

MÁRCIA APARECIDA BATISTA FERREIRA

**PROGRAMA BOLSA SÓCIO-EDUCATIVA
DE JUIZ DE FORA: RESGATE DA CIDADANIA?**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Janeiro
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Márcia Aparecida Batista Ferreira

**PROGRAMA BOLSA SÓCIO-EDUCATIVA DE JUIZ DE FORA: RESGATE DA
CIDADANIA?**

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de mestre à banca examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da

AGRADECIMENTOS

Com muita alegria agradeço:

A Deus, por ter me dado forças para conseguir terminar mais esta etapa.

A minha mãe e meu pai, de quem tenho muito orgulho de ser filha, sendo-lhe grata por tudo que fizeram por mim até hoje.

Ao meu namorado Fernando, que aprendeu a conviver com minha ausência, meu desespero, meus estresses, dando-me força para continuar a caminhada.

A minha tia Marlene, que me apoiou plenamente e mais do que ninguém tinha a certeza que iria dar tudo certo e que, nos momentos de angústia e desespero, soube me tranquilizar.

A Dani e ao Leandro, meus irmãos que souberam compreender minha ausência e pela força que me deram.

À minha orientadora, Diva Chaves Sarmiento, pela paciência e dedicação, seriedade e competência, rigor e objetividade, disciplina e compreensão, respeito e carinho. Posso dizer, com toda a certeza, que fui orientada durante o mestrado. Sem sua ajuda, não teria conseguido. Muito obrigada pelas oportunidades e pelo aprendizado;

Aos professores do mestrado que direta e indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

À Secretaria de Educação, que me proporcionou a possibilidade de fazer o Mestrado, estando afastada da sala de aula. Ao Cláudio, meu diretor, que colaborou com minhas viagens para a Anped, assim como a Secretaria de Educação.

Às famílias e ao corpo docente da Escola Alfa que não só me receberam e concordaram em participar da pesquisa, mas também me ensinaram a valorizar as pequenas coisas. Foi uma experiência de conversão, de desapego, em que pude aprender que, mesmo com todos os problemas, o sorriso pode ser a melhor saída.

Aos meus muitos amigos e amigas, dentre eles Rita, Adriana, Marcele, Rosângela, Ana Maria, Olívia, cada um, a seu modo, compartilhou comigo, as dificuldades e alegrias na construção desta dissertação.

RESUMO

A dissertação “Programa Bolsa Sócio-Educativa, resgate da cidadania?” tem o propósito de fazer uma leitura da importância do Programa Bolsa Sócio-Educativa para a construção da cidadania, mediante a inserção social das camadas mais pobres da população. O conceito de cidadania é apresentado, na amplitude dos direitos civis, sociais e políticos, de acordo com a concepção de Marshall. No que se refere à questão social, aborda-se o conceito de “desfiliação” utilizado por Castel. Para melhor compreender o que são tais estados de privação, foram estudados os indicadores de pobreza utilizados por Sen, pela CEPAL e pela PNUD. Esta pesquisa pretendeu conhecer, a partir das vozes dos beneficiários do Programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora, se este contribuiu não só para o resgate da cidadania das famílias beneficiadas nos âmbitos civis, políticos e sociais, mas também de que forma a inserção das famílias no programa vem mudando a sua realidade. Para tal, sendo uma pesquisa qualitativa, foi feito um estudo de caso de uma escola cadastrada no Programa Bolsa Sócio-Educativa. Foram entrevistadas oito famílias beneficiadas com o Programa, quatro que entraram em 1997 e quatro que entraram depois, em 2001. Entrevistaram-se também professores desses alunos, a direção da escola e membros do Corpo Executivo do Programa. O Programa Bolsa Sócio-Educativa do município de Juiz de Fora é um programa de transferência de renda, isto é, institui-se um benefício para as famílias que se encontram em "situação de risco social", vinculando a oferta desse benefício à condição de que as crianças freqüentem a escola, priorizando a freqüência igual ou superior a 90%. Dessa forma, essas crianças são retiradas das ruas e/ou do trabalho precoce, podendo ampliar sua capacidade futura de geração de renda através da educação, o que reduz a probabilidade de reprodução de pobreza entre gerações. A pesquisa mostrou que, embora as condições materiais de vida dessas famílias tenham se modificado, encontram-se, ainda, muito aquém de um padrão básico de dignidade. Melhorias existem e não são marginais. O desafio, está em conjugar graus tão acentuados de privação social com a escassez relativa de recursos públicos. Apesar de o Programa ter proporcionado algumas alterações, no que diz respeito ao resgate da cidadania das famílias, é preciso haver ações complementares ligadas ao Programa Bolsa Sócio-Educativa para se criar outras formas de inclusão social.

Palavras-chave: Programa Bolsa Sócio-Educativa; Pobreza; Educação e Cidadania.

ABSTRACT

The “Socio-educational scholarship program, is it a ransom of the citizenship?” dissertation aims to make an analysis of the importance of the Socio-Educational Scholarship Program for the construction of the citizenship, through the social insertion of the poorest classes of the population. The concept of citizenship is presented in the civil, social and political rights width, according to Marshall’s conception . Concerning the social question, it is discussed the “defiliation” (desfiliação) concept, used by Castel. To a better understanding of what are such deprivation conditions, the poverty index used by Sen, by CEPAL and by PNUD were studied. This research has intended to know, starting from the Socio-Educational Scholarship Program beneficiaries from Juiz de Fora, if it has contributed not only to the rescue of the citizenship of the benefited families in the civil, political and social scope, but also how the insertion of the families in the program has changed their reality. In order to carry this out, as it was a qualitative research, it was developed a case study of a registered school in the Socio-Educational Scholarship Program. Eight families which benefited from the Program were interviewed, four which entered in the year of 1997 and four which entered in 2001. These student’s teachers, the administration of the school and members of the Executive Department of the Program were also interviewed. The Socio-Educational Scholarship Program of the city of Juiz de Fora is an income transfer program, that is, a benefit is instituted to the families which are in a situation of “social risk”, and it entails the offer of this benefit to the condition that the children should attend school, giving priority to a frequency similar or superior to 90%. Thus, these children are removed from streets and/or precocious work, and are able to enlarge their future capacity of income generation, through education, which reduces the probability of poverty reproduction among future generations. The research has shown that, although the material life conditions of these families have been modified, they still are found much below a basic pattern of dignity. There are some improvements and they are not marginal. The challenge is to conjugate such accentuated degrees of social deprivation with the relative public resources shortage. Despite having provided some alterations, concerning the families’ citizenship rescue, it is necessary to have some complementary actions tied to the Socio-Educational Scholarship Program in order to create other ways of social inclusion.

Key Words: Socio-Educational Scholarship Program; Poverty; Education and Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1- DISCUSSÕES SOBRE O TEMA BOLSA-ESCOLA.....	15
2- OS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA.....	27
2.1- Os Elementos da Cidadania em Marshall.....	33
2.2- O Desenrolar da Cidadania no Brasil.....	38
2.3- A Cidadania no Contexto Global	49
3-CIDADANIA, POBREZA E OS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDAS.....	61
3.1-A Primeira Proposta de Renda Mínima.....	68
3.2-O Programa de Garantia de Renda Mínima no Brasil.....	73
4- O HISTÓRICO DO BOLSA-ESCOLA NO BRASIL.....	77
4.1-O Programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora.....	82
4.2- Estrutura Operacional do Programa Bolsa Sócio-Educativa.....	86
5- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	91
6- PROGRAMA BOLSA SÓCIO-EDUCATIVA E O RESGATE DA CIDADANIA	98
6.1- Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	98
6.2- O Programa Pensado e o Programa Executado.....	105
6.3- As Diversas Concepções do Programa Bolsa Sócio-Educativa.....	110
6.3.1- Concepções das Mães.....	110

6.3.2-Concepções dos Professores.....	116
6.3.3-Concepções dos Membros do Corpo Executivo do Programa.....	121
6.4-Programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora, Resgate da Cidadania?.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	158

*Ao invés de infligir estes castigos horríveis,
seria muito melhor prover a todos algum meio de
sobrevivência, de tal maneira que ninguém estaria se
submetendo à terrível necessidade de se tornar
primeiro um ladrão e depois um cadáver.*

THOMAS MORE, UTOPIA

INTRODUÇÃO

Este trabalho, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, objetiva compreender o desenvolvimento do programa Bolsa Sócio-Educativa do Município de Juiz de Fora e de que forma essa política pública está mudando a realidade de famílias inseridas no programa e contribuindo para o exercício de uma cidadania ativa.

O interesse por esse tema surgiu a partir de minha experiência enquanto educadora de escola pública, onde sempre vivenciava, em sala de aula, situações que envolviam o Bolsa-Escola: seja por um aluno, seja pelos pais que questionavam como entrar no programa, seja pelas dificuldades em atrair a família para a escola e pela carência pela qual passavam os alunos e as famílias, carência evidenciada nos aspectos externos, como roupas sujas, falta de materiais escolares, número de filhos, dentre outros.

Com sete anos de experiência em turmas de 1ª série da rede municipal, sempre me resenti da ausência dos pais no acompanhamento dos filhos. Pude perceber uma relação direta entre a carência da família e sua presença na escola, já que quanto mais carente a família, maior a possibilidade de se manter afastada da escola. Tal fato me leva a proceder a questionamentos, tais como: Será que dependia do professor? Do diretor? Ou de todo o corpo docente com um projeto político pedagógico bem definido e ativo?

Tais questionamentos e meu especial interesse nas políticas públicas educacionais levaram-me a desenvolver, no trabalho de Bacharelado, iniciado em março de 2003, na UFJF um estudo acerca do programa Bolsa-Escola cuja orientadora foi a Professora Doutora Diva Chaves Sarmiento. Neste trabalho, minha questão foi compreender como o programa Bolsa Sócio-Educativa Municipal estava contribuindo para aumentar o êxito dos alunos nas escolas municipais de Juiz de Fora. Para tal, analisei uma escola num bairro de

periferia, entrevistei mães de alunos bolsistas, alguns professores e diretores dessa escola. Como uma das conclusões se percebeu que, embora o programa contribua para a diminuição da evasão escolar, os alunos que permanecem na escola continuam em situação de fracasso escolar. Observei também que, para que esse número de repetentes diminua, é preciso que a escola desenvolva um projeto que esteja voltado a uma inclusão desses alunos, a fim de que tenham, também, o direito ao sucesso escolar.

