

A EXIGÊNCIA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR SEGUNDO BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

André Pires*
Tainah Biela Dias**

Resumo: O presente artigo teve como objetivo analisar como a exigência de frequência escolar mínima para crianças e jovens do Programa Bolsa Família (PBF) é percebida por sete beneficiárias residentes em Campinas, SP. A maioria das beneficiárias espera o mínimo da escola, em termos de conteúdo, para seus filhos, isto é, o letramento e as equações básicas. Em nosso entender, tais percepções, longe de denotarem somente fatalismo das entrevistadas em relação à sua condição social, indicam que elas compreendem de maneira muito precisa as clivagens dos usos dos serviços públicos no Brasil. Na consideração da maioria das entrevistadas é difícil esperar algo além do mínimo da escola pública, já que a educação de melhor qualidade é aquela oferecida em escolas pagas. A pesquisa ainda evidenciou que o grau de escolaridade das entrevistas tem influência sobre suas percepções sobre a educação e a escola.

Palavras-chave: Políticas públicas. Programa Bolsa Família. Educação.

School attendance requirement according to the beneficiaries of “Bolsa Família” Program

Abstract: *This article aims to analyze how minimum school attendance standpoint, present on the design of the “Programa Bolsa Família (PBF)”, a cash transfer program of the Brazilian Federal Government is perceived according to the point of view*

* Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, *Campus* Universitário Zeferino Vaz, Barão Geraldo, Campinas, SP, 13083-970; anpires@puc-campinas.edu.br

** Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq; graduanda do Curso de Graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; tainah.biela@gmail.com

of seven beneficiaries living in Campinas, SP. The results show that the interviewed expect the minimum of the school, in terms of content for their children, ie, literacy and basic equations. In our view, such perceptions, far from denoting only a fatalism about their social condition, indicate that they understand very precisely the cleavages of the uses of public services in Brazil. In consideration of the majority of the interviewees is difficult to expect anything beyond the minimum public school, since the best quality education that is offered at fee-paying schools.

Keywords: Public Policies. Conditional Cash Transfer Program. Education.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Kerstenetzky (2012, p. 245):

Em síntese, os serviços públicos sociais seguiram se especializando na 'clientela' pobre e talvez por este motivo seja tão difícil revertê-los para a universalização almejada pela constituinte de 1987, pois esta reversão implicaria na injeção de mais recursos em um sistema que é visto como essencialmente voltado para os pobres. Nesse sentido, alguns veem com pessimismo a emergência de um novo estrato médio, de ex-pobres, que tenderia a mimetizar o comportamento da classe média, colocando seus filhos na escola privada e comprando planos de saúde privados; outros esperam que este novo estrato, que já contém o eleitor mediano do Brasil, possa pesar favoravelmente na direção de pressionar por serviços de qualidade e por mais redistribuição. De todo modo, e como em qualquer lugar do mundo, a direção assumida pela política social tem certa influência sobre a formação dessas preferências e a tomada de decisões: se os avanços continuarem marginais, há pouca chance de se romper com a indesejada seletividade nos serviços, que produz segmentação do bem-estar e desigualdades de chances de vida.

Com essas palavras, a autora sumariza o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social brasileiro após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF-88). Sem negar os inequívocos avanços ocorridos em termos de ampliação, alcance e resultados das políticas sociais do período, considerando as especificidades de cada Governo, notadamente as diferenças de estilo entre as administrações de Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2009), permanecem alguns desafios a serem enfrentados. Um dos principais, na interpretação da autora, refere-se à questão da efetiva universalização dos serviços públicos sociais, incluindo nesse termo educação e saúde.

Contrário ao espírito da CF 88, boa parte dos serviços sociais oferecidos pelo Estado não se configura como universal, de fato. Nas áreas de Educação e Saúde os mais pobres frequentam as escolas públicas e recorrem aos serviços do Sistema

Unificado de Saúde (SUS), “*programas básicos de serviços básicos*”. Já os mais ricos, excetuando-se o ensino superior, em regra utilizam-se dos serviços privados nas áreas de Educação e Saúde, beneficiando-se das deduções do imposto de renda com a totalidade ou parte desses gastos. Resulta que “[...] o modelo atual estimula o uso seletivo do sistema público por quem pode optar e o uso compulsório por parte dos que não dispõem de alternativas.” (KERSTENETZKY, 2012, p. 244). Sem a existência de um conjunto efetivamente universal de serviços públicos de qualidade, utilizado tanto pelos mais ricos quanto pelos mais pobres, a capacidade de redistribuição de renda e de enfrentamento à pobreza por meio de políticas sociais fica comprometida, já que segmenta e estabelece diferenças no acesso ao bem-estar.

