dos motivos que as levaram ao descumprimento. O controle das condicionalidades seria a possibilidade então, de gerar a compreensão dos motivos pelos quais as famílias não têm conseguido cumprir as contrapartidas, e ao mesmo tempo poder mobilizar uma ação conjunta que vise atendê-las na situação em que se encontram. Nesse contexto, destaca-se que:

O acompanhamento do cumprimento das condicionalidades é um instrumento que torna possível a identificação das famílias que se encontram em maior grau de vulnerabilidade e risco social e constitui, portanto, um indicador para a orientação das políticas sociais.

Qualquer não-cumprimento deve alertar para a possibilidade de uma família em situação de risco, o que exige uma ação de acompanhamento mais próxima com os beneficiários.

É preciso conhecer as causas e corrigir a situação irregular. Se for preciso, a ação deve envolver outros profissionais. As famílias devem ser orientadas quanto ao seu direito e à importância de cumprirem as condicionalidades. Em geral, as famílias que vivem em maior risco social são as que mais necessitam de acompanhamento (BRASIL, 2006a, p 38).

Imbricado nesse processo, é preciso entender que a execução e a gestão do PBF se dão de forma descentralizada, por meio da conjugação de esforços entre os entes federados, estando prevista a intersetorialidade, a participação comunitária e o controle social (BRASIL, 2004c). Isso quer dizer que, para que o Programa consiga atender com qualidade as famílias beneficiárias, é preciso “aperfeiçoamento da capacidade do Poder Público local para enfrentar o desafio de executar tal política” (BRASIL, 2006d).

Convém lembrar que o processo de descentralização das políticas sociais impõe aos municípios, responsabilidades relativas à execução de políticas e programas sociais. Isso pode gerar alguns problemas quando falamos em municípios com baixa capacidade administrativa, técnica, e financeira, com recursos humanos inadequados para gerir programas. Nesse sentido, cabe à esfera federal promover incentivos para que os municípios venham desenvolver certas ações no campo da própria infraestrutura da ação pública (ARRETCHE, 1998).

O PBF, criado em instância federal, promoveu mecanismos de incentivos para que os municípios se interessassem por fazer sua adesão. Como a gestão referente às condicionalidades, e a oferta de serviços se estabelece em âmbito local, a estrutura institucional do município vai influir diretamente na qualidade com que as famílias serão atendidas.

Dentro desse contexto, para evitar que penalidades relativas à gestão municipal ineficaz acabem gerando perdas do benefício por parte das famílias, em 2006 foi criado o Índice de Gestão Descentralizada (IGD) que funciona como um “instrumento de aferição da qualidade da gestão do PBF no nível municipal” (BRASIL, 2006d). De fato, o IGD pretende incentivar as administrações municipais, através do repasse de recursos financeiros federais, a melhorar a ação pública no âmbito do PBF.

Para que os municípios possam receber os recursos do IGD, bem como o montante destes recursos, é feito um cálculo que considera os seguintes indicadores de qualidade de gestão: qualidade e integridade das informações constantes no Cadastro Único; atualização das bases de dados deste e; informações referentes às condicionalidades das áreas de educação e saúde apuradas conforme regulamentação vigente (BRASIL, 2006d). Tal índice varia entre 0 (zero) e 01 (um), onde, quando mais próximo do 01 (um), melhor é considerada a estrutura gerencial do programa em âmbito local.

Vale ressaltar que também foram criados ao longo da história do Programa, mecanismos que objetivam evitar que a falta de informações por parte dos municípios, e também das próprias unidades de saúde e das escolas, viesse acarretar danos às famílias beneficiárias. Destaca-se nesse aspecto, no âmbito da condicionalidade de educação, a criação do Sistema Presença pelo Ministério da Educação (MEC), ainda em 2006, como forma de aperfeiçoar o acompanhamento da frequência escolar de crianças e adolescentes. Já em 2008, o Sistema Presença passa a englobar também adolescentes de 16 a 17 anos de idade, devido à criação do Projovem, que altera a frequência escolar dos adolescentes nessa faixa etária para 75%.

Entendendo a proposta de acompanhamento da frequência escolar como forma de evitar a evasão que persiste entre um número considerável de crianças e adolescentes, a Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania do MEC, por meio de sua Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar (CGAIE), visa:

- i) acompanhar em parceria com os sistemas de ensino, a condicionalidade em educação de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família; e ii) propor políticas educacionais intersetoriais de inclusão escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade (IPEA, 2013, p.112).*

No ano de 2008, foi criado também o Índice de Gestão Descentralizado Estadual (IGDE) com o objetivo de transferir recursos financeiros para apoiar a gestão estadual do Programa e do Cadastro Único. Segundo Coelho (2009):

Dessa forma semelhante ao IGD criado para os municípios (em 2006), o governo federal instituiu o que podemos considerar um mecanismo capaz de incentivo para os estados, relacionando o recebimento desses recursos à capacidade gerencial que estes desempenham junto aos seus municípios, e ao cumprimento de suas respectivas responsabilidades intersetoriais – entre as áreas de assistência social, educação, saúde e planejamento – correspondentes ao PBF e ao CAD Único. A partir da criação do IGDE os Estados são incentivados a acompanhar de forma mais próxima a atualização do Cad Único e o monitoramento das condicionalidades de saúde e educação realizados pelos municípios que compõem sua federação, uma vez que, estes resultados interferem diretamente no cálculo dos recursos do IGDE (COELHO, 2009, p.39)

Esse é um ponto importante, pois se insere em um ambiente demasiado complexo. Isso porque, como destaca Perroni (2009) as competências no tocante à gestão do PBF são definidas de forma clara na legislação, no que convém ao ente federal e aos municípios. No entanto, a parte devida aos estados deixa a desejar, assegurando a este ente intermediário, o lugar de co-participante, ou nos termos de Perroni (2009, p.109), de personagem figurante e espectador.

Contudo, diante da estratégia do IGD-E, é possível constatar uma pressão feita pelo governo federal, via incentivo financeiro, para que o estado não atue apenas como coadjuvante no processo de gestão do Programa. Ou seja, os estados são chamados e incentivados a atuar de maneira mais sistemática quanto às atribuições que lhes são outorgadas, tais como: disponibilizar apoio técnico-institucional aos municípios; disponibilizar serviços e estruturas institucionais, da área da assistência social, da educação e da saúde, na esfera estadual; promover, em articulação com a união e os municípios o acompanhamento das condicionalidades e etc. (BRASIL, 2004c).

No que tange aos recursos transferidos através do IGD para os municípios, estes “deverão ser aplicados nas ações de gestão e execução descentralizada do Programa Bolsa Família [...]” (BRASIL, 2010a). Dentre as possíveis atividades que podem ser desenvolvidas utilizando o recurso do IGD destacam-se: gestão das condicionalidades; acompanhamento das famílias beneficiárias, em especial as que se encontram em maior grau de vulnerabilidade realizada de forma intersetorial entre as políticas de assistência, saúde e educação; identificação de novas famílias, revisão e atualização dos dados cadastrais; apoio técnico e operacional às instâncias de controle social dos entes federados; dentre outras (BRASIL, 2010a).

Na esteira desse movimento, em 2008 a Portaria nº 321, de 29 de setembro, vai pautar novas investidas acerca da gestão de condicionalidades do Programa Bolsa Família. Esta normativa traz como destaque o estabelecimento de sanções como forma de intervir

gradativamente sobre os casos de descumprimentos. Dentre os efeitos de descumprimento, destacam-se: i) advertência, no primeiro registro de descumprimento; ii) bloqueio do benefício por um mês, no segundo registro de descumprimento; iii) suspensão do benefício por dois meses, no terceiro registro de descumprimento; iv) suspensão do benefício por dois meses, no quarto registro de descumprimento; e, v) cancelamento do benefício, no quinto registro de descumprimento (BRASIL, 2008b).

Grosso modo, pressupõe-se que essas medidas gradativas sirvam como forma de atuar sobre a vulnerabilidade que acarretou o descumprimento, antes da perda total do benefício.

Nesse caso, convém frisar que a falta de informações emitidas pelas prefeituras, relacionadas ao cumprimento de contrapartidas por parte das famílias beneficiárias, pode ocasionar em perda do benefício. Entretanto, a referida normativa acrescenta pontos importantes para evitar que penalidades descabidas incidam sobre as famílias. Assim, é ratificado que a não oferta dos serviços sociais necessários ao cumprimento das condicionalidades não acarreta sanções às famílias beneficiárias (BRASIL, 2004c; BRASIL, 2008b). Soma-se a isso, a possibilidade das famílias em acionarem recursos contra a suspensão indevida de seus benefícios (BRASIL, 2008b).

Com isso, podemos verificar que a proposta é incentivar os municípios a desenvolverem estratégias eficazes para atender as famílias em situação de vulnerabilidade, proverem os serviços para o cumprimento das contrapartidas, e principalmente, manterem os sistemas de acompanhamento em dia.

O objetivo dessa sistemática de repercussão é o de assegurar tempo para a atuação do poder público antes do desligamento da família do programa. No entanto, somente isso não é suficiente. A garantia de renda mensal, articulada com a inclusão das famílias em atividades de acompanhamento familiar no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), bem como em serviços de outras políticas setoriais, é compreendida como a estratégia mais adequada para trabalhar a superação das vulnerabilidades sociais que impedem ou dificultam que a família cumpra os compromissos previstos no Programa (BRASIL, 2009b, p. 9).

Cabe ratificar o desafio que se coloca em torno da coordenação federativa, e a intersetorialidade em um país como o Brasil. Primeiro, devido a sua extensa faixa territorial, que incide em disparidades regionais no que tange ao aporte de recursos financeiros e também humanos no âmbito dos estados, mas principalmente, dos municípios. Além do mais, a intersetorialidade torna-se um desafio na medida em que, a constituição das políticas sociais brasileiras está marcada por um longo processo de fragmentação.

Trazendo isso para o âmbito do PBF, podemos elencar alguns avanços institucionais que se impuseram justamente para compensar essa lógica desafiadora. As condicionalidades do Programa, como mencionamos anteriormente, dependem da responsabilidade incisiva dos entes federados, e principalmente do trabalho conjunto entre as políticas de assistência, saúde e educação, para uma maior efetividade na promoção do bem-estar das famílias beneficiárias. Acoplado a esse processo, em 2009 foi realizado pela Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC) por meio da Coordenação-Geral de Gestão de Condicionalidades, o I Seminário Intersetorial de Acompanhamento das Condicionalidades do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2009a, p13).

O Seminário deu origem ao Fórum Intergovernamental e Intersetorial de Gestão de Condicionalidades do Programa Bolsa Família, mediante a Portaria Interministerial nº 2, de setembro de 2009. O Fórum, de caráter consultivo, constitui-se um espaço de debate, mas principalmente, de diálogo entre políticas públicas nas três esferas de governos no acompanhamento das condicionalidades do Programa, no intuito de aprimorar sua atuação.

Os avanços em 2009 não pararam por aqui. Para apoiar o acompanhamento socioassistencial das famílias beneficiárias do PBF em descumprimento de condicionalidades, em 2009 foi criado ainda o Módulo de Acompanhamento Familiar no Sistema de Gestão de Condicionalidade do Programa Bolsa Família (Sicon). Com a criação desse mecanismo abre-se a possibilidade dos gestores municipais requisitarem a interrupção temporária dos efeitos do descumprimento. Neste caso, deve ser feito um diagnóstico sobre a situação de vulnerabilidade das famílias acompanhadas pela rede socioassistencial, onde de inclui: as atividades em que estão inseridas; as avaliações relativas aos resultados alcançados até o momento; e, a identificação do CRAS, ou Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) que está acompanhando a família (BRASIL, 2009a, p.14).

Destarte, a cooperação entre os entes federados poderá contemplar a implementação, por parte dos estados e dos municípios, de ações, programas e políticas sociais orientados às famílias beneficiárias e capazes de contribuir para a promoção da emancipação sustentada destas, garantindo acesso aos serviços públicos que assegurem o exercício da cidadania. A partir daí, caberia à Instância de Controle Social (ICS)¹⁷ do PBF verificar a oferta de serviços

¹⁷O Controle e a Participação Social estão previstos nos Arts. 8º e 9º da Legislação que cria o PBF (Lei 10.836, de 2004). Nesse sentido, a constituição da Instância de Controle Social do Programa, se dispôs mediante a Instrução Normativa nº01, de 2005, que divulga orientações aos Municípios, Estados e Distrito Federal. A Instância instituída no ato de adesão do Programa pelos Municípios e Estados, visa assegurar a participação social do poder público e da sociedade civil mediante as funções de acompanhar, avaliar e fiscalizar a execução

para o cumprimento das condicionalidades, em consonância com a gestão, entre outros responsáveis, integrando as ações de saúde, educação e assistência (BRASIL, 2006d).

Em 2010, o Decreto nº 7.332 reforça mais uma vez o objetivo expresso para as condicionalidades previstas pela Lei 10.836. Ou seja, ratifica-se que as contrapartidas devem ser cumpridas para que seja realizada a manutenção dos benefícios, com a intenção de estimular as famílias incorporadas ao PBF a exercerem seus direitos de acesso às políticas públicas. Além disto, o referido Decreto reafirma a idealização em torno do monitoramento das condicionalidades, que seria capaz de promover a identificação das vulnerabilidades sociais que impedem o acesso destas famílias aos serviços públicos. Nesse caso, cabe “às diversas instâncias de governo garantir o acesso pleno aos serviços público de saúde, educação e assistência social, por meio da oferta desses serviços, de forma a viabilizar o cumprimento das contrapartidas por parte dos beneficiários do Programa Bolsa Família” (BRASIL, 2010b).

No âmbito do progressivo incremento institucional no campo da condicionalidade de educação, em 2010 é lançada a Instrução Operacional nº36 SENARC/MDS. Esta disserta sobre os principais motivos de baixa frequência escolar e estabelece providências acerca de como fazer a atualização cadastral relativa às condicionalidades, considerando os motivos aceitos e os não aceitos, para abonar a infrequência. Dentre os motivos aceitos encontramos: caso de doença do aluno, inexistência dos serviços educacionais, doença/óbito na família, problemas relativos ao deslocamento até a escola como em casos de calamidade pública, falta de transporte, violência urbana no local de moradia ou até mesmo próxima à escola, etc.

A intenção com o detalhamento dos motivos é evitar o acarretamento de responsabilidades às famílias beneficiárias. Assim, cada motivo pressupõe uma medida a ser adotada de forma conjunta pelos atores envolvidos no monitoramento das contrapartidas, para que essas famílias sejam envolvidas numa rede de proteção mais ampla. Logo, ainda é ressaltada a necessidade em equacionar os problemas relativos a não oferta dos serviços, caso seja esse o fator impeditivo ao cumprimento da condicionalidade.

Acerca disso, é importante fazer ainda algumas ponderações. A referida Instrução Operacional nº36 SENARC/MDS de 2010 dispõe de medidas operacionais, e lista ações que podem ser incorporadas em caso de não cumprimento das contrapartidas. Tal documento, no

do Programa. Para isso, a ICS deve ser permanente, paritária, representativa, intersetorial e autônoma abrangendo representantes do governo e da sociedade civil, e também assegurando a participação dos representantes das áreas de educação; saúde; assistência social; segurança alimentar e da criança e do adolescente, quando existentes (BRASIL, 2005c; BRASIL, 2010d).

entanto, não impõe medidas efetivas aos municípios, ficando a cargo destes desenvolverem ações de acompanhamento sistemático às famílias em situação de vulnerabilidade social. A não informação cadastral das famílias relativas às condicionalidades pode acarretar suspensão e até mesmo o cancelamento do benefício. Nesse caso, não fica prevista nenhuma sanção que penalize o município quanto à falta de ofertas de serviço ou não atualização das informações no sistema.

Já em 2012, seguindo os avanços retratados, o Decreto nº 7.852 vai acrescentar ainda, que o IGD poderá ser usado na articulação intersetorial para o planejamento, implementação e avaliação de ações que visem ampliar o acesso das famílias beneficiárias do Programa, aos serviços públicos (BRASIL, 2012c). O que vai ao encontro do objetivo das contrapartidas, onde mais uma vez o governo federal, através de incentivo financeiro, vai chamar a atenção do poder público local, para a necessidade de investimento em serviços públicos.

A sumária conclusão a que chegamos ao longo de uma década de Programa é que, o que atravessa a legislação é um esforço primordialmente realizado pelo ente federal, para implantar incentivos capazes de desenvolver nas instâncias locais, a busca por caminhos possíveis para atender as famílias beneficiárias de forma abrangente. Isso fica evidente com a criação do IGD que visa, por meio de incentivo financeiro, estimular os estados e municípios a realizarem uma gestão mais adequada e proativa.

Sabe-se, no entanto, que para isso, há a necessidade do envolvimento dos entes federativos, das políticas articuladas e da sociedade civil através do controle social, para garantir que as condicionalidades se efetivem enquanto mecanismo de incentivo à ampliação de ofertas de serviços públicos. Em que pese os avanços tidos até o momento, sabemos que é necessário caminhar para uma mais ampla disposição cooperativa nos vários níveis de gestão.

O desenho institucional do PBF, como pudemos constatar, tem caminhado para fazer do objetivo das contrapartidas uma realidade, ainda que de forma paulatina. Porém, faz-se importante discutir uma questão que atravessa esse tema, que é a inexistência de consenso em torno deste modelo de transferência de renda. Para tanto, o ponto a seguir traz um mapeamento dos argumentos que avaliam as contrapartidas, compreendendo os principais dissensos, para ampliarmos o escopo analítico do nosso objeto de estudo.

4.3 AS CONDICIONALIDADES: OS PRÓS E OS CONTRAS

O Programa Bolsa Família, implementado em 2003, pressupõe os seguintes objetivos básicos: aliviar a pobreza de forma imediata através de transferência monetária; contribuir para a redução da reprodução do ciclo de pobreza entre as gerações mediante o acompanhamento das condicionalidades; e, apoiar o desenvolvimento das capacidades da família através da integração com programas complementares que visam capacitar os adultos para sua inserção no mercado de trabalho, buscando romper com a situação de vulnerabilidade econômica (BRASIL, 2006a, p.6).

O critério de elegibilidade do Programa, baseado na renda *per capita* familiar, como mencionado anteriormente, não é univocamente um indicador da pobreza, visto que este fenômeno está atrelado a um espectro mais amplo de questões. Nesse sentido, a pobreza a nosso ver, trata-se de um fenômeno multidimensional, envolvendo além da renda, aspectos como a falta de acesso a serviços sociais básicos (MONNERAT *et al.* 2007; SPOSATI, 2011; YAZBEK, 2012).

Podemos acrescentar a isso o fato de que, em domicílios permeados por uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, as crianças e os adolescentes pertencentes a esse contexto, em geral, começam a trabalhar para compensar a falta de renda em casa, precisando se afastar da escola para sobreviverem. Isso acaba por levá-las a reproduzirem a mesma realidade vivenciada por seus pais. Logo, há uma gama de intempéries que podemos destacar enquanto limitadores para que essas famílias possam romper com o ciclo de pobreza que as envolvem. No mais, não podemos esquecer que, ao mesmo tempo em que essas famílias são as que mais precisam, são também as que menos conseguem ter acesso ao conjunto das políticas e serviços públicos (IPEA, 2010).

É com o objetivo de intervir nesse ciclo de transmissão familiar da pobreza que as condicionalidades se inserem. A premissa encontrada em alguns documentos oficiais (BRASIL, 2004c; BRASIL, 2006a; BRASIL, 2009b; IPEA, 2010), como pudemos constatar no decorrer deste capítulo, é de que as condicionalidades funcionam como mecanismos de incentivo ao usufruto de direitos sociais fundamentais para que as famílias se emancipem da situação de vulnerabilidade em que se encontram. Contudo, esta assertiva fomenta um intenso debate em torno da legitimidade desses argumentos.

Medeiros, *et al.* (2007, p.12), ao discutir sobre as várias questões que perfazem o desenho do PBF destaca que, as condicionalidades traçadas pelo mesmo estão voltadas para

incentivar as famílias a realizarem investimentos em capital humano. Ao mesmo tempo, o autor aponta as contrapartidas como atuantes no sentido de incentivar a demanda por serviços sociais, como saúde e educação, contribuindo para o acesso da população mais pobre a direitos sociais básicos, além de incentivar a expansão e a melhoria na oferta desses serviços.

Por outro lado, Medeiros, *et al.* (2007, p.17) questiona se os impactos gerados pelas condicionalidades seriam resultados direto da cobrança de contrapartidas, ou uma tendência independente. Para o autor, por exemplo, os impactos referentes à condicionalidade de educação nos quesitos, taxa de matrícula e assiduidade na escola de crianças e adolescentes das famílias beneficiárias, teriam efeito positivo mesmo com um Programa de transferência de renda sem condicionalidades.

Complementando seu argumento, Medeiros *et al.* (2007) ressalta que:

Em muitos casos, as condicionalidades de saúde e educação apenas reforçam algo a que os pais já são obrigados – legal ou socialmente – a fazer por suas crianças: enviá-los à escola, vaciná-las e cuidar de sua saúde. Dessa maneira, não parece haver nenhuma novidade ou mesmo “intrusividade” nas condicionalidades – o que não significa que não possa haver excessos na forma de sua imposição (p. 17).

Nesse mesmo sentido, Soares e Sátyro (2009, p.36) alegam que ao estabelecer contrapartidas de forma excessiva, a função de proteção social destas acaba se enfraquecendo visto que, são necessariamente as famílias mais vulneráveis as que possuem mais dificuldades em cumprir exigências rigorosas.

Segundo Soares e Sátyro (2009, p.36), o governo brasileiro tem desde 2006, caminhado em direção à cobrança cada vez mais dura de contrapartidas. Nesse aspecto, os autores dizem que não é tão simples prever que famílias que vivem em situação de extrema vulnerabilidade consigam cumprir as condições sobre elas impostas. Isso porque, segundo os autores, essas famílias são permeadas por inúmeras dificuldades, dentre elas, a fragilidade dos vínculos com a formalidade e a institucionalidade. Logo, são famílias vivendo muitas das vezes distantes das escolas e dos postos de saúde. Com isso, os mesmos destacam a necessidade do poder público criar as condições necessárias para que as famílias façam a parte que lhes é devida (SOARES; SÁTYRO, 2009, p. 37).

Dentro dessa lógica, Medeiros *et al.* (2007, p.18) ainda destaca outra questão relevante. O autor afirma que as informações geradas pelo sistema de controle das condicionalidades, ao apontarem possíveis casos de omissões nas áreas da saúde e da frequência escolar, tendem a funcionar enquanto um mecanismo para chamar a atenção do

poder público, no intuito de demandar ações específicas. Nesse caso, a identificação dessas omissões funciona enquanto um filtro, mapeando as ofertas dos serviços básicos providos ou não pelos municípios. Ou seja, pode-se presumir que, ao demandar o monitoramento das condicionalidades *in loco*, há também o incentivo para que o poder público identifique os riscos sociais e intervenha de modo a equacionar demandas proeminentes.

Por outra linha de argumentação, Medeiros *et al.* (2007) também irá propor outra reflexão. O autor se pergunta sobre o porquê das contrapartidas gerarem tanta discussão. Em resposta, o mesmo afirma haver um pano de fundo embasado por questões políticas e éticas neste debate, pois as condicionalidades serviriam para atender “às demandas daqueles que julgam que ninguém pode receber uma transferência do Estado – especialmente os pobres – sem prestar alguma contrapartida direta” (MEDEIROS *et al.*, 2007, p.18). Para o autor, a imposição de compromissos funciona no sentido de buscar o apoio da sociedade a um programa de transferência de renda.

Aliada a essa hipótese, Cotta e Paiva (2010) corroboram que “o nível de consenso para implementar uma transferência de renda condicionada não é o mesmo que o necessário para implementar uma transferência universal não condicionada” (COTTA; PAIVA, 2010, p 67). De acordo com os referidos autores, a sociedade brasileira conviveu muito tempo com a desigualdade a ponto de naturalizá-la. Logo, ainda existem muitos que são contra a transferência de renda, admitindo por hora, iniciativas vinculadas a determinadas condições. Esse é o caso da condicionalidade relacionada à educação, visto ser essa uma forma de evitar no longo prazo a dependência dos mais pobres em relação a um Programa como o Bolsa Família (COTTA; PAIVA, 2010, p.69).

Dentro dessa lógica, Barbosa (2013) nos traz elementos interessantes acerca do processo de implementação dos programas de transferência de renda condicionados no país. A autora destaca duas questões relevantes que teriam possibilitado a adesão federal a esse modelo de Programa, e a adesão da população em geral em torno dos programas de transferência de renda. Primeiramente, a autora ressalta como fator imprescindível a disseminação das primeiras experiências de transferência de renda no âmbito dos estados e municípios, para que a instância mais alta viesse a reproduzir, sem amplos custos políticos, esses programas em nível federal.

Por outro lado, a condicionalidade teria sido uma peça fundamental para fomentar o consenso da população em geral, em torno da implementação dos programas de transferência de renda no Brasil. Isso porque, essa característica teria sido amplamente divulgada em

meados da década de 1990, por um dos idealizadores do Bolsa Escola, o então professor e Senador Cristovam Buarque (BARBOSA, 2013, p. 71). Este alegava ser definitivamente necessária para enfrentar a pobreza, a oferta de educação para as crianças mais pobres. Logo, Buarque se posicionava como sendo categoricamente contra a adoção de um programa de renda incondicionado (BARBOSA, 2013, p.72), disseminando a noção da transferência de renda atrelada à contrapartida educacional. Mais tarde na condição de Governador do Distrito Federal, Buarque utilizou sua personalidade política para implementar sua proposta em nível local.

Cabe acrescentar nesse momento, outra autora que traz contribuições acerca da legitimidade das condicionalidades. Lavinias (2004) trava um debate que vai além da condicionalidade em si. Ela retrata o tipo ideal de política efetiva embasada pela lógica do direito universal, para intervir não só nos índices de pobreza, mas também na própria desigualdade social.

Com isso, contrária aos argumentos pró condicionalidades, a autora afirma que a política de transferência de renda mínima, universal e incondicional seria a melhor alternativa para romper com a endêmica exclusão social pela qual boa parte da população brasileira está inserida.

Além do mais, Lavinias (2004) considera como ínfimos os valores transferidos por estes programas, e ainda acrescenta que o PBF, entre outros programas nesses termos, deveria ser uma proposta transitória para se chegar a uma renda básica de cidadania, com escopo universal. Contudo, segundo a autora, o que tem ocorrido é algo absolutamente contrário “ao que se define como renda de cidadania, cujo pressuposto fundamental e inalienável é ser incondicional” (LAVINAS, 2004, p.71).

Nesses tramites, a autora coloca:

É difícil acreditar que o melhor atalho para se chegar à incondicionalidade universal seja tomar a direção oposta, cuja trilha impõe *means-tests* e contrapartidas, além de penalização das pessoas beneficiárias cuja renda familiar *per capita* varia positivamente (LAVINAS, 2004, p.71, grifos do autor).

Nesta mesma noção, há também argumentações que avaliam o PBF sob a ótica dos direitos humanos. Essa perspectiva entende que um Programa, cujo objetivo é intervir sobre a fome e a miséria, carrega elementos relativos aos direitos humanos inalienáveis. Logo, a todos devem ser asseguradas condições de sobrevivência, não havendo qualquer discriminação.

Sendo assim, o fato de ser cidadão, por si só, já serve como garantia para a população ser contemplada com direitos como a educação e a saúde (BRASIL, 2005d).

Zimmermann (2006) concatena essa lógica avaliativa do PBF embasado pela ótica dos direitos humanos. Sua contribuição advém do entendimento de que a responsabilidade no provimento dos serviços de educação e saúde compete fundamentalmente aos poderes públicos. Com isso, o encargo e as penalidades cabíveis devem estar voltados a esses poderes e não às famílias. O mesmo ainda ressalta que, de forma alguma, as famílias devem ser punidas visto que, a titularidade de direito já basta para assegurar um benefício, sem que para isso se precise de contrapartidas (ZIMMERMANN, 2006 p.153).

Acoplado aos argumentos trazidos, outro questionamento relativo à legitimidade destas contrapartidas gira em torno da potencialidade que estas possuem em promover uma efetiva inserção social das famílias beneficiárias. Segundo Senna *et al.* (2007, p.89), o cumprimento das condicionalidades estaria relacionado com a possibilidade de acesso e inserção da população pobre nos serviços sociais básicos, e também com a interrupção do ciclo de reprodução da pobreza.

Porém, a autora destaca que, tendo o Programa enquanto característica a descentralização num processo de interlocução entre os entes federativos, é sobre os municípios que incide a maior responsabilidade na oferta de serviços e gestão no acompanhamento do cumprimento das contrapartidas das famílias. Assim, para Senna *et al.* (2007) não há penalidade prevista aos municípios inadimplentes no que tange ao acompanhamento das condicionalidades, recaindo nas famílias a responsabilidade quase que total no cumprimento dos compromissos.

Lembrando que o não cumprimento das condicionalidades por parte das famílias beneficiárias acaba submetendo-as a uma gama de sanções, Senna *et al.* (2007, p.90) destaca que a problemática incide sobre as fragilidades que a maioria dos municípios brasileiros possuem em prover os serviços de educação e saúde. Sendo assim, essas debilidades seriam um entrave na implementação das condicionalidades do PBF.

Segundo Senna *et al.* (2007, p.90), a polêmica em torno das contrapartidas centra-se no tocante a possibilidade destas em atuarem de forma a pressionar a demanda sobre os serviços de educação e saúde, podendo gerar a ampliação da oferta e o acesso da população pobre. Mas, ao mesmo tempo, a exigência de compromissos para efetivação de um direito social poderia estar comprometendo os próprios princípios de cidadania.

Em síntese, existem inúmeros questionamentos acerca da capacidade dos municípios no provimento do que há de mais básico. Isso tende a se complexificar, na medida em que a inserção no PBF estaria atrelada a uma crescente demanda sobre os serviços sociais, muitas das vezes, precariamente providos em âmbito local (MONNERAT *et al.*, 2007). É nesse sentido que Monnerat *et al.* (2007) alega que a responsabilidade que recai sobre os municípios no controle destas contrapartidas deveria estar ligada a mecanismos consistentes de acompanhamento social, revertendo a exigência em real oportunidade de inserção social.

Neste contexto, fica claro que o papel das condicionalidades divide opiniões. A divergência entre autores concentra-se na noção de que as condicionalidades funcionariam; por um lado, enquanto controle sobre as famílias pobres; por outro lado, como forma de garantia de direitos sociais.

Em geral, de acordo com a análise feita ao longo de todo esse capítulo, não podemos desconsiderar que a cobrança de contrapartidas tem a capacidade de, integrada ao controle social por parte dos beneficiários, da sociedade civil e dos gestores, pressionarem o poder público pela ampliação e melhoria de políticas sociais essenciais. Isso porque, as condicionalidades implicam a geração de demandas pelos serviços de educação e saúde. Logo, pressupõe-se que o poder público local tenderia a ser mais facilmente cobrado, sejam pelos beneficiários, sejam pelos conselheiros e/ou demais atores envolvidos nesse processo, pois o cumprimento das contrapartidas requer a oferta desses serviços pelos responsáveis locais.

Sendo assim, resta apontar que o Programa possui um desenho norteador que pressupõe a transferência direta de renda enquanto principal mecanismo para aliviar a miséria e a pobreza, além de designar o incremento em capital humano no intuito de atuar no ciclo de transmissão da pobreza, via condicionalidades. Nesse aspecto, a articulação com outros programas assistenciais se faz importante, principalmente quando falamos em intervir sobre a situação perversa na qual essa população, há tanto tempo excluída de garantias mínimas, está inserida.

Diante da apreciação da legislação que foi dando forma ao Programa, é possível perceber que a grande maioria de normativas que subsidiam o PBF refere-se à operacionalização do mesmo. Assim, através de um conjunto de Instruções Operacionais, Decretos e Portarias, o governo federal procura instruir os responsáveis pelo PBF em âmbito local para que estes atuem de forma a garantir às famílias beneficiárias os direitos sociais necessários para romper com o ciclo de pobreza no qual estão envolvidas.

A gama de legislação acrescida no período compreendido, além de denotar a importância que o Programa Bolsa Família ganhou na agenda pública, demonstra também a necessidade de constante renovação e inovação para que se efetivem os objetivos desenhados pelo mesmo. Em um contexto como o brasileiro, de tamanha dimensão territorial e com nossas absurdas disparidades regionais, atuar de forma descentralizada, conjugando esforços e ações, não é tarefa fácil, mas é extremamente necessário pensar em articulação, intersetorialidade e envolvimento da sociedade civil fiscalizando as políticas públicas.

Aliado a esse argumento, o caminho trilhado em torno das normativas analisadas mostra que tem havido uma preocupação em flexibilizar a “cobrança” das contrapartidas. Flexibilizar aqui, no sentido de que a tendência tem sido a de estimular o poder público municipal para que este exerça as funções que lhes são devidas.

Assim, não podemos desprezar que há de fato um envolvimento do governo federal, incentivando estados, mas principalmente os municípios, seja através de mecanismos financeiros, seja através da institucionalização de outros instrumentos que visam fortalecer a ação conjunta entre os vários ministérios, secretarias e órgãos públicos. Logo, se faz necessário maior investimento em capacitação sistemática dos agentes envolvidos para criar estratégias que venham atender com qualidade, àqueles aos quais os serviços públicos muitas vezes não chegam.

No mais, podemos enfatizar os inúmeros avanços no campo social no contexto brasileiro atual, como bem demonstrado no capítulo anterior, atribuídos, em parte, aos impactos proporcionados pelos programas de transferência de renda, como o PBF. Ademais, para dar continuidade aos avanços retratados, e após a demonstração do desenho institucional do Programa, resta trazer de forma objetiva o impacto sentido nos fatores relativos à condicionalidade de educação, foco da nossa pesquisa.

4.4 O QUE REVELAM OS ESTUDOS DE IMPACTO DA CONDICIONALIDADE DE EDUCAÇÃO DO PBF?

Como ponto de partida, e de modo a conceder maiores detalhes sobre o nosso objeto de investigação, é pertinente considerar as pesquisas de impacto já realizadas, que tomaram como foco as condicionalidades do Programa Bolsa Família. Essas revelam efeitos positivos no que tange a menores chances de evasão e melhorias sobre a frequência escolar de crianças e adolescentes oriundas de famílias beneficiárias em comparação com o público em geral (BRASIL, 2007; BRASIL, 2012a; AMARAL; MONTEIRO, 2013; IPEA, 2013).

A explicação para tais resultados positivos pode estar relacionada ao fato do Programa condicionar a transferência de renda ao cumprimento da frequência escolar, impondo sanções gradativas às famílias “inadimplentes”. Tais sanções podem chegar até ao cancelamento, no longo prazo, do benefício. Nesses termos, família, escola e responsáveis locais pelo Programa se mobilizam para zelar pela frequência dos alunos beneficiários, o que conseqüentemente, incide em menores chances de abandono e infrequência, ainda que não haja garantias de que seja possível evitar completamente que as famílias incorram nesses problemas.

Diante do exposto, é importante relacionarmos a referida constatação a outros estudos que se propõem a tratar da condicionalidade de educação de forma mais aprofundada, detalhando a análise dos dados. A começar pela questão do acesso e permanência dos beneficiários no sistema escolar, Amaral e Monteiro (2013) trazem um debate interessante sobre algumas variáveis que teriam influência sobre a evasão escolar. No estudo, que se refere unicamente ao impacto da condicionalidade de educação, os autores fazem uma comparação entre as duas avaliações de impacto do PBF divulgada pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) referentes a 2005 e 2009.

Os autores apresentam como relevantes, entre outros fatores, a relação entre capital social e os níveis educacionais. Para tratar de capital social nos limitaremos a ao menos duas concepções referidas por Amaral e Monteiro (2013). A primeira refere-se ao proposto por Bourdieu (1998a), cujo conceito de capital social é:

[...] um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998a, p.67).

Segundo Bourdieu (1998a, p.68), o capital social faz referência a uma rede intercambiável de trocas materiais e simbólicas que se estabelece em uma relação de proximidade entre os agentes. Tais trocas permitem a estes agentes a obtenção de lucros materiais, caracterizados como uma espécie de “serviços” garantidos por relações úteis; e simbólicos a partir da participação dos agentes em grupos de prestígio na hierarquia social.

Outra referência utilizada na compreensão da relação entre capital social e educação encontra-se em Coleman (1988). Esse apresenta duas dimensões importantes: a rede familiar e a rede extra familiar. Amaral e Monteiro (2013, p.539) utilizam essa concepção, a partir do

entendimento de que, a presença de capital social familiar é que permite à criança o acesso ao capital humano dos adultos. O capital humano, nesses termos, está relacionado ao investimento mediante a educação em habilidades, conhecimentos e capacidades os quais possibilitam aos agentes a valorização destes para a atuação na esfera produtiva.