Juntamente com o Bacharelado, em 2003, quando estava desenvolvendo a monografia citada acima, fazia o Curso de Especialização em Ciências Humanas: “Brasil: Relações Estado/Sociedade”, no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. O curso me ajudou a compreender também o papel do Estado na elaboração de políticas públicas educacionais, aumentando meu interesse por essa temática, o que levou, ao elaborar o trabalho final desse curso, a discutir as políticas de assistencialismo social, incluindo novamente o Bolsa-Escola.

Cumprе salientar que essa breve contextualização apresentada foi feita no sentido de explicitar que meu interesse em estudar com maior profundidade a política pública do Bolsa-Escola no seio municipal (Bolsa Sócio-Educativa do Município de Juiz de Fora) é fruto de minha experiência docente, de minha participação no Curso de Especialização e, sobretudo, da pesquisa do trabalho de Bacharelado que, sem dúvida, propiciou-me um novo olhar para a questão.

Dessa maneira, estabeleci como objetivo norteador deste trabalho *conhecer, a partir das vozes de beneficiários do Programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora, se este contribuiu para o resgate da cidadania das famílias beneficiadas.*

Para compreender essa questão central, defini algumas questões orientadoras: Após a implantação dos Programas, houve uma maior aproximação entre família e escola? Tem havido mudanças na situação sócio-econômica da família? Qual a concepção que a

família e os docentes possuem do programa? Quais as contribuições do programa na construção da cidadania? A inserção da família no programa contribui para que ela garanta seus direitos civis, políticos e sociais?

Para buscar a melhor compreensão dessas questões, necessitava de um arcabouço teórico consistente do conceito de cidadania. Assim, na fundamentação teórica, procedo à apresentação dos autores nos quais me apoiei para o aprofundamento desse conceito.

É mister destacar que o estudo do tema Bolsa-Escola se torna importante nos dias de hoje, pelo fato de o programa ser difundido por vários municípios e estados como uma política pública educacional de incentivo à permanência dos alunos nas escolas, como por exemplo, o Município de Juiz de Fora que criou seu programa em 1997. Justifica-se ainda pelo fato de que o Governo Federal, que implantou seu programa em 2001, a partir do ano de 2004, promoveu a unificação de todos os programas de transferência de renda hoje existentes, Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Cartão-Alimentação, Bolsa-Renda, Vale Gás, Agente Jovem e Pet, de erradicação do trabalho infantil, transformando-os em Bolsa-Família. Essa iniciativa permitiu aumentar o rendimento das famílias hoje beneficiadas e ampliar o número

garantam uma renda mínima para que assegurem o acesso e a permanência do aluno na escola constituem-se de extrema importância.

Algumas pesquisas, na área da Educação, concluem que crianças oriundas de meios familiares de baixa renda fracassam, em sua maioria, na escola e, conseqüentemente, são excluídas socialmente, ao se tornarem adultos. Outras pesquisas demonstram que a redução da pobreza acarreta efeitos positivos na escolarização das famílias pobres. Estudo realizado nos Estados Unidos pelo autor David Berliner (2005) sugere que, para resolver o problema de baixo desempenho entre famílias pobres, é preciso tornar aquelas famílias menos pobres. Em sua análise destaca cinco pontos, quais sejam: 1º) a pobreza nos Estados Unidos é maior e de mais longa duração do que em outras nações ricas; 2º) pobreza restringe a expressão dos talentos genéticos; 3º) pobreza está associada a desempenho acadêmico; 4º) severos problemas médicos afetam a juventude pobre; 5º) pequenas reduções na pobreza das famílias levam à melhoria no comportamento positivo na escola e melhor desempenho acadêmico.

Os dados apresentados nesse estudo sugerem que políticas para melhorar o desempenho na escola precisam levar em conta a redução da pobreza da família e dos jovens. Embora se reconheça o poder das escolas e da influência dos educadores, destaca-se que a superação da pobreza e de fatores extra escolares a ela relacionados possuem um efeito poderoso na escolarização. Crianças vivem em famílias que, por sua vez, vivem em vizinhanças onde, também, estão as escolas. Assim para o autor, os esforços da escola podem ser revertidos na família, nas vizinhanças, no que acontece com a criança fora da escola. Para Berliner (2005), embora a melhoria do currículo, do professor, o uso de tecnologia sejam certamente muito úteis, infelizmente a escola sozinha pode ser insuficiente para melhorar a vida das crianças que vivem na pobreza.

Berliner (2005) faz referência a outra pesquisa que demonstrou que crianças de família cujos rendimentos aumentaram mostraram crescimento e crianças pobres em famílias cujos rendimentos cresceram alcançaram escores como os dos estudantes que não eram pobres. Embora possa haver muitas explicações para isso, é razoável supor que aumentar o rendimento das famílias lhes dá dignidade e esperança, o que promove estabilidade e melhor cuidado com as crianças.

Para os pesquisadores, a explicação para tal fato seria de que a diminuição da pobreza tinha se constituído como forma de se aumentar o nível de supervisão dos pais sobre as crianças. Isso foi provado quando, ao se comparar famílias que nunca haviam sido pobres, percebeu-se que não se constatava essa alteração, provando que melhorar o rendimento do pobre produzem resultados positivos.

A maneira mais simples, segundo Berliner (2005), para se obter um ambiente mais saudável em que as crianças possam crescer é fornecer mais recursos para os pais fazerem mudanças por si mesmos.

Estudos realizados por Garnes e Paudenbush (1991), citados por Berliner (2005), mostram que os efeitos da escola são reais e poderosos. Tais instituições exercem efeitos positivos na vida do pobre. Percebe-se, dessa forma, a importância de programas como o Bolsa Sócio-Educativa para oportunizar às crianças e aos jovens o acesso à escola e à cidadania.

Dentro desse panorama, configura-se a profunda desigualdade social existente no Brasil. Para combater tal desigualdade é preciso enfrentar os sérios problemas sociais que impedem milhões de famílias brasileiras de colocarem e manterem seus filhos na escola. Nesse sentido, vários governos municipais e estaduais têm implementado iniciativas que estimulem os filhos de famílias de baixa renda a permanecerem estudando. O Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora é uma dessas iniciativas.

Dessa forma, este trabalho pretende analisar tal questão, estruturando-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo procedo à apresentação da revisão de literatura com as pesquisas lidas por mim sobre o tema e as principais contribuições que estes trabalhos trazem para meu estudo.

No segundo capítulo, apresento o debate dos filósofos clássicos na discussão da cidadania com a Declaração Universal dos Direitos Humanos no período da Revolução Francesa e dos elementos da cidadania colocados por T. H. Marshall (1967) na Inglaterra. Traço também o desenrolar da cidadania no Brasil e as mudanças e conseqüências da cidadania na era da globalização.

No capítulo subsequente, exponho o histórico dos Programas de Garantia de Renda Mínima e a relação com a pobreza, educação e cidadania, fazendo a discussão da proposta no Brasil.

No quarto capítulo, traço a trajetória dos programas de Bolsa-Escola no Brasil e descrevo as características, objetivos do Programa do Município de Juiz de Fora, Bolsa Sócio-Educativa, que se constitui como objeto de estudo.

No quinto capítulo discorro sobre os pressupostos metodológicos que orientam o desenvolvimento da pesquisa e da coleta de dados, assim como a seleção dos seus sujeitos.

No sexto capítulo, traço a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a percepção das famílias, dos professores e do corpo executivo sobre o programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora, apresentando os resultados obtidos na análise dos dados.

Por último, teço minhas considerações finais, retomando a questão discutida no trabalho, analisando as contribuições do Programa para o resgate da cidadania das famílias beneficiadas com a Bolsa Sócio-Educativa, indicando possíveis pesquisas sobre o tema.

1- DISCUSSÕES SOBRE O TEMA BOLSA-ESCOLA

Ao proceder à revisão de literatura a respeito do tema, encontrei alguns trabalhos acerca da questão de interesse neste estudo sobre programas de Bolsa-Escola.

Castro (2003) analisa os elementos indicadores de efetividade e impactos educacionais do Programa Bolsa Sócio-Educativa do Município de Juiz de Fora, utilizando-se de uma abordagem quantitativa dos dados. Empregou os fundamentos da educação para a elaboração do referido enquadramento teórico, lançando mão da definição de Educação oferecida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na análise dos dados, a autora inicia a busca de elementos para a comprovação de sua hipótese, a saber: o Programa Bolsa-escola garante a inserção do aluno no processo educacional, no entanto, alguns estudos indicam que o programa não alcança sucesso no que tange ao desempenho escolar. Acredita-se que o “problema” não seja dos educandos provenientes de uma camada social extremamente pobre e nem do programa, mas, sim, do nosso precário sistema educacional. Para encontrar elementos que confirmem tal idéia, comparou três grupos de alunos pertencentes ao sistema municipal de ensino de Juiz de Fora: alunos beneficiados pelo Bolsa-Escola, alunos que foram inscritos para a seleção das bolsas, mas que não foram selecionados e um grupo de alunos que não foi inscrito. Assim, confrontando os três grupos, a autora buscou elementos que sinalizassem se os obstáculos encontrados pelos educandos eram concernentes às diferenças culturais e econômicas, ou se o grande entrave era o próprio sistema público de ensino.

Diante dessa questão, analisou o fluxo escolar dos sujeitos da pesquisa (dos três grupos), verificando quanto tempo esses alunos, que estavam na 1ª série do ensino fundamental, no ano de 1997, levaram para concluir a 1ª etapa desse ensino. Tomou como

sujeitos a mesma população pesquisada em um trabalho desenvolvido no ano de 1999, pelo Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação- NESCE, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, financiado pelo CNPq e coordenado pela Professora Dr^a Dalva Carolina de Menezes Yazbeck.

A autora, baseada no seu referencial teórico, chega à conclusão de que os alunos estarão fadados ao fracasso escolar. Estarão predestinados até que o sistema se torne eficiente, portanto, estarão destinados ao fracasso, não por suas condições sócio-econômicas culturais ou pela ineficácia do programa, mas, sim, por uma ineficácia do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas que acabam beneficiando a reprodução das condições sociais das classes populares. Reafirma, que o sucesso do programa só poderá ocorrer quando se adotarem ações que visem à melhoria da qualidade de ensino¹.