O presente artigo visou estabelecer aproximações entre as características gerais da oferta e do consumo dos serviços sociais públicos, especialmente os relacionados à educação, e percepções de mães de crianças e jovens residentes na região Sul de Campinas que participam do PBF.

O PBF foi primeiramente instituído como Medida Provisória em outubro de 2003 e depois pela Lei n. 10.836, de 09 de janeiro de 2004. De acordo com Cohn (2012), a proposta inicial do Programa consistia em unificar os programas de transferência de renda federais não constitucionais existentes até então. É importante considerar, como sugere Rocha (2013), que as políticas de transferências de renda no Brasil podem ser agrupadas em dois grupos. De um lado, as chamadas transferências de renda constitucionais voltadas para os idosos e portadores de deficiências pobres, iniciadas em 1974 com a Renda Mensal Vitalícia (RMV), benefício ainda vinculado à previdência social, que, após ter sido convertido para o benefício assistencial não contributivo com a CF-88, estabelece-se como Benefício de Prestação Continuada (BPC), regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1993. Com história mais recente, que remonta à metade da década de 1990, encontram-se no segundo grupo os programas de transferências não constitucionais, focados em famílias pobres com crianças ao qual pertence o PBF.

As primeiras iniciativas de políticas de transferência de renda não constitucionais foram encabeçadas pelos municípios, notadamente Campinas, SP, com o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima (PGRFM), e Brasília, DF, com o Programa Bolsa Escola, ambos implantados em 1995.¹ Embora com variações em termos dos critérios de elegibilidade, ambos eram focalizados nos mais pobres, exigiam tempo mínimo de residência no município e o cumprimento de condicionalidades nas áreas de Educação e Saúde para o recebimento do benefício. De acordo com Fonseca (2001) e Suplicy (2004), a exigência de frequência escolar mínima para crianças e

jovens em programas de transferência de renda surgiu a partir de contribuições do economista Camargo (1991, p. 2, grifo nosso) às propostas iniciais dos Programas de Garantia de Renda Mínima, encabeçadas pelas prefeituras municipais. No entendimento do autor,

[...] as crianças pobres saem cedo da escola, se engajam em trabalhos pouco qualificados e sem perspectivas profissionais. Sua contribuição para a renda familiar de hoje é relativamente grande, mas serão os pobres de amanhã. Nessas condições, aumentar a renda da família é fundamental para que ela possa manter seus filhos na escola e *quebrar este elo entre pobreza de hoje e pobreza do futuro*.

A partir das experiências municipais, no final da década de 1990, a administração Cardoso (1995-2002) federaliza o Programa Bolsa Escola e cria outras políticas de transferência de renda, como Bolsa Alimentação, Auxílio Gás e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Já no primeiro ano da administração Lula (2003-2009), foi criado o Cartão Alimentação vinculado ao Programa Fome Zero. Como já mencionado, com o lançamento do Programa Bolsa Família, buscou unificar as iniciativas existentes e ampliar a participação do Governo Federal nas políticas de transferência de renda.²

Em relação ao desenho do PBF, trata-se de uma política de transferência de renda dirigida às famílias e aos indivíduos com renda *per capita* igual ou inferior a R\$ 140,00. No que se refere à educação, exige-se para o recebimento do benefício que crianças entre 6 e 15 anos e entre 16 e 17 anos tenham frequência escolar mínima mensal de 85 e 75%, respectivamente. Convém mencionar que a exigência de 85% de frequência para crianças e jovens entre 6 e 15 anos é superior àquela prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabelece a frequência mínima de 75% para os anos da Educação Básica. Segundo Cohn (2012, p. 23), esta exigência suplementar pode ser vista como “[...] uma aberração proveniente do Programa Bolsa Escola” que acabou mantida com o estabelecimento do Programa Bolsa Família.³