A hipótese dos autores é de que o capital humano dos pais interfere na criação de capital humano dos filhos, se aqueles participam da vida destes. O que implica, nesse caso, a presença física dos pais convivendo com os filhos. Com isso, o pressuposto é de que o capital social estaria associado a melhores chances no sistema escolar, incidindo positivamente sobre os níveis educacionais (Amaral; Monteiro, 2013, p.539).

A partir dos pressupostos, os autores avaliam o impacto da condicionalidade de educação a partir de algumas variáveis, tais como: presença da mãe no domicílio, participação dessas em organizações sociais, nível de escolaridade da mãe e, infraestrutura do domicílio a partir do acesso a bens e serviços básicos de primeira necessidade como, luz, água, rede de esgoto e coleta de lixo. A escolha dessas variáveis advém do entendimento de que o capital humano não é passível de ser alcançado apenas com a imposição de contrapartidas. Neste sentido, características proveniente tanto do meio social, quanto da estrutura familiar, também tenderiam a influenciar o acúmulo de capital humano dos filhos.

Grosso modo, os resultados do estudo apontam que nos domicílios em que a mãe é a chefe de família, há maiores chances de evasão escolar, por representar um contexto em que sobeja vulnerabilidade social (AMARAL; MONTEIRO, 2013, p.555). Por outro lado, a presença do poder público no fornecimento de bens e serviços de infraestrutura urbana apresenta impacto positivo, corroborando a diminuição da probabilidade de evasão. Isso denota a importância do acesso aos serviços sociais básicos, cuja provisão tende a aliviar a situação de vulnerabilidade que atinge um amplo contingente populacional no país, complementado com a transferência de renda do PBF.

O associativismo, levantado na conformação da relação entre capital social e educação, também foi considerado enquanto variável relevante. Nesse aspecto, os autores confirmam que, mães que participam de alguma organização¹⁸, estão associadas a menores

¹⁸ São dez organizações elencadas pelos autores as quais os beneficiários poderiam estar inseridos: cooperativa ou grupo de produção; associação de comerciantes ou de negócios; sindicato; associação/comitê de bairro ou comunidade; grupo ou associação cultural; grupo educacional (associação de pais, etc); ONG ou grupo cívico, Conselhos ou Comitês Setoriais (Assistência Social, Saúde, Segurança Alimentar e nutricional etc); e outros grupos (AMARAL; MONTEIRO, 2013, p.544)

chances de evasão escolar de seus filhos, ratificando a significância da consolidação das redes extra familiares.

Por outro lado, foi mensurada através da jornada de trabalho da mãe, a relação do capital social familiar e a investidura em capital humano dos filhos. Foi constatado, que uma carga horária de trabalho, na casa das 40 horas semanais, tende a incidir em maiores chances de evasão escolar, na medida em que a mãe apresenta-se ausente do seio familiar por um longo período de tempo. Isso corrobora a concepção de capital social familiar, o qual é medido, segundo os autores, pelo tempo de permanência da mãe junto aos filhos, possibilitando assim, o incremento em capital humano desses. Logo, a não presença da mãe em tempo integral tende a afetar negativamente aumentando as chances de evasão.

Contudo, essa característica mostrou discrepâncias, onde, com uma carga horária de trabalho intermediária (01 a 20 horas semanais), há menores chances de evasão escolar dos filhos em comparação com mães que não trabalham fora. Isso pode abrir espaço para pensar políticas de incentivos que gerem postos de trabalho com jornadas em tempo reduzido, voltados para essas mulheres. No entanto, não podemos deixar de considerar a questão de gênero que aí expressa, na medida em que o cuidado com os filhos acaba por se impor, na maioria das vezes, às mães.

Uma variável de extrema importância para nossa argumentação encontra-se na relevância do nível de escolaridade da mãe. As chances de evasão escolar diminuem na medida em que as mães apresentam mais anos de estudos. Dentro desse contexto, a idade da mãe também influi no sentido de que, quanto mais nova é a mãe, maiores são as chances de evasão. Esse fato pode estar atrelado, hipoteticamente, à imaturidade de meninas que, sem qualquer planejamento, acabam sendo lançadas à condição de mãe precocemente. Logo, deve-se notar uma estreita relação entre a idade e os anos de estudos, visto que, a escolaridade é incrementada gradativamente com o passar dos anos.

Esse é um fato também destacado pelo Relatório de Observação nº5 lançado em 2014, que visa mostrar as desigualdades na escolarização no Brasil no ano de 2012. Foi constatada neste documento a relação entre estudo e maternidade. O relatório aponta que a maternidade pode atrasar ou até mesmo interromper o processo de escolarização da mulher. Nota-se nesse sentido, que em 2012, entre as mulheres de 15 a 19 anos de idade com maior escolaridade (08 anos de estudo ou mais), 7,7% tiveram filhos. Em contrapartida, para àquelas que nessa faixa etária apresentam um menor número nos anos de estudo, a proporção das que tiveram filhos é de 18,4% (BRASIL, 2014b, p.47).

Aliado a isso, a própria idade da criança também tem significância. O aumento de um ano de idade da criança elevou, em 2005, em 17% as chances de evasão escolar (AMARAL; MONTEIRO, 2013, p.561). Podemos explicar esse processo por dois vieses. O primeiro está relacionado à eliminação gradativa que ocorre durante o percurso escolar. Se no ensino fundamental incorporamos uma média considerável de crianças na escola; o ensino médio ainda é acessado e concluído por um número de adolescentes aquém do que se considera ideal. Juntem-se a isso, as dificuldades enfrentadas no jogo escolar por um número elevado de crianças e adolescentes. Esse fator tende, no longo prazo, a ser internalizado como “fracasso” pelo agente. Logo, esse acaba evadindo por não enxergar na escola, a ponte de sustentação que lhes permitiria chegar aos objetivos traçados, quando os tem. Isso porque, a falta de um objetivo futuro, infelizmente algo comum para atores que vivenciam situação de pobreza, acaba levando os adolescentes a buscarem rapidamente sua inserção no mercado de trabalho. Algo já corriqueiro no ambiente que o perpassa, e de retorno financeiro mais rápido que o investimento na continuidade da escolarização.

Por fim, Amaral e Monteiro (2013) chegam à conclusão de que existem melhorias significativas nos indicadores educacionais em prol dos alunos beneficiários do PBF, no que tange a menor propensão destes à evasão escolar. Contudo, isso não é suficiente visto que:

[...] um efetivo aumento de capital humano e a almejada quebra do ciclo intergeracional de pobreza não serão alcançados apenas mantendo um maior número de crianças na escola. É de fundamental importância que estas políticas já existentes sejam acompanhadas por um investimento na qualidade da educação pública, principalmente nos níveis básicos de ensino (AMARAL; MONTEIRO, 2013, p.567).

Para complementar os pressupostos necessários para a conseguinte pesquisa empírica é necessário discutir ainda sobre os fatores negativos relacionados à progressão escolar dos alunos beneficiários do PBF. Isso para frisarmos o nosso problema de pesquisa, cuja evidência demonstra que o processo de aprendizagem não necessariamente tem apresentado êxito frente à imposição de condicionalidades nessa área.

Primeiramente, não podemos deixar de considerar os avanços atribuídos boa parte ao PBF, onde a condicionalidade é responsável pela redução de uma parcela considerável de crianças e adolescentes, antes excluídos do processo de escolarização (IPEA, 2013, p.114). Em contrapartida, não podemos reduzir a questão educacional, apenas à inserção e presença do aluno por um período contínuo no ambiente escolar.

Diante disso, a despeito do quadro de uma quase universalização da educação básica no Brasil, persiste uma absurda defasagem idade/série onde, aponta-se que menos da metade dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família concluem o ensino fundamental na idade considerada ideal, que é de 14 anos (IPEA, 2013, p.116).

O pano de fundo dessa lógica está calcado em raízes profundas, refletido nas múltiplas facetas que envolvem a pobreza em nosso meio. Nesse aspecto, pode-se dizer que a pobreza que aqui impera, tem origem em uma estrutura de manutenção de uma ordem injusta, marcada por uma lógica de desigualdades diversas, seja de renda, raça, gênero e principalmente de acesso a serviços e bens de qualidade.

A partir disso, podemos acrescentar a escola enquanto um espaço que reproduz o abismo entre ricos e pobres no contexto social. Perpassada pela pretensa lógica de “justiça social”, a escola projeta as diferenças entre os estratos de classe que ficam ainda mais evidentes no decorrer do percurso escolar. Não obstante, se as possibilidades de conclusão do ensino fundamental já são inferiores para a parcela mais pobre em detrimento da mais rica, no ensino médio isso se concretiza de forma mais acentuada, marcando assim as disparidades entre os estratos de classe (IPEA, 2013).

O reflexo dessa problemática, ao lado da já exposta defasagem idade/série que recai majoritariamente sobre os mais pobres, encontram-se as taxas de reprovação, cuja maior incidência recai novamente sobre alunos oriundos de famílias em situação de pobreza, nas quais se encontram os beneficiários do PBF. Neste ponto, convém ressaltar que os índices que reproduzem as taxas de aprovação são menores para os beneficiários do Programa em detrimento do conjunto de alunos da rede pública (IPEA, 2013, p.118).

Podemos concluir que essa questão está relacionada justamente com o perfil das famílias beneficiárias do PBF. Constatado o alto grau de focalização do Programa, com ampla cobertura daqueles caracterizados pela extrema pobreza (IPEA, 2013, p.146), estamos lidando com famílias qualificadas por uma situação de vulnerabilidade social, aferida pela falta de acesso a uma rede de proteção social. São famílias desprovidas de uma gama de aparatos necessários para uma condição de vida digna, como: acesso a bens e serviços sociais; boa inserção no mercado de trabalho; acesso a uma renda satisfatória; e etc.

Atrelado a isso, registra-se enquanto característica desse perfil, um número elevado de analfabetos e analfabetos funcionais cuja educação escolar não se constituiu em prioridade na trajetória de vida destes. Logo, esse perfil relacionado à origem social dos agentes tende a

incidir como fator negativo, visto que os pais não constituíram uma disponibilidade para aferir e acompanhar a vida escolar dos filhos (IPEA, 2013). Sabe-se nesse aspecto, que essa é uma condição extremamente importante para gerar as propriedades necessárias para o “sucesso” escolar, como definido no nosso referencial teórico.

Ao lado disso, corroboram os índices negativos sobre as taxas de aprovação de estudantes beneficiários do Programa, a não compreensão da própria escola frente à realidade vivida por esses alunos. Nesse caso, esperar que os pais destes estudantes acompanhem trabalhos escolares de seus filhos, e exijam um determinado tipo de comportamento destes na escola, pode gerar incompreensões, cobranças e até frustrações (IPEA, 2013, p122).

É importante lembrar que essa situação tende a acentuar-se na medida em que se progride no percurso da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). No ensino médio, as disparidades entre ricos e pobres fica mais evidente. Por exemplo, em 2012 a parcela de jovens entre 15 e 17 anos de idade que estavam neste nível de ensino correspondia a 76,1% entre os 20% mais ricos; contra apenas 38,6% entre os 20% mais pobres (BRASIL, 2014b, p.12).

Apesar dessa discrepância brusca, no ensino médio constata-se uma inversão nos índices de aprovação escolar. Sendo assim, as taxas de aprovação nesse nível aumentam em prol dos alunos beneficiários do PBF em detrimento do público em geral da rede pública. Isso pode ser explicado na medida em que, ao longo de um processo de inclusão e permanência reforçado pelas condicionalidades do PBF, menores disparidades são sentidas nesse nível, onde, os efeitos de aprendizagem, no longo prazo, pendem positivamente aos beneficiários do Programa (IPEA, 2013, p.118).

Por fim, podemos constatar que existem inúmeros fatores responsáveis pela manutenção da frequência escolar, da não evasão e das taxas de aprovação, que não estão atribuídas a características individuais dos agentes. Estes fatores estão associados principalmente ao contexto social variado no qual as famílias estão circunscritas, e também com as características portadas pela própria escola. Nesse âmbito, é importante travar uma discussão que relacione meio social, família e escola, pois é a partir da combinação dessas variáveis que conseguimos encontrar os fatores, muitas das vezes ocultos, que determinam as situações de “sucesso” ou “fracasso” escolar.

Na lógica desse movimento, estudo avaliativo do Instituto de Pesquisas Aplicadas e Econômicas (IPEA), em 2013 divulgou dados interessantes acerca do impacto da

condicionalidade de educação. Esse analisou variáveis reportadas a escola que tendem a incidir positiva ou negativamente sobre as taxas de repetência e aprovação dos alunos. Nesse caso, podemos elencar enquanto fatores que convergem positivamente sobre as taxas de aprovação dos estudantes: melhor infraestrutura da escola, maior tempo de hora/aula, professores qualificados com algum tipo de especialização (pós-graduação *Stricto Sensu* e/ou *Latu Sensu*), salas de aula com número adequado de alunos, etc. (IPEA, 2013, p.291).

O estudo também aborda variáveis referentes ao próprio contexto familiar que convergem para menores taxas de reprovação escolar dos alunos. Nesse caso, domicílios que apresentam condições adequadas, medidas pelo acesso a serviços de infraestrutura urbana, estão relacionados a uma menor propensão de repetência e reprovação. Isso converge com os estudos apresentados acima. Ao lado dessa variável, o grau de escolaridade dos pais aparece mais uma vez enquanto um fator relevante, só que agora, sobre a redução das taxas de repetências e reprovação (IPEA, 2013).

Em contrapartida, outro dado que converge com o já mencionado anteriormente é a relação entre a situação de vulnerabilidade e os índices educacionais. Nesse plano, uma família com um número elevado de componentes tende a aumentar a probabilidade de repetência e reprovação, na medida em que esse atributo faz referência a domicílios permeados pela situação de pobreza (IPEA, 2013).

Cumprido acrescentar que a importância da exposição dos dados trabalhados ao longo desse percurso remete-se a proposta de reconstrução do escopo no qual nosso objeto de pesquisa está inserido. Os estudos de impacto detalhados nos colocam frente a índices e constatações que funcionam de forma a materializar e consolidar o fenômeno investigado.

A partir disso, temos uma base para expormos os resultados da nossa pesquisa empírica, a qual se desenvolveu no município de Carmo. Sendo assim, inicialmente, o último capítulo aborda a caracterização socioeconômica do município em questão, que se torna imprescindível para compreendermos o cenário de implementação do Programa em âmbito local. Por fim, o capítulo V abarca uma discussão aprofundada sobre a percepção dos atores envolvidos no processo educacional acerca da condicionalidade de educação, em consonância com o referencial teórico escolhido.

5. PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR ACERCA DA CONDICIONALIDADE DE EDUCAÇÃO DO PBF EM CARMO.

Este capítulo objetiva discutir os resultados da pesquisa empírica realizada no município de Carmo – RJ. A partir da aplicação de entrevistas semi-estruturadas buscou-se captar informações sobre a implementação do Programa no município investigado; além de refletir sobre as percepções dos atores inseridos no processo educacional, acerca da condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família.

5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DE CARMO: O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL - IDHM

Para iniciar esse ponto, é necessário tomar como base uma medida muito utilizada pelo IBGE, entre outros órgãos, para calcular o bem-estar social da população. Com o intuito de criar um indicador comparável entre os países, no início da década de 1990 foi proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A criação de tal índice visava superar a perspectiva economicista baseada univocamente na variável renda *per capita*, incorporando a partir da noção de bem-estar social, outros indicadores relativos a aspectos fundamentais da condição de vida: renda, educação e saúde. Tais aspectos, porém, não abarcam, obviamente, todas as dimensões necessárias no que diz respeito ao desenvolvimento humano (PNUD, 2012).

O indicador é baseado na média aritmética simples de três variáveis: a esperança de vida ao nascer, o PIB *per capita*, e o nível educacional. A primeira variável visa captar a noção de uma vida longa e saudável indicando as condições da produção de saúde de uma dada sociedade. O PIB tem por finalidade retratar aspectos ligados ao padrão de vida econômico. Já o nível educacional é calculado com base no acesso ao conhecimento (educação). No entanto, há uma modificação nas medidas utilizadas para calcular essa última variável.

Inicialmente, o nível educacional era calculado a partir da média ponderada da taxa de alfabetização, com peso 02 (dois); e a taxa de matrícula nos três níveis de ensino, este com peso 01 (um) (ROCHA, 2003, p.24). Atualmente, o cálculo abrange duas dimensões:

- i) média de anos de educação de adultos, a partir do número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida

escolar pode esperar receber se os padrões prevalecentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança (PNUD, 2012).

Segundo Rocha (2003), apesar do IDH abranger variáveis para além da renda, este não trouxe uma solução apropriada no que tange à comparação e monitoramento da incidência de pobreza nos diversos países. Isso porque, “mesmo abstraindo as dificuldades de garantir a comparabilidade em função de especificidades culturais [...] os indicadores utilizados na construção do IDH são médias, o que mascara a ocorrência de situações extremas associadas à desigualdade de bem-estar entre indivíduos” (ROCHA, 2003, p.24).

Ou seja, a problemática refere-se ao encobrimento de disparidades entre países e também entre as próprias regiões de um mesmo país. Um PIB *per capita* alto pode elevar o IDH sem, no entanto, significar um nível de bem-estar mais elevado, no caso de uma demasiada concentração da renda, por exemplo.

Mesmo assim, esse é um dos indicadores mais usados na comparabilidade entre países acerca do bem-estar populacional, sendo também apropriado pelo IBGE ao medir o bem-estar municipal aferido pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

Para efeitos de contextualização, o município de Carmo situa-se no interior do estado do Rio de Janeiro a 186,6 quilômetros da capital. Com uma população estimada de 17.434 habitantes, o município divide-se entre área urbana e rural, onde a maior parte reside na área urbana: 13.470 e 3.964 respectivamente (IBGE, 2010).

Partindo do IDHM do município carmense, este é de 0,696,¹⁹ abaixo da média nacional que é de 0,727 (PNUD, 2013), lembrando que estes valores referem-se ao ano de 2010.

Para melhor compreendermos o peso de cada variável sobre o IDHM relacionados à educação, à renda e à longevidade; e com vista à melhor aferição das características sócio-econômicas do município em questão, torna-se necessária a desagregação dos indicadores que compõe tal índice.

Ao começarmos pela educação, vemos que o IDHM Educação do município de Carmo em comparação com as médias nacionais segue os seguintes indicadores:

¹⁹ O Índice de Desenvolvimento Humano é calculado podendo variar de 0 (zero) a 01 (um). Nesses termos, quanto mais próximo de 01, melhor o índice.

Tabela 2 - IDHM Educação

Lugar	IDHM Educação (2010)	Subíndice de escolaridade - IDHM Educação (2010)	% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo (2010)	Subíndice de frequência escolar - IDHM Educação (2010)
Brasil	0,637	0,54	54,92	0,68
Carmo	0,608	0,5	50,01	0,67

Lugar	% de 5 a 6 anos na escola (2010)	% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo (2010)	% de 15 a 17 anos com fundamental completo (2010)	% de 18 a 20 anos com médio completo (2010)
Brasil	91,12	84,86	57,24	41,01
Carmo	98,04	77,23	55,62	37,6

Fonte: PNUD, 2013.

Ao analisarmos tais dados vemos que de todos os indicadores selecionados, Carmo encontra-se abaixo na imensa maioria. A única exceção encontra-se na porcentagem de crianças de 05 (cinco) a 06 (seis) anos na escola, onde o município conta com a cobertura de 98,04% desse público. No que tange a frequência escolar, a diferença é de apenas 0,1 décimo, não configurando grandes disparidades entre a média nacional e a municipal. No entanto, há que se chamar a atenção para o quesito defasagem idade-série, quando, as disparidades avançam na medida em se avança nos níveis de ensino. No ensino médio, apenas 37,60% dos agentes entre 18 (dezoito) e 20 (vinte) anos completou essa etapa de ensino, lembrando que, segundo dados do PNUD (2013), nessa porcentagem ainda constam aqueles dentro dessa faixa etária que ainda estariam cursando a 3ª série do ensino médio como possíveis concluintes.

Corroborando a variável a favor do município, no que tange ao atendimento do sistema educacional, podemos constatar que Carmo possui boa cobertura, principalmente daqueles que estão em idade escolar²⁰, como demonstrado na tabela seguinte:

²⁰ A idade escolar aqui se refere àqueles com idade para cursarem a educação básica, ou seja, de 0 a 19 anos; exclusive os com idade para cursarem o ensino superior. Lembrando que, ao utilizarmos o número efetivo de pessoas que estariam frequentando a escola em 2010, este tende a aumentar justamente por agregar àqueles que, devido à defasagem idade-série não estariam cursando na idade correta o nível correspondente.

Tabela 3 - Atendimento

Lugar	% de 0 a 3 anos na escola (2010)	% de 5 a 6 anos na escola (2010)	% de 4 a 5 anos na escola (2010)	% de 4 a 6 anos na escola (2010)	% de 6 anos na escola (2010)	% de 6 a 14 anos na escola (2010)
Brasil	23,55	91,12	80,1	85,05	94,98	96,69
Carmo	32,04	98,04	98,26	98,17	97,99	98,62

Lugar	% de 6 a 17 anos na escola (2010)	% de 11 a 14 anos na escola (2010)	% de 15 a 17 anos na escola (2010)	% de 18 a 24 anos na escola (2010)	% de 25 a 29 anos na escola (2010)
Brasil	93,19	96,14	83,32	30,64	14,31
Carmo	95,81	97,97	87,59	27,24	6,44

Fonte: PNUD, 2013.

A **Tabela 3**, além de nos apresentar a ampla cobertura do sistema de ensino no município estudado, nos revela ainda que até os 17 (dezessete) anos, os índices tendem positivamente para Carmo em contraponto à média nacional. No entanto, tais índices não nos possibilitam averiguar a respeito da defasagem idade-série visto que, estão inclusas todas as modalidades de ensino, seja, regular, supletivo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), lembrando que, estas duas últimas modalidades são práticas corriqueiras entre o alunado, principalmente no município investigado no que tange ao ensino médio. De um total de 4.276 pessoas em idade escolar em 2010, 595 alunos estavam cursando o ensino médio entre a escola pública e a privada. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do ensino médio, existiam em 2010, 156 alunos nessa situação (IBGE, 2010).

A problemática centra-se na baixa qualidade do ensino nessa modalidade que acaba atendendo jovens em situação de defasagem. A necessidade de um diploma é algo muitas das vezes deslocada do sentido de aprendizagem e da qualificação profissional. A noção de que o diploma por si só daria a oportunidade de um emprego no comércio da cidade, ou ainda, a tão almejada vaga no setor público do município (seja por concurso ou nomeação) é o que move boa parte desses jovens a “terminarem” os estudos.

Diante deste fato, a tabela abaixo mostra a defasagem idade-série tanto em âmbito nacional quanto para o município:

Tabela 4 - Defasagem idade-série

Lugar	% de 6 a 14 anos no fundamental sem atraso (2010)	% de 6 a 14 anos no fundamental com 1 ano de atraso (2010)	% de 6 a 14 anos no fundamental com 2 anos ou mais de atraso (2010)	% de 15 a 17 anos no médio sem atraso (2010)	% de 15 a 17 no médio com 1 ano de atraso (2010)
Brasil	65,63	18,47	15,9	72,8	20,46
Carmo	51,93	25,11	22,95	55,02	29,69

Lugar	% de 15 a 17 anos no médio com 2 anos de atraso (2010)	% de 6 a 17 anos no básico sem atraso (2010)	% de 6 a 17 no básico com 1 ano de atraso (2010)	% de 6 a 17 anos no básico com 2 anos ou mais de atraso (2010)
Brasil	6,74	61,84	18,58	19,59
Carmo	15,29	48,1	24,99	26,92

Fonte: PNUD, 2013.

Como demonstrado nos índices retratados acima, a defasagem idade-série em Carmo é algo evidente. Corroboram essa dinâmica de atrasos os dados que revelam o trabalho infantil no município, que levam muitos desses jovens a não poderem dedicar-se integralmente aos estudos, comprometendo o desempenho da vida escolar.

O nível de ocupação em 2010 entre crianças e adolescentes de 10 (dez) a 17 (dezesete) anos de idade era de 5,8% segundo dados do IBGE (2010). Desagregado por área, veremos que o nível de ocupação de jovens nessa faixa etária na zona rural era de 10,8% contra 3,9% na zona urbana, para a mesma faixa etária (IBGE, 2010). Isso reflete uma realidade bastante comum para as crianças e os adolescentes estabelecidos nas zonas rurais, que por uma questão econômica e até mesmo cultural, são levados desde bem cedo a trabalharem ajudando os pais na lavoura, entre outros serviços típicos dessas áreas.

Para fins de exemplificação, o percentual de crianças entre 10 (dez) e 13 (treze) anos exercendo alguma atividade como agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e/ou aquicultura, era de 30,6% em 2010, quando este era o trabalho principal do domicílio (IBGE, 2010). Quando estendemos a faixa etária para 10 (dez) a 17 (dezesete) anos de idade, os ocupados nas atividades mencionadas caem para 21,6%.

Contudo essa realidade não é muito diferente para a zona urbana da cidade, sendo até mesmo maior que a da área rural. O percentual de crianças e adolescentes de 10 (dez) a 13 (treze) anos de idade em atividade como comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas, era de 31,5% em 2010, quando este era o trabalho principal do domicílio

(IBGE, 2010). Para a faixa etária de 10 (dez) a 17 (dezesete) anos de idade, o percentual de jovens ocupados nas atividades elencadas sobe para 34,6% (IBGE, 2010).

Para o conjunto geral, o percentual de jovens entre 10 (dez) e 17 (dezesete) anos de idade em outras atividades, que não as destacadas acima, era de 43,7% em 2010, considerado enquanto trabalho principal do domicílio (IBGE, 2010).

O quadro se complexifica quando destacamos que boa parte desses jovens que trabalham representa o principal componente da renda familiar. O percentual de empregados no trabalho principal na população de 10 (dez) a 17 (dezesete) anos de idade era de 79,4% em 2010 (IBGE, 2010). Já o percentual dos que não eram remunerados, mas exerciam a atividade principal do domicílio nessa mesma faixa etária era de 9,3%. A precarização, porém, incide mais fatidicamente sobre a faixa etária dos 10 (dez) a 13 (treze) anos de idade, onde 38,0% destes exercem o trabalho principal do domicílio, mas, não eram remunerados.

Já no que diz respeito à formalização, o percentual de jovens entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezesete) anos sem carteira de trabalho assinada era de 79,4% em 2010, quando este era o principal componente da renda familiar (IBGE, 2010).

Nesse aspecto, convém ressaltar que dessa faixa etária de 10 (dez) a 17 (dezesete) anos de idade, dos que estavam em alguma ocupação na semana de referência, 36,1% não frequentavam a escola (IBGE, 2010). Esse percentual para um âmbito geral, englobando os ocupados e os não ocupados nessa mesma faixa etária, chega a 5,6% de jovens que não frequentavam a escola em 2010 (IBGE, 2010). Quando desagregamos por região rural e urbana, esse percentual chega a 10,3% e 3,8%, respectivamente (IBGE, 2010).

A gravidade desse quadro aumenta quando destacamos em números absolutos que de um total de 2.277 jovens entre 10 (dez) e 17 (dezesete) anos de idade, 53 (cinquenta e três) destes não eram alfabetizados e 128 (cento e vinte e oito) não frequentavam a escola em 2010. A taxa de analfabetismo dos jovens entre 10 (dez) a 17 (dezesete) anos de idade chega a 2,3% no município (IBGE, 2010).

Esse cenário fica mais agudo se levado em conta ainda as disparidades raciais. A população em Carmo é composta por um total de 8.762 brancos; 5.309 pardos; e, 3.243 pretos. De um total de 965 brancos e 1.300 pretos e pardos de 10 (dez) a 17 (dezesete) anos de idade, dos 128 que não frequentavam a escola, 33 eram da cor branca, e 95 eram pardos e pretos (IBGE, 2010). Isso mostra que o “insucesso” escolar está sobre representado no grupo de pretos e pardos, indicando a cor do “fracasso”.

Os índices absolutos tendem a incidir mais drasticamente também sobre a população residente da zona rural. Entre os 1.639 habitantes da área urbana e os 637 da área rural na faixa etária entre 10 (dez) e 17 (dezesete) anos de idade, 62 da área urbana e 65 da área rural não frequentavam a escola, com destaque para o peso desse número sobre a quantidade de habitantes nessa faixa etária em cada área (IBGE, 2010).

Mesmo diante desse cenário, os índices em torno da ocupação dos jovens em idade escolar são inferiores para o município em contraponto à média nacional. A taxa de atividade de jovens entre 10 (dez) e 14 (quatorze) anos em 2010 em Carmo era de 2,24 contra uma taxa nacional de 7,53. Entre o grupo de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos a taxa do município era de 15,87 contra uma taxa nacional de 29,78 em 2010 (PNUD, 2013).

Tal quadro, porém, faz parte de uma realidade onde o papel delegado à escolaridade muda timidamente. Em 2010, de um total de 15.008 pessoas com mais de 10 anos de idade, 8.154 não possuíam instrução e nem nível fundamental completo. Esse número cai para 3.383 quando se trata de pessoas com nível médio completo e ensino superior incompleto. Já o número dos que possuíam nível superior completo em 2010, era de apenas 837 em Carmo (IBGE, 2010).

Desagregando tais índices por raça podemos verificar o quadro alarmante que tende negativamente sobre a população negra. Tal argumento é comprovado quando a partir dos dados do censo demográfico do IBGE de 2010 nos confrontamos com valores muitos discrepantes. Entre as 3.383 pessoas com nível médio completo e superior incompleto, 2.056 são brancos, e apenas 1.307 são pretos e pardos.

Já no que tange à população com nível superior completo, das 837 pessoas nesta situação, 656 eram brancas, contra uma bagatela de 138 pardos, e apenas 39 pretos, ressaltando que a relação em termos de cor no município é bem equilibrada entre brancos e negros (somatório de pretos e pardos). Ou seja, a diferença entre brancos e negros é de apenas 21 pessoas a mais na categoria de brancas, o que demonstra o difícil quadro dos negros com relação à sua trajetória escolar.

No geral, apesar do baixo número de pessoas com formação superior, esse quadro tem sido ampliado, ainda que de forma limitada e restrita. O fato é que o lugar que a escolaridade ocupa na realidade do município reflete a capacidade institucional, e as relações sociais postas nesse cenário juntamente aos tipos de capital disponíveis. O nível médio ainda é lido muitas das vezes como o objetivo final da escolaridade para a grande maioria, visto que a

composição do mercado de trabalho no município não exige mais que isso, sendo os setores de comércio e de serviços os que mais empregam (PNUD, 2013).

Convém destacar ainda que, àqueles que porventura pretendem cursar um ensino superior, são os mesmos que em sua grande maioria se deslocam para fazerem o ensino médio no município limítrofe, onde estão dispostos os colégios particulares de maior prestígio e “qualidade”. Há pouco mais de 05 (cinco) anos, porém, Carmo conta com um único colégio particular nessa modalidade, facilitando o acesso de muitos jovens que não podiam custear as mensalidades mais caras e ainda o deslocamento diário para outro município para terem um “bom” ensino.

Essa dualidade entre o público e o privado, onde o público é lido como ruim e de baixa qualidade e o privado como melhor e mais eficaz é algo muito corriqueiro em nossas relações sociais. Processo esse, que foi construído como forma de legitimar a satisfação de necessidades vitais para a reprodução social via mercado. O sucateamento dos serviços sociais é usado ideologicamente nesse sentido e não foge à educação, onde, como colocado por Libâneo (2012), a escola pública tem servido mais para acolhimento social que para a disseminação de saberes. Isso como forma de naturalizar a hierarquia entre os que podem pagar por uma educação de qualidade, e os que acessam a uma educação precária como a escola pública.

Acerca disto Souza (2009, p.85) destaca:

Na história recente das nações modernas, essa dialética entre mercado e Estado tem assumido a forma de limitar a ação do Estado a certas esferas específicas da vida social, e deixar que a livre ação do mercado impere nas outras esferas. Assim, chegou-se ao consenso de que na educação e na saúde, por exemplo, a ação do mercado, deixado a si próprio, termina por dar educação e saúde de alta qualidade aos ricos e privilegiados e educação de baixa qualidade aos pobres.

Devido à baixa “tradição” destas escolas formarem alunos com algum “sucesso” nos vestibulares, elas acabam sendo rechaçadas para um público que não irá dar seguimento aos estudos, apesar dessa máxima não ser unânime. Nesse caso, convém dizer que acesso ao ensino superior requer antes de tudo, capital econômico, seja para custear melhores colégios, seja para bancar as faculdades privadas ou a moradia dos filhos em outras cidades.

Os dados abaixo nos ajudam a aferir o perfil no que tange a escolaridade no município de Carmo em contraponto com as médias nacionais:

Tabela 5 - IDHM Escolaridade

Lugar	% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo (2010)	Expectativa de anos de estudo (2010)	% dos ocupados com fundamental completo - 18 anos ou mais (2010)	% dos ocupados com médio completo - 18 anos ou mais (2010)	% dos ocupados com superior completo - 18 anos ou mais (2010)
Brasil	54,92	9,54	62,29	44,91	13,19
Carmo	50,01	8,24	56,66	40,52	8,51

Lugar	% de 15 a 17 anos com fundamental completo (2010)	% de 16 a 18 anos com fundamental completo (2010)	% de 18 a 24 anos com fundamental completo (2010)	% de 25 anos ou mais com fundamental completo (2010)	% de 18 a 20 anos com médio completo (2010)
Brasil	57,24	66,38	74,24	50,75	41,01
Carmo	55,62	68,33	76,94	45,57	37,6

Lugar	% de 18 a 24 anos com médio completo (2010)	% de 18 anos ou mais com médio completo (2010)	% de 19 a 21 anos com médio completo (2010)	% de 25 anos ou mais com superior completo (2010)	% de 25 anos ou mais com médio completo (2010)
Brasil	47,47	37,89	47,33	11,27	35,83
Carmo	47,03	32,92	44,99	6,61	30,58

Fonte: PNUD, 2013.

A expectativa de anos de estudo para o município encontra-se abaixo da expectativa nacional. E o ensino médio, ainda que importante no tocante à estrutura do mercado de trabalho em Carmo é genericamente pouco acessado. Importante mencionar que isso se deve a algo já tratado anteriormente. Muitos dos jovens que se inserem no mercado de trabalho acabam dando prioridade ao emprego devido ao imediato retorno financeiro, principalmente em um contexto onde o custo de vida é bem inferior aos municípios de médio e grande porte. Não bastasse ainda, o não “sucesso” vivenciado pelos pais acaba sendo internalizado pelos filhos. A falta de transmissão de disposições para que esses prossigam na vida escolar leva boa parte dos agentes a interromperem os estudos, principalmente quando este é o “destino” vivenciado pela maioria das pessoas que estão a sua volta.

O crescimento dos cursos técnicos no município e ainda dos cursos superiores nos municípios limítrofes, porém, tem contribuído para modificar essa estrutura. Maior tem sido o acesso dos jovens carmenses aos cursos técnicos de nível médio e ao ensino superior, com o

auxílio do poder público local no custeio do traslado, e ainda dos programas federais.²¹ Isso tem corroborado a formação de uma mão-de-obra mais qualificada para atuar em áreas como a saúde, a educação, a assistência e a gestão de políticas e programas estratégicos no município. No entanto, ainda é necessário avançar mais, visto que boa parte dos que se formam em determinados cursos, não mais retornam ao município devido à falta de postos de trabalho, e a baixa remuneração oferecida para alguns setores e profissionais.

Este aspecto está ligado à outra variável que compõe o IDHM. Trata-se do componente da renda, que nos ajuda a compreender o grau relativo ao bem-estar econômico no município de Carmo. Ainda nos possibilita apreender as características em torno da pobreza e da desigualdade de renda em âmbito local.

Sendo assim, o IDHM de Carmo, no que tange à renda, é de 0,683 contra uma média nacional de 0,739. Quanto à renda *per capita* do município, esta era de R\$559,66 contra uma renda *per capita* nacional de R\$793,87, retratados para o ano de 2010. O índice de Gini local, ou seja, do município, era de 0,47 em 2010 (PNUD, 2013). Isso significa uma concentração de renda menor que a média nacional que era de 0,60 segundo valores do PNUD (2013).

A composição do mercado de trabalho no município abrange majoritariamente três setores: 47% dos ocupados com 18 (dezoito) anos ou mais em 2010 atuavam no setor de serviços; 14,17% dos ocupados na mesma faixa etária atuavam no setor de comércio; e, 12,46% é o percentual de ocupados no setor da indústria de transformação (PNUD, 2013).

No que tange ao grau de formalização dos ocupados com mais de 18 (dezoito) anos em 2010 esse era de 62,91 para o município de Carmo, acima na média nacional que era de 59,32 (PNUD, 2013). Já o rendimento médio dos ocupados na mesma faixa etária e período era de R\$867,62, abaixo do rendimento médio do Brasil que era de R\$1296,19.