De acordo com a autora, pode-se dizer que o programa possibilita a permanência do educando no sistema de ensino, apesar de não se poder comprovar sua efetividade, já que os três grupos tiveram o mesmo índice de evasão. No que se refere aos impactos educacionais, acredita-se que estes só se efetivarão a partir do momento em que o processo educativo produzir efeitos positivos na vida escolar dos alunos. Dessa maneira, o Programa poderá causar impactos a partir da efetivação do seu primeiro objetivo que é a inclusão e permanência do aluno no processo educacional, contanto que a escola consiga desenvolver um ensino que promova a aprendizagem desse aluno.

A dissertação elaborada por Silva (2004), intitulada “Programa de Transferência de Renda Condicionado - Bolsa-Escola: o resgate da cidadania através da educação”, teve o propósito de fazer uma leitura da importância de programas de transferência de renda condicionada para a construção da cidadania, mediante a inserção social das camadas mais pobres da população.

¹ Essas questões foram também verificadas na monografia de Bacharelado realizada por mim em 2003.

O conceito de cidadania foi apresentado pela autora, na amplitude dos direitos civis, sociais e políticos. Em seguida, apresentaram-se os programas da Rede de Proteção Social – RPS – existentes no Brasil, em 2002.

Os programas de transferência de renda condicionados à educação estudados pela autora foram: o Programa Bolsa-Escola, primeiramente aplicado no Governo do Distrito Federal (GDF) em 1995, o programa Bolsa-Escola Cidadã, da Organização Não-Governamental Missão Criança (1998), o Programa Bolsa-Escola Federal e o Programa aplicado no Governo do Distrito Federal, a partir de 2001, o ‘Renda Minha’. Em seqüência, a autora demonstrou a metodologia utilizada pelo Banco Mundial para a avaliação de impacto de programas de transferência de benefícios e para a mensuração dos resultados que os programas trazem às comunidades nas quais são aplicados. Por fim, apresentou o programa de desenvolvimento humano do México, o Oportunidades, comparando-o com os programas brasileiros, incluindo o Bolsa-Família, programa que absorveu o Bolsa-Escola em 2003.

A metodologia utilizada no trabalho é apresentada pela autora como uma pesquisa descritiva, em que procurou expor as características da evolução do problema de pobreza no Brasil e do Programa Bolsa-Escola, que tem como fim erradicar a pobreza através da educação. Analisa a pesquisa também como bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica, porque utilizou a fundamentação teórica de vários autores e da legislação brasileira e estando baseada em documentos do Banco Mundial e do International Food Policy Research Institute (INFRI), que elaborou a pesquisa da metodologia de avaliação do Progres, atual Oportunidades. Também é documental, porque utilizou a pesquisa elaborada pela Universidade de Brasília (UNB) no Centro de Pesquisa de Opinião Pública (DATAUnb), entregue em setembro de 2003, contendo oito relatórios de avaliação do programa Bolsa-Escola². Utilizou dados primários coletados por meio de entrevistas feitas diretamente com

² Os relatórios estão assim discriminados: impacto econômico; operacionalidade; impacto da manutenção da criança - adolescente na escola; avaliação do Programa Bolsa-Escola, a partir de dados secundários; avaliação

peessoas que participaram da elaboração do programa Bolsa-Escola ou que trabalharam na sua gestão, além de profissionais envolvidos com pesquisas de programas sociais similares.

A questão apresentada pela autora é a de verificar se tais programas conseguem atingir o objetivo principal a que se propõem? Questiona ainda se o desenho desses programas é adequado ao público a que se destinam e se estão produzindo os resultados que se espera.

Salienta-se, neste ponto, que as Avaliações do Programa do GDF demonstraram que o resultado e o desempenho escolar dos alunos contemplados pelo programa de transferência de benefícios foi menor do que os dos alunos que dele não participam (teoricamente famílias com um poder aquisitivo maior). Registrou-se, entretanto, o fato de que há outros benefícios embutidos que o programa traz para os estudantes e seus familiares os quais são passíveis de futuras pesquisas, como a diminuição da evasão escolar e do absenteísmo. O aumento do número de matrículas das crianças na sala de aula é um dos itens propostos nas pesquisas de avaliação educacional conduzidas pelo Banco Mundial, entretanto, como foi mencionado, somente essas ações não conseguem diminuir a distância existente, seja econômica ou social, entre as classes sociais dos ricos e pobres.

Um dos fatores observados na pesquisa em questão foi a importância que a mulher possui no processo e o quanto ela necessita de suporte emocional, para se conscientizar da sua força pessoal e do quanto é importante para a comunidade e, principalmente, para a sua família. Constatou-se que um grande número de mães voltaram a estudar ou começaram a trabalhar, após o contato com o benefício fornecido pelos programas de bolsa-escola.

qualitativa dos Conselhos Municipais; avaliação qualitativa da opinião dos gestores federais e municipais do Programa; relatório com bases para a revisão dos parâmetros para a construção de um processo de monitoramento permanente e relatório Consolidado da avaliação do Programa. Também foi apresentado um sumário executivo da avaliação do programa.

Outra observação feita pela autora foi com relação à absorção do Programa Bolsa-Escola Federal pelo Bolsa-Família, na fase inicial, o qual, sob a ótica da pesquisadora, apresenta dois eixos. O primeiro, considerado em primeira instância negativo, foi a falta de controle da frequência e outras condicionalidades para o recebimento do valor financeiro. Essa ausência de controle foi revista e houve uma promessa de que seriam implementadas algumas medidas para reverter essa situação, a partir dos Ministérios da Educação e da Saúde.

O segundo eixo, que se pode considerar positivo, é a aplicação de um sistema universal de acompanhamento da criança dentro do contexto familiar. Acompanha-se a gestação da mãe, os primeiros passos da criança, seu acesso à escola e acompanhamentos médicos, até a idade em que ela começa a se inserir no mercado de trabalho, através das opções geradas pelo governo e/ou organismos afins, para as ofertas do primeiro emprego.

Para a autora, a avaliação dos programas sociais aplicados auxilia, já que é um instrumento que dá voz ao beneficiário, através da análise da mudança de qualidade de vida que está ocorrendo no dia a dia dessas pessoas e nas possíveis alterações que se façam necessárias no programa, através de redesenho.

Waiselfisz, Aramovay e Andrade (1998) discutem os programas de renda mínima vinculados à educação. O estudo contou com a participação de três instituições: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e o Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais POLIS, sendo coordenado pela (UNESCO). No trabalho, os autores fazem uma avaliação do Programa Bolsa-Escola do Distrito Federal. As discussões centram-se na análise do impacto do programa Bolsa-Escola para a vida de crianças e adolescentes, mães e profissionais de ensino, partindo de questões fundamentais: O que é e para que serve o Programa? Como funciona? O que mudou na vida dos bolsistas? Quais os resultados obtidos?

Qual a percepção do que significa a Bolsa-Escola relacionada à educação, escola, trabalho, futuro e cidadania?

A pesquisa foi realizada entre os meses de novembro de 1997 e fevereiro de 1998. Utilizou-se de um questionário aplicado a uma amostra específica de 1.071 alunos bolsistas e não-bolsistas da 5ª e 8ª séries de escolas públicas do Distrito Federal³. O objetivo do processo amostral foi o de constituir dois grupos de alunos representativos de duas situações extremas quanto à participação no Programa Bolsa-Escola: alunos na época bolsistas e alunos cujas famílias nunca tinham solicitado a Bolsa-Escola. Foram constituídos também mais dois grupos de controle: alunos cujas famílias perderam a Bolsa-Escola e alunos cujas famílias solicitaram a Bolsa-Escola e não foram aceitos. Tal abordagem foi chamada de abordagem extensiva.

Na abordagem chamada compreensiva, o método utilizado foi o grupo focal, uma técnica de investigação qualitativa usada em Ciências Sociais para buscar uma resposta aos “porquês” e “comos” dos comportamentos sociais, através da qual se pode entender atitudes, crenças e valores de um grupo que se pesquisa.

Foram compostos grupos focais de alunos bolsistas, de alunos não-bolsistas, de mães beneficiárias, de mães desligadas ou não aceitas pelo Programa e de profissionais do ensino. Realizaram-se, também, entrevistas individuais com informações relacionados ao programa. Entrevistou-se um total de 79 crianças/adolescentes, 89 mães/pais e 33 profissionais do ensino, sendo realizadas entrevistas individuais com três responsáveis locais pelo Programa das cidades de Paranoá, Brasilândia e Ceilândia.

Nas percepções dos sujeitos da pesquisa ficou constatado que o programa consegue melhorar a qualidade de vida das famílias em condições de extrema pobreza, melhorar as condições de acesso e permanência na escola; melhorar o aproveitamento escolar

³ As temáticas abordadas no questionário aplicado referiam-se: a característica sócio-econômica da família; escola e trabalho; percepção sobre a Bolsa-Escola; tolerância; cidadania; visão de futuro.

dos bolsistas, igualando-os aos não-bolsistas; contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cidadã; melhorar a auto-estima e aumentar a esperança de um futuro melhor nos setores mais carentes da população e, evitando o trabalho infantil.

Segundo a pesquisa, para ter direito à Bolsa-Escola, a família deveria cumprir algumas exigências: ter todos os filhos entre 7 a 14 anos de idade matriculados em escolas públicas do Distrito Federal; ter renda “per capita” igual ou menor a meio salário mínimo; comprovar residir no Distrito Federal, há no mínimo, cinco anos consecutivos; morar na Região Administrativa de inscrição e, no caso de existir algum membro adulto da família desempregado, ele devia comprovar que estava procurando emprego por meio de sua inscrição no Sistema Nacional de Emprego (SINE).

Embora o pagamento do benefício estivesse condicionado à frequência de 90%, não se impunha condições em relação ao rendimento escolar do aluno, visto que o objetivo primordial do programa era conseguir reter o aluno na escola, afastando-o da rua.

Outro estudo analisado foi o de Lavinias (1999) que discute a natureza e a viabilidade dos programas de renda mínima em curso em alguns municípios brasileiros descrevendo três estudos de caso: Brasília, Belo Horizonte e Vitória. Com base em simulações, questiona as reais possibilidades de os municípios brasileiros, na sua grande maioria, implementarem programas afins. Uma das conclusões do trabalho é a necessidade de se constituir um programa nacional, co-financiado pelas três esferas de governo.

Ao analisar os três programas, Lavinias (1999) demonstra que todos os programas combinam três elementos restritivos entre si: “ter renda familiar” per capita inferior a um valor específico, equivalente a um teto de renda fixado localmente; ter filhos em idade escolar ou pré-escolar, regularmente matriculados na 1ª série do ensino fundamental; registrar tempo mínimo de residência no local.