Como se verá neste texto, a percepção da maioria das mães sobre o que esperam da escola para seus filhos em relação ao conteúdo se caracteriza por aquilo que Oliveira (2000, p. 116) denominou como educação, “[...] entendida como capacidade de leitura, escrita e domínio dos cálculos elementares”, considerando o ingresso no mercado de trabalho. Em nosso entender, tais percepções, longe de denotarem somente fatalismo das beneficiárias quanto à sua condição social de pobreza, indicam que elas compreendem de maneira muito precisa as clivagens dos usos dos serviços públicos no Brasil. Na consideração da maioria das entrevistadas, é difícil esperar

algo além do mínimo da escola pública, já que a educação de melhor qualidade é aquela oferecida em escolas pagas. As entrevistas indicam que as beneficiárias, caso tivessem condições financeiras, mimetizariam o comportamento dos mais ricos e colocariam seus filhos em escolas particulares. A análise das entrevistas sugere que estas percepções sobre os serviços educacionais públicos podem estar relacionadas à própria experiência das entrevistadas, as quais, em sua maioria, frequentaram a escola pública nos decênios de 1980 e 1990 do século passado e não possuem o ensino básico completo. Assim, os resultados indicam que o grau de escolaridade das mães tem influência nas suas percepções sobre a educação e a escola.

A pesquisa cujos resultados fundamentam este texto buscou compreender como a exigência de frequência escolar mínima, presente no desenho do PBF, foi percebida de acordo com as visões das próprias beneficiárias, bem como suas percepções sobre a importância da educação e da escola como fatores para o enfrentamento da pobreza. Entre dezembro de 2012 e maio de 2013 foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas com mulheres beneficiárias do PBF residentes na região Sul de Campinas, SP, a qual, de acordo com dados do Censo Demográfico 2010, abriga 40% dos beneficiários do Programa no município. Trata-se, portanto, de amostra não probabilística sem a pretensão de projetar resultados ao conjunto das beneficiárias do Programa em Campinas.

As entrevistas foram realizadas nas instalações do Departamento de Assistência Social da região Sul (DAS-Sul) da Prefeitura Municipal de Campinas.⁴ Após serem identificadas no salão principal do DAS-Sul as pessoas beneficiárias do Programa Bolsa Família, estas foram convidadas para participarem da pesquisa. Em apenas duas tentativas houve recusa das beneficiárias. Uma delas estava com pressa, pois precisava trabalhar, e, em um segundo caso, a beneficiária estava disposta a conceder a entrevista, mas o marido se mostrou desconfiado quanto ao fato de a entrevista ser gravada. Para as demais beneficiárias que se dispuseram a participar da pesquisa, era lido antes do início da entrevista o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pesquisadores e pela entrevistada.

No desenvolvimento do texto, a primeira parte se destinou a uma breve apresentação de algumas características da trajetória de vida das beneficiárias com o intuito de oferecer condições para contextualizar suas posteriores falas. Em seguida, analisou-se a fala das entrevistadas e suas percepções sobre a educação, a escola e a exigência de frequência escolar mínima para receber o benefício. Por fim, na última parte do artigo, retomaram-se os principais pontos discutidos nas considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

As beneficiárias que concordaram em participar da pesquisa são mulheres jovens, na faixa etária entre 22 e 48 anos, com no máximo três filhos de idade entre 1 e 18 anos. Em relação ao tempo de permanência no Programa, há, por exemplo, uma entrevistada que participa do Programa Bolsa Família desde a sua implantação, em 2003; contudo, a maioria recebe o benefício há menos de dois anos. No que diz respeito à composição conjugal, três das beneficiárias vivem em arranjos conjugais, e o restante em arranjos monoparentais; três já tiveram cônjuge e uma solteira. A maioria das beneficiárias parou de estudar no Ensino Fundamental. Duas delas possuem Ensino Médio completo e uma delas está estudando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Veja-se um breve relato de suas trajetórias.⁵