Os dados sintetizados na tabela abaixo nos ajudam a compreender a incidência da pobreza com base na renda domiciliar *per capita* do município em contraponto à realidade do Brasil:

²¹ Como exemplos de Programas que têm elevado as oportunidades de um número efetivo de alunos acessarem ao ensino superior, podemos destacar: FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), que se destina a financiar a graduação na educação superior dos estudantes matriculados em instituições privadas; Cotas, raciais e/ou sociais, têm aumentado as chances dos alunos pretos, e dos que estudaram em escola pública e possuem renda mensal familiar de até um salário mínimo e meio, se inserirem nas universidades públicas; PROUNI (Programa Universidade para todos) que tem por objetivo oferecer bolsas de estudos integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas para àqueles com renda per capita de até 03 (três) salários mínimos que sejam, egressos do ensino médio da rede pública, ou da privada na condição de bolsista.

Tabela 6 - Pobreza

Lugar	% de extremamente pobres (2010)	% de pobres (2010)	% de vulneráveis à pobreza (2010)	% de crianças extremamente pobres (2010)	% de crianças pobres (2010)
Brasil	6,62	15,2	32,56	11,47	26,01
Carmo	1,73	10,31	32,26	3,31	19,99

Lugar	% de crianças vulneráveis à pobreza (2010)	Renda per capita média dos extremamente pobres (2010)	Renda per capita média dos pobres (2010)	Renda per capita média dos vulneráveis à pobreza (2010)
Brasil	49,41	31,66	75,19	142,72
Carmo	49,63	36,83	98,88	170,03

Fonte: PNUD, 2013.

Os dados extraídos do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil do PNUD publicado em 2013 referem-se às seguintes linhas de mensuração socioeconômicas: os extremamente pobres são aqueles com renda *per capita* familiar igual ou inferior a R\$70,00; os pobres são aqueles com renda *per capita familiar* entre R\$71,00 e R\$140,00; por fim, os vulneráveis à pobreza são aqueles com renda domiciliar *per capita* familiar entre R\$141,00 e R\$255,00, equivalente a meio salário mínimo com base em valores de agosto de 2010 (PNUD, 2013).

De acordo com os indicadores trazidos vemos que dos estratos de renda que caracterizam a incidência de extremamente pobres, de pobres e de vulneráveis, todos são inferiores para o município. O que significa uma menor propensão de atores nessas situações em Carmo. O único indicador que atua em desfavor do município refere-se à porcentagem de crianças vulneráveis à pobreza. No entanto, quanto se trata da porcentagem das crianças em situação de extrema pobreza, convém relatar que esse número cai para 3,31% para o município carmense contra uma porcentagem nacional de 11,47%.

Resta acrescentar diante desse cenário, os aspectos relativos à desigualdade social no município. Na tabela seguinte podemos verificar o percentual da renda total apropriada pelos atores por quintil de distribuição de renda e ainda os índices que medem a desigualdade econômica:

Tabela 7 - Desigualdade

Lugar	20% mais pobres (2010)	40% mais pobres (2010)	60% mais pobres (2010)	80% mais pobres (2010)	Percentual da renda apropriada pelos 10% mais ricos (2010)	20% mais ricos (2010)
Brasil	2,41	8,59	19,23	36,6	48,93	63,4
Carmo	4,69	13,77	27,39	46,87	38,09	53,13

Lugar	Razão 10% mais ricos / 40% mais pobres (2010)	Razão 20% mais ricos / 40% mais pobres (2010)	Índice de Gini (2010)	Índice de Theil - L (2010)	Índice de Theil-L dos rendimentos do trabalho - 18 anos ou mais (2010)
Brasil	22,78	14,83	0,6	0,68	0,51
Carmo	11,07	7,73	0,47	0,4	0,29

Fonte: PNUD, 2013.

Os índices revelam uma menor desigualdade relativa à distribuição de renda em prol de Carmo, que pode ser constatado pelo valor do índice de Gini local. Já o índice de Theil-L é aquele que mede a desigualdade na distribuição de atores segundo a renda domiciliar *per capita* exceto àqueles com renda domiciliar *per capita* nula. Seu valor tende a variar segundo a razão entre as médias entre ricos e pobres, onde, quanto menor essa razão, menor o índice de Theil-L. Isso significa que quanto mais perto do 0 (zero) mais igualitária é a distribuição de renda. Note que o índice de Theil-L dos rendimentos do trabalho dos atores ocupados com 18 (dezoito) anos ou mais de idade é ainda menor em Carmo, mostrando uma distribuição de renda mais equânime quando se trata dos que estão na ativa (PNUD, 2013).

Convém acrescentar nesse aspecto, a desigualdade racial e de gênero que se projeta quando se trata da renda apropriada, seja no quesito cor, seja no quesito homem e mulher. Nesse aspecto, em Carmo, o valor médio do rendimento mensal total nominal auferido pelos brancos chega à R\$1.068,00, valor esse que cai para R\$707,00 quando referente aos pardos, e R\$583,00 quando referente aos pretos, quase a metade da renda da população branca (IBGE, 2010). Já no quesito gênero, entre os homens o valor médio do rendimento mensal total nominal é de R\$978,00, contra o valor de R\$759,00 no que se refere às mulheres (IBGE, 2010).

No quesito rendimento, a feminização da pobreza²² é constatada pelos seguintes dados: de um total de 303 pessoas com 10 (dez) anos ou mais vivendo com um rendimento nominal mensal de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, 59 eram homens, e 244 eram mulheres. Quando se trata de famílias nessa situação, das 64 vivendo com a referida renda *per capita*, 62 refere-se a famílias chefiadas por mulheres sem filhos. Já das 4.959 pessoas com 10 anos ou mais vivendo sem rendimento, 1.819 eram homens contra 3.140 mulheres. Das 46 famílias sem rendimento, 40 é o número das unidades chefiadas por mulheres com filhos em sua composição (IBGE, 2010). Números bem divergentes entre os gêneros, conformando que a pobreza em termos de renda, tende a afetar, ainda que não univocamente, majoritariamente as mulheres.

Cumprir acrescentar ainda no quesito renda, que a renda *per capita* média apropriada pelo 1º e pelo 2º quinto mais pobre no município Carmense gira em torno de R\$131,21 e R\$254,06 respectivamente. Valores estes acima da média do Brasil para os dois primeiros quintos que são de R\$95,73 para o 1º, e de R\$245 para o 2º. Conforme se avança nessa estrutura de rendimentos, os valores tendem a se inverter em prol do Brasil. Isso se deve ao fato da renda *per capita* do município já ser menor em referência à média nacional. Também se deve à melhor distribuição dessa renda em Carmo. Nesse caso, por mais que o IDH Renda para o Brasil seja maior que o IDHM Renda do município, isso tem a ver com o tamanho do PIB *per capita* de ambos. O PIB *per capita* de Carmo é menor, porém melhor distribuído. Logo, isso é o que explicaria o IDHM Renda desse ser menor que a média nacional.

Para além da renda, porém, resta-nos analisar o acesso e as condições dos serviços sociais e os de infraestrutura urbana no município estudado. Esse índice está relacionado ao último IDHM analisado que se refere à longevidade. O IDHM Longevidade em 2010 de Carmo era de 0, 813, nada muito discrepante do brasileiro que era de 0, 816. A esperança de vida ao nascer segue o mesmo princípio. Enquanto em Carmo o número médio de anos que as

²²Nesse contexto, faz-se importante explicar o que se entende por feminização da pobreza. Segundo Novellino (2004, p.2), este conceito é cunhado por Diane Pearce em 1978. Assim, para a pioneira, a feminização da pobreza estava relacionada à mulher com filhos sem a companhia de um marido ou companheiro. O que levava nesse caso, à responsabilidade no sustento da família a essa mulher. Contudo, é necessário compreender que, a pobreza afeta, obviamente, também aos homens, mas as refrações desta incidem de forma mais fatídica sobre as mulheres, devido a diversos fatores. Contudo, Castro (2001) chama atenção para a afirmação de que haja maior grau de pobreza entre mulheres, provocado pelo aumento de chefia familiar. Para a autora, não se trata de ausência de figura masculina, mas sim, em virtude da dedicação das mulheres aos cuidados e a reprodução que, limitam a qualidade da participação destas no mercado. Com isso, percebe-se que é sobre as mulheres que recaem uma carga maior proveniente do tempo que estas despendem na conciliação entre, o trabalho remunerado e o trabalho doméstico (não remunerado): produção e reprodução (MELLO; SABBATO, 2013).

peças deverão viver a partir do nascimento era de 73,77, no Brasil esse número era de 73,94 em 2010 (PNUD, 2013).

A tabela abaixo nos permite analisar os índices demográficos do Carmo e do Brasil, vejamos:

Tabela 8 - Demografia

Lugar	Esperança de vida ao nascer (2010)	Mortalidade infantil (2010)	Mortalidade até 5 anos de idade (2010)	Probabilidade de sobrevivência até 40 anos (2010)
Brasil	73,94	16,7	18,83	94,37
Carmo	73,77	15,8	17,78	91,65

Lugar	Probabilidade de sobrevivência até 60 anos (2010)	Razão de dependência (2010)	Taxa de fecundidade total (2010)	Taxa de envelhecimento (2010)
Brasil	84,05	45,92	1,89	7,36
Carmo	80,37	46,23	1,84	9,64

Fonte: PNUD, 2013.

Em um contexto geral, os índices de ambos os lugares equivalem-se, apesar das taxas de mortalidade serem menores no município investigado. Isso nos leva a esmiuçar ainda os fatores que tem relação com a qualidade de vida da população, como os serviços de saúde, coleta de lixo, água encanada, tipo de moradia, etc. Ou seja, fatores estes condicionantes das variáveis apontadas acima.

No quesito água encanada, segundo dados do PNUD (2013), enquanto no Brasil a porcentagem da população em domicílios com acesso a este serviço em 2010 era de 92,72%, no município estudado essa porcentagem sobe para 96,41%. Lembrando que o tratamento e o abastecimento de água no município competem univocamente à prefeitura, onde o morador paga apenas uma taxa fixa mensal. Quando se trata de domicílios com banheiro e água encanada, enquanto naquele o percentual era de 87,16%, neste o percentual chega quase a totalidade da população residente, com 99,83%. Tais números apresentam um considerável grau de disparidade entre Brasil e Carmo, tendendo de forma positiva para o município estudado.

No tocante à coleta de lixo, Carmo também se sai melhor. A porcentagem da população residente com acesso a esse serviço no município chega a 99,97% contra uma média nacional de 97,02% (PNUD, 2013).

Soma-se a isso o tipo de moradia predominante no município pesquisado. De um total de 5.741 domicílios particulares permanentes, 5.416 são casas. A condição da ocupação é predominantemente composta por moradias próprias, onde a grande maioria já está quitada. O material de construção desses domicílios também é majoritariamente alvenaria revestida (5.410 domicílios). Apenas 05 (cinco) são construídas com madeira aproveitada. Em números percentuais, segundo dados do PNUD (2013), era de apenas 0,14% o número de pessoas residentes em domicílios com paredes inadequadas.

Tais dados estão sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 9 - Habitação

Lugar	% de pessoas em domicílios sem energia elétrica (2010)	% de pessoas em domicílios com paredes inadequadas (2010)	% de pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados (2010)
Brasil	1,42	3,42	6,12
Carmo	0,03	0,14	0

Fonte: PNUD, 2013.

Pensando em um conceito de saúde ampliado lembramos que esta está condicionada a fatores diversos: renda, cultura, educação, emprego, serviços de infraestrutura urbana e etc. Ademais, é importante frisar a não restrição desse conceito pensando apenas sob o aspecto curativo e da disposição de serviços de saúde. Corroboramos um conceito de saúde que amplia o leque do bem-estar pensando não na doença enquanto um fim em si mesmo, mas como produto de uma estrutura complexa. Logo, ressalta-se o quesito preventivo sendo necessário levar em conta os aspectos territoriais os quais os agentes estão inseridos.

Dito isso, convém destacar que o saneamento básico adequado compete para a melhor promoção da saúde. Esse serviço é avaliado pelo IBGE como adequado, semi-adequado e inadequado. No município carmense, de um total de 5.741 domicílios, 70,3% se enquadram no tipo de adequados; 25,7% no de semi-adequado; e, 4,0% no de inadequado (IBGE, 2010).

Quando desagregamos por área vemos que, no meio rural, de um total de 1.267 domicílios, a maior parte deles se enquadram no tipo de saneamento semi-adequado com 54,7%; em seguida tem-se o percentual de 27,7% como adequado; e, 17,6% entram na categoria de inadequados. Já no meio urbano, de um total de 4.474 domicílios, 82,4%

encontram-se na categoria de saneamento adequado; 17,6 na de semi-adequado; e, apenas 0,1% no tipo de saneamento inadequado (IBGE, 2010).

Aliado a tais serviços, a cobertura do serviço de energia elétrica é também fator relevante e, em Carmo, abrange a quase totalidade dos domicílios. A porcentagem de pessoas que residem em domicílios sem energia elétrica era de apenas 0,3% em 2010 (PNUD, 2013). Em números brutos, de um total de 5.741 domicílios particulares permanentes, oito não contavam com energia elétrica nesse período (IBGE, 2010).

Resta por fim elencar, a partir do pressuposto do conceito de pobreza e de desigualdade aqui discutido, o acesso aos bens de consumo duráveis dos residentes do município interiorano.

Do total dos domicílios particulares permanentes, em números brutos, 2.057 domicílios contavam com automóvel para uso particular em 2010. A geladeira é ainda um bem não disposto em todos os domicílios, atendendo a 5.608 deles. Já a TV era o artigo mais generalizado estando disposto em 5.647 domicílios. O rádio também é bem abrangente, este fazia parte dos bens de consumo de 4.994 domicílios. Em seguida, enquanto artigo também bem consumido pelo morador carmense vem o telefone celular. Este estava disposto em 4.193 domicílios em 2010.

A máquina de lavar roupa, porém, encontrava-se em apenas 2.553 domicílios. Número este ainda maior que o relacionado ao microcomputador que estava disposto em 2.109 domicílios carmenses. Já no que tange ao microcomputador com acesso a internet, este número é reduzido a apenas 1.706 domicílios; ferramenta esta de suma importância nos dias atuais no que tange aos processos de aprendizado. Por fim, o telefone fixo é um item também pouco consumido fazendo parte de apenas 1.852 domicílios. Tal fato tem relação com a abrangência dos telefones móveis que hoje se torna um bem de consumo de fácil acesso e até mais econômico.

Em suma, o cenário explicitado mostra que o município escolhido para a pesquisa apresenta uma menor concentração de renda, além de contar com um custo de vida menor se comparado com outras realidades. Também os serviços públicos, dentre os quais os de infraestrutura urbana, são bem generalizados. Isso, no entanto, não elimina a pobreza e a desigualdade incidente no município, muitas das vezes relacionadas à baixa capacidade de incorporação da população residente do mercado de trabalho – seja formal ou informal –. Fato este vinculado principalmente ao baixo grau de “sucesso” escolar vivenciado pela população.

A baixa escolaridade leva muitos a se inserirem de forma precarizada na estrutura salarial, ou seja, com baixas remunerações. É grande o número de pessoas que trabalham por tarefas pontuais, não garantindo uma renda fixa e segura para a reprodução familiar. Sendo assim, benefícios como o do PBF são importantes tendo vista a instabilidade do mercado de trabalho no município.

Nesse sentido, resta destacar que o município contava em 2014 com 2.627 pessoas cadastradas no Cadastro Único Federal, segundo dados disponibilizados pelo Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome (MDS). O Cadastro Único é um instrumento que permite identificar famílias de baixa renda que são as que possuem renda mensal de até meio salário mínimo *per capita* familiar, ou renda mensal de até três salários mínimos. Tal cadastro possibilita conhecer a realidade socioeconômica das famílias facilitando a captação de agentes para inseri-los em programas sociais que visam intervir nas vulnerabilidades os quais estes se encontram (BRASIL, 2015).

Dentro do grupo de cadastrados no Cadastro Único encontram-se aqueles com perfil para se inserirem no Programa Bolsa Família a partir da renda *per capita* familiar, que como destacado anteriormente varia entre R\$0,00 e R\$154,00. No município de Carmo, atualmente, chega a 1342 o número de famílias beneficiárias do programa Bolsa Família, segundo dados do MDS referente ao ano de 2014, onde, a grande maioria enquadra-se na modalidade de renda entendida por extrema pobreza (BRASIL, 2014a).

Por fim, é nesse cenário que procuraremos compreender os aspectos ligados a um dos eixos norteadores do Programa Bolsa Família no município em questão, a saber, a condicionalidade de educação. Após a reflexão aqui estabelecida, o próximo ponto traz a justificativa em torno da escolha das escolas, bem como, visa mostrar por um âmbito geral, o perfil das escolas investigadas.

5.2 ASPECTOS GERAIS: O PERFIL DAS ESCOLAS ENTREVISTADAS

Neste momento, faz-se importante retomar a questão metodológica para a melhor compreensão dos elementos expostos neste capítulo. A proposta inicial era investigar 02 (duas) escolas de IDEBs extremos. Contudo, esbarramos em alguns impasses que nos levaram a escolher 03 (três) escolas públicas municipais. Estas foram definidas por serem as únicas a contarem com dados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Neste portal podemos encontrar dados referentes à avaliação das

escolas com base em seus IDEBs. A escolha das escolas através do IDEB, como discutido anteriormente, partiu do pressuposto de que a qualidade ou não da escola, pode vir a influenciar o aprendizado dos seus alunos, ainda que não determine por si só o desempenho destes.

Como o estudo presente visa fazer uma análise da percepção dos atores inseridos no processo educacional sobre a condicionalidade de educação do PBF, é preciso levar em conta os processos constitutivos das relações sociais no município em torno da implementação das políticas de educação e de assistência. Tal demanda se justifica diante do argumento de que o acompanhamento da frequência escolar das crianças beneficiárias do PBF, funciona como um instrumento que, ao menos em tese, deveria servir para mobilizar uma articulação intersetorial entre as políticas em questão, juntamente com a de saúde, no intuito de qualificar a atenção em torno dessa parcela mais vulnerável da população.

É nesse sentido que procuramos, além de entrevistas com os atores específicos que operam no chão da escola, entrevistar também o gestor do Programa Bolsa Família e a Secretária de Educação, como forma de entender como estes dialogam e percebem a condicionalidade em questão.

Ao iniciar a pesquisa sobre as escolas públicas e seus respectivos IDEBs, deparamo-nos com um primeiro impasse: as informações acerca destas. De um total de 09 (nove) escolas públicas municipais na modalidade de ensino fundamental (com base em dados coletados na própria Secretaria de Educação do município), apenas 03 (três) apareciam com informações acerca do seu respectivo IDEB na base do INEP. Dentro desse universo, porém, não há uma série histórica que permita destacar a escola de maior e a de menor IDEB, tendo em vista que nem todas as 03 (três) escolas participaram da Prova Brasil em todos os anos em que esta fora aplicada. Sendo assim, resolvemos eleger valores relacionados ao ano de 2007, ano que deu início a estas avaliações e que permitia avaliar a diferença entre as 03 (três) escolas com dados disponíveis. As escolas foram então classificadas em ordem decrescente, do maior para o menor IDEB: Escola A: 4,7; Escola B: 4,1 e Escola C: 3,9.

Em comparação com dados relativos às médias nacionais e estaduais para a rede pública no ano de 2007, vemos que, das escolas disponíveis a única que se encontra abaixo das três médias (nacional, estadual e municipal) é escola C. Para visualizarmos com maior clareza, a média nacional para rede pública referente aos anos iniciais do ensino fundamental, era de 4,0 em 2007. Já a média relativa à rede pública do Estado do Rio de Janeiro para as etapas iniciais do ensino fundamental, era de 4,1. Por fim, para a rede pública municipal, a média era de 4,2

em 2007. Logo, não há muita discrepância entre as médias apresentadas e as das escolas escolhidas.

Quanto ao fato de não conseguirmos acesso aos dados referentes às outras escolas públicas municipais no portal do INEP, partimos do pressuposto do quantitativo de alunos que seriam necessários para realizarem a Prova Brasil. Segundo o INEP (2011), é necessário o número mínimo de 20 (vinte) alunos por turma para que a escola seja avaliada.

Como trata-se de um município pequeno, muitas escolas se localizam em áreas rurais e distritos mais afastados do perímetro urbano, atendendo a um quantitativo menor de alunos. Nesse aspecto, tais escolas podem não possuir o número de alunos por turma exigida para participar da avaliação feita pelo INEP para a composição do IDEB.

A partir da entrevista feita com uma das coordenadoras pedagógicas da Escola B, que anteriormente ocupava outro cargo na Secretaria de Educação, a mesma nos informou sobre todas as avaliações as quais as escolas eram submetidas, inclusive uma avaliação criada pelo município para aferir a qualidade das escolas. Quando questionada sobre a Prova Brasil e se todas as escolas participavam, esta respondeu positivamente. Inclusive, esta coordenadora pedagógica acrescentou que houve casos em que os alunos que ultrapassaram o quantitativo necessário para fazer a Prova em uma escola, eram remanejados para fazer a Prova nas escolas rurais onde não havia se atingido o número necessário para fazê-la.

Com essa estratégia, as escolas menores, segundo ela, conseguiam fazer a Prova. Contudo, tal estratégia implica que a rede pública municipal seja avaliada, mas não há como medir nesse caso, a qualidade da escola que recebeu alunos de outra para fazer a Prova Brasil. Contudo, esta explicação ainda não esclarece o fato de porque nem todas as escolas, mesmo com a estratégia descrita acima, não terem calculados os seus respectivos IDEBs principalmente nos anos subsequentes a 2007.

Importante ressaltar dentro disso que as escolas escolhidas são as maiores do município para a coleta de dados. Estas também se encontram localizadas em contextos diferentes: a escola A localiza-se num distrito afastado do centro da cidade de Carmo e atende a crianças provenientes da área rural e urbana, além de receber crianças de ao menos 02 (dois) outros distritos carmenses; a escola B é a maior escola pública municipal e se localiza na parte central da cidade; por fim, a escola C encontra-se na parte periférica da cidade, sendo esta a que atende o público em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

A partir de tal constatação, as escolas identificadas pelo site do INEP onde encontramos os IDEBs, são também as escolas com um maior quantitativo de alunos, e conseqüentemente, com um maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família. O que foi imprescindível para nossa escolha também.

O primeiro contato deu-se na Secretaria de Educação do município, onde, contamos com um facilitador diante da relação de proximidade com a uma das funcionárias. Trata-se da operadora máster do Programa Bolsa Família. Esta é a responsável por repassar as informações acerca da frequência escolar dos alunos beneficiários para o Sistema Presença.

A partir de dados coletados junto a Secretaria de Educação e as respectivas secretarias das escolas, conseguimos mapear o quantitativo de alunos que recebiam o benefício no ano letivo de 2014, ainda que não de forma precisa. Isso porque, em algumas escolas o que tínhamos era o quantitativo geral de alunos incluindo os do primeiro e do segundo segmento. Contudo, nossa proposta foi trabalhar com o primeiro segmento apenas.

A escola A tinha em 2014 cerca de 27 (vinte e sete) alunos do primeiro segmento na condição de beneficiários. Neste caso, não tivemos acesso ao quantitativo geral de alunos no primeiro segmento. Porém, o quantitativo total de alunos da escola, incluindo os dois segmentos gira em torno de 115 (cento e quinze), de acordo com a secretária da mesma. Já a escola B, contou em 2014 com 446 (quatrocentos e quarenta e seis) alunos beneficiários do Programa no primeiro segmento, segundo informações também da secretaria da escola. Número bem expressivo se levarmos em conta que a escola possuía no mesmo ano, um total de 763 (setecentos e sessenta e três) alunos no primeiro segmento.

A escola C contou em 2014 com um total de 88 (oitenta e oito) alunos beneficiários no primeiro segmento do ensino fundamental. Neste caso, apesar de não termos tido acesso ao quantitativo exato do alunado em geral da escola em questão, em entrevista com a atual diretora, a mesma afirmou que esta contava, em 2014, com um total de quase 100 (cem) alunos. Sendo assim, pode-se dizer que a escola possui um percentual de quase 90% de alunos beneficiários. Tal fato, porém, não surpreende tanto, tendo em vista que se trata da escola localizada na periferia de Carmo, onde se encontra a parcela mais vulnerável da população.

A infraestrutura das escolas é em geral semelhante. A escola A possui peculiaridades. Localizada em um distrito afastado da cidade de Carmo, esta fora construída no intuito de atender aos filhos dos funcionários de uma usina hidrelétrica pertencente a uma

concessionária de energia elétrica. Neste caso tratava-se de funcionários de nível superior, e também daqueles com menor grau de instrução e qualificação.

A escola conta hoje com um número pequeno de alunos se comparada à Escola B, atendendo ao primeiro e ao segundo segmento do ensino fundamental. Há pouco mais de 01(um) ano a escola deixou de atender a educação infantil. Esta recebe alunos das zonas rurais e urbanas e também de outros distritos considerados vulneráveis em termos de situação socioeconômica.

A infraestrutura da Escola A é considerada boa. Esta possui 03 (três) prédios. O prédio onde funcionava a educação infantil, porém, foi interditado diante da situação de precariedade de sua estrutura física. No geral, a escola possui refeitório, sala de informática, biblioteca, quadra de esporte, laboratório de química e um amplo espaço para atividades ao ar livre.

O quadro de funcionários é composto pela diretora, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores, secretária e demais funcionários responsáveis por serviços gerais.

Já a escola B dispõe de um amplo espaço físico. As salas de aulas são grandes e abarcam no máximo 25 (vinte e cinco) crianças por turma. Além do refeitório e de um espaço para as crianças aproveitarem o recreio, a escola, que atende a maior parte dos alunos no ensino fundamental do município, conta ainda com auditório, sala de informática, biblioteca e sala de recursos, que é utilizada para atender alunos com deficiência ou “problemas de aprendizagem” em geral.

Já as atividades físicas, que ocorrem nas aulas de educação física, acontecem na quadra de esporte municipal de Carmo que fica bem ao lado da Escola. Por fim, a escola se divide em 03 (três) turnos, sendo que pela manhã e pela tarde estudam os alunos do primeiro segmento, já à noite, encontram-se os alunos do segundo segmento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A Escola B possui em seu quadro de funcionários: diretora, diretora adjunta, secretários, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, funcionários responsáveis pelos serviços gerais, e ainda psicólogos, sendo a escola com o quadro mais completo em termos de profissionais da educação.

A escola C é a menor. Ela atende a uma média de 100 crianças de acordo com a direção da escola. A escola encontrava-se em reforma no momento em que fomos fazer a

coleta de dados, não tendo sido possível observar de forma mais detida a sua condição física. Porém, a diretora nos informou sobre a existência de uma estrutura física considerável para comportar os alunos em tempo integral. No momento das entrevistas, que se deram no início do ano letivo de 2015, as crianças estavam estudando no galpão de uma igreja e em uma casa alugada até que as obras terminassem, com prazo previsto para abril de 2015.

No geral a escola possui no seu quadro de funcionários: diretora, secretária, professores e funcionários responsáveis por serviços gerais. Em termos de estrutura física, esta não conta com biblioteca, mas possui sala de informática, de recreação e leitura, de artes e de reforço.

A partir da compressão do perfil das escolas e dos motivos que nos levaram a escolha das 03 (três) elencadas, o ponto seguinte traz uma análise do contexto complexo em que se deram as entrevistas. A proposta é compreender o ambiente e os elementos que tangem as relações sociais peculiares tecidas no município a partir das entrevistas com a Secretária de Educação e o Gestor do PBF. Tais entrevistas revelaram noções importantes que se refletem na administração pública e conseqüentemente, na implementação do PBF em Carmo.

5.3 COMPREENDENDO O CENÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PBF EM CARMO: AS ENTREVISTAS COM O GESTOR DO PBF E A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Ao trabalharmos com percepções estamos fadados a lidar com atores inseridos em uma realidade em constante movimento e principalmente, precisamos compreender a estrutura de interações sociais complexas que cercam os atores. Corroboramos, neste aspecto, o que aponta Aretche (2001) quando a mesma faz algumas considerações para que possamos fazer avaliações menos ingênuas.

A partir de contribuições da autora, é importante mencionar quando falamos de programas, que há certa distância entre os formuladores e os implementadores destes em âmbito local. Como mencionado em capítulo anterior, o ente federal desenhou o PBF para que este funcionasse de forma descentralizada em uma relação de parceria entre os níveis de governo. Neste aspecto, coube à esfera mais alta acionar mecanismos de incentivos, principalmente financeiros, para que os entes locais aderissem ao Programa em larga escala.

No entanto, apesar da gama de normativas criadas no intuito de regular o processo de implementação do PBF, Aretche (2001) nos leva a fazer ao menos três indagações: primeiro, é preciso saber se os agentes implementadores de fato conhecem o programa que trabalham.

Ou seja, se estes estão cientes dos textos normativos, regras gerais, objetivos, etc. Isso porque, caso os implementadores não conheçam de fato estes fatores, é bem provável que a operacionalização do programa se dê com base em objetivos próprios (ARETCHE, 2001, p.53).

Uma segunda indagação, de acordo com a autora, diz respeito à aceitação dos objetivos gerais de dado programa por parte dos implementadores. Em outras palavras, os implementadores podem conhecer os objetivos do programa, mas não aceitá-los, elegendo assim, as prioridades que melhor lhes convém.

A última e terceira questão apontada por Aretche (2001), trata das condições institucionais para a implementação de programas, ou seja:

[...] a situação na qual os implementadores, embora conhecendo e concordando com os objetivos do programa, não possam, por diversas razões – que podem variar desde impedimentos associados à capacidade fiscal e administrativa das agências implementadoras até compromissos e lealdades políticas –, realizar os objetivos previstos (ARETCHE, 2001, p.53).

A esta última questão, ainda podemos incorporar o aspecto do acionamento de critérios subjetivos para alcançar os objetivos propostos, como, o conceito de justiça social utilizado, por exemplo, na seleção de potenciais beneficiários para o recebimento do benefício do Bolsa Família. Ou ainda, o privilégio das redes de relações pessoais (DAMATTA, 1997, p.81) na captação do público alvo a ser atendido. Claro que em se tratando do PBF é necessário possuir certo perfil para adquirir o benefício. Contudo, o modo como esses potenciais beneficiários tomarão conhecimento da existência do Programa e do mecanismo para alcançá-lo, muitas das vezes ocorre por meio dessas redes de relações pessoais; ou mediante indicações políticas.

A partir do pressuposto acima, é necessário enfatizar que o município de Carmo é permeado por relações conflituosas no que diz respeito à administração pública. No entanto, aquilo que poderíamos em um primeiro momento entender como um problema é na verdade, parte da realidade concreta (Aretche, 2001), sendo necessário considerar tais conflitos na análise. É nesse sentido que precisamos revelar os aspectos mais relevantes do contexto investigado, que pode vir a influenciar as percepções dos atores entrevistados, e consequentemente, a implementação do Programa no município.

As entrevistas ocorreram entre dezembro de 2014 e fevereiro de 2015. Sendo assim, conseguimos colher dados de ao menos dois períodos diferentes: o final do ano letivo de 2014 e o início do ano letivo de 2015.

Ao iniciar a pesquisa, como mencionado anteriormente, nosso primeiro contato deu-se na Secretaria de Educação do município de Carmo. As entrevistas tiveram início em um momento que podemos chamar de transitório. A Secretária de Educação entrevistada por nós, a qual chamaremos por Rita²³, estava ocupando o cargo de forma interina, tendo em vista que há menos de 02 (dois) meses a antiga Secretária havia sido destituída da função. Logo, podemos dizer que Rita, apesar de um histórico considerável na área educacional como professora e diretora de escola, estava por um período muito pequeno na condição de Secretária.

Tal fato dificultou parte de nossa análise, diante da falta de um tempo de experiência que permitisse que tratássemos de questões como a percepção em torno do impacto sentido na frequência escolar dos alunos da rede pública municipal de Carmo no longo prazo. Rita, neste aspecto, teve que recorrer as suas experiências anteriores para embasar suas respostas em torno da condicionalidade de educação que não faziam parte de sua função enquanto Secretária.

É importante, nesse sentido relatar que nós pesquisadores temos que estar preparados para lidar com uma gama ampliada de questões não previstas no desenho metodológico da investigação, principalmente por se levar em conta que isso pode enriquecer nossa análise. Isso porque, na medida em que propusemos pesquisar uma realidade concreta, é preciso considerar que esta não é imutável, mas reflete aspectos de grande valor para pensar além da cadeia de interações, também a forma como as próprias políticas sociais se desenvolve no contexto investigado.

A importância delegada ao Programa é uma das primeiras indagações que fizemos. Nesse ponto, é fundamental coletar tais percepções dos atores que trabalham de forma estratégica na gestão do PBF para compreender os valores que norteiam as ações destes frente ao público alvo:

E. Qual a importância do Programa em sua opinião?

R. Eu acho importante. Isso eu acho muito importante, porque eu acho que tudo, eu acho que o Governo tá buscando recursos né, maneira de tá é, atendendo a população, a população mais carente. Eu acho importante, apesar de algumas pessoas fazerem críticas, mas eu acho importante esse olhar pra criança, tirar a

²³ Lembramos que todos os nomes utilizados são fictícios para manter o anonimato dos atores entrevistados.

criança da rua, tirar a criança do trabalho escravo, que a gente vê isso o tempo inteiro, a gente vai vê só em televisão né, mas aqui mesmo a gente observa as vezes, em cidades maiores as crianças pedintes na rua né? Eu acho assim, muito importante esse Programa, eu acho, eu acredito assim que, claro que há muita coisa pra reformular, porque você vai, é, e é um Programa que quando vc lida com pessoas vc tem que reformular sempre porque a clientela cada vez mais tem um outro objetivo, e vem a gerações diferenciadas, eu acho que, sempre tem que alterar, adaptar, né? (RITA, 51 anos, Secretária de Educação interina)

Rita possui, além de uma boa qualificação, também uma vasta experiência na área educacional. E apesar da mesma já ter ocupado outro cargo na secretaria em momento anterior, obtivemos poucas informações sobre como a secretaria estaria posicionada na operacionalização do Programa, e conseqüentemente, no controle das condicionalidades. Quando indagada sobre como funciona a gestão do Programa e de que forma este estaria organizado no município, Rita afirma:

R. É, eu sei, assim, eu sei que em alguns momentos a gente conversou com ele (gestor do PBF) por telefone, mas como a gente tem aqui dentro uma pessoa que é responsável, então o contato é mais com ela e com o Renan (gestor). Mas eu sei que funciona, que as vezes algum, vem algum pai de aluno a gente encaminha pra lá, né, e as vezes não retorna, então eu acredito que realmente esteja funcionando. Eu acho até que hoje bem mais organizado. Eu acho que já teve momentos que, lá no início, que eu acho que não foi tão organizado, mas eu acho que tá bem mais organizado [...] (RITA, 51 anos, Secretária de Educação interina).

A fala de Rita não nos permite concluir de forma concreta se há de fato uma articulação entre as demais secretarias e órgãos no que tange à gestão intersetorial do PBF. Porém, segundo Rita, esse diálogo existe, inclusive com o setor de saúde:

R. Também. Porque a gente tem outros programas, outro programa também que a saúde, a saúde tem uma parceria com a educação. Então a gente, algumas coisas a gente sabe. Acaba todos os setores tendo esse contato com a educação. Porque a maneira que eles têm contato com família, quantitativo de aluno, de criança e escola. Então praticamente todos os programas, saúde, assistência social, passa por aqui (RITA, 51 anos, Secretária de Educação interina)

Analisando a fala de Rita, nos questionamos e chegamos à conclusão que esse diálogo entre educação e saúde não teria necessariamente relação com o Programa em si. O diálogo entre os setores, incluindo a Assistência Social parece ser algo meramente burocrático no que diz respeito ao PBF. Nesse caso, tal articulação seria mais para o preenchimento de dados e cumprimento de requisitos, que uma forma de diálogo propositivo em torno de ações que visam lidar de forma integrada com as famílias beneficiárias.

No que tange a organização da secretaria frente à operacionalização da atualização da frequência escolar dos alunos beneficiários, há uma pessoa responsável para isso chamada de operador máster:

E. Como está organizada dentro da secretaria a operacionalização da atualização da frequência escolar? Sabe quem é o operador máster responsável pela manutenção do Sistema Presença?

R. Então, quem é esse operador máster é a Laura. A Laura é dos recursos humanos, né, então é ela que faz, é ela que tem esse contato até direto com o Renan né? Mas ela é uma pessoa responsável, a gente a... ela tem, eles estão sempre mandando email, sempre atualizado, a gente recebe pelo email da educação e dela, então, a gente vê que tá sempre...eu olho sempre eu vou abrir o email, independente de eu ser secretária eu também tinha acesso ao email da educação o tempo todo eles vão mandando, vão avisando, alertando prazo, então, eu vejo que é uma coisa bem organizada. E a Laura é bem organizada também.