A pesquisa demonstrou que o programa de Vitória é o mais abrangente, incluindo famílias com dependentes de 0 a 14 anos, enquanto Belo Horizonte e Brasília são mais restritivos, privilegiando aquelas com crianças na faixa etária de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental.

Analisando a questão da renda, a autora aponta para sua significativa variação. Na maioria dos casos usa-se como referência o valor de meio salário mínimo per capita. Uma medida que se aproxima do preço mensal de 2.000 calorias/dia, calculado com base nos produtos da cesta básica.

De acordo com a autora, o critério mais utilizado para a seleção dos beneficiados é a avaliação sócio-econômica realizada pela equipe responsável pela execução do programa. Essa avaliação é feita com base num cadastro criterioso, aplicado junto às famílias e em visitas domiciliares, cuja finalidade é confirmar os dados cadastrais, reduzindo as fraudes.

Pelo lado da contrapartida, há um denominador comum às três experiências em foco: participação obrigatória dos requerentes em reuniões promovidas pela secretaria executiva do programa, frequência sistemática e bom desempenho das crianças matriculadas no ensino fundamental da rede pública.

Os três programas se caracterizam por contemplar, exclusivamente, famílias com crianças e exigir a frequência escolar daquelas em idade de 7 a 14 anos. De acordo com a autora, nenhum deles pode ser entendido como um programa de combate à pobreza com base numa transferência de renda mínima para a sobrevivência. Todos associam combate à evasão escolar e auxílio financeiro para as famílias, aderindo, portanto, à modalidade de Bolsa-Escola.

Lavinas (1999) afirma que, para que se possa avançar na adoção de Programas de Garantia de Renda Mínima, faz-se necessário definir quais devem ser as participações do

governo federal e, sobretudo, dos governos estaduais. Outro ponto a ser pensado é a possibilidade de remanejar recursos gastos com políticas que não têm tido maiores efeitos na realidade, para a viabilização de um programa nacional com cobertura apropriada e um desenho adequado à situação do país. Parece que o Programa Bolsa-Família do governo Federal procurou caminhar nessa direção.

Outro trabalho importante é a dissertação de mestrado de Oliveira (2003) que também faz um estudo sobre Bolsa-Escola. Analisa o Programa Executivo Bolsa-Escola (PEBE) desenvolvido pela Prefeitura de Belo Horizonte desde 1997. Trata-se de um programa de transferência de renda, isto é, institui-se um benefício para as famílias que se encontram em "situação de risco social", vinculando a oferta desse benefício à condição de que as crianças freqüentem a escola. Acredita-se que essas crianças, ao serem retiradas das ruas e/ou do trabalho precoce, podem ampliar sua capacidade futura de geração de renda, através da educação, o que reduz a probabilidade de reprodução de pobreza entre gerações.

Segundo o autor, programas dessa natureza partem do princípio de que famílias cuja renda familiar é muito baixa têm um pequeno incentivo em manter seus filhos na escola. O benefício pago até o ano de 2003, estipulado por Lei, era de 131,97 UFIR's, equivalente a R\$170,00. O programa até aquela data atendia a mais de 26.000 crianças ou mais de 9.500 famílias, priorizando a freqüência igual ou superior a 85%. Essa pesquisa pretendeu analisar tal política a partir da vertente econômica e educacional, situando-a entre essas duas vertentes. Os dados revelaram que a renda e a compulsoriedade da freqüência de 85%, da forma como são compreendidos pelos atores envolvidos, aproximam o PEBE da esfera econômica, passando pela escola e pelo componente educacional. Demonstra também que o Programa, ao contrário da Escola-Plural⁴, não tem nenhum mecanismo ou instrumento

⁴ A Escola Plural, proposta político-pedagógica apresentada, em fins de 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED, pode ser considerada como parte da faceta do movimento de renovação pedagógica que vem acontecendo nos últimos 20 anos, como dizem os próprios textos que a definem.

educacional oficial que interfira concreta e diretamente na parte pedagógica além da frequência mínima de 85%.

Oliveira (2003), apresenta dessa forma, a inconsistência do PEBE: ainda que o programa esteja articulado com outras políticas sociais de outros departamentos e secretarias da prefeitura, não se vincula, ou não está inserido, na política educacional oficial do município. No entanto, em um primeiro momento, pode-se perceber que tanto o Programa Bolsa-Escola quanto a proposta da Escola Plural convergem para uma mesma direção: a compreensão de que a educação é direito de todos e que o Estado deve criar condições para que isso seja, de fato, alcançado. Se fossem articulados, talvez pudessem potencializar seus resultados.

Outro trabalho interessante foi dos autores Maurício Aguiar e Henrique Araújo (2002) em seu livro intitulado “Bolsa-Escola: educação para enfrentar a pobreza.” Nesse trabalho os autores traçam um histórico do programa Bolsa-Escola no Brasil, passando pela renda mínima, além de relatar algumas experiências em países da América Latina.

No México há o programa de transferência de renda denominado de “Oportunidades” que se assemelha muito aos programas implementados no Distrito Federal do Brasil. Os três grandes componentes do programa são: Bolsa-Escola, incentivando as crianças e os adolescentes a cursarem a educação básica completa; atenção à saúde básica de todos os membros da família e a distribuição de cestas de alimentos para melhorar o consumo alimentício e o estado nutricional dos membros das famílias pobres.

No Equador, o programa foi elaborado no final de 1999 e denominado de “Programa de Proteção Social: Bolsa-Escola.” O objetivo central desse programa é garantir o acesso de todas as crianças à escola. Procura-se uma escolaridade universal, investindo em suas crianças. O programa atende às famílias com filhos entre 6 a 15 anos que freqüentam, pelo menos, 90% dos dias letivos. Há também a poupança-escola com transferência monetária

às crianças que terminam cada ano escolar e prêmios aos professores que não faltam à escola e se esforçam por melhorar o nível de frequência de seus alunos. Os componentes para melhorar as taxas de matrículas entre os grupos mais carentes são: combater a repetência e a evasão; melhorar as taxas de frequência e estimular a conclusão da educação básica, objetivos semelhantes, segundo os escritores, ao programa Bolsa-Escola do Distrito Federal no Brasil.

Na Argentina, mais especificamente em Buenos Aires, desenvolve-se o programa “Bolsa Estudantil” que atende às escolas de nível médio. O programa tem como finalidade primordial estimular a continuidade dos estudos dos alunos de 1º e 2º anos do nível médio, especialmente entre os mais pobres, cuja necessidade de trabalho concorre com a frequência à escola.

O Brasil, através da ONG Missão Criança, ajudou a implantar, como projeto-piloto, o programa Bolsa-Escola em alguns países africanos, com a finalidade de combater a exclusão social e educacional naqueles países. O Programa, porém, ainda não havia se constituído como uma proposta para todos os países africanos.

Aguiar e Araújo (2002) analisam também os impactos na evasão, promoção e repetência escolar, com a permanência do aluno na escola; a melhoria da alimentação e nutrição das famílias beneficiadas, além de abordarem os efeitos do programa Bolsa-Escola Federal, hoje intitulado de Bolsa-Família no governo de Luiz Inácio Lula da Silva na retirada das crianças do trabalho infantil. Demonstaram, no trabalho, as mudanças significativas na estrutura econômica das famílias, encontradas em diversas avaliações⁵, realizadas nas primeiras experiências de Bolsa-Escola.

O trabalho dos autores enfatiza a necessidade de programas do tipo Bolsa-Escola como um passo para proteger o futuro de novos cidadãos, diminuindo a exclusão social através da universalização da educação. Os dados da pesquisa comprovaram que houve

⁵ Pesquisa realizada pela UNESCO; pesquisa realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT); pelo Banco Mundial (BIRD) e pelo IPEA.

redução na evasão e na repetência, diminuição do trabalho infantil, melhoria na alimentação e, principalmente, na economia familiar. A bolsa conferiu poder aquisitivo às famílias.

As leituras desses trabalhos realizados mostraram que o tema é relevante, tem gerado muitas expectativas nem sempre confirmadas, levando-me a reafirmar meu propósito de pesquisa que é compreender como programas de Bolsa-Escola têm contribuído para o resgate da cidadania. Falar em cidadania, no Brasil, não é fácil, já que esta, desde o início do Brasil República, tem sido tutelada pelos governos e, segundo Carvalho (2004), uma cidadania plena ainda aparece como conquista a ser efetivada pelos brasileiros. Tais questões serão objeto de discussão na fundamentação teórica deste trabalho.

Assim, não se trata aqui de repetir o que já foi dito, mas, sim, de ir além, buscando um outro olhar sobre programas de Bolsa-Escola. Não se trata de “descobrir a roda”, mas de um trabalho que pretende compreender as raízes de programas como o Programa Bolsa-Escola e se programas dessa natureza têm contribuído para o resgate da cidadania, tendo por referências estudiosos dessas questões.

2- OS DIREITOS HUMANOS E A CIDADANIA

Para falar em cidadania, é preciso remeter à Revolução Francesa que, a despeito de ter sido uma revolução burguesa, teve também apoio das camadas populares. As causas que levaram à Revolução Francesa devem ser procuradas nas contradições entre as estruturas e as instituições do antigo Regime, de um lado, e o movimento econômico e social, do outro.

A Revolução Francesa, enquanto revolução democrático-burguesa que foi, não expressou apenas os interesses da burguesia; expressou também os interesses das camadas populares, trazendo vantagens para a burguesia, e também para essa outra camada que propiciaram a liberdade política, a partir da qual o trabalho de emancipação dessas camadas passaria a se dar (LOPES, 1981).

Lopes (1981) afirma que essa mesma Revolução propiciou a publicização da instrução, que se, de um lado foi instrumento para a hegemonia da burguesia, foi uma conquista resultante de uma luta política do Terceiro Estado⁶.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão teve suas origens nesse período da Revolução Francesa. As idéias referentes a tal período podem ser buscadas nos pensamentos de filósofos da época: John Locke, Thomas Hobbes e Jean Jacques Rousseau.