- a) *Adelaide* tem 46 anos de idade, Ensino Médio completo e duas filhas gêmeas de nove anos. Trabalha como agente de fiscalização em um supermercado com registro em Carteira de Trabalho. Sua família veio do Paraná quando ela tinha sete anos. Adelaide recebe o benefício do Programa desde a criação deste, em 2003;
- b) *Janete* tem 48 anos, estudou até a 5ª série e tem dois filhos, uma menina de 18 e um menino de 14 anos. Nasceu e sempre viveu em Campinas. Parou de estudar na 5ª série para poder trabalhar e ajudar seus pais, que atualmente são falecidos. Janete trabalha fazendo “bicos” como faxineira, mas já trabalhou registrada nessa função. É beneficiária do Programa Bolsa Família há um ano;
- c) *Luciene* tem 22 anos, completou o Ensino Médio e tem dois filhos, uma menina de três anos e um menino de um ano. É solteira e nunca morou com o pai de seus filhos. Quem mais lhe ajuda, inclusive financeiramente, é a sua mãe. Não estava trabalhando com registro no momento da entrevista, mas faz “bicos” em boates aos sábados à noite como garçomete. É beneficiária do Programa Bolsa Família há um ano;
- d) *Marlene*, 33 anos, estudou até a 7ª série e tem três filhos, todos meninos, com 13, 10 e 4 anos, respectivamente. Sua família veio do Maranhão. Atualmente faz “bicos”, mas está recebendo seu seguro-desemprego por ter saído do último serviço em que trabalhou registrada. Não se lembra exatamente quando começou a receber o benefício do Programa Bolsa Família, pois já faz tempo, segundo ela;

- e) *Marta* tem 41 anos, estudou até a 4ª série e tem três filhos, uma menina de 18, outra de 16 e um menino de 14 anos. Sua família morava no Maranhão, os três filhos nasceram lá. Marta sempre foi dona de casa, mas atualmente é auxiliar de limpeza, com registro profissional, de uma empresa pública de Campinas. É beneficiária do Programa Bolsa Família há dois anos;
- f) *Rosemeire*, 35 anos, estava, no momento da entrevista, cursando o 2º ano do Ensino Médio na modalidade EJA e possui uma filha de 14 anos. Trabalha como auxiliar de limpeza registrada por empresa pública de Campinas, cidade na qual nasceu e sempre viveu. Recebe o Programa Bolsa Família há “quatro ou cinco anos”;
- g) *Silvana* tem 25 anos, estudou até a 1ª série, e tem três filhos, sendo um menino de 10, uma menina de sete e a filha mais nova, de três anos. Trabalha como faxineira, mas nunca trabalhou registrada por conta da carência de escolaridade, segundo palavras dela própria. Sua família veio do Rio Grande do Norte. É beneficiária do Programa Bolsa Família há dois meses.

Em relação às condicionalidades na área da Educação exigidas para receber o benefício, todas as entrevistadas se mostraram favoráveis, considerando algo que proporcionaria novas oportunidades aos seus filhos, como se pode observar nas seguintes falas:

Ah, é bom isso, porque hoje em dia você tem que pôr seu filho pra estudar, porque se ele não estudar, que futuro ele vai ter? Então a gente, como mãe, tem que ensinar que tem que estudar, ajudar nas tarefas [...] Então isso ajuda eles e eu também né, e eu fico agradecida das pessoas que tão ajudando eles a ler e escrever, pra que eles tenham um futuro melhor. (Janete, 48 anos, 5ª série) (informação verbal).

Eu acho bom né, porque eles não faltam a aula né, então é bom [...] porque eu não quero que eles fiquem igual eu assim, que não sei ler [...] (Marta, 41 anos, 4ª série) (informação verbal).