E. Então há esse compromisso com a regularidade na atualização dos dados sobre a frequência escolar?

R. Há, exatamente. As escolas enviarem, já tem o prazo certo pras escolas enviarem essa frequência do aluno, né, pra fazer esse cadastro, e alimentar o sistema, né? (RITA, 51 anos, Secretária de Educação interina)

No que tange a esse acompanhamento da frequência escolar, Carmo parece ter boa cobertura. Segundo dados do MDS, com base no bimestre de setembro de 2014, o acompanhamento da frequência escolar atingiu o percentual de 96,03%, para crianças e adolescentes entre 06 (seis) e 15 (quinze) anos de idade, o que equivale a 1.211 alunos acompanhados em relação ao público no perfil equivalente a 1.261 (BRASIL, 2014a).

Sendo assim, Rita expressa a importância da cobrança de contrapartidas relativas à frequência escolar por parte da população beneficiária de um Programa, como o Bolsa Família. Vejamos sua justificativa:

R. É eu acho que, eu acho que acaba os pais, essa frequência que a gente vê que é tão importante né, acabam os pais é se responsabilizando mais também por isso. Porque as vezes a gente, né, os pais as vezes ele não tem tanto, normalmente porque atinge, o Bolsa Família, uma classe que tem pouco informação, que é um pouco mais ignorante de conhecimento e de acesso, não é? Então, de alguma forma quando você atrela ao financeiro, você acaba estabelecendo compromisso que ele vai receber aquele dinheiro, se ele não recebe aquele dinheiro (risos) ele quer saber o que aconteceu, aí que vem saber. Então eu acho que isso ajudou muito, né, o aluno tá na escola, isso é muito importante. Até porque a gente também, atrelado a isso tudo a gente tem também a criminalidade, a gente tem essas crianças que ficam em rua. Então assim, é legal, importante, né, e você, essa responsabilidade com dinheiro, porque acho quando você mexe em bolso, em qualquer situação, ela, você tem mais responsabilidade você fica mais atento, né? (RITA, 51, Secretária de Educação interina).

A importância delegada a essa condicionalidade, como podemos perceber, está centrada no incentivo dado à família para que esta se responsabilize mais quanto à

escolaridade de seus filhos. Seria por assim dizer, um estímulo para que as famílias cumpram o que lhes é devido socialmente.

A noção de que o viés financeiro seria o real motivador para a manutenção desta frequência escolar está ligado ainda, a uma necessidade moral de cobrar por um benefício transferido gratuitamente a estas famílias, como podemos aferir no trecho da entrevista da Secretária de Educação:

E. Esta condicionalidade, na sua opinião, deve ou não existir?

R. Eu acho que sim. Eu acho até que, depois eu acho que de repente tenha outras, pode, eu não conheço todas, né, mas eu acho que precisa, ter condições, ter atrelado algumas coisas que, algumas responsabilidades, né? Porque se não fica parecendo que as pessoas, escuto né, que é mais um recurso que você dá de graça sem a pessoa fazer nada. E não é... e tem realmente o objetivo, tem realmente as pessoas tem que se responsabilizar. É o que acontece é esse equívoco, né, que as pessoas não conseguem perceber, a importância, a importância do filho estudar, de cuidar da saúde do filho. Aí você precisa dá um incentivo pras pessoas realmente, é, acordar pra responsabilidade (RITA, 51 anos, Secretária de Educação interina).

Claro que pensando pela ótica dos profissionais da educação, o envolvimento da família no acompanhamento da vida escolar das crianças será hiper valorizado. Tal fato se confirma inclusive sob o ponto de vista de nosso referencial teórico, onde, as ações das famílias frente à escola terão um papel fundamental na trajetória escolar dos seus filhos.

Sendo assim, as famílias são obrigadas a assumirem o papel que lhes é moralmente delegado. E apesar de se afirmar que estas não possuem acesso à informação, ou, em nossa perspectiva, ao capital cultural que lhes permitiria ajudar os filhos do ponto de vista escolar, ainda assim, acredita-se que o incentivo financeiro poderia vir a materializar-se em benefícios para o aluno.

É o que verificamos na colocação de Rita. Esta aponta para mudanças positivas em torno da maior frequência e menor evasão dos alunos beneficiários que seria proveniente desta condicionalidade. Segundo Rita, a condicionalidade poderia vir a contribuir ainda com o aprendizado dos alunos beneficiários a partir de uma dupla relação. Primeiro porque os alunos permaneceriam por um período maior de tempo na escola. Segundo, porque, os pais, a partir da condição imposta a eles, acompanhariam mais incisivamente a vida escolar dos seus filhos, influenciando na melhoria dos aspectos relacionados à aprendizagem destes.

Importante destacar que Rita, ao nos afirmar que a condicionalidade interferia positivamente sobre os índices de frequência escolar, evasão, e até mesmo na aprendizagem, relativa aos alunos beneficiários, alega não haver nenhum dado concreto que possibilite

comparar alunos beneficiários dos não beneficiários. Isso porque, as avaliações feitas pela Secretaria trabalham em torno de aspectos gerais englobando as escolas e o alunado em sua totalidade.

Por fim, apesar da importância dada à cobrança de contrapartidas proveniente do Programa Bolsa Família, percebemos que a Secretária ficou surpresa ao ser procurada para fazer uma entrevista a respeito do Programa. Talvez não só pelo fato de estar no cargo há pouco tempo, mas também porque entende a condicionalidade de educação como uma questão burocrática, justificando o porquê de, em um primeiro momento, os funcionários da Secretaria tentarem me encaminhar diretamente para a pessoa responsável pela alimentação do Sistema Presença.

Nesse movimento, ainda sob o ponto de vista da gestão do PBF, não foi apenas na área da gestão da Política Educacional que observamos restrições. O gestor do Programa Bolsa Família no município, Renan, também foi um caso emblemático. O ator estava no cargo há apenas 03 (três) meses. O mesmo alega ainda ter sido deslocado de seu cargo de auxiliar administrativo para a função de Gestor do Programa. Seu pouco tempo de experiência enquanto gestor comprometeu suas respostas, que além de não estarem embasadas nos atos normativos que regem o Programa, também ficaram condicionadas a concepções subjetivas e gerais acerca do mesmo. Porém, como ressaltado para o caso da Secretária de Educação, aproveitamos essas questões para captar como ocorre de fato o acompanhamento da condicionalidade de educação em meio, ao que parece, uma tradição na gestão de políticas e programas na esfera municipal.

Primeiramente a qualificação do ator é algo questionável, tendo em vista que o mesmo possui nível superior incompleto na área de educação física. Apesar de Renan reconhecer não ter muito conhecimento sobre o Programa devido ao tempo em que está ocupando o cargo, o mesmo afirma ser curioso e alega “procurar saber das coisas”. Tanto que nos ofereceu, caso não soubesse responder a alguma questão, que voltássemos em outro momento quando este estivesse preparado mediante uma pesquisa prévia.

Renan aponta ter passado por um curso de capacitação referente ao Programa Bolsa Família, onde foi instruído acerca de questões relativas ao acompanhamento das condicionalidades. Renan, todavia, participou deste curso quando ainda não era o Gestor. Aliado a isto, afirma receber informes periodicamente, os quais na maior parte das vezes são disponibilizados pelo ente estadual.

As indagações feitas ao Gestor acerca do acompanhamento da condicionalidade de educação revelaram algumas questões importantes no que tange o processo de implementação do Programa. Primeiramente, Renan diz realizar outras atividades alheias à sua função. Porém, não informou quais seriam estas atividades.

O PBF funciona vinculado à Secretaria de Assistência Social. Sua estrutura física funciona dentro do CRAS, porém em uma sala à parte. Os recursos humanos como: assistente social, psicólogo e etc., são utilizados do próprio CRAS. Assim, se percebe uma relação não institucionalizada entre estes profissionais e a operacionalização do Programa. Tal aspecto pode ser constatado no trecho da entrevista do Gestor, que visou captar se haveria participação do CRAS na Gestão do PBF:

R. Olha. É... vamos dizer que a gente trabalha junto. Porque igual eu falei anteriormente a gente não tem uma assistente social do Bolsa Família. Então é, eu não designei ainda assim uma causa, alguma coisa, mas eles me ajudam, quando eu preciso, quando eu tenho um caso mais grave que eu preciso de uma assistente social eu converso com as meninas com as assistentes sociais aqui e elas me ajudam do mesmo jeito que eu ajudo elas com qual... então a gente meio que se ajuda. Vamos colocar assim.

E. Não tem nada assim, institucionalizado, é um questão entre vocês?

R. Isso, isso (RENAN, 31 anos, Gestor do PBF).

No que tange a participação de outros atores na operacionalização do Programa no município, Renan se posiciona alegando desconhecer a existência de outras figuras responsáveis no âmbito da Saúde e da Educação. Este ressalta que na Assistência, a coordenação ficava somente a cargo dele. Tal aspecto, no entanto, demonstra a falta de articulação intersetorial entre as três principais áreas responsáveis pelo Programa, o que pode vir a comprometer a própria função das condicionalidades.

Junto a isto o Gestor afirma não haver um acompanhamento sistemático do cumprimento das contrapartidas:

R. Olha, na verdade não. A gente não faz assim o acompanhamento das condicionalidades, o que que a gente faz? É por exemplo, na condicionalidade da educação, a... uma família que aconteça de bloquear o benefício por frequência, aí o que que eu faço? Aí eu tento entrar em contato com o colégio, ver se realmente tá acontecendo isso, ou se não tá, se não tiver eu peço a família pra trazer uma declaração do colégio mostrando que essa criança realmente está frequentando e com a porcentagem de frequência dessa criança nessa declaração aí eu faço um recurso no SICON (RENAN, 31 anos, Gestor do PBF).

A partir disto é importante considerar o que coloca Aretche (2001):

Mas, também, para o avaliador é fundamental ter em mente que a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação e, mais que isto, os implementadores é que fazem a política e a fazem segundo suas próprias referências (ARETCHE, 2001, p.54).

Isso significa que as referências em torno dos objetivos do Programa e também a importância atribuída a este, que aparecem nas entrevistas e que seriam a própria percepção destes atores, é o que, na maior parte das vezes, irá nortear a prática destes atores, frente à operacionalização do PBF.

Nesse sentido, Renan, apesar de alegar saber pouco sobre as características gerais do Programa, relaciona enquanto objetivo básico deste, a erradicação da miséria e da pobreza no Brasil. O Gestor considera o Programa importante, principalmente para acabar com as desigualdades sociais existentes no Brasil e em Carmo. Para o ator, a maior importância do Programa para o município gira em torno do atendimento de uma população com escassas condições de se empregarem naquele local.

Sendo assim, apesar da importância atribuída ao Programa, a capacidade administrativa do município sofre com a falta de recursos de infraestrutura e principalmente humanos. No caso do Gestor, este destaca não haver busca ativa das famílias em caso de descumprimento, e ressalta enquanto dificuldade, a sobrecarga gerada pelo acúmulo de atividades que exerce:

E. Quais as principais dificuldades que o município enfrenta no acompanhamento da condicionalidade de educação?

R. Principalmente de pessoa. Porque a gente não tem como, eu não tenho como fazer, a coordenação, a entrevista, a digitação, e ainda acompanhar as condicionalidades. É meio complicado. Entendeu? Então a, o maior é esse (RENAN, 31 anos, gestor do PBF).

O entrevistado parece ter certo domínio sobre as questões burocráticas do Programa, como a manutenção da atualização cadastral das famílias beneficiárias, o preenchimento de novos Cadastros Únicos, e a manutenção dos demais sistemas online; sendo estas funções centralizadas em sua figura. Já no que diz respeito à responsabilidade pelo acompanhamento das condicionalidades, Renan aponta que esta seria atribuição das respectivas Secretarias (saúde e educação).

Sendo assim, as famílias em situação de descumprimento são acompanhadas pelos CRAS e CREAS quando estas procuram o órgão, ou quando o Gestor toma conhecimento de alguma situação que indique tal necessidade:

R. olha, se elas procurarem a gente ou a gente ficar sabendo alguma coisa assim elas são acompanhadas sim. As meninas, elas sim podem, as meninas assistentes sociais aqui, elas podem tanto daqui quanto o CRAS da Influência (distrito Carmense) quanto do CREAS elas se precisarem elas fazem visita, fazem tudo direitinho tal, não necessariamente por ser descumprimento das condicionalidades, mas uma coisa une a outra. Caso haja descumprimento elas são cientes disso também, e a gente conversa muito sobre isso (RENAN, 31 anos, Gestor do PBF).

Tal fato indica que o acompanhamento das condicionalidades do Programa no município não ocorre de forma articulada entre as secretarias, não havendo ainda, um mecanismo de controle institucionalizado e efetivo.

Em que pese Renan ser uma figura central, principalmente no que tange as questões burocráticas que cabem à Assistência Social, não toma conhecimento sobre as questões relativas ao IGD. Assunto que fica restrito ao tesoureiro do CRAS. Neste aspecto, se o IGD foi criado no intuito de aferir a qualidade da gestão do Programa, o desconhecimento deste índice por uma das figuras centrais neste processo é um complicador, principalmente no sentido de não se haver discussões claras e intersetoriais com o objetivo de empregar este recurso na melhoria da própria gestão do PBF. No mais, o IGD-M de Carmo em 2014 atingiu 0,82 (BRASIL, 2014a), o que constitui valor relativamente alto no tocante à qualidade da gestão do PBF no município.

No que tange à seleção dos potenciais beneficiários do Programa, Renan parece utilizar os critérios delineados pelos formuladores, evitando, ao menos ao que aparece em sua fala, se comprometer com as chamadas “indicações políticas”.

A noção de que a pobreza estaria correlacionada ao nível de escolaridade dos agentes é o que justifica o posicionamento de Renan frente à condicionalidade de educação:

E. Qual importância você atribui à manutenção da frequência escolar dos alunos beneficiários do Programa?

R. É o que eu até falei numa outra pergunta, é eu acho que a longo prazo vai ser uma forma de erradicar, de pelo menos diminuir a pobreza extrema que a gente vive aqui no Brasil, que parece que não, mas a gente tem uma pobreza extrema muito forte aqui no Brasil. Então eu acho que a educação é um dos pilares pra se erradicar essa pobreza no Brasil (RENAN, 31 anos, Gestor do PBF).

Neste movimento, a principal estratégia utilizada no município para ampliar a cobertura do acompanhamento da condicionalidade de educação, encontra-se no diálogo. O Gestor afirma haver contatos periódicos com os diretores de cada escola, além de repassar orientações às famílias sobre o cumprimento das condicionalidades, não apenas quando estas vão fazer o Cadastro Único, mas também no momento da atualização deste.

Neste sentido Renan avalia a cobertura do acompanhamento da condicionalidade de educação no município como satisfatória. A justificativa é de que haveria poucos problemas no que tange a possíveis falhas no repasse das informações referentes à presença dos alunos por cada escola. O que expressaria efetividade no acompanhamento destas.

Contudo, isso não significa que não haja bloqueios de benefícios. Os bloqueios relativos a problemas de informações são poucos, porém, os bloqueios relativos à faltas seriam muitos, segundo Renan. O Gestor afirma, porém, que esse tipo de bloqueio ocorre com maior frequência entre os adolescentes, o que justificaria o percentual de 86,49% relativo ao acompanhamento da frequência escolar de jovens de 16 (dezesesseis) e 17 (dezesete) anos no município em 2014. Em números absolutos seriam 224 jovens acompanhados de um total de 259 (BRASIL, 2014a).

Por fim, podemos dizer que a cobertura do acompanhamento da frequência escolar das crianças é de fato satisfatória. Ao que tudo indica, a parte burocrática em termos de manutenção dos dados cadastrais do público alvo que compete à Secretaria de Educação, às escolas e à Assistência Social parece ocorrer de forma regular e sistemática. Não há, segundo o Gestor, muitos casos de bloqueio de benefício por problemas na gestão em si.

No entanto, não podemos dizer que o acompanhamento das condicionalidades no município esteja realmente funcionando no intuito de identificar possíveis demandas a serem tratadas de forma articulada pelos atores envolvidos em sua operacionalização. A gestão, ao que parece, ocorre de forma desarticulada, e, portanto, as famílias em situação de vulnerabilidade não são identificadas, pois, não há busca ativa, segundo o próprio Gestor, por conta da falta de recursos humanos.

Também não é acionada qualquer rede socioassistencial para atuar sobre as vulnerabilidades que levam ao descumprimento das condicionalidades, a despeito do Gestor afirmar tomar ciência dos motivos de descumprimento:

E. Você toma ciência dos motivos de descumprimento? Mobiliza algum tipo de rede para atuar sobre a situação de descumprimento? Qual?

R. Olha, eu até fico ciente sim. Rede, rede mesmo a gente não faz não. Eu mesmo que tento correr atrás, resolver alguma coisa. Algum caso se tiver... assim, ao meu alcance. Eu tento correr atrás pra ajudar essa família... que eu tenho certeza que ela, não tá vindo aqui por vir. Eu tento o máximo tudo que posso fazer eu faço pra tentar ajudar essa família nessas condicionalidades. Pra não ter mais esse problema. Pelo menos eu tento. Meio difícil, mas eu tento pelo menos (RENAN, 31 anos, Gestor do PBF).

Logo, esse quadro mostra que a operacionalização do Programa no município investigado possui lacunas. Lacunas estas que podem ter reflexo dentro do espaço escolar. Sendo assim, como será percebida pelos atores envolvidos no chão da escola esta condicionalidade de educação? Assim como fizemos com os atores acima entrevistados, nas escolas procuramos investigar ainda a percepção em torno dos objetivos gerais do Programa e a importância dada a este, de forma a captar, de que maneira tais impressões interferem no olhar destes atores sobre as crianças oriundas de famílias que recebem o benefício.

Para tanto, os pontos que seguem estão divididos por escola. Trabalharemos detalhadamente a percepção dos atores envolvidos no universo escolar a partir de cada realidade pesquisada separadamente. Assim, conseguiremos mostrar as similitudes e disparidades em torno de três escolas com IDEBs diferentes. Será que neste aspecto, o IDEB faz diferença nas percepções? É o que tentaremos responder a seguir.

5.4 AS ENTREVISTAS: PERCEPÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS NO UNIVERSO ESCOLAR

É importante dar início a este ponto descrevendo como foi nossa abordagem nas escolas pesquisadas.

Em todas elas sem exceção, ao explicarmos de que se tratava de um trabalho que visava compreender as percepções em torno da condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família, os atores nos orientavam a procurar a secretaria onde se dá o preenchimento da frequência escolar dos alunos beneficiários.

Em sua maioria, os atores alegavam não saber nada sobre o Programa. Somente quando detalhávamos que não se tratava de uma pesquisa restrita às questões burocráticas, mas voltada para apreender o modo como estes atores que lidavam diretamente com as crianças - dentre os quais, professores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores - percebiam esta condicionalidade, eles aceitavam participar da entrevista.

E foi assim em todos os espaços pesquisados. Muitos atores nem ao menos haviam parado para refletir sobre a condicionalidade do PBF. Boa parte deles não sabia quem eram os alunos beneficiários, dificultando as repostas em torno das perguntas que visavam captar se havia alguma diferença entre os alunos beneficiários e os não beneficiários.

Diante desta dificuldade em se ater a uma relação de causalidade que só seria identificada se os atores soubessem diferenciar os alunos que recebiam o benefício dos que não recebiam, foi preciso trabalhar em alguns momentos com a identificação socioeconômica das crianças. Isso porque, os atores que não sabiam diferenciar estes alunos, na maior parte das vezes “suspeitavam” de quem eram os beneficiários pela condição socioeconômica de alguns os quais eles afirmavam ser mais carentes.

Outras vezes, diante deste impasse, tivemos que trabalhar com a percepção em torno da condicionalidade de educação de modo geral, sem que isso estivesse atrelado a casos concretos vivenciados pelos atores em seu cotidiano escolar.

Vale lembrar que tal fato não deslegitima nossa abordagem tendo em vista que trabalhamos com percepções. Percepções que são os reflexos da própria interação entre professor e aluno. Assim, estas se encontram vinculadas a forma como o professor identifica e caracteriza o aluno, que como vamos ver, está muitas das vezes baseada na condição social do mesmo. Neste caso, o que vai determinar esta percepção não é necessariamente a condição de assistido do aluno em si. Grosso modo, o que vamos perceber é que o aluno não carrega – na leitura do professor – uma inferioridade baseada em seu *status* de assistido (Paugam, 2003) propriamente dito, como pudemos constatar em algumas entrevistas; mas sim, principalmente, em sua condição socioeconômica, ainda que nem sempre isto apareça de forma explícita.

Dito isto, conferimos os resultados a seguir.

5.5. ESCOLA A

As entrevistas com os atores da Escola A ocorreram no primeiro semestre de 2015, mais especificamente em fevereiro deste ano. A escola havia passado por alterações no quadro de funcionários, o que ocorreram também nas outras escolas pesquisadas devido à mudança sucedida na gestão da Secretaria de Educação do município²⁴.

²⁴ Importante mencionar que o processo de escolha dos diretores das escolas públicas municipais ocorre por intermédio de indicação do próprio Secretário de Educação, sem a ocorrência de eleições.

É importante acrescentar que a forma como ocorre o jogo político em Carmo acaba por impor algumas barreiras frente à continuidade administrativa. A alocação de gestores condicionada aos interesses políticos interfere no desenvolvimento e na perenidade de ações no âmbito das políticas, dos programas e dos projetos gerando um campo de incertezas e até de descontinuidades em setores estratégicos.

Reflexo disso foi sentido em Carmo com a troca da Secretária de Educação. A mudança desta na metade do mandato político do atual prefeito gerou um movimento de mudança generalizada na configuração do quadro dos profissionais da educação nas escolas carmenses. Como bem sintetiza Sposati (2006, p. 21): “mudam-se os chefes, muda-se o atendimento, muda a orientação política, mudam-se os serviços prestados”.

Sendo assim, tendo em vista a alteração na Secretaria, nos deparamos também com a mudança na Direção da escola A. A diretora que havia permanecido no cargo por pelo menos 04 (quatro) anos, havia sido destituída, compondo no momento da nossa entrevista o quadro de professores do primeiro segmento. O que nos levou a tentar capturar aspectos relativos tanto à sua experiência enquanto professora, quanto à sua atuação como diretora previamente.

A atual diretora, por outro lado, acabara de assumir o cargo há menos de 02 (dois) meses, dificultando mais uma vez uma análise que propunha investigar mudanças percebidas, pelos atores entrevistados, nos alunos beneficiários do Programa. Assim como ocorrera com a Secretária de Educação entrevistada anteriormente, a atual diretora da escola A precisou recorrer às experiências alheias à sua função enquanto diretora, a partir de seu vasto histórico como professora de outro município.

A coordenadora pedagógica entrevistada na escola A também assumira o cargo há menos de 02 (dois) meses. Neste aspecto, seu olhar e sua percepção se deram com base em sua experiência em sala de aula como professora. A mesma ainda não havia tido tempo de tomar ciência de suas funções no cargo em questão, como a própria tarefa de articulação entre a escola, as famílias e os alunos.

As pontuações descritas acima servem como forma de ilustrar o cenário que investigamos. Afinal, é partir deste contexto que podemos compreender em parte, as motivações e valores que se refletem nas percepções dos atores entrevistados, materializados em suas ações.

O perfil dos atores entrevistados é em geral bem parecido. Foram entrevistados 06 (seis) agentes, todos do sexo feminino entre 43 (quarenta e três) e 48 (quarenta e oito) anos de

idade. A grande maioria possui especialização, com exceção da professora que havia sido diretora nos anos anteriores.

A escola A é a que possui o número de profissionais com mais anos de experiência na área educacional. Uma média de 19 (dezenove) anos de profissão variando do menor tempo com 08 (oito) e do maior tempo com 25 (vinte e cinco) anos de experiência. No entanto, o tempo efetivo nos cargos, no momento da entrevista como no caso da diretora e da coordenadora pedagógica era de apenas 02 (dois) meses. Isso vale também para a orientadora educacional, pois a mesma, apesar de uma experiência de 22 (vinte e dois) anos como professora, atuava como orientadora educacional na escola A há 02 (dois) anos apenas.

Todos estes fatores retratam o perfil dos atores entrevistados. Foram 03 (três) professoras que em seu conjunto tiveram percepções muito homogêneas. A orientadora educacional e a coordenadora pedagógica também corroboram muito das percepções que passaram as professoras. A única que destoou das restantes foi a diretora, que como relatado acima, havia acabado de assumir o cargo.

A análise das entrevistas foi dividida em dois eixos para garantir maior inteligibilidade ao texto: um que trata das questões gerais em torno do Programa Bolsa Família, como objetivos e importância atribuída; e, outro que trata da própria condicionalidade de educação.

5.5.1 Percepções dos atores da escola A sobre o PBF

A pergunta que subsidiou inicialmente nosso debate em torno do PBF visava apreender o que os atores sabiam e como avaliavam o Programa em questão. Importante demarcar nesse momento, que o conhecimento dos atores acerca do Programa Bolsa Família era em geral muito simplório e genérico.

Em que pese os atores justificarem não saber muito sobre o Programa, as respostas variaram entre ser um benefício para ajudar famílias carentes que não possuíam uma renda proveniente do mercado de trabalho formal, até ser um benefício oferecido para que as famílias utilizassem de forma a não mais precisar que os filhos trabalhassem. Note-se, neste caso, a utilização do benefício como ajuda:

E. Você sabe quais os objetivos gerais do Bolsa Família?

C. Eu acho que é auxiliar né, as pessoas que não tem um emprego fixo, essa ajuda do governo (CAMILA, 45 anos, Professora).

O conhecimento apenas de forma parcial acerca dos objetivos gerais do Programa leva muitos profissionais a correlacionarem o PBF diretamente ao espaço escolar. Tal fato está ligado à única condicionalidade que eles conhecem que é o acompanhamento da frequência escolar. Para os profissionais mais velhos, por exemplo, a imagem do Bolsa Escola ainda se faz presente, levando até mesmo à confusão do nome dos Programas em alguns casos, o que justifica, inclusive, a falta de conhecimento da condicionalidade de saúde do Programa.

Em geral os atores delegaram importância ao Programa afirmando que o benefício auxiliava muitas famílias em situação de miséria. O que não evitou críticas. As professoras em geral, a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional apontam, por exemplo, a necessidade de uma fiscalização mais efetiva do Programa.

A justificativa, porém, variou de acordo com os atores. Vivian, a orientadora educacional questionou as regras para inclusão no Programa. Segundo ela, havia famílias que recebiam o benefício, mas não necessitavam do mesmo; em contraponto existiam famílias que precisavam, mas não recebiam. O mesmo alegou Luciana. A Professora disse que conhecia alunos carentes que não recebiam o benefício enquanto outros que não eram tão carentes recebiam.

V. Olha, é... eu penso pra um lado assim ele ajuda, realmente tem algumas famílias que a gente vê que precisa desse benefício, né? Então pra algumas famílias ele é muito, ele é muito assim bom né? Muito importante porque tem família que são... realmente só pode contar com ele. Algumas coisas a gente fica triste assim porque tem família que realmente necessita e não consegue, aí encontra muita burocracia pra isso e a gente vê família que não tem tanta necessidade assim e que consegue com facilidade. Eu não sei qual é o critério que é usado em relação a isso (VIVIAN, 43 anos, Orientadora Educacional).

Isso nos leva a questionar como funcionaria a captação de potenciais beneficiários em torno do Programa no município. Como discutimos anteriormente, muitas demandas chegam à Assistência Social em virtude de indicações políticas ou por meio da rede de relacionamento pessoal que cerca os agentes implementadores. Por outro lado, a afirmação de que famílias que não necessitam do benefício estariam acessando-o, nos leva a duas hipóteses explicativas. Em primeiro lugar poderia se uma derivação de falhas no preenchimento no Cadastro Único. Outra hipótese seria que, como estas desconhecem as regras que regem a escolha de beneficiários que ocorre de forma automatizada pelo Sistema, as dúvidas de ambas podem ter relação com o a percepção destas em torno de quem seriam os pobres “merecedores” de receber um benefício.

Neste momento, torna-se importante tomar parte dos conceitos trabalhados por Paugam (2003) que, apesar de se referir à realidade francesa, pode ajudar a pensar a questão supracitada. Paugam (2003, p.127) afirma que os agentes que necessitam da Assistência Social acabam por vivenciar o que ele chama de “*carreira moral de assistido*”. O autor aponta haver um caminho perpassado pelos agentes que necessitam de um benefício assistencial, no qual, pode-se dizer que haja um aprendizado mediante a incorporação do *status* de assistido ao longo do tempo. Longe de pensar essa *carreira* citada pelo autor de forma linear, nos cabe trazer para este ponto o conceito de Assistência Instalada.

De modo geral, as características que perpassam os agentes neste estágio denominado de Assistência Instalada seriam: “pouca motivação para o emprego, elaboração de racionalizações para justificar a assistência e estratégias hábeis na relação com os assistentes sociais” (PAUGAM, 2003, p.136).

Trazendo tais assertivas para a nossa realidade, convém pensar que, como beneficiário do PBF, o agente precisa interiorizar determinados estereótipos, como o protótipo da mãe de família que utiliza o benefício em favor dos filhos. Isto ocorre como forma de legitimar o recebimento do benefício, seja frente aos atores envolvidos no universo escolar, seja frente à sociedade em geral que cobra uma determinada postura deste público. Além do mais, é necessário ainda que estes se mostrem empenhados na procura, ou na aceitação de um emprego.

É o caso, por exemplo, do constatado na entrevista da diretora da escola, que foi reproduzida ainda pelos outros profissionais entrevistados.

P. Eu acho que, esse benefício ele é dado, né, e eu acho que tem, ele é responsabilidade de cada família, né, e cabe a sociedade cobrar, né? É, nós professores, nós profissionais da educação, nós também temos a nossa contribuição, porque aqui a gente...nas escolas fazem uma triagem, os alunos que estão estudando, os alunos que frequentam a escola, e essa triagem ela, eu acho que, em termos de Brasil, pode ter desvio, pode ter...aí já é um outro problema, né, eu acho que a escola está inserida nisso pra poder ajudar a fiscalizar, como uma, uma triagem mesmo de selecionar, de ver realmente se a pessoa está se ela está é, usando o Bolsa Família de forma devida (PATRÍCIA, 43 anos, Diretora).

O gasto do benefício apontado como legítimo ou esperado, pelos atores entrevistados, fica reduzido, na maior parte das vezes a elementos de despesa relacionados univocamente à criança. Sendo assim, em primeiro lugar temos a percepção majoritária em torno da utilização adequada do recurso em aspectos relacionados à escolarização: compra de livros, compra de material escolar, etc. Em segundo lugar, aponta-se o uso do recurso em alimentação para a

criança. Em menor prevalência, aparece a utilização do benefício na compra de artigos como roupas também para as crianças, apesar da compreensão da importância de tais bens para alguns atores.

Apesar dos educadores entrevistados não dominarem as regras e os objetivos do PBF, estes intuem que se a transferência de renda está vinculada à manutenção da frequência escolar destas crianças, o dinheiro obrigatoriamente deva ser investido em material escolar. Importante lembrar, porém, que muito deste viés tem a ver com resquícios do Programa Bolsa Escola, extinto em 2003. Sendo assim, os atores estabeleceram automaticamente como objetivo principal do Programa Bolsa Família o investimento na escolarização da criança.

Dito isto, as críticas em torno da utilização indevida do benefício assistencial, proferidas pelos entrevistados, partem tanto de exemplos presenciados pelos mesmos, quanto de comentários ouvidos em um contexto geral, que são disseminados com facilidade e rapidez em municípios pequenos. Isso leva muito destes atores a apontarem a necessidade do Programa fiscalizar os gastos das famílias com supérfluos, como podemos aferir a partir da colocação da professora Luciana.

E. Você acha que esse dinheiro deveria ser empregado em que?

L. Em casa? A mãe recebendo?

E. É.

L. Pra criança, pra criança, mas a gente sabe que tem casos que a mãe, né, desvia esse dinheiro pra outros fins, pra ela próprio, pra sair final de semana, pra comprar... aqui no caso comprar um tênis pra criança, comprar material as vezes até um, um estojozinho, tem criança que vem pura pra escola (LUCIANA, 48 anos, professora).

Bárbara, a coordenadora pedagógica acrescenta inclusive o fato da utilização indevida do benefício na compra de roupas para uma mãe. A mesma relatou que havia chegado a seu conhecimento o caso de uma mãe que deixou o cartão numa loja de roupas, como garantia de que esta teria o dinheiro para pagar quando recebesse o benefício.

Entre tons de reprovação, surpreende que a diretora caminhe para um entendimento diferente desta avaliação de uso indevido do dinheiro. Vejamos:

P. Eu acho que cada família tem a sua estrutura, né, tem uns que a necessidade, o foco geral é a alimentação, tem outros que o foco é, alimentação não é tão, a alimentação básica já tá sendo suprida, eu acho que eles apostam mais na melhoria do lar, né, roupas, vestimentas, né, que tem gente que acha que é só pra comida, ninguém vive só de comida, nós não vivemos só pra comer, né, a gente precisa se vestir, precisa tá inserido à sociedade, aí as pessoas confundem: Ah, as pessoas tão usando o Bolsa Família pra ir numa festa, tá usando Bolsa Família pra...cada um é cada um, mas eu acho assim, por que não pegar um Bolsa Família pra vestir os filhos, pra comprar o material escolar, apesar de já ter o Bolsa Escola, né alguns,

né... então as pessoas tem uma ideia meio que paternalista: Ah, o governo tá sendo paternalista e tudo... mas o nosso país é assim, né? (PATRÍCIA, 43 anos, Diretora).

A fala de Patrícia nos direciona para uma preocupação com o rompimento do estigma²⁵ no qual as famílias beneficiárias estão enquadradas quanto ao uso do benefício para fins alheios ao investimento escolar univocamente; o que significa que ela entende o Programa como algo pró-família, não restrito apenas à educação dos filhos. Ao mesmo tempo, a diretora aponta que ter um recurso para “passar”, por exemplo, funcionaria de forma a manter estas pessoas inseridas no ciclo social.

Isso nos leva a pensar no conceito de desfiliação, discutido por Castel (1991), que seria o final de um processo gerado pela precariedade econômica que caminha para a ruptura do agente em relação a pelo menos dois eixos: o da relação de trabalho e o da inserção relacional (CASTEL, 1991, p. 30).

Segundo Castel (1991, p.31):

O cruzamento dos dois eixos trabalho/não-trabalho e inserção/não-inserção relacional define assim quatro zonas, ou seja, quatro modalidades da existência social segundo uma degradação que vai de um pólo de autonomia a um pólo de dependência, ou ainda de um pólo de estabilidade a um pólo de turbulência máxima.

O modelo de Castel (1991, p.30) “propõe uma classificação diferencial dos estatutos em função da coesão social”. As quatro zonas a que o autor se refere seriam: a de integração; a de vulnerabilidade; a de assistência; e, a de desfiliação; que seriam as formas como os agentes podem estar distribuídos na sociedade em relação à esfera produtiva e social.

A primeira diz respeito aos agentes inseridos de maneira estável no mercado de trabalho, os quais estão resguardados por certas garantias e direitos. Ao mesmo tempo, os atores estabelecidos nesta zona mantêm relações sócio-familiares sólidas. A zona de vulnerabilidade seria quando o agente é ameaçado diante da precariedade do trabalho em consonância com seus laços sociais enfraquecidos. Já a zona de assistência, a mais importante para a nossa análise, seria quando a esfera pública evita por meio de ações como a transferência de renda, por exemplo, o desligamento do agente proveniente da precarização econômica e do enfraquecimento dos laços familiares. Por fim, a zona de desfiliação, como

²⁵ Trabalhamos com o conceito de estigma construído por Goffman (1988). Segundo o autor, o estigma seria a um tipo de relação entre atributo e estereótipo. Logo, um atributo não é em si passível de depreciação ou honra, mas deve ser entendido de forma relacional entre contexto e agentes. Sendo assim, o estigma seria uma discrepância específica entre a identidade que formamos em torno de um agente – identidade social virtual -, e a identidade que este nos comprova – identidade social real (GOFFMAN, 1988, p.6).

apontado acima, tem a ver com a ruptura relacionada à ordem de produção, ao mesmo tempo em que há o esgarçamento e o isolamento do agente em relação às várias esferas de sociabilidade (CASTEL, 1991; BRANDÃO, 2002).

Em que pese à distinção entre a realidade francesa que subsidiou o modelo proposto por Castel (1991), e a nossa análise, convém destacar a forma como a garantia de um benefício, ainda que irrisório, faz a diferença na vida destas pessoas que seriam as estabelecidas na *zona de assistência*, tomando o conceito do autor. Ao mesmo tempo em que o benefício tem o potencial de evitar os efeitos perversos da pobreza como a fome, permite também a quem o recebe, ter certa dignidade, para utilizar o termo de Patrícia ao tratar da importância do Programa.