A idéia de que o homem, enquanto tal, tem direitos por natureza, que ninguém pode tirá-los de si, foi elaborada pelo jusnaturalismo moderno. Essa idéia foi defendida por Locke. Segundo ele, o verdadeiro estado do homem não é o estado civil, mas o natural, ou seja, o estado de natureza no qual os homens são livres e iguais, sendo o estado civil uma

⁶ O Terceiro Estado compunha-se de três grandes grupos: a burguesia, as classes populares urbanas e o campesinato.

criação artificial que não tem outra meta além da de permitir a mais ampla explicitação da liberdade e da igualdade natural. (FERREIRA, 1993)

Para o mesmo autor, o indivíduo renuncia a seus poderes originais em prol do bem-comum: todos concordam em obedecer às leis e sabem a quem devem obedecer. O individualismo é bastante forte em sua teoria na medida em que o indivíduo deve, por lei natural, pensar primeiro em si e só depois na humanidade.

O estado aparece como regulador da sociedade na defesa dos interesses coletivos, dissociando-os dos interesses individuais. Locke enfatiza a necessidade de leis que coíbam privilégios pessoais e que garantam a propriedade como um direito natural.

No seu estudo sobre cidadania, Ferreira (1993) destaca a afirmação de Hobbes de que o “homem é lobo do homem” que precisa matar, se não quiser morrer. De acordo com Hobbes, somente mediante um pacto, um contrato entre indivíduos, de forma a coibir ações degenerativas à vida é que haveria a paz. Para isso é necessário sair do Estado de Natureza e passar para o Estado Civil, a única forma de controlar as paixões destrutivas do homem. O Estado, portanto, institui a autoridade civil da qual emanam os direitos e os deveres do indivíduo, como também a justiça e a moralidade social. O homem precisa de uma autoridade final e absoluta que deve convencer os indivíduos a abrir mão do Estado de Natureza.

Hobbes diferencia o estado de natureza do estado civil. No primeiro, prevalecem os interesses individuais, o desejo de poder, as paixões perniciosas à vida em sociedade e, no segundo, prevalece o interesse geral, a segurança. Dessa forma, o Estado aparece como o corpo capaz de conciliar as esferas pública e privada, as paixões e a razão, os interesses particulares e gerais. Hobbes não se deteve nas questões sobre direitos, mas sim na defesa da presença do estado como regulador dos interesses individuais e coletivos. Para ele, é na defesa de seus interesses que os indivíduos optam pelo Estado.

Hobbes está na origem do princípio do estado, entendido como autoridade final. Hobbes foi um pensador preocupado com a questão do poder. Como ele afirma em *Leviatã* (1974), preocupa-se antes de tudo com a localização desse poder, o *locus* de onde emanam as normas necessárias ao convívio social dos homens. Fundar a legitimidade desse *locus* parece ser sua preocupação central.

Outro filósofo precursor foi Rousseau (1983). Para chegar a uma forma de associação segura entre os homens, as relações de poder e direito entre eles, Rousseau esclarece sobre a natureza inicial dos homens. Mostra os homens num estado anterior, chamado estado de natureza e em um estado posterior, estado civil. Esse estado posterior marca a degeneração do estado de natureza e a necessidade de estabelecer um contrato que irá reger uma relação de soberania e poder entre os homens que seja legítima. Um pacto social, que ele mesmo cita, que estabeleça entre os cidadãos uma tal igualdade, em que todos devem gozar dos mesmos direitos.

O citado autor considera que a propriedade privada foi o marco da mudança do estado de natureza para o estado civilizado. Foi através da apropriação que se gerou a sociedade civil. O homem civilizado surgiria do progresso, aperfeiçoamento e qualidades pessoais do gênero humano.

As convenções e as leis são necessárias para unir os direitos aos deveres e conduzir a justiça ao seu objetivo. Para ele, as leis são condições da associação civil. Desse modo, a lei poderá muito bem estatuir que haverá privilégios, mas não poderá escondê-los nominalmente a ninguém: a lei pode estabelecer diversas classes de cidadãos, especificar até as qualidades que darão direito a essas classes, mas não poderá nomear este ou aquele para serem nelas admitidos. Rousseau (1983) reafirma essa tese no livro “Do contrato social”:

Baseando-se nessa idéia, vê-se logo que não se deve mais perguntar a quem cabe fazer as leis, pois são atos da vontade geral, nem se o príncipe está acima das leis, visto que é membro do Estado; ou se a Lei poderá ser injusta, pois ninguém é injusto consigo mesmo, ou como se pode ser livre e estar sujeito às leis, desde que estas não passam de registros de nossas vontades (...) p.55

Dessa maneira, a ordem do pacto vem se fundar na consciência dos homens através da educação, preparando-os para o comportamento adequado e necessário para o convívio em comum. Nesses termos, Rousseau (1983) pensa que, para ordenar o todo ou para dar a melhor forma possível à coisa pública, há várias relações a considerar. Primeiro, a ação do corpo inteiro agindo sobre si mesmo, isto é, a relação do todo com o todo, ou do soberano com o Estado. As leis que regulamentam essa relação recebem o nome de leis políticas e chamam-se também leis fundamentais.

A segunda relação é a dos membros entre si ou com o corpo inteiro que deverá ser, no primeiro caso, tão pequena e, no segundo, tão grande quanto possível, de modo que cada cidadão se encontre em perfeita independência da *polis* - o que se consegue sempre graças aos mesmos meios, porque só a força do Estado faz a liberdade de seus membros. Dessa segunda relação que nascem as leis civis.

Pode-se considerar um terceiro tipo de relação entre o homem e a lei, a saber, a da desobediência à pena, dando origem ao estabelecimento das leis criminais que, no fundo, instituem menos uma espécie particular de leis do que a sanção de todas as outras. A essas três espécies de leis, junta-se uma quarta, considerada por Rousseau (1983) como a mais importante de todas, que faz a verdadeira constituição do Estado, que são os usos e costumes e, sobretudo, a opinião.

Ferreira (1993), com base nas idéias de Rousseau, afirma que a educação é o fator fundamental na sua concepção de cidadão. Educar, para ele, é ajudar a criança a sair de

si mesma, compreender o mundo, conviver com suas próprias limitações, aperfeiçoar-se. Em suas palavras:

Cidadão é, pois aquele que aprende a inibir sua inclinação a centrar-se em si mesmo, se libertar de seus próprios limites, encontrar sua plenitude na experiência política. Espera-se que o indivíduo esteja sempre pronto a se submeter ao ideal comum, sempre a serviço do interesse da comunidade. O homem se efetiva no cidadão, reduzindo todos os seus interesses aos interesses da comunidade. (FERREIRA, 1993, p.134)

Como foi dito, a partir das idéias circulantes naquela época, nasceu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que foi aprovada, durante a Revolução Francesa, pela Assembléia Nacional, em 26 de agosto de 1789. A discussão que levou à aprovação se processou em dois tempos. De 1º a 4 de agosto, discutiu-se a possibilidade de se proceder a uma declaração de direitos antes da emanção de uma Constituição. De 20 a 29 de agosto, o texto pré-selecionado pela Assembléia foi discutido e aprovado.

A declaração proclama o direito do homem às liberdades, o direito do cidadão à soberania. Ela representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e reconhecido. De acordo com Noberto Bobbio (1992), com a declaração, um sistema de valores é pela primeira vez declarado, de fato, na história universal e não apenas em princípio. Só após a Declaração Universal é que podemos ter certeza histórica de que a humanidade partilha alguns valores comuns e acreditar na universalidade dos valores, no sentido de que esse universal significa algo acolhido por todos os homens.

Bobbio (1992) afirma ainda que o nosso problema com relação aos direitos do homem não é mais o de fundamentá-los, mas de protegê-los. Dessa forma, se pensarmos como os alunos e as famílias das classes populares estão vivendo, será que o mínimo necessário está sendo alcançado por eles? Estarão seus direitos sendo protegidos? Até que

ponto o programa Bolsa-Escola contempla a cidadania dessas famílias e alunos? Tal discussão permeia todo trabalho.

Ainda na Revolução Francesa, um dos mais importantes teóricos da educação liberal, Jean Antoine Nicolas de Caritat, o Marquês de Condorcet (1743-1794), já previa que toda criança, qualquer que fosse a sua condição, deveria usufruir, integralmente, do seu direito de saber. Em seus estudos, Cunha (1979) afirma que Condorcet não foi um profissional da educação, no entanto propôs soluções para a educação através de um plano de ensino que visava a um sistema público e gratuito de educação, a fim de estabelecer a igualdade de oportunidades. Para Condorcet, não era suficiente que o Estado respeitasse os direitos naturais do homem, era preciso que assegurasse a cada cidadão o gozo dos seus direitos, intervindo na superação das desigualdades sociais. Para ele, eram três as desigualdades sociais:

“a desigualdade de riqueza, a desigualdade de profissão e a desigualdade de instrução. O Estado atenuará a desigualdade de fortuna abolindo as leis que favorecem a “riqueza adquirida”. Combaterá a segunda, pela instituição de seguros para velhos, viúvas e crianças. E destruirá a terceira, organizando um ensino público, livremente aberto a todos que, ao mesmo tempo em que assegurará o reino da verdadeira igualdade, aperfeiçoará indefinidamente o espírito humano.” (CONDORCET apud CUNHA, 1979, p.39)

Condorcet defendia uma educação pública na qual o Estado deveria assumir a educação de crianças. O objetivo da educação era recolocar o homem em sua liberdade natural, suprimindo as desigualdades sociais. Assim, a educação era tida como libertadora.

Para o autor, a gratuidade isolada não é suficiente para o estabelecimento da igualdade de instrução. Tal gratuidade pode se mostrar inócua se o pobre, que necessita trabalhar, não tiver condições de frequentar a escola. Desse modo, nas palavras de Condorcet: “(...) A gratuidade não constitui, sozinha, um meio eficaz para a igualdade Ela só se

completaria se houvesse um sistema de pensões e distribuição de uniformes.”
(CONDORCET, apud CUNHA, 1979, p. 41)

Se pensarmos nos dias atuais, a política pública do Bolsa-Escola estaria sendo um tipo de “sistema de pensões” às famílias pobres que possuem seus filhos matriculados na rede de ensino, já que é paga uma quantia à família para que o aluno frequente a escola, ao invés de trabalhar e evadir dessa instituição.