Perguntamos às beneficiárias se os filhos estariam na escola, mesmo sem a participação no Programa Bolsa Família. Todas as respostas foram positivas, reforçando o fato de que essas mães consideram o ingresso à escola como um direito dos filhos, independente da condicionalidade prevista no Programa. Como sugere Rocha (2013, p. 23), o ingresso à escola já não se constitui mais como um dos principais

problemas da área da Educação, como ocorria em meados dos anos 1990, período em que as primeiras iniciativas de programas de transferência de renda foram criadas no Brasil. Naquele momento, somente 78% das crianças entre 7 e 14 anos frequentavam a escola, diante da cobertura quase universal que se observa nos dias de hoje. Como pontua Schwartzman (2009, p. 3), “[...] todas as pesquisas mostram que a população valoriza muito a educação, e de fato a permanência das pessoas nas escolas vem aumentando ano a ano, independentemente da existência ou não de bolsa escola ou subsídio.” Para Cohn (2012, p. 30), o não cumprimento das condicionalidades ocorre muito mais em termos da carência material do que pela negligência dos pais, tornando-as inócuas em termos de favorecer o acesso à escola.⁶

Duas percepções inter-relacionadas parecem estar presentes nas falas destas entrevistadas sobre a importância atribuída ao fato de os filhos frequentarem a escola. Primeiro, um sentimento de dever cumprido em relação às suas obrigações como mães e responsáveis pelo benefício dentro das exigências do Programa. Segundo, a possibilidade de os filhos terem uma vida melhor do que as entrevistadas tiveram (PIRES, 2013). Um ponto importante a ressaltar na análise das entrevistas é que boa parte das entrevistadas espera muito pouco da escola em termos de conteúdo.

Eu to contente, porque na escola tem que estudar né, porque a pessoa que não estuda não sabe ler, escrever né, e se você não aprende você vira uma pessoa analfabeta [...] (Janete, 48 anos, 5ª série) (informação verbal).

Eu acho bom tá na escola porque eles vão aprender, futuramente vão precisa desse estudo, porque a gente que não sabe ler não tem noção das coisas né [...] (Marlene, 33 anos, 7ª série) (informação verbal).

Eu penso assim, já que eu não aprendi, ao menos eles vão aprender alguma coisa na vida. Eu não sei ler, só sei escrever meu nome, eu penso assim, já que eu não sei ler, ao menos eles né, pro futuro deles [...] (Silvana, 25 anos, 1ª série) (informação verbal).

Essas expectativas de aprendizado por parte dos filhos, centradas no domínio da leitura e da escrita básicas, remetem aos trabalhos de Oliveira (2000), Algebaile (2009) e Libâneo (2012), que, a partir de diferentes tradições teóricas, mostraram como as transformações históricas das últimas décadas no sistema educacional brasileiro resultaram na focalização da oferta de educação no nível básico aos mais pobres com consequente perda de qualidade. Oliveira (2000, p. 18) ressalta:

As reformas educacionais dos anos 90 no Brasil têm como preocupação comum estender o atendimento do Ensino Fundamental, interpretado como Educação Básica, apesar da amplitu-

de adquirida por este termo na Constituição Federal de 1988. O intento justifica-se na necessidade de se propiciar à população um mínimo de conhecimentos, para que ela consiga se integrar à sociedade atual. Mais recentemente essa preocupação passou a ser simplificada através de um novo conceito, cunhado nos discursos oficiais cuja definição é atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis, ou seja, o que é hoje designado por empregabilidade. A Educação Básica, assim, passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho.

Na interpretação de Algebaile (2009, p. 331), as reformas educacionais dos anos 1990 resultaram, de um lado, na ampliação do acesso à escola para os pobres no ensino fundamental, todavia, acarretaram em um empobrecimento da própria escola. De acordo com a autora,

[...] a escola pública elementar, quanto mais incorporou os pobres, tanto mais se tornou pobre. Uma pobreza, por certo, material. Mas essa pobreza material é apenas a forma mais visível de uma pobreza mais ampla, de objetivos. O principal empobrecimento da escola pública elementar deu-se nesse sentido: seus objetivos tornaram-se mais restritos e sua utilização para responder tópica e seletivamente aos problemas sociais tornou inevitável sua desqualificação para o ensino.

Embora a partir de outro contexto, como não evocar aqui as observações de Benjamin (2012, p. 125) a respeito da miséria que “teima” em acompanhar o avanço cada vez maior do conhecimento técnico, representado aqui pelas reformas educacionais que visaram proporcionar maior eficiência e racionalidade ao sistema. Para o filósofo alemão, trata-se de uma miséria que se configura em uma pobreza de experiências já que “Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar para a direita nem para a esquerda.”