Apesar de Patrícia apontar para a compreensão deste benefício como forma de garantir a dignidade dessas famílias, esta finaliza sua colocação caminhando na mesma direção das demais profissionais da educação, ao legitimar o investimento do recurso em artigos escolares. Além do mais, permanece a falta de clareza de que o Bolsa Escola não seria um Programa à parte, mas foi incorporado ao PBF desde de 2003.

Por fim, ainda sobre a importância que os atores denotam ao Programa, a percepção de uma das Professoras é emblemática na sustentação de críticas ao PBF, que vão além do uso do recurso para fins devidos e não devidos. Trata-se do apelo a uma fiscalização mais efetiva no intuito de que o governo não estenda um Programa de transferência de renda por um tempo elevado, mas que dote estas pessoas de condições para que se mantenham pela via do trabalho.

E. Qual a importância do Programa na sua opinião?

C. Importância do Programa na minha opinião? Olha só, eu acho que tá faltando do governo, é... investir em dar condições da família ter um emprego, isso aí seria um paliativo, eu acho que não deveria ser uma coisa contínua, tá? Então, eu acho que é errado esse Programa nessa parte aí (CAMILA, 45 anos, Professora).

Nestes termos, após termos observado algumas das percepções que transcorrem entre a comunidade da escola A acerca dos aspectos gerais do PBF, veremos a seguir as percepções relativas à condicionalidade de educação em si.

5.5.2 Percepções dos atores da escola A sobre a condicionalidade de educação do PBF:

Neste ponto o nosso foco é a condicionalidade de educação do PBF. Para iniciarmos convém dizer, que dos 06 (seis) atores entrevistados que responderam a seguinte pergunta “Esta condicionalidade, em sua opinião, deve ou não existir?”, uma respondeu não, duas responderam sim e três responderam sim com ressalvas. Trabalharemos nesse momento nas justificativas dadas para estas respostas.

Das que responderam que essa condicionalidade deve existir, as justificativas apresentadas são variadas. De acordo com os atores que se posicionam dentro desta perspectiva, a condicionalidade teria auxiliado na queda dos índices de infrequência dos alunos beneficiários. Estes afirmam ainda que os alunos não faltam em virtude do Programa.

A professora Luciana atesta com convicção esse argumento. Esta expressa sua posição, demonstrando que o interesse da família estaria univocamente voltado ao recebimento do benefício. Sua opinião parte não apenas de uma percepção geral, mas se apóia em elementos do cotidiano da sala de aula. Ela afirma saber quem são os alunos beneficiários da sua turma, mediante atividade do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), onde os professores que atuam com a educação infantil passam por um sistema de reciclagem.

O PNAIC é um compromisso ao qual aderem os entes federativos com o objetivo de garantir que as crianças sejam alfabetizadas até os 08 (oito) anos de idade, ou, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Um dos eixos que norteia o Pacto diz respeito à formação continuada dos professores (BRASIL, 2012d). Sendo assim, eles passam por um curso que dura em média 02 (dois) anos. É através deste curso que Luciana, entre outros professores, identificou os alunos que seriam beneficiários mediante a exigência no preenchimento de dados relacionados à turma que lecionam.

Ainda assim, mesmo entre aqueles que não sabiam identificar, ou diferenciar todos os alunos que recebiam o benefício como Luciana, a justificativa de que a condicionalidade interferiu nos índices de infrequência e evasão estava baseada em percepções vivenciadas de modo geral. Nos índices de evasão, por exemplo, a diretora alega que a condicionalidade interferiu, pois, agora estas crianças não precisariam mais se afastar da escola para trabalhar.

Apesar da afirmação de que esta condicionalidade deve existir, isso não evita que os atores que corroboram essa perspectiva se satisfaçam apenas com a maior assiduidade dos alunos. A condicionalidade baseada na frequência para estes é importante, pois, sem ela seria

muito pior, como demonstra Luciana. Os pais estariam mais preocupados, inclusive em justificar as faltas dos filhos, com a ressalva de que isso teria a ver com o interesse em não perder o benefício.

No entanto, para os profissionais entrevistados na escola A de modo geral, a condicionalidade de educação vinculada apenas à frequência escolar não é suficiente. É unânime para o conjunto dos atores a noção de que a frequência por si só, não garante melhorias nas notas e no aprendizado. As explicações dos atores, porém, possuem pontos de convergência e divergência.

Para a diretora da escola, a condicionalidade não tem o potencial de interferir de forma positiva no nível de participação do aluno em sala de aula e de suas notas, pois este fato estaria vinculado a uma questão previamente cultural que envolve não só o aluno, como a família. Segundo a diretora, estes pontos estão relacionados ao valor que é denotado à escola, como bem discutido no nosso referencial teórico (BOURDIEU, 1998a; LAHIRE, 1997). Entretanto, ela argumenta de forma a não penalizar a família, trazendo o debate para a responsabilidade do corpo escolar, o que a diferencia do restante dos profissionais entrevistados.

P. É. Como todos os alunos. Isso aí é um benefício da família, estar na escola é uma condição, agora não tem que ser perfeita pela mãe, pelos pais receberem o Bolsa Família, você entende? Ele tem que ser perfeito porque ele gosta de estudar, e se a escola proporciona e estimula o aluno a estudar, né? Uma escola de qualidade pra todos, é a democracia. Porque aquele que não recebe o Bolsa Família pode tá desestimulado e não participar da escola, entendeu? Eu acho que isso não tem nada a ver não.

E. E nas notas desses alunos você acha também que não reflete?

P. Não. Eu acho que isso não reflete. Eu acho que isso, aí, se eu falasse com você que: Ah, reflete na escola! Eu seria leviana, porque aí eu taria retirando toda responsabilidade do corpo escolar e da escola, eu acho que a gente tem que ter as nossas responsabilidades. A escola quando é prazerosa, a escola quando ela é, ela é feliz, né eu acho que ela recebe qualquer ... a escola quando é para todos né? Então eu acho que ela não tem esse sentido não, ela ganha todos. Inclusive até o papel social ela pode fazer de ajudar essas crianças talvez, que não consigam o benefício, mas que também estão na, nesse, nessa condicionalidade, de receber o benefício. Entendeu? Eu acho que isso não tem a ver, até, a gente automaticamente tira nossa responsabilidade: ah o aluno é assim porque recebe o Bolsa Família, ah não o aluno é assim porque ele é aluno de inclusão, ah não o aluno é assim porque ele toma remédio, o aluno... não. Temos que puxar nossa responsabilidade (PATRÍCIA, 43 anos, Diretora).

No que tange a possíveis diferenças entre os alunos beneficiários e os não beneficiários, a diretora afirma não haver essa distinção. Inclusive destaca achar um “crime” as rotulações contra alunos beneficiários, ou com quaisquer outras características como:

“aluno de inclusão” e “aluno que toma remedinho”. Além do mais, ela é contundente ao dizer que o aluno não deve ser obrigado a estudar, mas que a escola é que tem que dar condições e estímulo para o aluno participar. A diretora, nesse sentido, parece transmutar entre o potencial que a condicionalidade possui ao pressionar e permitir que as crianças se mantenham na escolar; e, a repulsa em criminalizar estas crianças e suas respectivas famílias.

Em outros termos, apesar do reconhecimento da melhoria nos índices de frequência vivenciados não na escola, mas baseado em experiências anteriores, a diretora define que a responsabilidade de fazer com que essa condicionalidade interfira em fatores como o aprendizado e participação dos alunos e da própria família na escola, deve ser proposto pelo próprio corpo escolar. Isso fica evidente quando buscamos captar as mudanças sentidas na escola após a vigência da condicionalidade de educação.

P. Lógico. Eu acho que isso é muito cultural, né, eu acho que a criança, na verdade o benefício vem pros pais, né, e, eu acho assim, que os pais, cada família tem uma regra, cada família tem uma, uma, um jeito de conduzir, né, mas acho que a maioria das pessoas que eu vejo fica naquela preocupação de, criança não faltar porque vai perder o Bolsa Família, então também é uma forma de deixar a criança na escola. A escola é, uns falam que a educação piorou, a escola piorou, mas eu acho que hoje a escola ela é democrática, a escola é pra todo, pra todos, né? A questão da inclusão, a questão da criança mesmo com deficiência, e a escola se tornou democrática. Quando ela, quando a escola é pra todos, então todos nós somos responsáveis por isso, e antes a escola era pra uma minoria, então era uma minoria que ganhava, era uma minoria que estudava, era uma minoria que se formava, então a escola era boa, ela era perfeita, quando a escola ela vem pra maioria, realmente a gente vai esbarrar num todo, né? E esse benefício foi muito importante por isso, porque ele deu essa dignidade pra esse, pra essa, pra que essa população de extrema miséria fosse inserida no circuito social. Entendeu? Isso dá um, dignifica e muitas crianças... e eles colocam, nem que for por conta do Bolsa Família, eles podem nem está, interessado muito na criança na escola, mas isso forçou, essa condicionalidade forçou a criança está na sala de aula...cabe à escola aproveitar esse gancho e resgatar, que aí é que é o papel principal da escola, que eu acho (PATRÍCIA, 43 anos, diretora).

A colocação de Patrícia é muito interessante, principalmente quando a agente relata que a escola era considerada perfeita, justamente no momento em que atendia a uma minoria. Uma minoria que provavelmente possuía as características desejáveis pela escola (BORDIEU, 1998a). A ampliação do acesso a esta escola, porém, gerou uma massificação onde, a escola agora precisa “lidar”, nas palavras de Patrícia, com o todo. Todo, este, que antes não tinha acesso à escola e encontra-se destituído de todas as precondições sociais que permitam uma competição leal dentro desta e até do mercado de trabalho (SOUZA, 2009).

Quanto às críticas que precisamos fazer ao ensino público precarizado que vivenciamos em nossa sociedade, não podemos deixar de lembrar que, a escola é usada para a

manutenção de uma configuração específica do espaço social (BOURDIEU, 1996). Logo, a escola é pensada ideologicamente como não responsável pelos “fracassos”, que na maior parte das vezes são justificados pelos professores diante da falta de estrutura das próprias famílias como afirmam alguns entrevistados.

Como exemplo, podemos ressaltar o posicionamento da orientadora educacional ao afirmar que não há diferenças entre os alunos que recebem ou não o benefício. A diferença estaria entre uma família “comprometida” e uma não “comprometida”. Não fica claro, porém, para alguns profissionais da educação, que ao menos dois elementos, disciplina e autoconfiança, faltam às famílias inseridas nas camadas populares refletindo nas ações destes frente aos filhos (SOUZA, 2009, p.46).

Como exaustivamente trabalhado por Bourdieu (1998a), famílias que vivenciaram situações de “sucesso” tendem a transmitir essa “vontade” aos filhos. Juntem-se a isso, as ações assumidas pelas famílias das classes populares que permitem que os filhos absorvam disposições de comportamento valorizáveis no ambiente escolar mediante um ambiente doméstico organizado (LAHIRE, 1997).

Fato é, que a “desestruturação” familiar percebida pelos atores inseridos no contexto escolar não é ponto de partida, mas reflexo de uma correlação de fatores previamente vivenciado no cotidiano da família.

É importante levar em conta, nesse momento, o lugar que a escolarização ocupa na subjetividade dos moradores carmenses. A estrutura do mercado de trabalho no município tem mudado lentamente. A maior parte das pessoas possui enquanto nível de escolaridade o ensino fundamental completo. Em 2010, de um total de 15.008 residentes com mais de 10 (dez) anos de idade, 8.154 não possuíam instrução e nem nível fundamental completo. O ensino médio, pouco acessado, tem sofrido incrementos na medida em que tem se tornado uma exigência no mercado de trabalho. De um total de 15.008 pessoas residentes com mais de 10 (dez) anos de idade, temos 3.383 pessoas com nível médio completo e ensino superior incompleto. Nesse movimento, o acesso ao ensino superior ainda é um processo lento que conta com inúmeras dificuldades, chegando a 837 o número de residentes nesta condição no ano de 2010 (IBGE, 2010). O acesso ao ensino superior é difícil, tendo em vista que em Carmo não há faculdades, sendo necessário dispêndio de tempo e dinheiro, tanto para o pagamento das mensalidades de uma faculdade particular, quanto para deslocar-se até a cidade que oferece esse serviço.

Sendo assim, o investimento escolar é mais freqüente entre as famílias com capital cultural elevado, como é o caso dos filhos de professores, e dos profissionais com algum tipo de qualificação; aliado à posse de capital econômico que permite a estas famílias o dispêndio de recurso para arcar com os cursos superiores. Já nos meios populares, o que se torna um estímulo para o incremento na escolaridade é a racionalização em torno de uma projeção do futuro, onde pais incentivam e lançam mão de estratégias para que seus filhos avancem na escolarização e consigam cursar o ensino superior, ainda oneroso para aqueles sem posse de capital econômico. É nesse sentido que este último ainda é uma exceção, principalmente quando lidamos com uma população que vive em situação de extrema vulnerabilidade como é o caso dos beneficiários do PBF.

Logo, todos estes fatores devem ser levados em consideração ao tratar dos motivos implícitos pelos quais as famílias deixam ou não de investir na escolarização dos seus filhos. O “*habitus*” que conduz cada família juntamente ao capital disponível está atrelado aos limites e as possibilidades que esta absorve diante deste cenário.

A culpabilização em torno das famílias na escola A é algo visível na maioria das entrevistas. E este é o motivo principal que levou pelo menos dois profissionais a se posicionarem contra as condicionalidades. Estes alegam que não deveria ser uma obrigatoriedade algo que tinha que ser “natural”. As famílias tinham que se preocupar com a educação dos filhos por um interesse na melhoria de vida destes, e não motivadas por um benefício social.

Já os chamados favoráveis com ressalva, receberam este nome, pois, são profissionais favoráveis à condicionalidade desde que vinculada não apenas à frequência escolar do aluno, mas também ao rendimento escolar da criança, e principalmente, à participação da família na vida escolar dos filhos. É o que verificamos na o trecho abaixo, referente à entrevista da orientadora educacional:

V. Porque virou, a escola virou um depósito de crianças porque os pais não se comprometem, a única preocupação deles é que o filho esteja freqüentando pra ele não perder o Bolsa Família. Então é tipo assim, quando fica, o filho fica doente ele não quer nem que o filho falte porque tá doente, porque ele acha na cabeça dele, mesmo a gente explicando que não vai perder com atestado, mas ele acha que vai perder o Bolsa Família. Então a preocupação de alguns pais é o Bolsa Família. Eles não se preocupam se os alunos estão freqüentes, se eles é, é ... o comprometimento com a escola eles não têm. Eles só se preocupam com a frequência escolar. Cê quer trazer pai na escola é o filho perder a Bolsa Família. Aí eles vêm correndo. As vezes é um pai que você insiste várias vezes pra ele comparecer na escola ele não comparece, mas deu um probleminha com a Bolsa Família ele vem correndo. E eu tenho até uma opinião formada, uma idéia sobre isso. Eu acho que essa variação teria que ser o seguinte: é, não a frequência, poderia também ser a frequência, mas

eu acho que teria que ser o comprometimento da família na escola, entendeu? Como a escola tem que mandar um relatório da frequência do aluno a escola mandaria um relatório do pai que foi frequente na escola, em reuniões, em alguma conversa com a orientação educacional, que a gente necessita muito desse apoio familiar e a gente não consegue. Então acho que o governo estaria nos ajudando, por quê? Porque esse comprometimento valeria ponto pro Bolsa Família, então automaticamente os pais iam procurar mais a escola, ia partir até dos pais quererem vir na escola pra mostrar que são comprometidos com a escola, né? E em troca eles receberiam o Bolsa Família. Então eu acho que assim o governo ajudaria muito mais a escola do que só cobrando a frequência. Porque se não a escola se torna um depósito realmente de aluno. Os pais olham lá, ah! Tá frequentando, eu tô recebendo o Bolsa Família, e as outras coisas não se importa (VIVIAN, 43 anos, Orientadora Educacional).

Esta argumentação que perpassa o que os profissionais da educação entendem como ponto chave para uma boa educação, está centrado no compromisso familiar em uma relação família-escola (ALVES *et al.*, 2013). Este compromisso, porém, segundo os entrevistados, as famílias em geral, sejam elas beneficiárias ou não, não respeitam atualmente na escola A. No entanto, este “compromisso”, como bem discutimos a partir de nosso referencial teórico, apesar de sua importância para gerar no aluno determinados atributos frente ao jogo escolar, não é uma característica natural. Ele faz parte de toda uma estrutura prévia relacionada ao grau de “sucesso” vivenciado pelos familiares, ou ainda articulado a um capital familiar consolidado.

Neste caso, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se reconhece que as famílias mais vulneráveis seriam àquelas com menos acesso à informação, ou seja, com escassez de capital escolar e cultural, sugere-se que o acompanhamento da família deva ser uma obrigação para o recebimento do benefício.

B. Eu acho...falta de informação até dos próprios pais mesmos, o pai não tem muita informação, eu acho que os pais tinham que ter mais uma orientação, uma participação com, sei lá um, um psicólogo, um assistente social, sei lá quem poderia fazer isso, sabe? Acho que os dois lados porque os pais ... é, aí você vai, o dever: eu não sei fazer isso, sua tia tá inventando moda, só inventa moda sua professora só manda coisa que... Entendeu? Eles mesmos passam isso pras crianças, né A criança chega e fala por isso, não é? Não tem um apoio (BÁRBARA, 47 anos, Coordenadora Pedagógica).

Aqui, devemos notar que é percebida pelos atores atuantes no chão da escola a falta de apoio que a criança recebe em casa. Contudo, numa lógica um tanto ao quanto perversa, se assim podemos afirmar, os mesmos profissionais alegam que a condicionalidade deveria “cobrar” para além da frequência escolar. Isso porque, todos os atores na escola A alegaram que a condicionalidade em nada interfere na participação do aluno em sala de aula, em seu aprendizado e em sua nota.

O que justificaria, ainda que possamos assegurar que de forma pouco reflexiva, que estes atores reclamem uma condicionalidade que atue sobre estas questões relacionadas ao aprendizado.

E. Este aluno do PBF ele atrapalha ou ajuda o IDEB da escola? Por quê?

L. Não sei, atrapalha? Eu acho que, o Bolsa Família não interfere na aprendizagem!

E. Na aprendizagem não?

L. Não! Eu acho que se, sem o Bolsa Família ia ser pior pra ele, né, que a mãe não ia receber esse valor, mas não ia interferir, agora se não tem o Bolsa Família, só na frequência, né?.

B. Os pais na verdade não se preocupam, com a aprendizagem porque ele tá recebendo o Bolsa Família, ele se preocupa com o dinheiro, se de dia ele não vier, aí eles dão um salto eles...

L. É, aí se tivesse, igual que tem programa que criança participa só se tiver com nota boa, do, do, como é que chama, do time da escola se tiver com frequência e nota boa, não tem um monte assim, faculdade, não tem? Participa do time... aí se tivesse aqui a mãe ia cobrar mais.

B. Isso aí.

L. Só vai receber o Bolsa Família se ele tiver acima da média, e com frequência. Se tivesse essas duas cobranças, aí a família ia se envolver mais.

B. A família tinha que ter um comprometimento maior...

E. Vocês acham que isso tinha que ser uma condicionalidade também?

B. É. Isso.

L. Do Bolsa Família (LUCIANA, 48 anos, Professora; BÁRBARA, 47 anos, Coordenadora Pedagógica).

E assim também se manifestam outros professores como Fernanda. Ao mesmo tempo em que esta reconhece que a condicionalidade de educação interfere na frequência destes alunos, a mesma é enfática ao concordar que deveria haver outras condicionalidades atreladas à frequência escolar.

F. Ah, eu acho assim, pela frequência do aluno né, que aí num, interfere no... num interfere na... não falta tanto né? Que a família vê, que precisa, né, ter presença ... mas eu que ainda tem muita falha, por exemplo a... não é só frequência, tem o comprometimento com os estudos, né, eu acho que tinha que abranger isso tudo, tinha que ter, tinha que ver não só a frequência, tinha que ver o aluno tá estudando... tá fazendo as atividades, tá participando da aula, tá interessado, tá buscando, tá querendo? Porque tem aluno que vem na aula, mas num, participa, não quer, a gente tenta, a gente busca, com o maior carinho, tenta interagir e tudo mas num... num tem a , num tem incentivo em casa né, vem assim por, por vir. Então acho que tinha também esse lado também, tinha que outros, outros objetivos além da frequência.

E. Você acha que devia ser uma condição a mais também?

F. É (FERNANDA, 47 anos, Professora).

Importante neste momento apontar dois aspectos. Primeiro, esta “busca” e esse “querer” a que a professora se refere estão relacionados a sonhos, planos e projetos que não estão postos para todos os atores de forma concreta. Isso porque, este “querer” está relacionado às condições de existência objetivas e principalmente, a exemplos percebidos não só dentro de casa, mas no meio social que envolve os agentes.

Fato é que o relacionamento que os alunos vão ter com a escola não deixa de envolver o outro lado da moeda: a instituição escolar. O que nos leva ao segundo aspecto a ser discutido. A escola A é a de maior IDEB. Ela era a escola de maior prestígio e tradição no que tange a uma educação qualificada dentro da modalidade pública. Ela fica localizada em um distrito afastado da cidade de Carmo. Neste distrito foram sendo estabelecidos funcionários especializados que trabalham na usina pertencente a uma concessionária de energia elétrica. Podemos dizer que a escola tenha sido construída no intuito de atender aos filhos destes funcionários. Sendo assim, ela atendia uma demanda proveniente de uma camada social mais elevada, ou mais “elitizada”. É o que podemos conferir na afirmação da coordenadora pedagógica sobre se haveria ocorrido alguma alteração na escola após a implementação do PBF:

B. E outra coisa também, mas aqui também é, num era tanto, porque na época era mais, não é elitizado, tinha essa diferença. Era uma escola mais de funcionários da ..., depois que foi abrir mais, então eu acho que quanto mais há carência, eu acho que vai ficando mais defasado (BÁRBARA, 47 anos, Coordenadora Pedagógica).

A escola atualmente atende a uma demanda de fato mais pobre, como fica evidente na colocação da coordenadora pedagógica ao ilustrar como seria atualmente o quadro socioeconômico dos alunos, o qual esta afirma ter piorado. A escola recebe ultimamente crianças principalmente das zonas rurais e dos distritos próximos que contam com uma população bem vulnerável. Público este majoritariamente onde se encontra as famílias classificadas pelos professores como “desestruturadas”, que não acompanham a vida escolar de seus filhos, como alegam alguns profissionais, apesar de não apontarem claramente isso.

Confirma nesse sentido, o fato de alguns profissionais delegarem ao público atendido o motivo pelo qual o ensino está mais precário. As falas caminham no sentido de: “está cada vez mais difícil dar aula”; “os alunos não querem nada com a escola”.

Ao contrário da diretora, porém, a maioria dos entrevistados exime a escola de qualquer culpa, transferindo-a sempre para o outro: a família, ao aluno, e no caso dos beneficiários do Programa, ao governo. É o que notamos na colocação da professora

Fernanda. A mesma expressa sua dúvida quanto ao fato de não saber o que está sendo feito com estas famílias e com os alunos que recebem o benefício para além da cobrança da frequência, indicando, nesse caso, que deveria haver maiores fiscalizações em torno do Programa.

F. Eu acho assim, que ele devia ser mais fiscalizado, né? E, eu acho uma boa pra criança carente que precisa e tudo, mas só que, tinha que ter mais fiscalização, alguém de perto, né, pra ver o que que tá acontecendo, se tá mesmo, como que tá sendo usado o dinheiro dentro da família, né? E melhorou assim, a frequência das crianças depois do Bolsa Família, esses anos que eu tenho, tive muitos problemas, ainda continua, ainda continua problemas, né? Tem um aluno meu, que faltava muito, a escola foi atrás, correu, fez todo, todo o processo que tinha que fazer né, e, foi na casa e tudo... eu creio que ele tenha perdido, que eu não sei, se ele recebia ele perdeu o Bolsa, porque ele é carente, ele perdeu, mas o que que fizeram depois pra ver se resgatava o Bolsa Família dele? Quem é responsável pelo Bolsa Família, o governo, será que foi atrás pra ver o porquê que esse aluno ta faltando? A escola foi, a escola tentou, fez a parte dela, entendeu? Mas eu não sei se ele recebia. Tô dando um exemplo, né? (FERNANDA, 47 anos, Professora).

No que tange aos procedimentos tomados pela escola em caso de faltas excessivas, nossa preocupação se deu no intuito de apreender se havia alguma articulação entre a escola e a Assistência Social. Neste caso, a informação que obtivemos foi negativa.

L. E, porque as vezes acontece a gente vai na escol.. na casa do aluno, e conversa com os pais aí eles pegam, as vezes perdem o Bolsa Família também. Aí eles vão no Carmo, não sei se é na Assistência Social, aí retornam com o Bolsa Família, e aí, foi feito algum trabalho? Foi essa a colocação da Fernanda. Se não for feito nada vira um círculo vicioso.

E. Mas nesse caso então a escola não chega a se articular com a Assistência nesse sentido?

C. Não. Só enviam pra gente a parte da frequência e a gente retorna (LUCIANA, 48 anos, Professora; CAMILA, 45 anos, Professora).

Camila, que foi diretora nos anos anteriores, também declarou que o único envolvimento que existe é entre a escola e a Secretaria de Educação quanto à solicitação do preenchimento da frequência dos alunos beneficiários. O que reitera o entendimento de que o tratamento da condicionalidade de educação ocorre de forma desarticulada e fragmentada. A escola nesse caso faz visitas domiciliares, independente do aluno ser beneficiário ou não, mas não ocorre qualquer contato com a Assistência Social. A Assistência parece se responsabilizar pelas demandas do Programa Bolsa Família, que como vimos anteriormente, não faz um acompanhamento efetivo sobre os casos de descumprimentos.

As escolas neste caso, tampouco ficam sabendo dos motivos que levam a esses descumprimentos da frequência escolar, desconhecendo as vulnerabilidades que cercam estas famílias, reduzindo a questão e limitando-se ao que compete a ela normativamente. Tal fato

pode comprometer o objetivo colocado pelas condicionalidades de que estas serviriam para fomentar ações conjuntas para sanar os problemas que perpassam a família.

Por fim, resta salientar que, apesar de não ser generalizada, boa parte dos atores envolvidos nesse universo escolar destaca que não há tanta discrepância entre os alunos em termos de características socioeconômicas no que se refere a configuração da escola. Outrossim, alguns ainda ressaltam que em Carmo não há casos de miséria extrema, justificando que este não seria o principal motivo que leva alguns alunos a não alcançarem situações de “êxito”. Contudo, as situações de “fracasso” são visivelmente transferidas aos pais. Isso, sem qualquer reflexão em torno de que a situação de privação pelas quais muitas destas famílias passam, ainda que não inseridas em uma situação de miséria extrema, pode levar a sistemas de socialização concorrentes entre o espaço da casa e da escola (LAHIRE, 1997).

5.6 A ESCOLA B

As entrevistas na escola B ocorreram em dois momentos, que foram em dezembro de 2014, e fevereiro de 2015. Por se tratar da maior escola em termos de atendimento da rede pública municipal, fizemos entrevistas com 11 (onze) atores entre: 08 (oito) professores, 01 (uma) orientadora educacional, 01 (uma) diretora, e 01(uma) vice-diretora; que aceitaram participar desta pesquisa.

Não conseguimos entrevistar coordenadores pedagógicos, apesar de a escola contar com 04 (quatro) profissionais nesta modalidade. Ao abordarmos os coordenadores pedagógicos existentes, cada um demonstrava pouca disposição para participar da pesquisa, delegando a outro profissional esta possibilidade, o que por fim, levou a não conseguirmos nenhuma entrevista com estes.

Como na escola A, em um primeiro momento os profissionais alegavam não saber nada sobre o Programa me induzindo assim, a procurar a própria secretaria da escola que é a responsável pelo preenchimento da frequência escolar dos alunos beneficiários. Somente após uma explicação de que se tratava de uma entrevista baseada na percepção dos atores que lidavam cotidianamente com estas crianças, os profissionais aceitavam participar.

A mudança na Gestão da Secretaria de Educação no município também trouxe mudanças à Escola B. Nesse caso, se em 2014 havíamos feito entrevista com alguns professores, com a orientadora educacional, a diretora e a vice-diretora; em fevereiro de 2015

encontramos outra configuração na escola, sendo necessário fazer novas entrevistas com a atual diretora e a vice-diretora.

A recente vice-diretora havia sido coordenadora pedagógica no ano anterior, sendo o mais perto que conseguimos chegar de um profissional nesta modalidade apesar da atual condição desta como diretora adjunta. Neste caso, como a vice-direção havia sido assumida há apenas 02 (dois) meses quando fomos abordá-la, a mesma acabou por utilizar de sua experiência anterior para respaldar suas respostas.

O perfil dos atores em termos de idade variou do mais novo com 27 (vinte e sete) anos ao mais velho com 49 (quarenta e nove) anos de idade. Destes, dois apenas eram do sexo masculino. A média do tempo de experiência dos atores nos atuais cargos exercidos é de 9,69 anos variando entre o menor tempo com 02 (dois) meses ao maior com 26 (vinte e seis) anos. No entanto, a diretora que assumira o cargo há dois meses atuava na área educacional há cerca de 20 (vinte) anos, podendo remeter-se às experiências anteriores para se referir ao Programa e a condicionalidade deste.

Mais uma vez nos deparamos com um ambiente em que os atores não sabiam exatamente quem eram os alunos beneficiários do Programa, salvo àqueles que haviam participado no ano anterior das atividades do PNAIC, como mostramos na escola A; ou a orientadora educacional que exerce a função de conversar com os alunos e seus respectivos familiares em caso de faltas excessivas. Em geral, os professores desconfiavam que os beneficiários fossem àqueles alunos mais carentes em termos de características socioeconômicas. O que não nos impediu de extrair destes atores a percepção em torno deste aspecto.

No que tange às percepções em torno das condicionalidades, apesar de alguns atores não conseguirem diferenciar, na maior parte das vezes os alunos que recebiam dos que não recebiam o benefício; detivemo-nos às percepções gerais que os atores apresentavam sobre a condicionalidade, sem que necessariamente estas estivessem vinculadas à prática em sala de aula. Sendo assim, apenas 03 (três) profissionais sabiam ao certo quem eram os alunos beneficiários; 01(uma) não sabia, e 07 (sete) sabiam parcialmente desconfiando pelas características socioeconômicas, ou quando o próprio aluno comentava em sala de aula.

Feitas as considerações acerca do contexto em que as entrevistas se deram na Escola B, organizamos os próximos pontos a partir dos dois aspectos mais relevantes para nossa

análise: a percepção em torno dos objetivos e importância atribuída ao Programa; e, a percepção dos profissionais da educação sobre a condicionalidade.

5.6.1. Percepções dos atores da escola B sobre o PBF

A percepção acerca do que seria, e qual seria a importância do PBF para os atores envolvidos no universo da Escola B foi de certa forma heterogênea, apesar da hegemonia quanto à veiculação direta do Programa ao aspecto educacional. Alguns profissionais pontuam como importante o fato do Programa incidir sobre a vida das pessoas menos favorecidas, principalmente em regiões mais pobres como o norte e o nordeste do Brasil, além de contribuir para diminuir a evasão escolar por conta da manutenção da frequência destes alunos. No entanto, ao mesmo tempo em que se reconhece essa importância, os atores não deixam de propor que haja mais planejamento para que essas pessoas não necessitassem desta transferência de renda no longo prazo.

Importante lembrar aqui que muito se observa quanto às proposições em torno de se oferecer condições de trabalho para que essas famílias não se “acomodem” com o recebimento do benefício. Tal fato corrobora inclusive a colocação da vice-diretora da escola que alega não achar a proposta do Programa interessante.

A. É, eu penso que ele assim, traz a criança pra dentro da sala de aula, né? Porque tinha muito aluno fora da escola que hoje vem por causa do Bolsa Família, mas ao mesmo tempo penso que muitas famílias usam o dinheiro, o Bolsa Família pra outros fins, e não pra própria criança. Eu acho que ele, eu penso assim, você não tem que dá o peixe, você tem que dá a vara e ensinar ele a pescar.

E. Você acha que o Programa funciona como uma maneira de você dá o peixe?

A. É, mas num ensina a pescar. Num ensina as famílias a pescar. Deixa as famílias mal acostumadas (AMANDA, 27 anos, Vice-Diretora).

Essa maneira de julgar o Programa também aparece na entrevista da orientadora educacional. Assim, o PBF seria um Programa assistencialista. Tal concepção pode estar relacionada à pela falta de clareza em torno dos objetivos gerais deste. Também o não entendimento do benefício como um direito, mas sim como algo que deveria ser provisório, fomenta algumas falas desprovidas de reflexão.

A transferência de renda é percebida pelo senso comum como algo que incita ao chamado “efeito preguiça”, onde os beneficiários não mais se sujeitariam aos serviços ou trabalho que lhes são oferecidos, para viver da transferência de renda. Tal hipótese tem sido amplamente discutida por alguns autores como destacamos no segundo capítulo desta

dissertação (MEDEIROS *et al.*, 2007; JANNUZZI; PINTO, 2013; OLIVEIRA;SOARES, 2013).

Avaliamos na escola B, que o estigma em torno da família que recebe o benefício do Programa é muito nítido. Neste sentido, caminhamos para dois aspectos. Primeiro, a vice-diretora não é favorável ao Programa justamente pelo caráter de dádiva que ele apresenta que se distancia do que ela entende enquanto “dignidade”, que seria a satisfação das necessidades sociais pela via do trabalho. Logo, a mesma afirma não considerar o Programa interessante:

A. Eu não acho o Programa interessante, não acho! Não acho um Programa interessante, acho sim seria muito mais interessante se o Governo criasse meios para essas famílias ganharem o dinheiro, mais de uma forma assim, do seu suor, do seu próprio suor, trabalhando, e ganhando o dinheiro pela, aquele trabalho que ela tá fazendo. Ganhar assim, só por ganhar não, porque você vê que as famílias quando o filho falta vem na escola, não preocupado porque o filho faltou, mas preocupada se ele vai levar falta porque no final do mês vai perder o Bolsa Família. Eu sou contra (AMANDA, 27 anos, Vice-Diretora).

Apesar de Amanda ser a única a se posicionar contrária ao Programa, os demais profissionais não deixam de fazer menção aos pontos negativos deste. O que nos leva ao segundo aspecto relacionado ao estigma, que está direcionado à família e não à criança beneficiária. Sendo assim, mesmo que não se entenda o PBF como uma proposta desinteressante como nas palavras da vice-diretora; isso não quer dizer que não se delegue atributos negativos às famílias beneficiárias.

A estas famílias, ou melhor, a estes pais, é recorrente o questionamento em torno das prioridades em que se estariam investindo o dinheiro do benefício. Para os profissionais da educação, mais uma vez vemos que, apesar dos atores não compreenderem ao certo as regras gerais do PBF, o benefício variável é automaticamente entendido como algo que deve ser investido obrigatoriamente na escolarização das crianças. Também a questão da alimentação torna-se legítima para os profissionais da educação na medida em que, uma criança bem alimentada tem condições de aprender melhor, como apontou a orientadora educacional.

O estigma, porém, incide na visão de que estas famílias não estariam se responsabilizando pela escolaridade das crianças por um interesse no bem-estar destes, mas por meio de um interesse no dinheiro apenas. Dinheiro este que muitos profissionais destacam não ser empregado no que deveria.

A vice-diretora nesse caso pontua que:

A. Acho que se acomodam muito, não são todas não, acredito que tem muita família que usa esse, esse dinheiro pro que tem que ser usado. Acredito que tem muita gente que usa, mas eu acho que tem que ser a fiscalização tem que ser mais rigorosa, pra dá esse Bolsa Família. Acho que tem que ter uma fiscalização rigorosa, pra saber realmente, essa família tá gastando o dinheiro com o filho ou tá gastando pra ir pro baile? Pra comprar o celular da moda, ou pra ir pro bar beber? São suposições, mas a gente sabe que tem muita família que não tá usando pra criança. Eu não acho que o Bolsa Família é pro pai e pra mãe, é pro filho, é pra criança ter uma condição digna de vida (AMANDA, 27 anos, Vice-Diretora).

A argumentação de Amanda caminha no sentido de compreensão do Programa Bolsa Família como algo que não é necessariamente para a família em seu conjunto. De fato, a manutenção da frequência escolar atrelada ao recebimento de um valor por criança leva aos educadores a vincularem o benefício apenas à criança. No entanto, bem sabemos que a composição domiciliar pode contribuir potencialmente para a retirada da família da situação de vulnerabilidade, quando os membros estão assegurados pelo mercado de trabalho, ou por meio de benefícios previdenciários e assistenciais, mas também pode contribuir para acentuar essa vulnerabilidade como no caso de famílias com crianças de pouca idade (MONTALI; TAVARES, 2008).