2.1- Os Elementos da Cidadania em Marshall

T. H. Marshall foi um idealista do seu tempo. Sua idéia rompe com a concepção liberal de cidadania por reconhecer, por um lado, a obrigatoriedade do Estado em fornecer um mínimo de provisão social básica e, por outro, que o mercado por si só é incapaz de assegurar a todos o mínimo necessário à sobrevivência. Contudo, o autor considera a desigualdade social necessária, mas condena a desigualdade excessiva. Trata-se de uma concepção de cidadania na qual a condição de cidadão é compatível com a desigualdade real inerente à sociedade capitalista: “a cidadania em si mesma se tem tornado, sob certos aspectos, no arcabouço da desigualdade social legitimada”. (MARSHALL, 1963:62)

O referido autor observou, analisando o contexto inglês, que existe uma clara tendência na sociedade moderna em direção a uma igualdade social cada vez mais ampla, tendência esta que historicamente se desdobraria em diferentes gerações de direitos. A primeira geração seria constituída pelos direitos civis, ou seja, aqueles necessários ao exercício da liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e à justiça, construídos, sobretudo, ao longo do século XVIII. As instituições mais intimamente associadas aos direitos civis são os tribunais de justiça.

A segunda geração seria constituída pelos direitos políticos que dizem respeito ao exercício do poder político, de participar como um membro de um grupo que exerce autoridade política, ou participar como um eleitor de tal grupo. Esses direitos foram consolidados no século XIX e as instituições correspondentes são o parlamento e os conselhos do governo local.

A terceira geração de direitos, os direitos sociais, referem-se a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas a ele são o sistema educacional e os serviços sociais, estes últimos conquistados no século XX.

Na Inglaterra, segundo o autor, nos velhos tempos, esses três direitos estavam fundidos num só. Os direitos sociais do indivíduo faziam parte de um mesmo amálgama e eram originários do status que também determinava que espécie de justiça o indivíduo poderia obter e a maneira como poderia participar da administração dos negócios da comunidade a que pertencia. Os direitos sociais que se tinham enraizado na participação na comunidade da vila, na cidade, foram, aos poucos, dissolvidos pela mudança econômica, até que nada restou, senão a Poor Law (Lei dos Pobres). Destacava, ainda, que a cidadania da qual falava é, por definição, nacional.

Quando os três elementos de cidadania se desligaram, tornou-se possível para cada um seguir seu próprio caminho. A formação de cada elemento da cidadania, após a separação, deu-se, segundo Marshall (1963), numa perspectiva cronológica, em séculos diferentes: os direitos civis vieram no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX, como já fora mencionado.

A história dos direitos civis, em seu período de formação, é caracterizada pela adição gradativa de novos direitos a um status já existente que pertencia a todos os membros

adultos da comunidade. Esse caráter democrático ou universal do status se originou naturalmente do fato de que todos os homens na Inglaterra, no século XVII, eram livres. Quando a liberdade se tornou universal, a cidadania se transformou em uma “instituição nacional”.

A história dos direitos políticos difere da dos direitos civis. De acordo com Marshall (1963, p.69): “O período de formação começou, no início do século XIX, quando os direitos civis ligados ao status de liberdade já haviam conquistado substância suficiente, para justificar que se fale de um status geral de cidadania.”. Quando se iniciou, consistiu, não na criação de novos direitos, mas na doação de velhos direitos a todos os setores da população.

A Lei de 1832, que ampliou o direito do voto na Inglaterra para arrendatários e locatários, pouco contribuiu para melhorar a situação dos direitos políticos, já que o direito de voto era ainda um monopólio de grupos, constituindo-se como um privilégio de uma classe econômica limitada. Porém, nesse período, não se pode dizer que a cidadania era vazia de sentido político, visto que, embora não concedesse um direito, reconhecia uma capacidade. O cidadão não era impedido de votar. Era livre para receber remuneração, para adquirir propriedade e para gozar de quaisquer direitos políticos que estivessem associados a feitos econômicos. Seus direitos civis o capacitavam a fazer isso e a reforma eleitoral aumentou sua capacidade de praticar esses atos.

A participação nas comunidades locais e associações funcionais, segundo Marshall (1963), constitui a fonte original dos direitos sociais que foi complementada e substituída por uma Poor Law⁷ e um sistema de regulamentação de salários concebidos num plano nacional e administrados localmente.

Os direitos sociais mínimos que restaram foram desligados do status de cidadania. A Poor Law tratava as exigências dos pobres não como uma parte integrante de

⁷ A Poor Law foi a precursora dos direitos sociais de cidadania. Oferecia assistência somente àqueles que, devido à idade e à doença, eram incapazes de continuar a luta, e àqueles outros fracos que desistiam da luta admitiam a derrota e clamavam por misericórdia.

seus direitos de cidadão, mas como uma alternativa deles, como reivindicações que poderiam ser atendidas somente se deixassem inteiramente de ser cidadãos. Sendo assim, a Poor Law e o estigma que trazia de assistência aos pobres exprimia a separação entre a comunidade dos cidadãos e a dos indigentes. Essa questão permaneceu até as primeiras décadas do século XX, pelo receio de que o atendimento às reivindicações sociais interferissem na liberdade de mercado. Entendia Marshall (1963) que essa lei foi o último vestígio de um sistema que tentara ajustar a renda real às necessidades sociais. Destacava, no entanto, a educação como um serviço de tipo único, uma vez que a educação das crianças está diretamente associada à cidadania, estimulando o desenvolvimento de cidadãos em formação. Ressaltava que o desenvolvimento da educação primária pública, durante o século XIX, constituiu o primeiro passo decisivo em prol do estabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX. Para ele, o bom funcionamento de uma sociedade dependia da educação de seus membros; daí, que a educação primária deveria ser não apenas gratuita, mas obrigatória.

O surgimento seqüencial dos direitos propostos por Marshall (1963) sugere que a própria idéia de direitos e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. Contudo, os caminhos para se chegar a uma cidadania plena são distintos e nem sempre seguem em linha reta, como proposto por ele.

Quanto à educação popular, Marshall (1963) define como um direito social e que tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos demais direitos. Nas palavras do autor:

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto de ser educado. (MARSHALL, 1963, p.73)

Nesse contexto, a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação: “Os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e a escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.” (MARSHALL, 1963, p.73)

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida e universalizada permitindo às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido obstáculo à construção de uma cidadania civil e política.

O desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo em prol dos direitos sociais da cidadania no século XX. Foi no século XX que os direitos sociais atingiram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania.

No período inicial da educação pública, na Inglaterra, os direitos eram mínimos e iguais. Esse direito veio corresponder a uma obrigação, visto que a sociedade reconheceu a necessidade de uma população educada. Numa segunda fase, em 1902, o Estado decidia quanto podia gastar com a educação superior e secundária gratuita, enquanto os estudantes competiam entre si por uma vaga. No terceiro período, que se iniciou em 1944, os direitos individuais receberam prioridade. A competição pelas vagas passou a ser feita por uma seleção e distribuição de lugares suficientes para atender a todos no nível secundário.

O direito do cidadão nesse processo de seleção e mobilidade é o direito à igualdade de oportunidades. Seu objetivo é eliminar o privilégio hereditário. Basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; o direito igual de ser reconhecido como desigual.

De acordo com Marshall (1963), embora a cidadania, mesmo no final do século XIX, pouco tivesse reduzido a desigualdade social, ajudou a conduzir a construção de políticas igualitárias do século XX.

Nessa perspectiva, é mister conhecer como se delineou a cidadania no Brasil na visão de autores brasileiro dadas as características próprias da sociedade do país. No item a seguir, apresentam-se algumas idéias dos autores que tratam dessa questão.

2.2- O Desenrolar da Cidadania no Brasil

De acordo com José Murilo de Carvalho (2004), no Brasil não se aplica o modelo inglês proposto por Marshall (1963). Tal modelo nos serve apenas para comparar por contraste, pois os direitos sociais tiveram uma maior repercussão do que os demais direitos, como os direitos civis que foram timidamente exercidos. Mostra ainda que não havia uma consciência dos direitos no Brasil, muito menos uma identidade nacional.

Para ele, apenas o exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera, automaticamente, os demais direitos, como a segurança e o emprego. O exercício do voto também não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política, assim também compreendida por Marshall (1963).

Ao analisar os períodos históricos no Brasil, o autor demonstra, que no período do Império (1822-1889) e no da Primeira República (1889-1930), do ponto de vista da cidadania, a única alteração importante ocorrida, houve nesses períodos, foi a abolição da escravidão em 1888 que incorporou os ex-escravos aos direitos civis, embora essa passagem

tenha sido mais formal do que real. O movimento abolicionista foi uma forma de garantir os direitos dos negros no período da escravidão.

Nas palavras de Carvalho (2004, p.25): “Chegou-se ao fim do período colonial com grande maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentimento de nacionalidade.”

Para Carvalho (2004, p.45): “A herança colonial pesou mais nas áreas dos direitos civis. O país herdou a escravidão que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei e herdou um Estado comprometido com o poder privado.”

Os negros e, em grande parte, também o homem livre, dependiam dos senhores detentores de poder ou riqueza, vivendo sob sua dominação. O papel de educador e de assistência social era suprido pela igreja. Conforme Faoro (1998, p.198):

Temos que lembrar que, com relação à situação do escravo, o Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão, fato que só ocorreu em 13 de maio de 1888. Antes, houve a Lei do Ventre Livre, em 21 de setembro de 1871 que, agressivamente, separava os filhos das mães e os retirava do convívio na fazenda, atirando-os à rua. Muitos asilos foram construídos para receber essas crianças e também os velhos sexagenários que, ao completarem idade igual ou superior a 65 anos, eram libertos, através do cumprimento da lei de 28 de setembro de 1885, também conhecida como Lei Saraiva - Cotegipe. Esta lei foi uma tentativa de conter o processo abolicionista que se espalhava no Brasil, especialmente depois que os governos do Ceará e do Amazonas resolveram abolir os escravos por conta própria.

Aos libertos não foram dadas escolas, terras e empregos, muitos ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixos salários. Assim, coube à população negra enfrentar sozinha o desafio da ascensão social.

O fator mais negativo para a cidadania, segundo Carvalho (2004), foi a escravidão. Do ponto de vista da formação do cidadão, a escravidão afetou tanto o escravo quanto o senhor. Se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor também não o fazia. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade, embora fosse afirmada nas leis, era negada na prática. Não existia, de fato, um poder que pudesse ser chamado de público, isto é, que pudesse ser a garantia da igualdade de todos perante a lei.

Com direitos civis e políticos tão precários, seria difícil falar de direitos sociais no Brasil. A assistência social estava quase exclusivamente nas mãos de associações particulares. Havia também as sociedades de auxílio mútuo que eram versão leiga das irmandades e antecessoras dos modernos sindicatos. Sua principal função era dar assistência social aos seus membros.