De acordo com Libâneo (2012, p. 20), as reestruturações ocorridas no sistema escolar desde os anos 1990, influenciadas por “sugestões” de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), entre outros, produziram “um novo modelo de escola”, que se caracteriza por ser inclusiva, adquirindo missões sociais e assistenciais como funções primordiais, em detrimento do próprio processo de aprendizagem. Em seu entendimento, cria-se um dualismo entre a escola dos ricos, que se baseia no conhecimento e é paga, e a escola dos pobres, que se torna um espaço de acolhimento social. Assim, as necessidades básicas de aprendizagem são reduzidas a *necessidades mínimas*, em que os “[...] conteúdos de aprendizagem [são] entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a

sobrevivência e o trabalho (como um *kit* de habilidades para a vida).” Cotejemos essas reflexões com outros trechos extraídos das entrevistas.

Ah, é pra aprender alguma coisa, eu penso assim. Aprender a ler, entrar nos lugares [...] (Silvana, 25 anos, 1ª série) (informação verbal).

Tudo que eles aprendem na escola pra ele é bom. Aprender a ler, matemática, tudo. E eles têm que aprender mais pra no futuro eles terem uma vida melhor, porque se você trabalha e estuda, você não vai ser faxineira, você vai poder falar assim “eu trabalho no escritório”, entendeu? E por quê? Porque você estudou. Agora, se você não tiver estudo, você vai ser faxineira, passadeira [...] (Janete, 48 anos, 5ª série) (informação verbal).

Eles tendo estudo vai mudar muita coisa né. Vão ter um emprego melhor, vão conhecer gente nova, vão ter uma vida melhor pra eles né [...] (Marta, 41 anos, 4ª série) (informação verbal).

Pode-se notar que, para a maioria das mães, a ideia de “ter estudo” para uma vida melhor é algo muito forte. Como sugere Silvana, uma chave que abre caminho para poder entrar nos lugares. Porém, o que se espera que a escola possa oferecer em termos de conteúdo para esta vida melhorar é relativamente muito pouco quando se consideram as potencialidades presentes em uma relação de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Significa um conjunto mínimo de habilidades, como ler, escrever, fazer contas, para poder ingressar no mercado de trabalho, em sua maioria em postos de menor qualificação, deixando de lado expectativas de uma formação mais ampla e desvinculada das obrigações imediatas da sobrevivência. Utilizado a fala de Janete, “ter estudos” propiciaria a passagem do emprego de faxineira para o de “trabalho no escritório”. Não se desconsideram aqui os ganhos materiais e simbólicos que esta passagem concretamente representa para a vida das pessoas, saudada, aliás, com orgulho pela própria entrevistada, mas de refletir se não se trata de muito pouco a esperar como horizonte do processo educacional.

Foi possível, no entanto, encontrar certos matizes que se ampliam de acordo com a escolaridade da própria entrevistada. Adelaide, com Ensino Médio completo, apresentou em sua fala um conjunto mais amplo de expectativas sobre a escola, quando comparada às demais. Para essa beneficiária, o aprendizado na escola não se resumiria aos “kits de habilidades mínimas para a vida”, mas propiciaria a independência das filhas, pensada em um sentido amplo. É o que se pode notar no seguinte trecho reproduzido:

A escola é tudo pra quem quer aprender né. É lá que elas vão aprender primeiro a independência delas, e elas sabem que estando

na escola, os professores são como se fossem eu, então elas têm que respeitar. Lá elas estão aprendendo a educação, a ter mais independência, e o estudo, que nem eu disse, é tudo pra elas. (Adelaide, 46 anos, Ensino Médio completo) (informação verbal).

Vemos também nas falas de Rosemeire, que ainda está estudando, e de Luciene, com Ensino Médio completo, expectativas de uma formação mais ampla (“coisas melhores”, “fazer faculdade”), tanto para elas próprias quanto para seus filhos, mesmo eivadas de sentidos que as vinculam ao ingresso no mercado de trabalho.

Quais os benefícios que, na sua opinião, a escola pode trazer para seus filhos? – Ah, tudo né, vão ter coisas melhores, conseguem um serviço, uma faculdade [...] É tudo muito melhor (informação verbal).