A focalização do PBF em torno de um público mais pobre sugere que seu atendimento se dê em famílias com rendimentos ínfimos, onde seus membros estão na maioria das vezes destituídos da formalidade, à margem de garantias e direitos sociais. Dentro deste perfil, temos estudos que apontam que as crianças em nosso país são mais propensas à pobreza que os idosos, por exemplo: “Enquanto 50% das crianças pertencem a famílias pobres, apenas 10 % dos idosos vivem em famílias com renda *per capita* familiar menor que a linha de pobreza” (CAMARGO, 2004, p.71-72).

Isso porque, os investimentos em termos de benefícios previdenciários e assistenciais são maiores para a parcela mais idosa, que o investimento em benefícios assistenciais para as crianças, ou até mesmo no que diz respeito ao montante do gasto público com a política educacional (CAMARGO, 2004).

Logo, essa fragilização mais acentuada em famílias com crianças se dá justamente por este ser um momento do ciclo da vida familiar que além de exigir mais gastos com alimentação, saúde, escolaridade e etc., inibe a inserção de seus membros no mercado de trabalho, principalmente quando nos referimos às mães. A competitividade do mercado de trabalho ainda dificulta a entrada qualificada de pessoas com um nível de escolaridade mais baixo, como as do perfil destas famílias beneficiárias.

É nesse sentido que a professora Marcela destaca que o Programa é importante:

M. Eu acho importante pra famílias que tem baixa renda. Ninguém tem a noção do que que essas pessoas passam. Há desemprego, analfabetismo, mercado de trabalho muitas vezes é mais competitivo então, escolhe pessoas com grau de alfabetização maior. Então geralmente é uma bola de neve, as famílias que necessitam são as famílias com menor grau de escolaridade, com menor renda, logicamente, então, eu acho que ajuda muito pouco, mas ajuda. Num vejo muito com preconceito não, eu sei que tem gente que é oportunista que não necessita e recebe, mas em alguns casos acho muito importante, porque o nível de pobreza que a gente que vive, tem gente que tem uma condição social melhor e a gente num, não estamos ligados nessas questões, entendeu? Gente vive num mundo a parte, então esses que são marginalizados que vivem além, eles tem uma vida muito complicada e que seja, R\$100,00 R\$200,00 que entra vai complementar uma compra, uma conta de luz. Tem aqueles ociosos que não querem nada e se aproveitam do Programa, mas acho que a grande maioria necessita muito (MARCELA, 37 anos, Professora).

Sendo assim, devemos levar em conta que o objetivo maior do PBF é garantir uma renda para satisfação de necessidades sociais mínimas para a família em seu conjunto. O investimento escolar é uma consequência de acordo com a prioridade familiar. Logo, se a escola não tiver legitimidade para esta família (LAHIRE, 1997), esse dinheiro, ainda que pressionado por vias morais, não será investido em material escolar exclusivamente.

Nesse sentido temos duas posições distintas, ainda que não excludentes entre si. Se para a maioria dos entrevistados, o benefício deveria ser investido na criança, ainda que o consumo em alimentação para o conjunto da casa seja legítimo; para a professora Marcela, o investimento em questões alheias, como “arrumar o cabelo” e “passar”, são ações que compõem parte da “dignidade” que estas pessoas não possuem diante da situação de pobreza em que vivem.

Logo, comprar alguma roupa para si e para os filhos, investir no cabelo, fazer um lanche, comprar utensílios para a casa, etc., são ações que, segundo Marcela, devem ser permitidas, atentando para a necessidade de se pensar nestas pessoas como vivendo em uma realidade, na qual nós não temos a verdadeira noção do tamanho das privações.

Em complementação, a professora acrescenta presenciar em seu cotidiano na escola, alunos que recebem o benefício e que hoje podem levar um lanche, o que antes estava restrito àqueles com maiores rendimentos. Corrobora essa visão a fala da orientadora educacional que percebe que os alunos que recebem o benefício vão melhores alimentados atualmente, além de terem agora acesso a alimentos como frutas, iogurtes, entre outros.

Quanto a questão do consumo, a professora Marcela destaca ainda que o recebimento deste dinheiro funciona de forma a aquecer a economia local, visto que é investido no

comércio da cidade, movimentando assim a economia. A mesma não estigmatiza o uso do dinheiro para outras finalidades, principalmente por compreender a inter-relação entre pessoas com diferentes condições socioeconômicas em um mesmo ambiente, seja na cidade em âmbito geral, ou na própria escola. Assim, o consumo nada mais seria que uma forma de integração em um sistema dominado por relações mercantis.

Contudo, este não é o pensamento mais disseminado entre os professores como pudemos verificar nas falas anteriores. A Professora Nívea, por exemplo, afirma que o Programa é válido, mas discorda justamente porque acredita, a partir do que observa em sala de aula, que os pais não compram material escolar para seus filhos. Por outro lado, ela menciona que eles gastam com coisas supérfluas, como a compra de aparelho celular e também a “cervejinha”.

A nossa interpretação é de que há muito da utilização de juízo de valor em torno do controle no gasto dos benefícios, justamente por se compreender enquanto objetivo do Programa, que este serviria exclusivamente para a retirada das crianças do trabalho infantil e para sua inserção na escola, como afirma a própria diretora.

E. Sobre o Programa Bolsa Família, o que você sabe sobre esse Programa e o que acha dele?

T. Eu sei que é um Programa do Governo Federal a fim de levar... trazer as crianças, né? Erradicar o trabalho infantil e trazer as crianças pra escola (TATIANA, 39 anos, Diretora).

No entanto, esse sentimento de que o recurso deveria ser investido na escolaridade, liga-se com a condicionalidade de educação, que na verdade, é o único objeto visível pelos profissionais da educação em seu cotidiano no que diz respeito ao PBF. Não à toa, a maioria desconhece que haja outra condicionalidade como a da saúde, por exemplo. Sendo assim, o próximo ponto irá tratar justamente sobre a percepção destes atores acerca da condicionalidade de educação do Programa.

5.6.2. Percepções dos atores da escola B sobre a condicionalidade de educação do PBF

Damos início a este ponto destacando que as percepções aqui discutidas não podem ser generalizadas para o conjunto dos profissionais da educação do segmento trabalhado. Trata-se, nesse sentido, de compreender que estamos lidando com um contexto específico voltado para uma realidade peculiar. Também é importante mencionar que não queremos

demonizar tais profissionais como se estes agissem de forma racional ao tratarem das situações de “sucesso” e “fracasso” escolar. Na verdade compreendemos os educadores não meramente como vítimas, mas como partícipes de uma dinâmica de manutenção da ordem social, onde, estes também estão subordinados à normativas e condutas afeitas ao conjunto dos educadores.

Este processo está relacionado ao proposto por Bourdieu (1998a) quando o autor indica o papel da escola na dinâmica da sociedade. Sendo assim, vivemos um movimento em que o conjunto de práticas e métodos de aprendizado se distancia da realidade da maior parte dos sujeitos que “não são feitos” para a escola. Isso porque, estes alunos não estão, na maior parte das vezes, envolvidos desde tenra idade em um ambiente onde a escolaridade é prioridade. Ou ainda, não estão envoltos em um lar onde as práticas de sociabilidade sejam condizentes com o papel socializador da escola (LAHIRE, 1997). É por isso que a carga em torno do “insucesso” escolar é transferida às famílias como veremos nas entrevistas a seguir analisadas.

Dito isso, as divergências em torno da condicionalidade de educação seguem os seguintes valores: 05 (cinco) favoráveis, 04 (quatro) favoráveis com ressalvas, e 02 (dois) não favoráveis. As justificativas assemelham-se as encontradas na escola A. Contudo, a diferença mais marcante entre a escola A e a escola B estaria na potencialidade desta condicionalidade.

Enquanto na escola A, a totalidade dos atores entrevistados alega que as melhorias sentidas centram-se apenas na frequência e nos baixos índices de evasão, na escola B, alguns profissionais apontam que esta condicionalidade interfere nos aspectos relacionados à aprendizagem do aluno beneficiário.

Para Marcela, por exemplo, a condicionalidade contribui na medida em que o aluno está mais presente, levando-o a perder menos conteúdo escolar. Isso reflete na melhoria do aprendizado, na medida em que o professor não precisa ficar a toda aula retomando matérias trabalhadas anteriormente por conta da falta de alguns alunos. Ao mesmo tempo, a professora destaca que a presença somente não é suficiente, tendo em vista que, a falta de interesse da família que teria traços de “desestruturação”, na fala de Marcela, seria o fator predominante para o “fracasso” escolar.

Já Janice, a orientadora educacional, considera que o Programa em seu conjunto interfere na aprendizagem, pois, a criança beneficiária estaria mais bem “cuidada”. Ela destaca que o benefício deu condições para que as crianças se alimentassem melhor

contribuindo para o desenvolvimento cognitivo destas. Logo, de acordo com Janice, uma boa alimentação é fundamental para um bom aprendizado, sendo o Programa como um importante aliado nesse sentido.

Já no que diz respeito ao potencial da condicionalidade em si, Janice afirma que se utiliza desta para poder cobrar mais das famílias. Ao que parece, a condicionalidade garante a alguns profissionais da educação certa legitimidade, para que estes possam controlar os gastos do benefício da família ou exigir o comprometimento desta com a escola. Esta funcionaria assim, como um artifício e até como um pretexto para os professores cobrarem dos pais que estes invistam o benefício nos filhos. Isso fica evidente, por exemplo, na entrevista da professora Nívia:

N. [...] Aí as vezes ele não tem aquela consciência, aí eu alerto ele. Aí ele chega em casa e cobra dos pais. Aí ele vai cobrar: “Ah esse dinheiro da Bolsa Família, é pra comprar material pedagógico pra mim, mãe!”. Aí eu começo a abrir essa mente deles, que as vezes eles não tem esse conhecimento porque em casa ninguém passa. Eles não sabe qual o fundamento do dinheiro, pra que o objetivo do dinheiro, pra que que tem que ser empregado, as vezes, aí eu falo “Ó, esse dinheiro, é pra educação de vocês, pra vocês terem acesso a material escolar legal, você viu um lápis bacana que você quer, uma canetinha, um lápis de cor legal”... aí eles pegam, aí no outro dia vem satisfeito: “Aqui tia, minha mãe comprou”! Tá vendo, eu não falei? (risos). Tem que fazer isso, né? (NÍVIA, 49 anos, Professora).

Isso nos leva ao que foi trabalhado por Marins (2013). A autora discute em sua tese a construção de fronteiras simbólicas entre os pobres tomando como foco, beneficiários do Programa Bolsa Família. Ao tratar das condicionalidades e da interação entre professores e alunos, a autora alega:

Sinalizamos, então, a partir do material empírico, a existência de um sistema amplo de vigilância (política, social e moral) sobre os beneficiários. Primeiramente, ele é político, porque há uma fiscalização e sanções específicas, mesmo se brandas, em relação às condicionalidades. Segundo, o sistema de vigilância é também social, porque se funda em controles de conduta. Por último, ele é também moral, na medida em que os outros utilizam a fofoca e o julgamento como recursos de classificação (MARINS, 2013, p. 135).

A partir disto, corrobora os casos em que a condicionalidade teria a potencialidade de influir no aprendizado do aluno a fala do professor Luís. Este alega que há uma evolução cognitiva do aluno uma vez que este passa a estar mais envolvido no universo formador que é a escola, influenciando a melhoria nas notas deste.

Na mesma linha de argumentação temos a diretora geral e a vice-diretora. Elas destacam que a partir do momento em que a criança passa a ser assídua às aulas, o

rendimento, as notas e a participação desta tendem a melhorar. Estes seriam os benefícios da condicionalidade voltada à frequência, ainda que muitos atores reconheçam que apenas a presença não seja suficiente diante dos inúmeros limites postos pelos alunos mais desprovidos em termos de recursos financeiros.

É nesse sentido que a diretora pontua que, apesar dos aspectos positivos, o rendimento dos alunos beneficiários ainda não equivale aos resultados obtidos por àqueles com características socioeconômicas mais elevadas:

T. Porque são famílias com, onde essas classes sociais, elas já vem né, no decorrer do tempo, sem frequentar a escola, são famílias muito carentes. Então essas crianças já vêm com uma bagagem cultural deficitária. Então até eles alcançarem, né, eles conseguirem uma melhor educação, tá inserido melhor, eu acho que ainda tem algum tempo até pelos próprios pais não serem alfabetizados, que a grande maioria os pais não tem o contato com essa, com o estudo, com a escola, com a cultura (TATIANA, 39 anos, Diretora Geral).

Corroborando essa concepção ainda a entrevista de Nívia, quando a mesma afirma que alunos com uma condição financeira melhor tem também um desempenho maior. A explicação da professora é atribuída à maneira como a família é estruturada. Sendo assim, famílias mais bem “estruturadas”²⁶ seriam as que os pais mais participam da vida escolar dos filhos, de acordo com Nívia. Em contrapartida, a professora Rose alega que as famílias mais necessitadas em termos econômicos, seriam as que menos participam da escolarização das crianças. É nesse sentido ainda que a professora Giovana destaca que os alunos beneficiários seriam os que apresentam maiores dificuldades em termos de aprendizado.

No entanto, os profissionais entrevistados mencionam não haver distinções entre as famílias beneficiárias e as não beneficiárias, em termos de participação na comunidade escolar. No total, 09 (nove) educadores afirmaram não haver distinção entre as famílias, julgando o benefício como algo que não interfere na participação destas. Em outros termos, a participação das famílias na comunidade escolar seria independente do recebimento do benefício.

Para a escola B, a “desestruturação” familiar, além de ser veiculada aos agentes estabelecidos nas classes populares, é também o que leva ao menos 04 (quatro) profissionais a sugerirem que a condicionalidade não devesse apenas estar atrelada à frequência escolar dos

²⁶ Lê-se como um ambiente ordenado (LAHIRE, 1997), onde se estabelecem trocas afetivas entre os componentes familiares e de respeito mútuo. Também pode ser considerado como um ambiente com predisposição de capital familiar (SOUZA, 2012).

alunos. Para Eliana, por exemplo, a condicionalidade deveria ser prevista em conjunto com uma “orientação familiar”. Ou seja, segundo a professora, profissionais qualificados deveriam instruir estas famílias de forma contínua, para que estas acompanhassem efetivamente a vida escolar dos filhos.

Já Fernando acredita que a condicionalidade deveria incorporar ainda o progresso em torno do aprendizado da criança.

F. Pois é, eu acho complicado, eu não acho que tinha que vincular só a presença da criança, porque eu acho muito fácil assim, a mãe joga a criança pra ir pra escola, mas eu acho que tinha que ser vinculado ao rendimento dela na escola, eu acho que tinha que ser diferenciado. Não é só o valor, ou eu acho que até podia ter um valor, mas, por exemplo, estabelecer uma média, a criança conseguiu vim, eu sei que é difícil, mas pelo menos a cada bimestre vim alguém e fazer uma prova específica, alguma atividade específica com essas crianças e ver a condicionalidade delas, ver como elas estão na escola, eu acho que seria mais interessante do que condicionar somente a presença, porque a presença é muito fácil. Eu não sei qual é o grau de interação da mãe com o professor, ou da família com o professor, alguma coisa assim. Eu posso pingar a presença lá e pronto, a criança não foi na minha aula, mas, ele tá com presente lá no diário. Então eu acho que tinha que ser uma coisa condicionada ao conhecimento, a aprendizagem da criança (FERNANDO, 27 anos, Professor).

Fernando é um dos profissionais que endossa o grupo de atores que avaliam que a condicionalidade não interfere nos quesitos relacionados à aprendizagem. A explicação para o professor, que também foi ouvida na entrevista de outros profissionais abrange duas questões. A primeira é que, os alunos não teriam a noção de que recebem o benefício. Logo, a condicionalidade não interferiria nos níveis de aprendizado por este motivo. Para alguns atores, as crianças são “obrigadas” pelos pais a estarem presentes nas aulas sem que estas saibam a motivação real desta obrigação. Já a segunda questão é que, como a condicionalidade é apenas vinculada à frequência e não voltada ao desempenho, não teria como esta interferir nos níveis de aprendizagem do aluno. Isso demonstra que estes atores acreditam haver uma relação de causalidade entre condicionalidade e resultados.

A professora Letícia, por exemplo, afirma com veemência que a condicionalidade não interfere na participação do aluno em sala de aula, pois, este não sabe do que se trata o Bolsa Família. Já Fernando alega que, ao mesmo tempo em que alguns alunos têm consciência de que existe uma condição voltada à sua frequência, pois estes perguntam cotidianamente sobre suas faltas pedindo, inclusive, para olharem o diário do professor, aponta que o mesmo não ocorre quando relacionado à nota e ao rendimento destes alunos.

E. E na participação do aluno beneficiário em sala de aula? Você acha que interferiu?

F. Não porque alguns não têm nem noção de que recebem o Bolsa Família, tem uns que não tem nem noção do que é esse Bolsa Família, eles não sabem nem porque que tão recebendo aquilo. Então não tem essa diferença, não.

E. E nas notas deles? Com relação ao rendimento?

F. Também não. Porque vai, as vezes ele nem sabe que tá recebendo, ele vai do próprio interesse da criança, do estímulo dela, do estímulo tem em casa, do estímulo que ela tem na escola, então é muito variável isso, não tem, não tem uma regrinha, uma receita pra isso. É variável, depende da criança (FERNANDO, 27 anos, Professor).

Sendo assim, a hipótese levantada por esses profissionais é de que, se os alunos tivessem maior consciência da condicionalidade, e se esta envolvesse o rendimento escolar, a potencialidade de interferência nos níveis de aprendizado seria maior. Ao mesmo tempo, Fernando não deixa de levar em consideração que o rendimento está também vinculado ao estímulo que esta recebe tanto da família quanto da escola.

Nesse sentido, por mais que se reconheça, assim como destaca Letícia que a história de vida do aluno é que interfere na aprendizagem deste, o uso de termos como, “interesse” e “gosto”, é usado indiscriminadamente sem reflexões profundas. Logo, é muito criticado pelos profissionais o fato de que o interesse da família seria única e exclusivamente em não perder o benefício. O que leva os alunos a serem “ameaçados” na fala de Letícia, para que não falem a aula.

Interessante notar que ao mesmo tempo em que pelo menos 02 (dois) profissionais não concordem com a condicionalidade de educação, estes reconhecem os ganhos da maior presença desse aluno na escola. Como a própria vice-diretora pontuou, por mais que não se veja a responsabilidade da família junto à escola, o fato de se cobrar que o aluno frequente as aulas, leva-os a passarem mais tempo nesse ambiente onde este aluno pode vir a incorporar algum capital cultural.

A. É, é bem complicado. Assim, pelo menos a gente sabe que a criança não vai deixar de estudar, né, que a gente sabe o quanto o estudo é importante. Mesmo sendo contra o Programa, é uma maneira que o Governo encontrou de obrigar que as crianças permaneçam na escola, sem estudo a criança não é nada. Então, apesar de ser contra eu acho que, pelo menos a gente sabe que, as 04 horas que eles estão aqui, eles estão muito bem cuidados e estão aprendendo (AMANDA, 27 anos, Diretora Adjunta).

É bom frisarmos a partir disto, que a escola B consta com um amplo aparato institucional, onde os alunos têm apoio de vários profissionais como psicólogos e pedagogos, além de ser a única escola, dentre as investigadas, com a chamada sala de recurso. Esta seria

uma opção para alunos com “problemas” de aprendizagem na busca por métodos diferenciados para que estes possam assimilar o conteúdo. Também, a escola conta com outros Programas Federais como o Programa Mais Educação, que tem como proposta a ampliação da jornada escolar com a perspectiva de uma educação integral (BRASIL, 2007).

O IDEB intermediário da escola não coloca dúvida que, apesar de ser a maior escola em termos de quantitativo de alunos, onde a maioria é beneficiária do PBF, o aparato escolar faz alguma diferença no aprendizado do alunado (BROOKE; SOARES, 2008). Soma-se a isso o fato do perfil socioeconômico das crianças na escola ser mesclado, representando a própria configuração do município em questão. Assim, ao mesmo tempo em que há muitas crianças pobres, a escola abrange ainda crianças provenientes da classe mais privilegiada no espaço social de Carmo. Esse entrelace entre alunos de classes diferenciadas, seria uma possibilidade ainda, dos alunos desprovidos de capital cultural se aproximarem dessa realidade e assim tentar incorporar aquilo que lhes falta no meio social de origem, corroborando a “violência simbólica” que perpassa o jogo escolar.

L. Uma vez que está, esta condição está na frequência, logicamente há uma evolução cognitiva desse aluno. Ele se torna também, né, um elemento que vai buscar mais. Ele vai estar mais enfronhado, mais envolvido, mais envolto nessa questão e certamente no universo que é o universo formador, aonde tem vários, né, vários segmentos, várias pessoas postulando certamente o conhecimento, ele vai ser fornecido, vai ter recurso, vão ser estratégias que poderão salientar e formar melhor os conhecimentos pra essa criança (LUÍS, 46 anos, Professor).

A “violência simbólica” fica evidente quando pensamos na distinção que haveria entre estas crianças dentro do ambiente escolar. Como ressaltado anteriormente, não há indícios da estigmatização em torno desta criança diante do seu *status* de assistida, diferente do que verificamos em torno das famílias destas crianças. Ao mesmo tempo, partimos do pressuposto apontado por Bourdieu (1998a) e Lahire (1997), de que a estas crianças pobres são impingidos traços de “desestruturação” que perpassam seu contexto sócio familiar, e que seriam tomados como a causa de seu pior desempenho se comparado aos alunos mais bem dispostos no espaço social (BOURDIEU, 1996).

É o que verificamos no trecho da entrevista da diretora, sobre se esse aluno beneficiário atrapalharia ou ajudaria o IDEB da escola.

T. Ele ajuda, é... uma porcentagem ajuda, né, e outra atrapalha devido ao nível de conhecimento mesmo de aprendizagem, que muitos deles tem uma dificuldade de aprendizagem que vem né, carregando isso há muito tempo. Mas, não digo que seja, é... como eu vou te explicar... que seja isso, né, a caracterização dessa criança pra

aumentar ou diminuir o IDEB, porque o quantitativo a gente faz no geral, né? Então num digo que isso atrapalha, acho que não (TATIANA, 39 anos, Diretora).

Nesse aspecto, é importante mostrar como os atores reagem aos serem indagados sobre possíveis distinções entre alunos beneficiários e não beneficiários do PBF, assim como quando são solicitados a caracterizarem estes alunos. A maior parte (nove) respondeu que não havia diferença entre os alunos em questão. Já os dois que responderam haver diferença, alegaram que estas se referiam apenas à situação econômica do aluno, quando, os beneficiários são lidos como mais carentes em termos financeiros.

Dito isso, precisamos frisar que as avaliações de impacto em torno da condicionalidade de educação buscam descobrir se esta tem incidido sobre a vida deste aluno. Logo, estas avaliações perseguem as possíveis diferenças ou mudanças relacionadas à escolarização da criança, ou seja, visam captar se houve ou não impacto. No entanto, em Carmo, a pergunta que visa identificar se os atores percebem alguma diferença entre os alunos beneficiários e os não beneficiários gera desconforto em alguns profissionais.

Para os atores entrevistados, parece que a nossa pergunta estaria na verdade querendo trazer à tona uma identificação do aluno beneficiário como “pior” em termos de aprendizado e comportamento em relação aos outros. É o caso, por exemplo, do que contamos na entrevista do professor Luis, quanto a possíveis diferenças entre os alunos:

L. Não, não há diferença, eu acho que a participação ela é salutar. Eu não vejo essa questão, não há uma discriminação... é porque a gente nesse universo a gente também não pode permitir enquanto educador que haja essa diferença. Então essa percepção a gente neutraliza (LUIS, 46 anos, Professor).

Neste trecho da entrevista fica claro que o professor está querendo dizer que os educadores não podem fazer distinção entre os alunos, pois, subentende que os beneficiários já estariam carregados por características negativas. Tal aspecto se confirma nas respostas elencadas anteriormente de que estes alunos teriam mais dificuldades de aprendizado, e de que seu desempenho seria pior em virtude da “desestruturação” que está super representada em torno das famílias que recebem benefício, que são as mais pobres.

Essa afirmação de que estes alunos teriam mais dificuldades a partir de uma reflexão de que isto seria proveniente de sua origem social, porém, não implica em mudanças efetivas no modo e na forma de transmissão do conteúdo programático nas escolas. Sendo assim, perpetua-se na prática que estas crianças absorvam àquilo com que elas não têm proximidade,

nem exemplos cotidianos. Como aponta Bourdieu (1998a), resta que estas apreendam a muito custo aquilo que não está disposto em seu contexto social. Soma-se a isso ainda, o fato apontado por Libâneo (2012) de que a escola pública tem servido mais para acolher os alunos pobres, que dar chances reais de um aprendizado qualificado como os encontrados nas escolas privadas.

Nesse sentido, podemos dizer que a escola pública concentra um percentual de professores com baixas expectativas em seus alunos sob o pressuposto de que estes seriam “fracos”. Esta passa a ser uma “desculpa” na maior parte das vezes para o ensino precário que as crianças mais pobres recebem. Isso com base no movimento que deu origem a instituição de ensino, que fora criada para dotar as camadas mais altas de qualificativos que lhes garantisse distinção (BOURDIEU, 1996); a partir do momento em que a escola se abre ao público em geral ocorre um dualismo entre o público e o privado. De um lado, concentra-se a grande massa que precisa ser educada para atuar no setor produtivo; de outro, se concentram aqueles que irão alçar as profissões de maior prestígio social, restrita aos oriundos de famílias já bem estabelecidos na estrutura social.

Longe de entender esse processo de forma fatalista e como uma visão reducionista da realidade, podemos concluir que o “sucesso” escolar está atrelado a um conjunto de fatores, dentre os quais, podemos frisar a estreita relação entre a estratégia familiar em consonância com a instituição escolar (LAHIRE, 1997). Sendo assim, como bem proposto por Lahire (1997) há possibilidades de uma criança da classe popular alçar o “sucesso” escolar. A escolha feita pelos pais pela melhor escola pública que pode assegurar uma educação mais qualificada para seus filhos, conforma nossa intenção em se trabalhar com os IDEBs das escolas. Da mesma forma, os que podem pagar, optam pelas escolas particulares que possuem maior probabilidade estatística de terem “sucesso” na inserção de seu alunado em cursos superiores em universidades públicas. Tal fato está ligado ainda ao público que estas escolas atende, que na maior parte das vezes tem o “sucesso” escolar como uma expectativa de vida.

No entanto, ao trabalharmos com famílias em situação de pobreza é preciso ter em mente qual a noção de “sucesso” escolar que perpassa os educadores, e qual a noção de “sucesso” que perpassa a família do aluno. Pensando na realidade Carmense, a expectativa de avanço na escolarização no município é relativamente baixa como apontamos nos indicadores.

Isso ocorre por alguns fatores como, o fato do mercado de trabalho no município ser pouco complexo, e as exigências educacionais, mesmo por um diploma de ensino médio, estar

aumentado de forma lenta. O que acaba por influenciar o lugar que a escolarização ocupa na subjetividade da maior parte das pessoas, incidindo num “*habitus*” (BOURDIEU, 1996) característico aos grupos locais. Sendo assim, o “sucesso” para boa parte das famílias nem sempre está atrelado a uma trajetória escolar longínqua, mas encontra-se na inserção dos filhos no mercado de trabalho.

É isso que levou a orientadora educacional a criticar, alegando que o Programa não estaria funcionando. Para a educadora, os alunos beneficiários em algum momento acabam por evadir da escola, justamente por conseguirem se estabelecer em alguma ocupação. Para ela, isso ocorre frequentemente com os alunos mais velhos, já no segundo segmento do ensino fundamental.

J. Não. Aí é o que tô falando pra você, é em relação ao abandono escolar, a evasão escolar normalmente quem evade são os alunos que já estão assim, já estão numa idade avançada, 13, 14, 15 anos e a escola já não é mais interessante pra eles. E aí ter o Bolsa Família, ou não ter o Bolsa Família não é importante, não é interessante pra eles, até porque como eu tô falando, ele arruma alguma coisa fora que, né, ganham mais do que que ... se tivesse dentro da escola (JANICE, 40 anos, Orientadora Educacional)

Por fim, apesar do segundo segmento não ser o foco desta pesquisa, podemos concluir a partir desse olhar, que o “sucesso” escolar no município tem que ser pensado de acordo com as idiossincrasias locais. Logo, percebemos na escola B que os educadores não deixam de relacionar que as situações de privação diversas pelas quais as famílias beneficiárias passam, seria um dos fatores que mais afetaria o desempenho dos seus alunos. Faz-se necessário, no entanto, que se estabeleçam formas mais efetivas de interação entre os educadores e alunos para que estas crianças tenham reais condições e estímulos, que muitas das vezes lhes falta no ambiente sócio familiar.

5.7 A ESCOLA C

As entrevistas na escola C foram feitas em um momento em que podemos chamar de conturbado. Ao todo conseguimos entrevistar 03 (três) educadores, dentre os quais temos duas professoras, e a diretora que ocupava o cargo de coordenadora pedagógica anteriormente. Esta escola fica em uma parte periférica da cidade, o que leva a atender uma demanda demasiadamente pobre. Sendo assim, compunha o perfil do alunado uma média de 90% de alunos beneficiários do PBF.

O fato de termos conseguido entrevistar apenas alguns poucos profissionais deu-se em virtude do início do ano letivo de 2015, onde a organização da escola passava por algumas alterações. Primeiramente, a atual diretora havia acabado de assumir a direção da escola como ocorrera nas demais escolas investigadas. Isso se deveu não apenas à mudança ocorrida na Secretaria de Educação, mas também porque a antiga diretora havia saído de licença no ano anterior, já delegando à atual diretora o cargo de diretora interina. Logo, em 2015 ela assumiu como diretora geral.

Em nosso contato com a atual diretora, a mesma nos recebeu prontamente, marcando o melhor dia para que pudéssemos fazer as entrevistas. O maior problema encontrado nas entrevistas feitas na escola C ocorreu porque, de um ano para o outro, ou seja, de 2014 para 2015, a diretora enfrentou dificuldades com a falta de professores para dar início ao ano letivo.

Como boa parte dos professores da escola C é proveniente de cidades vizinhas, a diretora nos informou que, exceto as duas professoras que conseguimos entrevistar e que já faziam parte do quadro de funcionários nos anos anteriores; as demais haviam sido transferidas para outras escolas, gerando um problema na alocação de novos profissionais para iniciar as aulas.

Logo, fizemos as entrevistas com todos os atores que nos foi possível. A escola C é a menor dentre as entrevistadas em termos de quantitativo total de alunos. O perfil dos atores entrevistados é de 03 (três) mulheres entre 28 (vinte e oito) e 43 (quarenta e três) anos. Todos os atores entrevistados possuem enquanto grau de escolaridade o ensino superior completo, com exceção da diretora que possui ainda pós-graduação. O tempo de exercício da profissão varia entre as professoras. Uma está na escola há quase 02 (dois) anos, mas com uma experiência enquanto educadora de 04 (quatro) anos; enquanto a outra está na escola há 02 (dois) anos com uma experiência na área educacional de 09 (nove) anos. Já a diretora, encontra-se no cargo à 02 (dois) meses enquanto efetiva, mas já atuava enquanto diretora interina há 06 (seis) meses. No ano anterior ela ocupava o cargo de coordenadora pedagógica, no qual ficou por 01 (um) ano até precisar assumir a direção. No entanto, sua trajetória profissional na área educacional é de 26 (vinte e seis) anos.

No momento da entrevista a escola estava sendo reformada. Sendo assim, as crianças estavam tendo aula no galpão de uma igreja e em uma casa cedida à prefeitura. Logo, nossa entrevista não se deu na escola especificamente, pois o prazo para o fim da reforma era abril, 02 (dois) meses após nosso contato, tendo em vista que nossas entrevistas ocorreram em

fevereiro. Logo, estas foram realizadas em outra instituição, onde os professores estavam se reunindo enquanto a escola não estivesse pronta para uso.

Seguiremos o mesmo desenho de análise feito nas escolas anteriores. Iniciaremos com as percepções em torno das concepções mais gerais sobre o Programa, seguido da percepção acerca da condicionalidade de educação. Convêm salientar que apesar do número reduzido de atores entrevistados, a profundidade das entrevistas permitiu a extração de elementos de análise tão ricos quanto os encontrados nas demais escolas.

5.7.1 Percepções dos atores da escola C sobre o PBF

É importante iniciarmos este ponto destacando que ambas as professoras sabiam quem eram os alunos beneficiários do Programa em sua sala de aula, em decorrência da atividade do PNAIC, da qual que elas haviam participado no ano de 2014. Em geral, as respostas dos atores em torno das características do Programa se deram embasadas a partir de perspectivas gerais, marcadas por experiências anteriores, ou ainda, baseada em seus próprios contextos de vida.

A diretora, por exemplo, afirmou possuir poucas informações sobre o Programa, até o momento em que assumiu o cargo. Ela demonstrou ter ficado surpresa com o quantitativo de alunos que a escola dispunha como beneficiários e que foi identificado pelo trâmite do preenchimento da frequência escolar.

As percepções sobre o que os profissionais compreendiam dos objetivos do Programa giraram em torno de aspectos superficiais. Como a própria professora Glória confessou, suas observações partiam do que presenciava na vizinhança em que morava ou na própria escola. Sendo assim, como ocorreu nas escolas anteriormente investigadas, a expectativa do que seria objetivo do Programa para os profissionais entrevistados, nem sempre correspondia ao que estava proposto na formulação do PBF como um todo.

Mais uma vez a vinculação com a educação, como único aspecto vivido por estes profissionais, levou-os a identificarem enquanto objetivo maior apenas o que diz respeito à escolarização destas crianças. Como a própria diretora apontou frequentar a escola seria o principal objetivo do Programa.

Apesar dessa correlação direta com a escolarização, ao se perguntar sobre a importância do Programa, os profissionais afirmam que este auxiliou muitas famílias que estavam abaixo da linha da pobreza, contribuindo para que estas tivessem uma vida melhor.

No entanto, a entrevista da diretora caminha no sentido de que o potencial que o Programa teria em termos de melhoria dos aspectos educacionais não estaria sendo cumprido em sua plenitude, por dois motivos: primeiro porque a condicionalidade está voltada apenas à frequência do aluno; segundo, porque como a comunidade escolar é muito carente, o uso do benefício fica restrito à compra de alimentos e à manutenção da casa, deixando a escola como aspecto secundário.

F. Bem, a gente sabe muito pouco, né? O que a gente sabe é que as crianças da escola, a maioria recebe, e, assim, a gente não tem muita informação porque a gente até briga, que a gente gostaria que ele fosse atrelado a, não só a frequência, mas, a, ao desenvolvimento da criança na escola, a participação dos pais, e num, e nunca a gente procurou saber. Eu soube de dar informação por um acaso porque, de uma coisa que chamou atenção, numa lista que veio da Secretaria de quem era as crianças e a gente tinha que marcar quem eram essas crianças que eu vi que era a maioria das crianças na escola. Falei poxa, tem que, isso tem que reverter em alguma coisa boa né? Mas não é o que a gente vê lá, porque a comunidade é muito carente. Então acredito que a maioria use mesmo pra comprar alimento, pra manter a casa. Eu não sei muito não. Só sei que eles têm que frequentar, né, pra receber... de vez em quando as mães levam no posto pra pesar, por causa do Bolsa, e de vez em quando a gente dá umas declarações também pra elas renovarem o cadastro (FÁTIMA, 43 anos, Diretora).

Isso nos remete à Bourdieu (1998a) quando o autor nos leva a pensar nas “escolhas” dos agentes frente aos constrangimentos sociais. Tais escolhas ocorrem mediante o senso prático adquirido por eles. Sendo assim, tratando-se de uma comunidade carente, as baixas expectativas de emprego qualificado proveniente da pouca escolaridade dos pais que recaem em baixas remunerações, levam-nos a inculcarem os limites em que estes podem investir. Em outras palavras, isso tem relação com o “*habitus*” incorporado por estas famílias, mediado pelas condições objetivas de existência, que funciona de forma a orientá-las, inclusive, na aquisição deste ou daquele bem de consumo.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que Fátima afirma que gostaria que a condição para o recebimento do benefício não fosse vinculado apenas à frequência escolar da criança, a mesma não desconsidera a importância deste benefício para as famílias. Para ela, os alunos estariam mais saudáveis e também mais “arrumadinhos” por conta do benefício. No entanto, a diretora relata acreditar que o Programa seria mais importante se houvesse um envolvimento maior com a Educação; o que em outros termos equivale a ideia de novas condicionalidades.