No Brasil, segundo Carvalho (2004), houve alguns movimentos políticos que indicavam um início de cidadania ativa, como o movimento abolicionista que ganhou força em 1887. Era um movimento nacional, apesar de predominantemente urbano. O tenentismo, iniciado em 1922 por jovens oficiais do Exército, também se constituiu como um movimento com tal característica. Várias outras revoltas são citadas pelo autor demonstraram os movimentos políticos no Brasil, como a Balaiada, em 1838, a Cabanagem, em 1835, a revolta do Contestado, em 1874, a revolta da vacina em 1904.

Em todas essas revoltas populares, que se deram a partir do início do Segundo Reinado, verifica-se que, apesar de não participar da política oficial, de não votar, ou de não ter consciência do voto, a população tinha alguma noção sobre direitos dos cidadãos e deveres do Estado.

No Brasil, para alguns autores, a cidadania, enquanto garantia de direitos, inexistiu até os anos 1930. Após esse período, predominou o que Santos (1987a) denominou de “cidadania regulada”, com a garantia de direitos sociais apenas aos que se encontravam incluídos no mercado de trabalho. Uma cidadania que não incomodava às classes dominantes, visto que assegurava apenas os direitos do cidadão como eleitor e como trabalhador, incluído no mercado formal de trabalho.

Em 1930, a mudança mais significativa verificou-se no avanço dos direitos sociais. Um das primeiras medidas do governo revolucionário⁸ foi criar um Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Depois veio a legislação trabalhista e previdenciária, completada com a Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1943. Os direitos políticos tiveram evolução mais complexa. O país entrou em fase de instabilidade, alternando-se ditaduras e regimes democráticos. Os direitos civis progrediram mais lentamente. Sua garantia continuou precária para a grande maioria dos cidadãos. Durante o período da ditadura, muitos deles

⁸ O governo revolucionário em questão é de Getúlio Vargas.

foram suspensos, principalmente a liberdade de expressão e de organização. Os movimentos sociais avançaram, lentamente, a partir de 1945.

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu uma fase de grande agitação política. A mobilização atingiu vários estados da federação, além da capital da República, envolveu vários grupos sociais: operários, classe média, militares, oligarquias, industriais. Nessa época, multiplicaram-se os sindicatos e outras associações de grupos.

De 1937 a 1945, o país viveu sob um regime ditatorial civil, garantido pelas Forças Armadas, em que as manifestações políticas eram proibidas, o governo legislava por decreto, a censura controlava a imprensa, os cárceres se enchiam de inimigos do regime.

A forma como foram distribuídos os direitos sociais comprometeram, em parte, sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. Tais direitos quase não evoluíram no período democrático.

Nos governos militares, os direitos civis e políticos foram duramente atingidos pela repressão. Os instrumentos legais de repressão foram os “atos institucionais” editados pelos presidentes militares. O Ato Institucional nº 5 (A-I5) foi o mais radical de todos, pois atingiu, profundamente, os direitos políticos e civis. O congresso foi fechado, recomeçaram as cassações de mandatos e suspensão dos direitos políticos de deputados e vereadores e demissão de funcionários públicos:

O direito de defesa era cerceado pelas prisões arbitrárias; a justiça militar julgava crimes civis; a inviolabilidade do lar e da correspondência não existia; a integridade física era violada pela tortura nos cárceres do governo; o próprio direito à vida era desrespeitado. (CARVALHO, 2004, p.164)

Os governos militares, ao mesmo tempo em que reprimiam os direitos civis e políticos, investiam nos direitos sociais. Em 1966, foi criado o Instituto Nacional de

Previdência Social (INPS) que unificava o sistema. Carvalho (2004, p.190) afirma que: “Pode-se dizer que o autoritarismo brasileiro pós-30 sempre procurou compensar a falta de liberdade política com o paternalismo social.”

A partir do final dos anos 1970, as lutas dos movimentos sociais populares fizeram emergir no país o desejo de uma cultura democrática em torno do uso dos recursos públicos, da participação da população no processo decisório das políticas sociais públicas, assim como da atividade política baseada na ética. Tais lutas asseguraram importantes conquistas no campo da cidadania, da participação popular, da democratização do Estado e da sociedade.

Em 1978, o Congresso votou o fim do AI-5, o fim da censura prévia no rádio e na televisão e o estabelecimento do *habeas corpus* para crimes políticos. Em 1979, o Congresso votou a lei de anistia. O auge da mobilização popular foi a campanha pelas diretas, em 1984 que se configurou como a maior mobilização popular devido ao número de pessoas que saíram às ruas.

Tendo o regime militar perdurado por muito tempo, a participação ativa da sociedade brasileira fez com que, em 1985, a eleição de Tancredo Neves, embora por via indireta, fosse entendida como o início de um novo período, denominado por ele de “Nova República”. Com a morte de Tancredo Neves antes de assumir o cargo, assume o governo seu vice, José Sarney em cujo mandato é convocada a Assembléia Constituinte que elabora o novo texto da Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, chamada por Ulysses Guimarães, presidente da Assembléia Constituinte, de a “Constituição Cidadã”, devido à sua preocupação central com a garantia dos direitos do cidadão. Conforme Mota et al. (2002, p. 90), dois eixos básicos orientaram o texto constitucional na conformação de um novo modelo social:

- a justiça social, que coloca-se como fundamento da transição democrática, traduzindo-se na diminuição das desigualdades existentes e na ampliação da cidadania (no texto constitucional essa idéia está refletida sobretudo nas medidas que visam à universalização e ampliação dos direitos sociais);
- a desburocratização e a descentralização via municipalização, a participação popular e a integração dos serviços, aparecem como frutos da imposição do próprio processo democrático (nesse sentido, redefiniram-se as responsabilidades públicas quanto à formulação e à gestão das políticas de saúde, previdência social, assistência social e educação).

Com relação à participação política, a Constituição tornou facultativo o voto do analfabeto. No campo dos direitos civis, cabe salientar a liberdade de expressão, de imprensa e de organização. Houve avanços com a implantação da lei de Defesa do Consumidor em 1990. E, em 1995, foram criados os Juizados Especiais de Pequenas Causas Cíveis e Criminais, para acelerar, simplificar, agilizar e baratear o atendimento e resolução de problemas com menor complexidade. No campo civil, um dos grandes problemas que se apresenta é o que se refere à integridade física, à segurança individual e o acesso à justiça, que é limitado a pequena parcela da população. No que se refere aos direitos sociais, há um diferencial, conforme Carvalho (2004, p. 220):

Na seqüência inglesa, havia uma lógica que reforçava a convicção democrática. As liberdades civis vieram primeiro, garantidas por um Judiciário cada vez mais independente do Executivo. Com base no exercício das liberdades, expandiram-se os direitos políticos consolidados pelos partidos e pelo o Legislativo. Finalmente, pela ação dos partidos e do Congresso, votarem-se os direitos sociais, postos em prática pelo Legislativo. A base de tudo eram as liberdades civis. A participação política era destinada em boa parte a garantir essas liberdades. Os direitos sociais eram os menos óbvios e até certo ponto considerados incompatíveis com os direitos civis e políticos. A proteção do Estado a certas pessoas parecia uma quebra de igualdade de todos perante a lei, uma interferência na liberdade de trabalho e na livre competição. [...]

No Brasil, conforme já mencionado, a ênfase foi dada desde o início para o direito social. A Constituição de 1988 avançou em tópicos como o teto mínimo de um salário para as aposentadorias e pensões e concedeu o pagamento de um salário mínimo para todos os deficientes físicos e pessoas maiores de 65 anos, independente se contribuíam ou não para a previdência. Também houve a universalização do acesso à saúde, ocorrendo a descentralização do Sistema Único de Saúde (SUS) e a criação de Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais para deliberarem em colegiado.

Após a democratização, os direitos políticos adquiriram uma maior amplitude. A Constituição de 1988 eliminou o grande obstáculo ainda existente à universalidade do voto, tornando-o facultativo aos analfabetos. A idade para a aquisição do direito do voto foi baixada para 16 anos.

Os direitos civis estabelecidos antes do regime militar foram recuperados após 1985. Entre eles cabe salientar a liberdade de expressão, de imprensa e de organização. A Constituição de 1988 inovou, criando o direito de *habeas data*, em virtude do qual qualquer pessoa pode exigir do governo acesso às informações existentes sobre os registros públicos, mesmo as de caráter confidencial.

Relatando toda a trajetória da cidadania no Brasil, Carvalho (2004, p.229) reitera:

A desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática. A escravidão foi abolida 65

públicos conseguiram o limite de um salário mínimo nas pensões, os professores conseguiram aposentadoria cinco anos mais cedo, fato que tem sido alvo de questionamento, provocando várias discussões para aumentar o período de contribuição das aposentadorias⁹.

A ausência de ampla organização autônoma da sociedade fez com que os interesses corporativos conseguissem prevalecer. Assim, a representação política funciona não para resolver os grandes problemas da maior parte da população, mas para atender a interesses particulares (CARVALHO, 2004).

Ao longo da história da humanidade e no contexto da ordem burguesa, os direitos de cidadania tornam-se fundamentais para que as classes subalternas e o conjunto de forças interessadas na construção de uma sociedade igualitária consigam avançar na construção de projetos políticos que apontam nessa perspectiva.

Segundo Telles (1999), no Brasil, os direitos sociais foram constituídos contemplando o trabalhador formalmente reconhecido como tal, aquele com “carteira assinada”:

Na história aberta em 1930, o estado irá atribuir estatuto civil a uma gente que só encontrava lugar nas relações de favor e estava sujeita à arbitrariedade sem limites do mando patronal. (...) O trabalho será projetado por inteiro no espaço do poder, por referência ao qual o lugar de cada um será definido na sociedade: através do trabalho o indivíduo passava a ter existência civil e se transformava em cidadão a quem o Estado oferecia a proteção dos direitos sociais; através do trabalho, o indivíduo ganhava personalidade moral enquanto prova de compromisso com a Nação; através do trabalho, finalmente, o indivíduo ganhava identidade social enquanto atributo de honestidade que neutralizava o estigma da pobreza (TELLES, 1999, p.124-5)

⁹ Em relação a essa questão, a discussão ora vigente diz respeito à substituição do período de contribuição pelo estabelecimento da idade mínima de 60 ou 63 anos para a mulher e 65 para o homem.