E você, pretende fazer uma faculdade? – Ah sim, só vou esperar as crianças crescerem um pouco. (Luciene, 22 anos, Ensino Médio completo) (informação verbal).

Depois que você completar o EJA, pretende fazer o que? – Ah, eu quero fazer uma faculdade né!

Por que você acha que completar a formação será importante na sua vida e na vida da sua filha? – Ah, por causa de trabalho né, pra fazer uma faculdade, pra ser alguém na vida né, porque se você não tem estudo você não tem nada hoje em dia. (Rosemeire, 35 anos, cursando 2º ano do Ensino Médio – modalidade EJA) (informação verbal).

A análise das entrevistas sugere que a experiência das próprias mães no sistema escolar tem influência sobre suas percepções a respeito da escola. No grupo aqui considerado, quanto maior a escolaridade das entrevistadas maiores tendem a ser as chances de esperarem da escola algo que vá além do mínimo para a sobrevivência.

Retoma-se a frase de Kerstenetzky (2012) do começo deste artigo. As entrevistadas, caso tivessem condições, “mimetizariam” o comportamento dos mais ricos e colocariam os seus filhos em escolas particulares. É o que se pode depreender dos trechos retirados de algumas entrevistas reproduzidas abaixo:

Se eu pudesse escolher, se tivesse opção de pagar pra eles estudarem, eu colocaria numa particular, mas não tenho né. (Marta, 41 anos, 4ª série) (informação verbal).

[...] se eu tivesse condições mesmo, eu colocaria meus filhos numa escola melhor, porque em escola paga eles é bem mais cuidado que em escola pública né, porque escola pública é várias crianças. Numa escola particular a gente como mãe se sente mais segura, porque você que tem mais pessoas, que pagando, eles cuida mais né, porque o dinheiro fala alto. (Janete, 48 anos, 5ª série) (informação verbal).

A escola particular se torna uma melhor alternativa do que a pública porque oferece mais tranquilidade às mães, seja no que diz respeito aos cuidados com seus filhos, seja em relação aos conteúdos ensinados. Percebe-se que estas mães têm plena consciência da diferença de qualidade entre serviços públicos e privados no Brasil. Esperam o mínimo quando se trata da *rede pública* de ensino, “*programas básicos de serviços básicos*” (KERSTENETZKY, 2012, p. 222) por já estarem acostumadas, pela experiência própria ou dos filhos, a receber menos do que receberiam se os matriculassem em escolas particulares.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas neste artigo não têm a pretensão de serem representativas para o conjunto de beneficiárias do município de Campinas, tampouco de qualquer outra localidade. Trata-se de um texto que se baseou em uma pesquisa com sete beneficiárias e que privilegiou aquilo que forçosamente se poderia chamar de análise qualitativa das suas falas.⁷ Isso posto, mesmo que circunscritas a um pequeno grupo, as entrevistas sugerem alguns pontos que parecem ser importantes de se considerar.

Retomando o que foi mencionado na introdução, a percepção da maioria das mães em relação ao que esperam da escola para os seus filhos em relação ao conteúdo se caracteriza pelo *mínimo* à sobrevivência, ou seja, o letramento e as equações básicas, tidos necessários para se conseguir um emprego. Torna-se difícil esperar algo além do mínimo da escola pública, já que a educação de melhor qualidade é aquela oferecida em escolas pagas. Assim, tais percepções indicam que as entrevistadas compreendem de maneira muito precisa as clivagens dos usos dos serviços públicos no Brasil entre ricos e pobres. A análise das entrevistas ainda sugere que estas percepções sobre os serviços educacionais públicos podem estar relacionadas à própria experiência das entrevistadas, as quais, em sua maioria, frequentaram a escola pública e não possuem o ensino básico completo. Os resultados indicaram que o grau de escolaridade das mães tem influência nas suas percepções sobre a educação e a escola, uma vez que quanto maior a escolaridade das entrevistadas, maiores tendem a ser as chances de esperarem da escola algo que vá além do *kit* mínimo para a sobrevivência. Tais percepções aqui apresentadas reforçam a necessidade de se ampliar o entendimento de que cabe ao Estado garantir apenas a educação elementar, e, de fato, universalizar o sistema de maneira que todos, ricos e pobres, possam compartilhar os mesmos serviços. Esse caminho, presente inclusive no Texto Constitucional, o qual não focaliza

o acesso à educação a um determinado grupo etário, parece ser o mais viável caso se queira que a educação seja efetivamente um vetor para o enfrentamento da pobreza.