Da mesma forma, podemos destacar enquanto aspectos positivos elencados pelos educadores, o fato de não se presenciar mais pessoas passando por privações gritantes, como a fome, por exemplo. Isso fica expresso nas entrevistas de ambas as professoras. Para Glória, apesar da falta de certeza, a mesma vincula que este quadro tenha contribuição do Programa Bolsa Família.

Em consonância com a posição das professoras, de que em Carmo não haveria famílias em situações de pobreza extrema, a professora Rosana alega que a característica socioeconômica da escola é mesclada. No entanto, mesmo que a maioria dos alunos receba o benefício do Programa, Rosana destaca não haver nenhum aluno com uma situação de vida ruim, mesmo os beneficiários. O que difere substancialmente da entrevista da diretora que ilustra alguns casos, como o de uma criança que chegou com odor desagradável para a aula em virtude da falta de banheiro em casa.

Essa divergência pode está relacionada com a estigmatização em torno da família que recebe o benefício. Isso porque, ao mesmo tempo em que o gasto em alimentação com a família em seu conjunto é legítimo para os profissionais entrevistados, é inadmissível esse gasto com coisas supérfluas. É isso que leva Glória a afirmar que não concorda com o Programa. A mesma parte de pressupostos que ouve em seu meio social. Para ela, as famílias não investem o dinheiro nas crianças, como na compra de frutas, iogurtes e artigos escolares, que seria o “correto” na medida em que recebem um benefício por alegarem não terem condições financeiras.

G. Bom, não sei muita coisa, assim, é... o correto, assim, o papel né? É... lei eu não sei, eu sei o que eu vejo dos vizinhos, de aluno, e tudo mais. Foi o que te falei antes, não concordo, não acho que é, que é... é um bom projeto mas acho que ele não é ... é ... como é que eu vou dizer assim ... não é aplicado de uma forma correta. Eu acho que poderia ser aplicado de outra forma, ou poderia ter uma outra cobrança, uma cobrança maior. Por que que eu falo isso? Eu acho que fica muito fácil, porque o pai vai lá, porque, né, não tem uma condição boa, né, tem uma renda baixa aí ele vai, recebe, só que ele usa pra outras coisas, o que era mesmo pra ser usado não usa. Então por isso eu, eu acho que seria muito bom se realmente fosse usado da forma correta, mas como não é, eu acho que poderia ser diferente, poderia ... é por isso que eu não concordo (GLÓRIA, 35 anos, Professora).

Partindo da importância que a professora Glória atribuiria ao Programa, a mesma ilustra porque acredita que este deveria ser aplicado de outra forma, em virtude do uso indevido do benefício:

G. Pois é, aí eu acho assim, o Programa ele é importante, desde que seja realmente, é, usado de forma adequada, né, que seria para ajudar né, na alimentação, ajudar na, na, no material escolar, nessas coisas todas, mas aí seria muito importante. Agora, a

partir do momento que fica usando pra outras coisas, aí não, aí ele perde a importância, por que que importância ele tem? Igual a gente vê, outra dia a gente tava conversando com a menina que trabalha no lugar que, que as pessoas recebem né, aí ela falou: chega a ser assim, absurdo, acaba de receber, vai lá, recebe, atravessa a rua e vai pro bar. Que importância tem isso? Aí as vezes, o filho tá ali: mãe, tô com fome, aí, vai ali, compra um salgadinho; compra aquele biscoito amarelinho, né, dá pro filho e continua lá, tomando cervejinha, tomando refrigerante, lá e ficou no bar. Isso tem importância? Pra mim não tem. Então, e as vezes, né, uma alimentação, as vezes até um remédio que a mãe poderia comprar, não compra aí fica esperando meses lá na fila, pra poder comprar, porque não pode gastar o dinheiro pra, porque tem que comprar outra coisa... então isso não tem importância (GLÓRIA, 35 anos, Professora).

Nesta mesma linha de argumentação, a professora Rosana questiona que, na realidade, as pessoas usem esse dinheiro para fins de conforto ou artigos considerados de luxo. É o que constatamos no trecho da entrevista abaixo:

R. Isso, de conforto, de assim, mostrar é, como é que posso dizer? É, parece que pra melhorar a aparência deles, pra mostrar a criança mais arrumadinha, pra dar um celular, pra dar um brinquedo, não realmente pra ajudar na educação, na alimentação, né? Coisas básicas (ROSANA, 28 anos, Professora).

Importante neste momento tomar de forma profunda as contribuições Goffman, (1988) a respeito do estigma, para compreendermos o porquê das famílias beneficiárias serem lidas de forma negativa quanto ao uso “indevido” do dinheiro. Impressão que, como percebemos, foi recorrente em todas as escolas pesquisadas.

De acordo com o autor, em nossa relação com o outro, imputamos ao agente o caráter que esperamos que ele tenha, sendo essa construção chamada por Goffman (1988, p.6) de identidade virtual. O agente, por sua vez, pode apresentar indícios de que possui atributos não correspondentes às nossas expectativas prévias, ocorrendo uma cisão entre o que idealizamos e sua identidade social real.

Em outros termos, o atributo em si não é algo passível de depreciação, mas a discrepância entre os atributos que se espera de alguém e o que essa pessoa realmente mostra ter, é o que leva à estigmatização. A partir de tais pressupostos, conseguimos compreender que o problema não é o gasto em bens como roupa, celular ou brinquedo, que leva as pessoas a sofrerem uma deterioração moral. O gasto em bens representados supérfluos em si não é algo lido como negativo, dependendo de quem o pratica. Sendo assim, se uma pessoa trabalha, o investimento em bens como os relatados acima não é algo questionável sendo inclusive aceitável pela sociedade.

Contudo, quando nos referimos às famílias beneficiárias, estabelece-se outra relação. Isso porque, primeiramente, estas famílias recebem um recurso governamental que exige que estas cumpram determinadas regras. Estas regras, porém, são de dois tipos: a primeira seria uma regra institucionalizada proposta no desenho do Programa que corresponderia às condicionalidades; a segunda seria uma regra voltada para um controle moral, não necessariamente estabelecida de forma normativa.

Logo, os beneficiários de um Programa de transferência de renda como o PBF são interpretados a partir de um protótipo, onde se espera que estes utilizem esse dinheiro, para os fins que idealizamos quando se pensa em um Programa voltado para uma população pobre. Assim, é legítimo, por exemplo, o gasto em alimentação.

Por outro lado, quando nos voltamos à condicionalidade de educação, os profissionais da área também idealizam um arquétipo, que seria o investimento essencialmente em artigos escolares. Logo, a partir do momento em que os beneficiários investem esse dinheiro em bens que não os que estes atores percebem enquanto legítimo, há o que Goffman (1988) vai chamar de discrepância entre uma identidade social virtual e uma identidade social real, levando ao estigma.

Da mesma forma podemos dizer que, quando idealizada na área da educação um modelo ideal de família, os atributos desejáveis são: participação, comprometimento com os estudos dos filhos, investimento em alimentação saudável para a criança, etc.; que fomenta as características dos que seriam os “bons pais”. No entanto, o que foge desse modelo desenhado por estes atores, passa a ser considerado como ruim, fomentando avaliações negativas passíveis mais uma vez de estigma. O maior problema decorrente desta produção de estigma é a forma como este pode comprometer o próprio exercício educacional, mais especificamente, a interação entre o professor e o aluno.

A investigação na escola C nos mostrou que, diferente das escolas anteriores, as professoras afirmam que os alunos possuem plena consciência de que recebem um benefício que tem relação com a presença deles na escola. Com isso, a professora Rosana explica já ter ouvido de alunos que estes só permaneceriam estudando enquanto estivessem recebendo o benefício, fomentando mais críticas, agora em torno do próprio aluno que não estaria “interessado” em sua própria educação.

Para completarmos este ponto, que trata dos aspectos gerais do Programa, é importante destacar o problema que se estabelece quanto à leitura que as professoras entrevistadas fazem

em torno da pobreza. Para estas, a pobreza parece vincular-se apenas à total privação de recursos financeiros, o que para elas não é o caso das crianças para as quais lecionam. Assim, a partir do momento em que as educadoras não identificam estas crianças como privadas de um conjunto de recursos materiais, acabam por deixar escapar ainda o acesso restrito destas aos recursos imateriais. Recursos estes relacionados ao plano da cultura e do conhecimento que se torna indispensável para o bom desempenho escolar. Sendo assim, essa leitura pode gerar incompreensões, levando os profissionais a delegarem a responsabilidade do “fracasso” escolar ao sujeito, sem uma reflexão de que o meio social pode corroborar a falta de predisposições para o “sucesso”.

É o que discutiremos no próximo ponto, quando trabalharemos a percepção dos atores da escola C acerca da condicionalidade de educação do PBF.

5.7.2 Percepções dos atores da escola C sobre a condicionalidade de educação do PBF

Dando início a este ponto, destacamos que das 03 (três) educadoras entrevistadas, todas afirmaram serem favoráveis à condicionalidade de educação relativa à frequência escolar, com a ressalva da necessidade de mais condições vinculadas a já existente.

Enquanto percepções positivas quanto à condicionalidade em questão, podemos elencar a melhoria na frequência dos alunos beneficiários, que pode ser constatada nas entrevistas de ambas as professoras. Estas caracterizam estes alunos como definitivamente mais frequentes, pois os pais não hesitam em levá-los para escola mesmo que estes estejam doentes. Por outro lado, para a diretora, a interferência é sentida também nas atitudes destes pais, que agora estariam mais preocupados em justificar possíveis faltas de seus filhos em virtude do recebimento da transferência de renda.

Os atores corroboram não haver distinção entre famílias beneficiárias e não beneficiárias no que tange à participação da comunidade escolar. No entanto, as professoras criticam que a participação das que recebem o benefício ocorre apenas por um interesse financeiro, sem uma preocupação real destas na escolarização de seus filhos. Avaliação que, como vimos, se repetiu em todas as escolas pesquisadas.

É isso também que levou a diretora já desde o início da entrevista, quando abordamos as características gerais do Programa, a mencionar que quando percebeu o quantitativo de beneficiários na escola, acreditou que a condicionalidade pudesse ser revertida em melhorias na vida escolar destas crianças. Fátima relata que os profissionais até “brigam”, discutindo

acerca de que deveriam existir mais contrapartidas voltadas tanto ao desenvolvimento da criança na escola, quanto à participação da família na vida escolar destas. Problema ainda recorrente na escola pública, segundo a diretora.

Corroborando os aspectos positivos no que tange a condicionalidade relativa à frequência escolar dos alunos beneficiários, os atores destacam a queda nos índices de evasão escolar deste público. Isto foi apontado pelos três profissionais entrevistados, com ênfase nas entrevistas das professoras que ilustram o reflexo da condicionalidade frente à baixa expectativa de estudo na comunidade pobre que a escola atende.

G. Ah, com certeza! Com certeza, porque se não os alunos eles iriam abandonar, principalmente lá na nossa comunidade lá da escola, assim, as crianças não tem muito assim, muita, expectativa assim de estudo com relação ao estudo. Logo cedo eles encontram a dificuldade: ah, não vou estudar mais não; ah, não quero... Então, eu acho que, por eles, eles sairiam, muito mais cedo da escola. Só que como os pais, né, têm o benefício, aí fica naquela, não pode sair porque se você sair eu não posso te da isso, eu não posso fazer isso ... então eu acho que eles agüentam mais um pouco na escola (GLÓRIA, 35 anos, Professora).

Da mesma forma, a professora Rosana enfatiza que os alunos não abandonam mais a escola da mesma forma como anos atrás. Segundo a professora, antes era comum que os alunos que passavam por reprovações constantes e não conseguiam resultados satisfatórios na escola logo perdessem o interesse por esta, se estabelecendo assim, no mercado de trabalho em detrimento da continuidade da escolarização. No entanto, a professora alega que hoje, a saída do aluno da escola é prorrogada por conta do benefício. Para ela, os alunos permanecem mais tempo na escola incrementando o número dos que apresentam problemas com defasagem idade-série, na medida em que estes, por mais que encontrem dificuldades, não abandonam mais a escola.

O motivo para isto, a professora Rosana delega ao Programa Bolsa Família, ilustrando, inclusive, casos de adolescentes que transferem suas matrículas para a modalidade de ensino de Jovens e Adultos, para conciliarem emprego e escola, tudo para não perderem o benefício de sua família.

Em que pese isto ocorrer com maior incidência no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, isso indica que o tempo de permanência destes alunos na escola possa estar se ampliando, ocorrendo um retardamento do abandono escolar. Este aspecto, porém, parece procrastinar, mas não evitar o que aos olhos destes professores parece inevitável para o público atendido: o “fracasso” originado num baixo aprendizado, além da não inserção da maior parte destes alunos nos níveis de ensino subsequentes.

Essa percepção é constatada na entrevista da professora Rosana, quando procuramos averiguar se esta lia de forma positiva a maior permanência deste aluno no ambiente escolar, apesar dos motivos não acadêmicos dessa permanência.

R. De certa forma sim, se eles forem pra escola com o interesse realmente em estudarem, em avançar na vida, mas, se for só pra receber o Programa não vejo muito, muita vantagem porque as vezes eles acabam atrapalhando quem quer ir realmente pra estudar. Quem vai só pelo interesse do benefício (ROSANA, 28 anos, Professora).

A professora é enfática ao avaliar que estes alunos frequentam as aulas estando apenas “de corpo presente”. Isso se confirma quando todos os atores entrevistados apontam não sentir qualquer interferência da condicionalidade em aspectos voltados ao rendimento escolar destes alunos. Para Rosana, por exemplo, os alunos não se preocupam em aprender e também não se “esforçam” para isso, tendo em vista que a condicionalidade está voltada somente à frequência escolar, e eles tem consciência disto. Também fica claro que a professora acredita que estes alunos possam vir a atrapalhar os outros que estariam “interessados” em estudar. É isso que a leva a propor novas condições para os pais e para os alunos, relativas às notas e ao rendimento destes.

R. Não, porque, se fosse uma condição pra eles receberem terem um melhor rendimento na escola acredito que eles iriam se superar, porque até os pais ia estimular, ia ter aquela, a atenção deles voltada pra aquilo eu acho. Ia ser assim (risos) nossa, um avanço na educação, mas por ter, por ser só a frequência eles num tão, eles num se prendem a participar, a ter boas notas só por causa do benefício. Eles nem ligam uma coisa com a outra (ROSANA, 28 anos, Professora).

Podemos destacar, que apesar de Rosana não achar vantajosa a permanência dos alunos na escola por um interesse de fundo não educacional; a mesma acredita que novas condicionalidades teriam o potencial de interferir no aprendizado dos alunos beneficiários. No entanto, a proposição desta entrevistada deixa escapar que o estímulo advindo das novas condições, ainda estaria embasado por uma motivação de cunho financeiro. Assim os alunos poderiam até se “esforçar”, porém ainda sem um real “interesse” em aprender.

A necessidade de reivindicar novas contrapartidas parte do julgamento professoral de Rosana, embasado na noção de que estes alunos beneficiários teriam problemas tanto comportamentais quanto cognitivos, que a mesma não correlaciona necessariamente à sua condição socioeconômica. Isso mostra que alguns atores acreditam que o aprendizado é uma questão individual, e que bastaria acionar determinados mecanismos para que estes alunos

viesses a se empenhar em aprender. O que deixa de levar em conta a responsabilidade da própria escola neste processo.

Já a diretora corrobora a dificuldade de aprendizagem que os alunos beneficiários possuem ao compará-los com os alunos que foram transferidos das escolas centrais de Carmo para a escola C. Segundo Fátima, estes últimos possuem um desempenho mais satisfatório, em virtude da melhor condição tanto financeira, quanto social deste grupo que vive no centro da cidade, onde as condições de vida são menos precárias.

Glória caminha no mesmo sentido que Rosana, porém, ela acredita que outras condicionalidades teriam maiores chances de afetar o aprendizado dos alunos mais velhos, como os do segundo segmento do ensino fundamental. Na medida em que a mesma leciona para uma turma de crianças mais novas (primeiro segmento), esta aponta que outras condições poderiam intervir na forma como a família deste segmento agiria frente à escola e a vida escolar dos seus filhos. Logo, assim como Glória acha que as famílias zelam pela frequência escolar em virtude do benefício, ela acredita que eles fariam o mesmo pelo rendimento dos filhos desde que esta fosse uma condicionalidade.

A diretora, por outro lado, apesar de inicialmente ter incitado a necessidade de condicionalidades voltadas ao rendimento dos alunos, ao refletir sobre os inúmeros problemas de aprendizagem que os afetam, acabou por reconsiderar sua proposição. Ao invés de propor condições que requisitassem nota e o rendimento dos alunos acima da média, ela alega que deveria ser estudado um modo de cobrar mais dos pais a participarem da vida escolar de seus filhos.

F. Acho que sim! A participação da família também né? A mesma frequência do filho tinha que ser dos pais, nas reuniões de pais, a gente também tinha que comunicar isso. Não a aprendizagem porque num sei se tá atrelado a aprendizagem ao nível socioeconômico, mas a gente vê que a dificuldade de aprendizagem deles é muito grande, né, por N situações. É desnutrição, problemas de família lá, então, a dificuldade é muito grande. Então se tivesse outra coisa que a gente pudesse tá cobrando ai também... ou o próprio Programa tá oferecendo a eles outros recursos sem que seja só a escola, né, como: neuro, psicólogo, fono, porque eles precisam disso também (FÁTIMA, 43 anos, Diretora).

Para a diretora, a inserção destas crianças na escola deveria vir acompanhada por um aparato institucional que a escola não possui. No decorrer da entrevista, Fátima esboça inúmeros problemas aos quais estas crianças estariam expostas, justamente pela estrutura familiar fragilizada, que a escola sozinha não poderia suprir. A mesma, ainda nos informou que além da articulação com a própria Assistência Social, a escola precisa contar com a

parceria com organizações não-governamentais para garantir um mínimo de aparato para as crianças como, psicólogo, fonoaudiólogo, etc.

Sabe-se nesse sentido, que as condições econômicas de existência da família são imprescindíveis para uma ordem doméstica estável, onde as famílias consigam administrar a rotina familiar de forma regular. O perfil traçado pelos educadores correspondente às famílias e as crianças da escola C, porém, demonstra que as primeiras estão perpassadas por inúmeros problemas como falta de emprego e trabalho precarizado; que geram instabilidades e falta de segurança financeira, recaindo em situações onde, muitos, inclusive, sobrevivem do dinheiro do PBF, como pontua a diretora. Logo, a partir dos pressupostos desenvolvidos por Lahire (1997), compreendemos que um núcleo doméstico organizado é fundamental para a criança no seu desenvolvimento escolar. Sendo assim, as características das famílias que a escola atende sugere um cotidiano familiar frágil, que redundava num ambiente de incertezas que compromete uma rotina ordenada diante das condições econômicas específicas destas famílias.

Assim, apesar da diretora afirmar não saber se a aprendizagem do aluno está correlacionada exatamente ao nível socioeconômico deste, ela vincula as dificuldades de aprendizado à falta de uma base familiar sólida. Fátima relatou casos em que crianças só se alimentavam na escola. Algumas em virtude da falta de insumos alimentares em casa, outras diante do período em que a mãe passava trabalhando, não restando tempo para cuidar dos próprios filhos. Atrelado a isto, a diretora destaca a carência afetiva que acaba por afetar psicologicamente estas crianças, influenciando de forma negativa no desenvolvimento escolar destas.

Importante destacar, nesse sentido, dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito à falta de um agente, no caso, materializado na figura da mãe ausente, que possa transmitir de forma sistemática o capital cultural acumulado (quando existente) aos seus filhos. Por outro lado, na ausência de determinado capital no seio familiar, a não presença dos pais no ambiente doméstico impossibilita ainda que as crianças sejam socializadas por uma ordem moral e racional (LAHIRE, 1997).

Ao lado disto, Fátima nos relata que a maior incidência na escola é de famílias monoparentais femininas chefiadas pelas mães e também avós, caracterizando este como um traço de “desestruturação” que acaba também por afetar o comportamento da criança frente à escola. Nós, entretanto, não compreendemos a monoparentalidade como uma disfunção, mas sim como outra configuração de família possível. Neste caso, não é o desenho de família em

si que vai determinar o desempenho escolar do filho, mas os tipos de recursos que estas irão dispor e acionar para auxiliar os filhos no jogo escolar (LAHIRE, 1997).

As dificuldades pelas quais passam as famílias a que a diretora se refere, em nossa perspectiva, estão relacionadas aos problemas de ordem estrutural, como a falta de acesso a um conjunto de programas e políticas sociais. Ao mesmo tempo, estas sofrem com a recorrente “violência simbólica” (BOURDIEU, 1996) que permeia esta população diante da falta dos tipos de capitais socialmente considerados legítimos e que são pressupostos para a incorporação de atributos desejáveis pela sociedade em âmbito geral, mas principalmente pela escola. É o caso da não disposição para o acompanhamento da vida escolar dos filhos, por exemplo. Por outro lado, as crianças não fogem a esta violência, perpetuada na interação com os profissionais da educação ao exigirem delas um esforço hercúleo para se enquadrarem em regras das quais não são íntimas por se confrontarem com seu “*habitus*” (BOURDIEU, 1996).

Destacando o limite do nosso trabalho, seria preciso investigar profundamente cada ambiente familiar para verificar a presença das características elencadas por Lahire (1997) que podem contribuir para o “sucesso” destas crianças, como: ordem racional doméstica, ordem moral doméstica, presença de capital cultural juntamente com a disposição para sua transmissão e etc.

No entanto, o que podemos apontar, de modo geral, é que estas famílias com “*habitus*” característico do grupo das classes populares tendem a colocar pouco peso na posse de um certificado escolar como parte de um projeto de vida. O problema é que a legitimidade atribuída à escola, ou seja, a importância dada à escolarização, porém, é precípua, como desenvolvido por Bourdieu (1998a) e Lahire (1997), para garantir o “sucesso” escolar.

É isso que diferencia ainda as famílias beneficiárias das famílias mais bem situadas da estrutura social. Estas últimas tendem a dar destaque ao certificado escolar, movendo assim, recursos para o investimento na escolarização. Isso pressupõe ainda que estas últimas se envolvam mais no universo escolar para acompanhar os filhos.

Como bem nos mostra Souza (2009) quanto à diferença prática entre as famílias das classes populares e as das classes mais abastadas:

O que os pais, ou figuras que os substituem, transmitem aos filhos, quer tenham consciência disso ou não, é toda uma visão de mundo e de ‘ser gente’ que é peculiar à classe a que pertencem. O que a classe média ensina aos filhos é comer nas horas certas, estudar e fazer os deveres de casa, arrumar o quarto, evitar que os conflitos com amigos cheguem às vias de fato, chegar em casa na hora certa, evitar formas de sexualidade prematuras, saber se portar em ambientes sociais etc. [...] As famílias de classe média ensinam, portanto, os ‘valores’ de uma dada ‘classe’, que são os

valores da autodisciplina, do autocontrole, do pensamento prospectivo, do respeito ao espaço alheio etc. Que esse aprendizado seja ‘esquecido’ ou não tematizado deve-se ao fato de que ele é transmitido afetiva e silenciosamente no refúgio dos lares (SOUZA, 2010, p.45)

Essa diferença é constatada ainda na argumentação da diretora que leciona também em uma escola particular no município de Carmo. Ela afirma, que a distinção entre ambas as escolas é sentida na participação da família, pois esta seria o pressuposto para o bom rendimento dos alunos das escolas particulares, em oposição ao baixo rendimento dos alunos da escola pública onde os pais são mais ausentes.

No entanto, aquilo que é lido como pressuposto para Fátima, nada mais é do que reflexo da relação que estas famílias mantêm com os recursos disponíveis ou não a elas. Em outros termos, isto é resultado de um processo de socialização específico. As aspirações familiares não seriam necessariamente causa para o investimento escolar, mas efeito da distribuição diferencial dos tipos de capitais e disposições específicos (BOURDIEU, 1998a; SOUZA, 2009).

F. Primeiro, eu acho que assim, a família presente, presente não só de estar na escola, presente quando eu solicito e faz [...] O crescimento das crianças na escola particular eu acho que é isso, a família. Você solicita a família dá todo o suporte fora da escola, porque só a escola não dá conta disso tudo, né? E lá, ali na escola você num tem muito isso, então a criança com dificuldade a família tem dificuldade então não tem quem dê uma ajuda em casa pra fazer uma atividade, não tem incentivo [...] Porque quando eu estudei minha mãe me botou pra estudar pra eu ter uma vida melhor que a dela, e eles não tem isso. Tanto que esse ano lá, o nosso projeto pedagógico vai ser sobre isso, pra eles construir sonhos, porque eles não tem. Você conversa com eles, eles não tem expectativa de vida nenhuma: “Eu vou ser, eu vou plantar lavoura”, não que isso não seja bom, mas geralmente a gente quer ser melhor, “Ah, eu vou trabalhar em casa de família igual minha mãe”; e é o que a gente vê, muitas que saem dali e vão pro ensino fundamental dois e daqui a pouquinho já estão com namoradinho, daqui a pouquinho já estão grávidas, acabou a história delas. Entendeu? Aí, as professoras até colocaram: “Ah Fátima vamos trabalhar isso neles” pra que eles sonhem, eles queiram mais que a gente acha que isso pode trazer dentro deles uma vontade de aprender, porque só através dos estudos que a gente consegue melhorar não tem outra alternativa, não tem (FÁTIMA, 43 anos, Diretora).

A reprodução de um ciclo onde as famílias não investem na escolarização dos filhos diante da falta de sonhos e também de perspectivas de futuro é também constatada na entrevista da professora Rosana. A mesma ainda alega que os programas assistenciais, como o Bolsa Família, voltados a estas famílias inseridas nos escalões inferiores da estrutura social, intervêm de forma a fazer a manutenção destas pessoas na situação em que se encontram. Segundo ela, esse histórico de pobreza seria passado de geração em geração justamente pela

falta de motivação dentro do seio familiar, que inclusive seria reforçada pelos programas de transferência de renda.

Em que pese esta leitura de que o Programa geraria certo “comodismo” nestas famílias, reconhecendo a falta de sonhos e perspectivas futuras, a diretora alega que a escola tem buscado motivar estes alunos a pensarem em projetos de vida, que faltam as suas famílias.

Também é pensando nos problemas de aprendizagem e comportamentais constatados a partir da *hexis* corporal destas crianças que a escola vem “lutando” por uma educação de tempo integral. O termo “lutando”, não foi usado de forma aleatória, mas indica justamente o processo pelo qual a diretora diz passar ano a ano para que a Secretaria de Educação garanta o suporte necessário para que a escola possa oferecer essa modalidade de ensino.

F. É, mas a gente luta. Não é com facilidade que eu tenho a escola integral não. Por exemplo, vou começar mandando turma embora. Não vou poder ficar com todo mundo porque eu não tenho professor. Então primeiro... eu não tô questionando a ação da secretária não ... mas primeiro ela resolve as salas de aula, aí depois que vem organizando o meu horário integral. Tá certo né, primeiro tem que ser as quatro horas que são obrigatórias, mas, depois a gente vê isso, mas, desde que eu comecei todo ano é muita luta. Todo ano eu faço abaixo assinado, com a comunidade, as vezes eu entrego, as vezes não. Esse ano eu tô vendo que eu vou ter que entregar, mas como a gente tá nessa situação provisória, sem escola sem nada então eu acho que dá pra ir levando assim e as famílias vão me compreender um pouco. Mas depois que eu tiver com a escola eu já tenho que tá com o quadro pronto porque senão vai ser complicado (FÁTIMA, 43 anos, Diretora).

Para fim de exemplificação, a diretora relata o sentimento de espanto dos profissionais que trabalham na escola C, diante do comportamento “agressivo” dos alunos que a escola atende; e que tem relação com a violência com a qual a criança está exposta numa comunidade marcada pelo tráfico de drogas e pela criminalidade. Sendo assim, a diretora destaca os ganhos percebidos desde a implantação do horário integral na escola, que começou em 2011. Tais ganhos seriam visíveis no comportamento dos alunos.

Logo, a acolhida desta criança pela escola numa jornada estendida acaba por funcionar de pelo menos duas maneiras: primeiro, no sentido de auxiliar os pais que precisam trabalhar, ou procurar emprego e não dispõem de creche onde possam deixar os filhos nos horários em que estes não estariam na escola; segundo, permite um investimento maior em capital cultural e escolar a partir de atividades extracurriculares como aulas de informática, leitura, recreação, aula de artes e etc. O que permite, na avaliação de Fátima, a “proteção” desta criança contra a exposição duradoura ao ambiente permeado por violências de todos os tipos no qual estas vivem.

Logo, o que percebemos é que esta última escola passa por uma série de problemas que vai desde a sua localização espacial, a complexos aspectos gerenciais, constatados na entrevista da diretora quanto às decisões institucionais. O reflexo disto atestamos no fato da diretora, até o momento das entrevistas, passar por inúmeras dificuldades na própria organização do quadro de funcionários, além da luta pela permanência do horário integral - que identificamos como um ganho para aqueles que estudam na escola C.

Por fim, os diferentes IDEBs, a nosso ver, não se mostraram um fator de grande relevância sobre a percepção dos atores nos distintos universos escolares investigados. As percepções, em geral, foram muito parecidas, salvo algumas pequenas diferenças que se relacionam com o modo como os atores percebem o Programa Bolsa Família de um modo geral; bem como, com a maneira como estes entendem o processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como propósito fazer uma análise acerca da percepção dos atores envolvidos no processo educacional sobre a condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família. Para tanto, utilizamo-nos de um referencial teórico crítico, que visa tratar as desigualdades educacionais a partir de uma perspectiva relacional.

Os resultados aqui sintetizados demonstram a pertinência do referencial teórico escolhido, que foi exposto no início desta dissertação e retomado na análise empírica. A partir dele, foi possível compreender a relação entre os aspectos objetivos e subjetivos que atravessam a formação de percepções dos grupos dispostos no que Bourdieu (1996) denomina por espaço social. Neste espaço, atores se aglutinam e repelem, através de um conjunto de práticas comuns que perfazem o que Bourdieu (1996) chama de “*habitus*”. O que pode ser verificado tanto para o grupo dos beneficiários do PBF – famílias e alunos – quanto para o conjunto dos professores entrevistados.

Ao lado disto, foram também demonstrados os aspectos da Pobreza em âmbito brasileiro e a maneira como esta é “lida” em associação à renda monetária. O que implicou a tomada de ações frente a grupos específicos entre os estratos socioeconômicos. Procurou-se mostrar ainda, as críticas em torno deste modo de lidar com as refrações da pobreza, trazendo para o debate, questões relacionadas ao caráter multidimensional desta. Neste ponto, nos embasamos em autores de posições variadas, com ênfase em Souza (2009, 2012). Por fim, sem perder de vista a renda como variável imprescindível para analisar um Programa de Transferência de Renda Condicionado, trouxemos dados referentes aos avanços percebidos no cenário atual, no que tange à retração dos índices de pobreza e desigualdade no Brasil nos últimos anos.

Os avanços referidos sugerem a centralidade do PBF neste processo. O que nos levou a abordar de forma detalhada o desenho do Programa e suas principais modificações ao longo do tempo. As questões trabalhadas neste ponto se reportaram à, principalmente, dois dos eixos norteadores do PBF, a saber: transferência de renda e condicionalidades. Aliado a este ponto, compreendendo o foco da condicionalidade de educação, desmembrou-se ainda, os principais argumentos contrários e favoráveis a esta modalidade de transferência de renda. O que por fim, levou-nos a expor também os resultados de algumas pesquisas de impacto sobre esta.

Após os pressupostos, foram demonstrados os indicadores socioeconômicos do Município investigado, o que serviu para melhor explicitar o ambiente em que a pesquisa empírica de deu. Esse caminho prévio foi imprescindível para o processo epistemológico. Os resultados foram obtidos mediante a aplicação de entrevistas semi-estruturadas em dois grupos de agentes. O primeiro composto pelo Gestor do PBF e a Secretária de Educação. O segundo grupo formado pelos professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e os orientadores educacionais; todos pertencentes às três escolas escolhidas para a coleta de dados.

Os resultados encontrados demonstram os limites da implementação do Programa no município, reflexo de uma dinâmica complexa no que tange a gestão pública num plano geral em Carmo. Nesse movimento, a hipótese principal que permeou este estudo era de que, a inserção massiva dos alunos pobres na escola, não necessariamente teria incidido em incremento nos níveis de aprendizagem destes. Logo, não significa automaticamente que os alunos pobres, beneficiários de um Programa de transferência de renda, alcancem “sucesso” escolar. Sendo assim, podemos afirmar que este pressuposto foi confirmado a partir da análise das entrevistas. Isto porque, a tendência mais forte entre os profissionais da educação é de concordar que a condicionalidade em nada interfere no desempenho dos alunos beneficiários.

Nestes termos, se os estudos de impacto, de base quantitativa, que apresentamos no capítulo IV, demonstram melhorias dos alunos oriundos de famílias que recebem a transferência do PBF, nos aspectos relacionados à frequência e a evasão escolar; o mesmo foi confirmado na argumentação dos atores entrevistados, para o conjunto dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental das escolas públicas municipais investigadas.

Interessante notar neste caso, que os educadores ilustram, inclusive, casos concretos para legitimar seus argumentos acerca dos avanços percebidos nos índices que medem a frequência e a queda na evasão. Por vezes, pudemos ouvir dos entrevistados frases do tipo: “os alunos não faltam por nada”; “os pais enviam os filhos para a escola mesmo doentes”; “os pais justificam as faltas por medo de perder o benefício”; “quer trazer os pais na escola fala que é sobre o Bolsa Família”; “a diferença entre os alunos beneficiários dos alunos não beneficiários é que os primeiros são terminantemente mais presentes que estes últimos”; “os alunos não evadem mais quando esbarram nas dificuldades escolares visando não perderem o benefício da família”; entre inúmeras outras colocações que poderíamos acrescentar. Ou seja, em termos gerais, confirma-se que, os mesmos progressos verificados nos estudos de impacto

são respaldados nas percepções dos profissionais da educação entrevistados com base em aspectos objetivos.

Por outro lado, os poucos atores que afirmaram que as condicionalidades interferiam nos níveis de aprendizagem dos alunos beneficiários embasaram suas percepções em aspectos gerais, sem que necessariamente tal assertiva estivesse atrelada a situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. No mais, os mesmo atores que concordam com o fato de que a maior presença do aluno no ambiente escolar poderia vir a materializar-se em melhorias nas suas notas e na participação destes em sala de aula, no longo prazo; não deixaram de ressaltar as dificuldades de aprendizagem que estes alunos possuem. Os fatores explicativos para estas dificuldades, porém, nem sempre estavam explicitamente associados à origem social dos agentes, mas sim remetidas à estruturação familiar. O que, numa perspectiva geral, conformou a noção, quase generalizada de que deveriam ser implementadas novas contrapartidas aliadas às já existentes.

É interessante notar nesse sentido, que quase todos os entrevistados (sejam os favoráveis ou não a esta condicionalidade baseada na frequência escolar) apontam a necessidade de criação de outras condicionalidades que, segundo eles, teriam o potencial de interferir nos níveis de aprendizado dos alunos. Estas contrapartidas propostas corresponderiam basicamente à nota dos alunos beneficiários, à participação das crianças em sala de aula e à participação das famílias beneficiárias na vida escolar dos filhos.

A partir disto, ainda que alguns entrevistados consigam compreender que as dificuldades de aprendizagem provêm de um contexto de socialização específico, no qual estas crianças estão inseridas; o “fracasso” escolar dos alunos oriundos dos meios populares é creditado às suas famílias, que carregariam traços de desestruturação. Nesse aspecto, a perspectiva em torno do “fracasso” das crianças beneficiárias é materializada em assertivas, onde, se afirma o baixo desempenho escolar destas em comparação com o público geral, além do “desinteresse” destas famílias na escolarização dos seus filhos.

Aliado a isto, sobejam críticas a estas famílias que estariam interessadas, única e exclusivamente, em um benefício de cunho financeiro. Logo, se elas se “preocupam” com a frequência dos filhos, esta preocupação está descolada de um teor educacional. O que não impede, contraditoriamente, que alguns profissionais proponham novas condições que levem estas famílias a participarem mais da comunidade escolar.

Além do mais, ainda que seja baixa a probabilidade das famílias beneficiárias disporem de níveis razoáveis de capital cultural; ainda assim, grande parte dos educadores entrevistados acredita numa relação de causalidade entre a exigência de contrapartidas e os resultados dos alunos. Grosso modo, o que identificamos em alguns momentos é que, alguns educadores agem por uma relação de analogia. Logo, se a condicionalidade relativa a frequência interfere, fazendo com que essa criança esteja mais presente na escola; outras exigências como nota, participação das crianças em sala de aula, bem como a participação das famílias na escola, produziriam efeitos positivos.