Notas explicativas:

¹ De acordo com Rocha (2013, p. 34), estes municípios foram os primeiros a adotar políticas de transferência de renda pois reuniam algumas características favoráveis, como número relativamente reduzido de pobres, boa cobertura dos serviços públicos e capacidade financeira para implantá-los.

² Rocha (2013) mostra as dificuldades de implantação dos programas de transferência de renda existentes, sobretudo o Bolsa Escola, uma vez que sua efetiva implementação exigia a contrapartida financeira dos municípios para a concessão dos benefícios. Em uma vertente mais crítica em relação à focalização dos programas sociais e das reformas previdenciárias ocorridas no decênio de 1990, Silva, Yaskek e Giovanni (2007, p. 26) consideram que o Sistema de Proteção Social estava em pleno desmonte, marcado por superposição de objetivos, competências, clientelas-alvo e descontinuidade de programas. Na visão dos autores, “[...] os anos 1990 representam um período de profunda contradição no campo do bem-estar social no Brasil. Tem-se, de um lado, um avanço no plano jurídico-institucional, representado, sobretudo, pelo estabelecimento da Seguridade Social, enunciados na Constituição Brasileira de 1988. De outro lado, tem-se, no plano da intervenção estatal no social um movimento orientado por posturas restritivas, com a adoção de critérios cada vez maiores de rebaixamento do corte de renda para fixação da linha de pobreza.”

³ Embora importante, fugiria dos propósitos deste trabalho remontar os processos decisórios que tornaram possível a inclusão da exigência de frequência escolar nas experiências de programas de transferência de renda no Brasil, iniciadas com os programas de transferência municipais nos anos 1990. O leitor poderá obter mais informações a esse respeito em Rocha (2013), especialmente nos capítulos 2 e 3. Em relação às discussões sobre o cumprimento das condicionalidades do PBF no início de implantação do programa, como as divergências entre as posições de técnicos do Governo Federal e do Banco Mundial, consultar Cohen (2012).

⁴ Agradecemos aos funcionários e gestores da Prefeitura Municipal de Campinas, que possibilitaram a realização desta pesquisa, em especial, Gisleide Abreu.

⁵ Foram alterados os nomes ou outras informações de maneira a garantir o anonimato, como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pesquisadores e pelas entrevistadas.

⁶ Uma discussão acerca dos efeitos práticos e simbólicos das condicionalidades em educação do PBF pode ser vista em Pires (2013).

⁷ A palavra forçosamente é empregada para denotar as dificuldades de se separar, de maneira rígida, pesquisas e/ou análises quantitativas e das chamadas qualitativas. A esse respeito, ver as reflexões de Elias e Scotson (2000).

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CAMARGO, J. M. Pobreza e garantia de renda mínima. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 set. 1991.

COHN, A. **Cartas ao presidente Lula**: Bolsa Família e direitos sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2012.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FONSECA, A. M. **Família e política de renda mínima**. São Paulo: Cortez, 2001.

KERSTENETZKY, C. L. **O Estado do bem-estar social na idade da razão**: a reinvenção do Estado social no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIRES, A. Relações de troca e reciprocidade entre os participantes do Programa Bolsa Família em Campinas (SP). **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 38, p. 171-195, abr. 2013.

ROCHA, S. **Transferências de renda no Brasil**: o fim da pobreza? Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SCHWARTZMAN, S. Bolsa Família: mitos e realidades. **Interesse nacional**. São Paulo, n. 7, p. 20-28, dez. 2009.

SILVA, M. O.; YAZBEK, M. C.; DI GIOVANNI, G. **A Política brasileira no século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2007.

SUPLICY, E. **Renda de cidadania**: a saída é pela porta. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em 03 de setembro de 2013

Aceito em 22 de janeiro de 2014