Aliado à percepção supracitada, identificamos ainda a noção de que algumas crianças não têm ciência de que recebem um recurso para frequentarem assiduamente as aulas. Ademais, além de novas condições, aparece em alguns momentos a ideia de que, se estas crianças soubessem das contrapartidas nas quais estão enquadradas, isso automaticamente geraria um efeito positivo, pois elas mesmas, ou suas famílias, se “esforçariam” mais no jogo escolar.

Sob a lente do referencial teórico utilizado, podemos concluir que os profissionais da educação associam os aspectos ligados ao “interesse” e ao “gosto” pela escola, como características que poderiam vir a ser acionadas por incentivos, como um benefício financeiro, por exemplo, ainda que um empenho meramente econômico seja criticado. No mais, em menor grau aparece nas entrevistas a noção de que a escola pode contribuir para que este aluno desenvolva, numa perspectiva de construção social do termo, este “interesse” almejado pelo corpo escolar.

No entanto, o tempo em que a criança passa na escola (04 horas diárias) é pequeno se comparado com o tempo de socialização desta no seio da sua família, aliado a constelação de relações extra-familiares que a cerca. Sendo assim, como aponta Lahire (1997), se a família não possui os aparatos necessários para auxiliar as crianças no que tange ao investimento em capital escolar, estas não conseguirão ser socializadas de forma condizente com as exigências escolares; o que equivale a dizer que estas não conseguirão interiorizar as características, que como destacamos em algumas entrevistas, são hiper valorizadas entre os docentes.

É preciso deixar claro que alguns profissionais conseguem correlacionar as famílias destes alunos beneficiários ao lugar que estas ocupam na estrutura social; o que justifica o fato de alguns destes não proporem novas condições relacionadas ao rendimento do aluno por entenderem que isto não depende da criança unicamente. Aliado a isto, alguns educadores reconhecem também que a participação das famílias (sejam beneficiárias ou não) na

comunidade escolar diz respeito a uma questão que eles denominam como “cultural”. Ou seja, àqueles que “compreendem”, diante do contexto em que vivem, a importância da escolarização, agem de forma a legitimar a escola, utilizando para isto ferramentas frente a esta para auxiliar os filhos. O que equivale a dizer que, como aponta Lahire (1997), tal conduta faz parte das peculiaridades que permeiam os meios sociais, em particular os populares.

Ainda assim, não podemos deixar de notar que se mantém majoritariamente uma lógica individualizante, onde a escola não consegue lidar com àqueles que não estão munidos pelo capital cultural legitimado pela cultura dominante, à qual está a serviço. Sendo assim, se culpabiliza a família, mas não são modificadas práticas e técnicas escolares. O que leva a escola a transferir baixas expectativas aos seus alunos que não dispõem das condições necessárias ao “sucesso”. Junte-se a isso, a engenharia institucional ainda precária em torno de um município em que, a alocação de atores estratégicos na gestão pública ocorre baseada em relações de caráter pessoal, o que compromete a perenidade das formas de implementação de ações, programas, projetos e políticas.

Vale ressaltar que os IDEBs das respectivas escolas não interferem nas percepções dos atores entrevistados, pois encontramos convergências entre os argumentos manipulados entre estes. Lembrando ainda que os ambientes distintos em que as escolas estão inseridas não implicaram em diferenças extenuantes entre as percepções destes atores.

Como exemplo, podemos citar a recorrência do estigma denotado às famílias beneficiárias, que se deu, ora com relação à priorização do investimento do benefício; ora pela forma como os pais atuam frente à vida escolar dos filhos.

Importante lembrar que o estigma em torno do *status* do aluno beneficiário do Programa só ficou evidente em algumas entrevistas na escola de menor IDEB, onde, uma das profissionais inclusive aborda de forma negativa o fato de alguns destes alunos beneficiários não evadirem da escola visando a manutenção do recurso financeiro. A mesma educadora acrescentou ainda, o fato destes alunos “atrapalharem” a aula em detrimento dos que, porventura, estariam na escola com o real “interesse” em estudar.

Aliado a isto, a professora também ressalta que o Programa Bolsa Família reforça, ao invés de romper, o ciclo de transmissão intergeracional da Pobreza. O argumento vai de encontro ao objetivo propugnado pelos idealizadores do PBF. Se estes acreditam que o acesso a uma renda, juntamente ao reforço do acesso aos direitos via condicionalidade pode vir a

corroborar uma ruptura com as condições precárias que estas famílias vivem, no longo prazo; para a educadora em questão, o acesso a um benefício funciona contra uma perspectiva emancipadora. Logo, os pais beneficiários não transfeririam expectativas de futuro para os seus filhos, mas, transfeririam e inculcariam neles, que não precisariam se “esforçar” via escolarização, em face ao respaldado dos benefícios assistenciais.

Essa maneira de perceber o PBF foi sentida ainda na fala da vice-diretora da escola B. esta ressalta não achar o Programa interessante justamente pelo caráter de dádiva que ela identifica no benefício. Assim, as famílias que recebem um benefício como o PBF se acomodariam, numa perspectiva de não se inserirem mais na via por excelência de satisfação das necessidades sociais, que seria o trabalho, independente deste ser precário ou não.

Faz-se importante reforçar que não se trata aqui de demonizar os profissionais da educação. Acreditamos que estes não reproduzem e reforçam práticas por uma “vocação” ou intencionalidade. Logo, assim como entendemos o desempenho escolar de forma relacional, compreendemos que os profissionais da educação são reflexo e partícipes de um contexto previamente incorporado. O exemplo disto encontra-se no fato das percepções não destoarem fortemente em decorrência do espaço de localização da escola. O que nos leva a dizer que estes reproduzem as representações típicas de seu grupo no espaço social (BOURDIEU, 1996).

Enfim, podemos concluir que é necessário avançar frente ao cenário encontrado. Isso porque, é preciso repensar e refletir de forma mais ampla sobre as próprias relações sociais em um ambiente onde baixas expectativas escolares afeta de forma mais incisiva aqueles que não dispõem de um conjunto de elementos de ordem material – o capital econômico –; mas principalmente de ordem imaterial – o capital cultural. Elementos estes que são distribuídos de forma diferencial e que convergem para a manutenção de uma distribuição específica dos indivíduos e grupos no espaço social. É inegável que a escola reforça este processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas. Fatores Familiares e Desempenho Escolar: Uma abordagem multidimensional. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol.56, nº3, 2013, p.p 571- 603. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/dados/v56n3/04.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. de 2015.

AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima & MONTEIRO, Vinícius do Prado. Avaliação de impacto das condicionalidades de Educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009). **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 56, n.3, 2013, p.p 531-570.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. **O processo de Descentralização das políticas sociais no Brasil e seus determinantes**. 1998. 277p. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 1998.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: 2001. IEE/PUC. p.p 43 – 56.

BARBOSA, Ana Carla de Moraes Andrade. **O processo decisório da agenda social nos governos Cardoso e Lula: uma análise dos determinantes da política de transferência de renda**. 2013. 127 p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciência Política. Universidade de Brasília: Brasília, 2013.

BARROS, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; FRANCO, Samuel; MENDONÇA, Rosane. **Determinantes da queda na desigualdade de renda no Brasil**. Brasília: IPEA, 2010. (texto para discussão nº1460). Disponível em: http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1460.pdf. Acesso em: 30 de out. 2014.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **A miséria do Mundo**. Petrópolis. RJ : Vozes. 1998b. p.p 693-713.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*; 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papius, 1996.p.p 13-52.

BRANDÃO, A. A. P. Conceitos e coisas: Robert Castel, a “desfiliação” e a pobreza urbana no Brasil. **Emancipação**. 2(1): 141 – 157, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/34/31>>. Acesso em: 15 de maio 2014.

BRANDÃO, André; PEREIRA, Rita; DALT, Salet da. Programa Bolsa Família: percepções no cotidiano da escola. **Revista Política e Trabalho**, n. 38, Abril de 2013, p.p 215-232. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/14312>>. Acesso em: 15 de set. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de Junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111692.htm>. Acesso em: 21 de jun. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Relatórios de Informações Sociais. **RI Bolsa Família e Cadastro Único**, Carmo – RJ. Brasília: 2014a. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIv3/geral/relatorio.php>>. Acesso em: 10 de jul. 2014.

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). **As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de Observação n.5**. Presidência da República. Brasília, 2014b.

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). **As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de Observação n.5**. Presidência da República. Brasília, 2014b.

_____. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) – **Análise do Programa Bolsa Família sob a ótica do Direito Humano à Alimentação adequada e saudável**. Brasília: CONSEA, 2005d. Disponível em: <www.planalto.gov.br/consea>. Acesso em: 2 de jul. 2014.

_____. Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família. Presidência da República. Brasília: 2004c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm> Acesso em: 20 de jun. 2014.

_____. Decreto nº 7.332, 19 de Outubro de 2010. Dá nova redação e acresce artigos ao Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família. Presidência da República. Brasília: 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20072010/2010/Decreto/D7332.htm>. Acesso em: 16 de ago. 2014.

_____. Decreto nº 7.332, 19 de Outubro de 2010. Dá nova redação e acresce artigos ao Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família. Presidência da República. Brasília: 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20072010/2010/Decreto/D7332.htm> Acesso em 20 de jun. 2014.

_____. Decreto nº 7.852, de 30 de Novembro de 2012. Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família. Presidência da República. Brasília: 2012c. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Decreto/D7852.htm>. Acesso em 01 jul. 2014.

_____. Decreto nº 8.232, de 30 de abril de 2014. Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta o Programa Bolsa Família, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria. Presidência da República. 2014c Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Decreto/D8232.htm>. Acesso em: 15 de jul. 2014.

_____. Instrução Operacional Conjunta SENARC/SNAS nº01, de 14 de Março 2006. Divulga aos municípios orientações sobre a operacionalização da integração do Programa Bolsa Família e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, no que se refere a inserção, no Cadastro Único, das famílias beneficiárias do PETI, e famílias com crianças/adolescentes em situação de trabalho. Brasília: 2006c. Disponível em: http://www.mds.gov.br/backup/sites/conferencias-1/legislacao/instrucoes_normativas/instrucao_operacional_conjunta_01_2006.pdf>. Acesso em: 19 de jun. 2014.

_____. Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm>. Acesso em: 15 de jun. 2014.

_____. Lei nº 10.836, de 9 de Janeiro de 2004. Regulamenta o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. Lei nº 12.817, de 5 de Junho de 2013. Altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, para ampliar a idade limite de crianças e adolescentes que compõem as unidades familiares beneficiárias do Programa Bolsa Família elegíveis ao recebimento do benefício para superação da extrema pobreza, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2013/Jun/6/lei-no-12-817-de-5-de-junho-de-2013-altera-a-lei>>. Acesso em: 01 de ago. 2014.

_____. Medida Provisória nº570 de 14 de maio, de 2012. Altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. Brasília: 2012b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2012/Mpv/570.htm>. Acesso em: 18 de jul. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Diário Oficial. Portaria nº867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: 2012d. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf> Acesso em: 15 de fev. de 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no

contraturno escolar. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS). Portaria Interministerial MS/MDS nº 2.509 de 2004. Dispõe sobre as atribuições e normas para a oferta e o monitoramento das ações de saúde relativas às condicionalidades das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Brasília: 2004d. Disponível em: <<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/Gm/2509.htm>> Acesso em: 30 de jun. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Bolsa Família. **Cadastro Único.** Brasil 2015. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>>. Acesso em: 20 de jan. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família.-** 1ª Rodada (AIBF I). Sumário Executivo. Brasília, jun. 2007.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família –** 2ª Rodada (II AIBF). Sumário Executivo. Brasília, jun 2012a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Portaria Interministerial MEC/MDS nº 3.789, de 17 de novembro de 2004. Estabelece atribuições e normas para cumprimento da Condicionalidade da Frequência Escolar no Programa Bolsa Família. Brasília: 2004e. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/acessoinformacao/legislacao/mds/portarias/2004/Portaria%20Interministerial%20no%203.789%20de%2017%20de%20novembro%20de%202004.pdf>> Acesso em 15 de jun. 2014

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Portaria GM/MDS nº 551, de 9 de Novembro de 2005. Regulamenta a gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família. Brasília: 2005b. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/acessoinformacao/legislacao/bolsafamilia/portarias/2005/Portaria%20GM%20MDS%20551%2009-11-05.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Portaria nº148, de 27 de Abril de 2006. Estabelece normas, critérios e procedimentos para o apoio à gestão do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal no âmbito dos municípios, e cria o Índice de Gestão Descentralizada do Programa. Brasília: 2006d. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=196264>> Acesso em: 30 de jun. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Relatório de Condicionalidades.** 2º semestre de 2009. Brasília: 2009a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Portaria GM/MDS nº 321, de 29 de Setembro de 2008. Regulamenta a gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família, revoga a portaria GM/MDS nº 551, de 9 de novembro de 2005, e dá outras providências. Brasília: 2008b. Disponível em:

<[http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao1/portarias/2008/Portaria GM MDS 321 20-09-08-1.pdf](http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao1/portarias/2008/Portaria_GM_MDS_321_20-09-08-1.pdf)> Acesso em: 15 de jul. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC). **Acompanhamento Familiar:** Programa Bolsa Família. Cartilha, 20 p. Brasília, 2009b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Portaria Interministerial nº02, de 16 de setembro de 2009. Institui o Fórum Intergovernamental e Intersetorial de Gestão de Condicionalidades do Programa Bolsa Família. Brasília: 2009c. Disponível em:

<<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao1/portarias/2009/Portaria%20Interministerial%20nAo%202%20-%20paa1gina%2077%20e%2078.pdf>> Acesso em: 25 de nov. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Instrução Normativa Nº01, de 20 de Maio de 2005. Divulga Orientações aos municípios, estados e Distrito Federal para constituição de Instância de Controle Social do Programa Bolsa Família (PBF) e para o desenvolvimento de suas atividades. Brasília: 2005c. Disponível em:<http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/legislacao/bolsafamilia/instrucoesnormativas/2005/Instrucao_Normativa_MDSn1-20-5-05.PDF.pagespeed.ce.L_AzSSfuMR.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Guia para Acompanhamento das Condicionalidades do Programa Bolsa Família. **Guias e Manuais.** 2 ed. Brasília: 2010d.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Instrução operacional conjunta SENARC/MDS/SAS/MS nº11 de 18 de novembro de 2011. Divulga informações e procedimentos sobre a implantação do Benefício Variável destinado a unidades familiares que tenham em sua composição gestantes (Benefício Variável à Gestante) e crianças menores de seis meses (Benefício Variável Nutriz). Brasília, 2011a. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao1/instrucoesoperacionais/2011/Instrucao%20Operacional%20Beneficio%20Variavel%20a%20Gestante%20e%20Beneficio%20Variavel%20Nutz%20FINAL.pdf>>. Acesso: em 15 de jun. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC/MDS). Instrução Operacional nº36, de 21 de julho de 2010. Atualiza a Instrução Operacional nº 29 com a incorporação das mudanças formuladas pelo MEC na tabela de motivos de baixa frequência escolar de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos beneficiárias do Programa Bolsa Família. Brasília, 2010c. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/acesoainformacao/legislacao/bolsafamilia/instrucoesoperacionais/2010/Instrucao%20Operacional%20no%2036%20SENARC.pdf/view>>. Acesso em 02 de ago. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Portaria nº.666, de 28 de Dezembro de 2005. Disciplina a integração entre o Programa Bolsa Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Brasília: 2005a. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/acesoainformacao/legislacao/bolsafamilia/portarias/2005/Portarias-1>> > acesso em: 20 de jun.2014.

_____. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Resolução n.145, de 15 de outubro de 2004. Brasília, 2004a.

_____. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC) - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Manual de Gestão de Condicionalidades**; 1 ed. Brasília, DF: 2006a.

BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CAMARGO, José Márcio. Política Social no Brasil: prioridades erradas, incentivos perversos. **São Paulo em Perspectiva**, 18(2): 68-77, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200008>. Acesso em: 24 de set. 2014.

CARVALHO, Marília. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.22, nº1, p.247-290, Jan.-Jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>>. Acesso em: 20 de dez. 2014.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 28, p.p 77 – 95, Jan./Fev./Mar./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28>>. Acesso em: 20 de dez. 2014.

CASTEL, Robert. Da Indigência à Exclusão: A Desfiliação, Precariedade do Trabalho e Vulnerabilidade Relacional. 1991. In. **Saúde e Loucura**: Grupos e Coletivos. v. 4. Hucitec. p.p 21- 48.

CASTRO, Mary Garcia. “Feminização da Pobreza” em cenário neoliberal. **Mulher e trabalho**. p.p 89-96, 2001. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/mulheretrabalho/article/view/2671/2993>. Acesso em: 30 de set. 2014.

COELHO, Angela Virginia Alves Guimarães. **A construção da Intersetorialidade no Programa Bolsa Família em Manguinhos, no Rio de Janeiro**. 2009. 138p. Dissertação de Mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2009.

COLEMAN, James. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology Supplement**, vol. 94, n. S95-S120.

COTTA, Tereza Cristina & PAIVA, Luis Henrique. **O Programa Bolsa Família e a Proteção Social no Brasil**. In: **Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios**. v. 1, Brasília: IPEA, 2010. p.p 57 - 100.

DAMATTA, Roberto. Cidadania: A questão da cidadania num universo relacional. In: **A Casa & A Rua**: Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco. 1997. p.p 65-95.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do welfare state. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, nº24, 85-116, set./ 1991. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200006>.
Acesso em: 31 de maio de 2014.

FAORO, R. **Os donos do poder**. Formação do patronato político brasileiro, Rio de Janeiro: Globo, 1958.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, nº54, p.p 147-156, Jul. 1999.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *versus* Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília. vol. 22 n. 2, , p.p 201-10. Mai – Ago 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000200010&script=sci_arttext> Acesso em: 25 ago. 2014.

HOFFMANN, Rodolfo. Transferência de renda e desigualdade no Brasil (1995-2011). In: In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília, IPEA, 2013. p.p 207-216.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Cidades**. Censo demográfico. Brasília, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). CASTRO, Jorge Abrahão de; MODESTO, Lúcia (org.). **Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios**. V.1, Brasília: IPEA, 2010.

_____. CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília, IPEA, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Ministério da Educação. Portal INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 15 de Dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11965204>>. Acesso em: 15 de Dez. 2014.

JANNUZI, Paulo de Martino; PINTO, Alexandro Rodrigues. Bolsa Família e seus impactos nas condições de vida da população brasileira: uma síntese dos principais achados da pesquisa de avaliação de impacto do Bolsa Família II. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília, IPEA, 2013. p.p 179-192.

KERSTENETZKY, Célia Lessa; UCHÔA, Christiana. Moradia inadequada, escolaridade insuficiente, crédito limitado: em busca da nova classe média .In: **A “nova classe média” no Brasil como Conceito e Projeto Político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2013. p.p

16 - 31. Disponível em: <<http://br.boell.org/sites/default/files/ncmlivrohbs.pdf>>. Acesso em: 21 de set. 2014.

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável. São Paulo. Editora Ática. 1997.

LAVINAS, Lena. Universalizando direitos. **Observatório da cidadania – relatório 2004**. Rio de Janeiro: Obercid; 2004. Disponível em: <http://ww2.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/relatorio_universalizando.pdf> Acesso em: 13 de jun. 2014.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1, p.p 13-28, Jan/Mar. de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002. Acesso em: 30 de jul. 2014.

MARINS, Mani Tebet A. de. **A construção de fronteiras simbólicas entre os “pobres”**: o caso do Programa Bolsa Família. 2013. 216 p. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2013.

MEDEIROS, Marcelo; BRITTO, Tatiana; SOARES, Fábio. **Programas Focalizados de Transferência de Renda no Brasil**: contribuições para o debate. Brasília: IPEA, 2007 (Texto para discussão, nº1283). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1946/1/TD_1283.pdf> Acesso em: 14 jun. 2014.

MELO, Hildete Pereira de.; SABBATO, Alberto Di. 10 Anos de mensuração dos afazeres domésticos no Brasil. **Trabalho apresentado na 35ª Conferência da Associação Internacional para Pesquisas de Uso do Tempo (IATUR)**, Rio de Janeiro, Brasil, 7 a 9 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://spm.gov.br/noticias/documentos1/versaoartigopibafazeredomesticossitespm.pdf>> Acesso em: 24 de set. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239 – 262, Jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext> Acesso em: 23 Ago. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilza Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia; SANTOS, Nilton César dos. Métodos, técnicas e relações em triangulações. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos**: Abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro, Fiocruz. 2005. p.p 71 - 104.

MONNERAT, Giselle Lavinias; SENNA, Mônica de Castro Maia; SCHOTTZ, Vanessa; MAGALHÃES, Rosana; BURLANDY, Luciene. Do direito inconstitucional à condicionalidade do direito: as contrapartidas do PBF. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 12 (6):1453-1462, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000600008>. Acesso em: 07 jul. 2014

MONTALI, Lilia; TAVARES, Marcelo. Família, pobreza e acesso a programas de transferência de renda nas regiões metropolitanas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, v.25, n2, p.211 – 231, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982008000200002>.

Acesso em: 28 de jun. 2014.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social**: um Estudo Sobre as Tendências da Previdência e da Assistência Social Brasileira nos anos 80 e 90. Ed. 2, São Paulo: Cortez, 2000.

NERI, Marcelo Côrtes. **A nova classe média**: o lado brilhante dos pobres. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NETO, Raul da Mota Silveira; AZZONI, Carlos Roberto. Os programas sociais e a recente queda da desigualdade regional de renda no Brasil? In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (org.). **Programa Bolsa Família**: uma década de inclusão e cidadania. Brasília, IPEA, 2013. p.p 217-232.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Ed.3, BH: Autêntica; 128p. 2009.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Os estudos sobre feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres. **Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**: Caxambú – MG, p.p 1-12, 20-24 de set.2004. Disponível em:< http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_51.pdf> Acesso em: 29 de out. 2014.

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil**: clientelismo, e insulamento burocrático. Ed. 3. Jorge Zahara Editora. 2003.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista; SOARES, Sergei Suarez Dillon. “Efeito-preguiça” em programas de transferência de renda? In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (org.). **Programa Bolsa Família**: uma década de inclusão e cidadania. Brasília, IPEA, 2013. p.p 341-358.

PAIM, Iracema de Macedo. **As Novas Faces da Desigualdade no Cotidiano Escolar**. 2003. 335p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação Social**: Ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

PAULA, Marilene de. BARTELT, Dawid Danilo (org). A nova classe trabalhadora e o neopentecostalismo. In: **A “nova classe média” no Brasil como Conceito e Projeto Político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2013. p.p 124 - 134.

PERRONI, Jenifer. Competências e responsabilidade entre os entes federados: uma leitura da legislação do Programa Bolsa Família. **Dilemas**. 2009. p.p 89-106. Disponível em:

<<http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/Dilemas3Art4.pdf>>. Acesso em: 16 de ago. 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 24 de Nov. 2014.

_____. **Desenvolvimento Humano e IDH**. 2012. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso em: 24 de nov. de 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. CENTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PARA CRESCIMENTO INCLUSIVO (IPC/UNDP). **Programas de transferência de renda na América Latina e no Caribe**. s/d. Disponível em: <<http://www.ipc-undp.org/PagePortb.do?id=164&active=3#>> acesso em: 05 de maio. 2014.

REIS, Elisa P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** vol. 15, nº42, fev. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092000000100010&script=sci_arttext> acesso em: 15 de jul. 2014.

ROCHA, Sonia. Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata? Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SENNA, Mônica de Castro Maia; ALCÂNTARA, Luciene Burlandy Campos de.; MONNERAT, Giselle Lavinias; RODRIGUES, Vanessa Schottz; MAGALHÃES, Rosana. Programa Bolsa Família: nova institucionalidade no campo da política social brasileira? **Revista Katálysis**. Florianópolis. vol.10. nº1. p.p 86-94, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802007000100010&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 26 de jun. 2014.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, 5(1): 187-192. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63050116>> Acesso em: 19 de ago. 2014.

SILVA, Anderson Paulino; BRANDÃO, André; DALT, Salete da. Educação e Pobreza: Impacto das Condicionalidades do Programa Bolsa Família. RJ, 2009. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/89>> Acesso em: 21 de jul. 2014.

SOARES, Sergei & SÀTYRO, Natália. **O Programa Bolsa Família: Desenho Institucional, Impactos e Possibilidades Futuras**. Brasília: IPEA, 2009. (texto para discussão nº 1424). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2598/1/TD_1424.pdf> Acesso em: 06 de set. 2014.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **Metodologias para estabelecer a linha de pobreza: objetivas, subjetivas, relativas, multidimensionais**. Brasília: IPEA, 2009. (texto para discussão nº 1381). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1553/1/TD_1381.pdf>. Acesso em: 18 de Nov. 2014.

SOARES, Sergei; Souza, Pedro Herculano G. Ferreira de; OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SILVEIRA, Gaiger Silveira. Os impactos do benefício do Programa Bolsa Família sobre a

desigualdade e a pobreza. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; MODESTO, Lúcia (org). **Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios**. v.1, Brasília: IPEA, 2010. p.p 25-52.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Ed. 3. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

_____. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009 p. 15-122.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de; OSORIO, Rafael Guerreiro. O perfil da pobreza no Brasil e suas mudanças entre 2003 e 2011. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília, IPEA, 2013. p.p 139-156.

SPOSATI, Aldaiza. A Assistência Social e a Trivialização dos Padrões de Reprodução Social. In: SPOSATI, Aldaiza; FALCÃO, Maria do Carmo; TEIXEIRA, Sônia (org.). **Os Direitos (dos Desassistidos) Sociais**. Ed. 5, São Paulo: Cortez, 2006, p.p 5- 30.

SPOSATI, Aldaiza. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p.p 104 – 115, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/19360/17745>>. Acesso em: 18 de maio 2014.

STOTZ, Eduardo Navarro. Pobreza e Capitalismo. In: VALLA, Victor Vicent; STOTZ, Eduardo Navarro; ALGEBAILLE, Eveline Bertino (org.). **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto: Escola Nacional de Saúde Pública, 2005, p.p 53-72.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O Racismo no Cotidiano Escolar**. 1994. 248 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Psicologia da Educação. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1994.

VAITSMAN, Jeni; ANDRADE, Gabriela Rieveres Borges de; FARIAS, Luis Otávio. Proteção Social no Brasil: o que mudou na assistência social após a Constituição de 1988. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14 (3): 731-741, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232009000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 de out. 2014.

VELOSO, Fernando. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. In: BACHA, Edmar Lisboa; SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Brasil: A nova agenda social**. RJ; RTC, 2011. p.p 215-253.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.110, p.p 288- 322, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282012000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 de jun. 2014.

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. 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**. n. 4, 146 – 159. Ano 3: 2006. <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452006000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de jun. 2014.

**APÊNDICE A - Roteiro para as entrevistas com Diretores, coordenadores pedagógicos,
orientadores educacionais e Professores**

I. Dados pessoais:

1. Nome:
2. Idade:
3. Área de Formação:
4. Grau de escolaridade:
5. Cargo que exerce na escola
6. Qual disciplina leciona (professores)?
7. Há quanto tempo exerce a profissão/cargo?

II. Percepção sobre as características do Programa:

1. O que você sabe sobre o Programa Bolsa Família? E o que acha dele?
2. Você sabe quais os objetivos do Programa?
3. Se souber, por favor, fale para mim os objetivos.
4. Você acha que em Carmo estes objetivos estão sendo atingidos ou não? Por quê?
5. Qual importância do Programa em sua opinião?
6. Você conhece as condições para que o beneficiário continue recebendo a transferência de renda do programa?
7. Quais são estas condições?

III. Percepção sobre a condicionalidade de educação:

1. O que você acha da condicionalidade de educação do PBF?
2. Esta condicionalidade, em sua opinião, deve ou não existir? Por quê?
3. Você sabe quem são os alunos que recebem o benefício do Programa?

4. Acompanhou de perto algum aluno antes e depois de receber o benefício? Se sim, acha que houve alguma mudança ou ficou tudo igual?

5. Se sim, quais mudanças? Por quê?

6. No geral, acha que a condicionalidade interferiu na frequência dos alunos beneficiários?

Como você mede isso?

Se interferiu, por quê?

Se não interferiu, por quê?

7. E na evasão ou abandono?

Como você mede isso?

Se interferiu, por quê?

Se não interferiu, por quê?

8. E na participação das famílias beneficiárias na escola? Há distinção entre famílias beneficiárias das não beneficiárias?

Como você mede isso?

Se interferiu, por quê?

Se não interferiu, por quê?

9. E na participação do aluno beneficiário em sala de aula?

Como você mede isso?

Se interferiu, por quê?

Se não interferiu, por quê?

10. E nas notas desses alunos?

Como você mede isso?

Se interferiu, por quê?

Se não interferiu, por quê?

11. Acha que existem diferenças entre os alunos beneficiários dos não beneficiários? Por quê?

Se sim, quais?

Se sim, o que causa estas diferenças em sua opinião?

12. Como você caracterizaria os alunos beneficiários do Programa?

13. Como a escola se organiza para manter a atualização cadastral da frequência escolar dos alunos (diretor)?

14. No geral, pensando na sua escola, após o Bolsa Família ocorreu alguma alteração na escola ou está tudo igual?

Se ocorreu, qual (is) foram?

15. Em sua opinião, qual a causa disto?

16. Este aluno do PBF ele atrapalha ou ajuda o IDEB da escola? Por quê?

APÊNDICE B - Roteiro para a entrevista com o Secretário de Educação do município

I. Dados Pessoais:

1. Nome:
2. Idade:
3. Área de Formação:
4. Grau de Escolaridade:
5. Há quanto tempo ocupa o cargo?

II. Percepção sobre as características do Programa?

1. O que você sabe sobre o PBF? E o que acha dele?
2. Sabe quais os objetivos do Programa?
Se sim, por favor, fale para mim os objetivos.
3. Você acha que em Carmo esses objetivos têm sido atingidos ou não? Por quê?
4. Qual a importância do Programa em sua opinião?
5. Você conhece as condições para que o beneficiário continue recebendo a transferência de renda do Programa? E quais são estas condições?
6. Você sabe em que órgão a gestão do Programa está lotada? Se sim, qual?
7. Sabe como funciona a gestão do Programa? Está organizada de que forma no município?
8. Existe diálogo entre o Gestor do PBF e a Secretaria de Educação? De que forma esse diálogo ocorre? Com que frequência? Há articulação com outras secretarias ou órgãos (Secretaria de Assistência Social, CRAS)?
9. Como está organizada dentro da Secretaria a operacionalização da atualização da frequência escolar? Sabe quem é o operador máster responsável pela manutenção do Sistema Presença?
10. Existe compromisso com a regularidade na atualização dos dados sobre a frequência escolar?

11. Qual importância você atribui à manutenção da frequência escolar dos alunos beneficiários do Programa?

III. Percepção sobre a condicionalidade de educação:

1. O que você acha da condicionalidade de educação do PBF?

2. Esta condicionalidade, em sua opinião, deve ou não existir? Por quê?

3. No geral, acha que a condicionalidade interferiu na frequência dos alunos beneficiários?

Como você mede isso?

Se interferiu, por quê?

Se não, por quê?

4. E na evasão ou abandono?

Como você mede isso?

Se interferiu, por quê?

Se não interferiu, por quê?

5. E na participação da família na vida escolar das crianças?

Como você mede isso?

Se sim, por quê?

Se não, por quê?

6. E no desempenho escolar?

Como você mede isso?

Se sim, por quê?

Se não, por quê?

7. No geral, pensando na rede municipal, acha que após o Bolsa Família ocorreu alguma mudança no IDEB das escolas, e conseqüentemente, do município? Por quê?

APÊNDICE C - Roteiro para a entrevista com o Gestor do PBF no município

I. Dados Pessoais:

1. Nome:
2. Idade:
3. Área de Formação:
4. Grau de Escolaridade:
5. Órgão o Secretaria em que está lotado:
6. O (a) Sr. (a) é o gestor do PBF?
7. Cargo ou função que ocupa? Há quanto tempo ocupa o cargo de Gestor no município?
8. Realiza outras atividades no órgão/secretaria além das relacionadas ao cargo de Gestor do PBF e do Cadastro Único?

II. Percepção sobre as características do Programa?

1. O que você sabe sobre o PBF? E o que acha do dele?
2. Você sabe quais os objetivos do Programa?
3. Se sabe, por favor, fale para mim quais são.
4. Você acha que em Carmo estes objetivos estão sendo atingidos ou não? Por quê?
5. Qual a importância do Programa em sua opinião?

III. Organização da gestão municipal do PBF

1. Como está organizada a gestão do PBF no município?
2. Em que órgão está situado a gestão do PBF no município (ligado diretamente ao gabinete do Prefeito, na Secretaria de Assistência Social, na Secretaria de Educação, ou outra)?

3. A gestão do PBF tem estrutura própria ou utiliza espaço físico e recursos humanos de outras áreas?
4. Além do gestor municipal oficial do PBF, existem outros atores que coordenam a operacionalização do Programa no Município? Quem são?
5. Há participação do CRAS na gestão do PBF? Se sim, qual o nível dessa participação?
6. E na gestão geral do Programa? O CRAS atua no cadastramento/atualização cadastral das famílias?
7. O CRAS atua fazendo busca ativa das famílias?
8. Onde é feito o cadastramento e atualização cadastral das famílias beneficiárias?
9. Quais são os sistemas utilizados no seu município para a gestão do PBF
 - a. CadÚnico
 - b. SIGPBF
 - c. SIBEC
 - d. SICON
 - e. OUTRO. Qual?
10. O município recebe recurso do IGD?
 - Se não, por que?
 - Se sim,
 - Houve variações nesse recebimento ao longo do tempo? Por que?
 - Há ações específicas visando a melhoria do IGD do município? Quais? (exemplifique)
 - Em que tem sido aplicado o recurso do IGD?
 - Quem define onde o recurso do IGD será aplicado?
(captar se são realizadas discussões intersetoriais a respeito da utilização destes recursos).

IV. Percepção sobre a condicionalidade de educação:

1. Você poderia me explicar quais são as condicionalidades associadas ao PBF?

2. O que você acha da condicionalidade de educação do PBF?
3. Além das orientações do nível federal, existem regras específicas criadas pelo município para a operacionalização das condicionalidades do PBF? Se sim, quais?
4. Quais são as informações disponíveis para a gestão do PBF no município a respeito das condicionalidades?
5. Como essas informações são recebidas (informes, instruções operacionais, teleconferências, manuais, portarias)?
6. Quais as orientações recebidas?
7. Quem fornece essas orientações (nível estadual, federal, outros)? Com qual frequência?
8. Você se sente suficientemente esclarecido em relação às regras sobre as condicionalidades do PBF?
9. Existem dúvidas?
10. Quais as melhores formas de receber orientações?
11. Dentre os profissionais que atuam na gestão do Programa, quantos estão envolvidos diretamente no acompanhamento das condicionalidades? Perfil e suficiência.
12. Houve capacitação sobre as condicionalidades do PBF para os profissionais que atuam na gestão do Programa? Que tipo de capacitação? (seminários, cursos de quantas horas, etc.)?
13. A capacitação foi presencial ou à distância? Quem ofereceu? Quais profissionais participaram? O gestor (você) do PBF no município participou da capacitação? O que os profissionais e o gestor (você) acharam dessa capacitação?
14. Como você avalia a cobertura do acompanhamento da condicionalidade de educação no município?
15. Quais as principais dificuldades que o município enfrenta no acompanhamento da condicionalidade de educação?
16. Quais estratégias foram ou estão sendo utilizadas no município para ampliar a cobertura do acompanhamento da condicionalidade de educação?
17. Como você percebe/avalia as condicionalidades do PBF:
 - para as famílias beneficiárias? Trouxe alguma mudança?
 - para os alunos beneficiários, trouxe mudanças? Quais (frequência, desempenho)?

18. Qual importância você atribui à manutenção da frequência escolar dos alunos beneficiários do Programa?

V- Gestão da condicionalidade de educação

1. O município realiza o acompanhamento das condicionalidades de educação dos alunos beneficiários? Se não, por que não realiza?
2. Se sim, qual o órgão /setor responsável pelo acompanhamento das condicionalidades de educação no município?
3. Quem coordena (profissional e cargo) o acompanhamento das condicionalidades de educação no município?
4. Há a divulgação de informações às famílias sobre as condicionalidades? Como é feita? Onde essas informações são divulgadas? Com que periodicidade?
5. Quais os procedimentos adotados junto às famílias em situação de descumprimento?
6. Qual o papel desempenhado pela área da educação? E da área da assistência social?
7. As famílias em situação de descumprimento são acompanhadas (CRAS, CREAS, outros)? Se sim, como? Em qual, momento?
8. Há alguma análise das razões que levam as famílias a descumprirem as condicionalidades de educação? Se sim, quem a faz? E quais as conclusões?
9. Em caso de descumprimento as famílias sofrem repercussões sobre o benefício?
10. Você toma ciência dos motivos de descumprimento? Mobiliza algum tipo de rede para atuar sobre a situação de descumprimento? Qual?