Essa rede de proteção e de inserção social exclusiva para o trabalhador de carteira assinada, segundo essa mesma autora, era extremamente perversa, visto que excluiu desse universo aqueles que não pertenciam à esfera contratual ou legal do mercado de trabalho. Em outras palavras, essa rede de proteção social, sobretudo na questão do salário mínimo e dos direitos trabalhistas, não contemplou indivíduos que exerciam algum tipo de atividade informal ou que estavam desprovidos de regulação ou contratação legal. Hoje essa realidade também é presenciada, os trabalhadores informais ficam à margem dos direitos trabalhistas, como férias, seguro desemprego, licença médica. Para que tenha algum direito, é necessário que o trabalhador pague seu INSS como autônomo a fim de que possa gozar de uma futura aposentadoria.

Nesse sentido, a construção de uma cultura de cidadania já nasceu, no Brasil, mutilada porque desde o início desse processo, assumiu-se que o cidadão detentor de direitos sociais era exclusivamente o trabalhador legalmente reconhecido.

Fazendo uso da análise desenvolvida por Telles (1999), os direitos são práticas, discursos e valores que afetam o modo como desigualdades e diferenças são figuradas no cenário público, como os interesses se expressam e os conflitos se realizam. É exatamente por isso que há muito os direitos não dizem respeito unicamente às garantias formais inscritas nas leis ou legitimadas pelas instituições, mas, sobretudo, ao modo como as relações sociais se estruturam.

Segundo Canivez (1990, p.15), a cidadania definia o pertencimento a um Estado, dando ao indivíduo *status* jurídico. Este depende da configuração do próprio Estado, o que nos permite dizer que há tantos cidadãos quantos tipos de Estado. Percebe-se, portanto, que um padrão de cidadania – ou sua garantia – está intrinsecamente vinculado a aspectos teóricos acerca da intervenção, funções e alcance do Estado.

O que se percebe, no Brasil, é que o Estado tem agido, historicamente, como controlador e regulador da cidadania popular. A interferência do Estado no processo de conquista da cidadania se fez através de uma política social assistencialista. Pedro Demo (1995), em seus estudos, constata que nossa sociedade é, tipicamente, desmobilizadora, uma vez que a função mais real da política social tem sido controlar e desmobilizar a população, impedindo a conquista popular organizada da cidadania.

Para o Estado brasileiro, a adoção de políticas sociais assistencialistas tem sido estratégia de legitimação, todavia, para a população, pode significar a deformação do processo de conquista da cidadania. Em outras palavras, o Estado concede, “doa” bens materiais em troca da desmobilização política das massas e dos movimentos sociais. Aceitar doações resulta na dependência, o que desvirtua a participação e a conquista. As pessoas deixam de reivindicar direitos e o Estado não cumpre deveres, mas doa favores.

Para Demo (1995), a relação educação/cidadania deve ser redefinida e repensada num novo contexto. A educação deve ser fruto e expressão do processo de constituição da cidadania. Essa relação tem o objetivo de integrar a educação nas lutas de resistências, como resultado da prática política. Sendo assim, programas como o Bolsa-Escola têm sentido, dado seu objetivo de permitir a permanência do aluno na escola para que se eduque, possa conhecer e lutar pelos seus direitos. Por outro lado, se forem praticados com caráter assistencialista, manterão a tutela e a dependência dos beneficiados.

Na próxima seção deste trabalho, serão tratadas as mudanças no conceito de cidadania em tempos de globalização, com a mundialização do capital e a conseqüente diminuição do raio de poder do Estado-Nação.

2.3- A Cidadania no Contexto Global

A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico, por sua forma de organização em redes, pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão-de-obra. Essa nova forma de organização social, dentro de sua globalidade que penetra em todos os níveis da sociedade, está sendo difundida em todo o mundo, abalando instituições, transformando culturas, criando riqueza, inovações, induzindo, ao mesmo tempo, à pobreza e à desigualdade social.

As mudanças ocorridas no âmbito econômico, científico e tecnológico não parecem trazer uma sociedade justa e solidária; pelo contrário, introduzem novas formas de desigualdade e de injustiça que podem aumentar a pobreza, a marginalização e a exclusão, privando, também, as sociedades de direitos políticos e privilégios.

Uma das conseqüências mais graves do processo de globalização é a acumulação de riqueza em poucas mãos. A globalização do mercado e a ausência de regulamentação fazem com que grandes bancos e as grandes multinacionais acumulem enormes capitais, enquanto a pobreza aumenta a cada dia.

Manuel Castells (2001) explica que o modo capitalista de produção, caracterizado por sua expansão contínua, apenas no final do século XX tornou-se realmente global, com base na nova infra-estrutura propiciada pelas tecnologias da informação e comunicação.

A dificuldade cada vez maior do controle exercido pelos Estados Nacionais sobre a economia é acentuada pela crescente transnacionalização da produção, não apenas pelo impacto causado pelas empresas multinacionais, mas principalmente pelas redes

integradas de produção e comércio dessas empresas. A conseqüência é a capacidade cada vez mais reduzida de os Estados Nacionais assegurarem em seus próprios territórios a base produtiva para a geração de receita.

Para Castells (2001), a globalização da produção e do investimento representa uma ameaça ao Estado do bem-estar social, um dos principais componentes das políticas dos Estados-Nação dos últimos 50 anos, e o principal sustentáculo da legitimidade desse Estado nos países industrializados.

De acordo com Castells (2001), o Estado-Nação vem sendo cada vez mais destituído de poder para exercer controle sobre a política monetária, definir o orçamento, organizar a produção e o comércio, arrecadar impostos de pessoas jurídicas e honrar seus compromissos visando proporcionar benefícios sociais. O Estado-Nação perdeu a maior parte de seu poder econômico, embora detenha ainda certa autonomia para o estabelecimento de regulamentações e relativo controle sobre seus sujeitos.

A indefinição de fronteiras do Estado-Nação implica dificuldades para a definição de cidadania. A ausência de um centro de poder bem-definido dilui o controle social e pulveriza os desafios a serem enfrentados pela política.

Um outro fator que está atrelado ao novo conceito de cidadania, diante da globalização, é o aumento da necessidade de consumo. Carvalho (2004, p. 228) relata que:

Há também sintomas perturbadores oriundos das mudanças trazidas pelo renascimento liberal. Não me refiro à defesa da redução do papel do Estado, mas ao desenvolvimento da cultura do consumo entre a população, inclusive a mais excluída. Exemplo do fenômeno (relacionado a cultura do consumo) foi a invasão pacífica de um shopping center de classe média no Rio de Janeiro por um grupo de sem-teto. A invasão teve o mérito de denunciar de maneira dramática os dois brasis, o dos ricos e o dos pobres. Os ricos se misturavam com os turistas estrangeiros, mas estavam a léguas de distância de seus patrícios pobres. Mas ela também revelou a perversidade do consumismo. Os sem-teto reivindicavam o direito de consumir. Não queriam ser cidadãos, mas consumidores. Ou melhor, a cidadania que eles reivindicavam era a do direito ao consumo, era a cidadania pregada pelos novos liberais. Se o direito de comprar um

telefone celular, um tênis, um relógio de moda consegue silenciar ou prevenir entre os excluídos a militância política, o tradicional direito político, as perspectivas de avanço democrático se vêem diminuídas.

O que Carvalho (2004) cita é muito preocupante no contexto de cidadania e defesa de direitos. Se a cidadania que os excluídos buscam é a de pertencimento à sociedade de consumo, não haverá ideais a serem conquistados, e sim produtos, pois tudo se reduzirá a uma questão financeira. Desse modo, como poderemos abordar os valores, a real prática da cidadania, em nossa sociedade? Nesse ponto, segundo Carvalho (2004), a culpa é de todos nós, que simplesmente aceitamos ter, consumir, em vez de ser.

Esse abismo de divisão de renda existente no Brasil é o grande desafio para os gestores públicos. Conforme relata Carvalho (2004, p. 35), “à medida que o votante se dava conta da importância do voto para os chefes políticos, começava a barganhar mais, a vendê-lo mais caro”. Infelizmente isso ainda ocorre no Brasil, os excluídos trocam seus votos por um pouco de atenção ou algum ‘presente’ e não por convicção.

Ribeiro (2002) assinala que, no que tange à cidadania, parece haver um consenso de que a sua conquista implica o conhecimento de direitos e deveres por meio de uma sólida educação escolar básica. Nesse ponto a autora questiona o porquê de a educação ter sido considerada o principal meio de conquista de igualdade de direitos. Pergunta se a “cidadania é capaz de potencializar as lutas por direitos civis, entre estes os de educação, em um contexto de desemprego estrutural e tecnológico e de destruição do Estado social.” A resposta que ela mesma encontra é a seguinte:

As contradições mostram algumas possibilidades, todavia são muitos os limites inerentes à educação escolar para que ela possa se constituir como via preferencial de acesso à cidadania. Governos populares esbarram na escassez de recursos econômicos e nos instrumentos legais que cerceiam a construção de alternativas. [...] Nesse movimento, em que as camadas populares criam novas formas de produzir, de conviver e de educar-se,

gestam-se também novos conceitos, nos quais o conteúdo, marcado pelas práticas de cooperação e de solidariedade, projeta a emancipação social em sentido mais amplo do que o proposto pelos princípios abstratos de liberdade e de igualdade, ampliando-se, assim, o horizonte da educação para além da educação burguesa. (RIBEIRO, 2002, p.68).

Ribeiro (2002) acredita que os próprios movimentos sociais, através da suas necessidades, estarão construindo um novo modelo de cidadania, mais adequado a sua realidade diária.

Granell et al (2003) afirma que, durante anos, a escola e a família foram as duas instituições encarregadas da educação e da formação das novas gerações. Hoje isso já não é possível. A família está passando por grandes transformações e, muitas vezes, delega sua função educativa tradicional a agentes, como televisão ou a própria escola. Esta, por sua vez, não pode enfrentar sozinha todos os desafios apresentados pela nova sociedade da informação.

Atualmente, a consolidação de uma nova cidadania com maiores graus de liberdade e de solidariedade é um problema político da maior importância. Educar os cidadãos é uma antiga aspiração baseada na convicção de que favorecer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e de suas responsabilidades é tanto uma exigência da vida em sociedade, como uma garantia para as liberdades cidadãs.

Para Granell et al (2003), a luta contra a exclusão e a marginalização é uma prioridade fundamental e uma dimensão essencial do conceito de nova cidadania que somente será conseguido mediante a formação e a educação, entendidas como processo de socialização, democratização dos circuitos de informação, formação ao longo de toda a vida para todos, acesso universal à compreensão de fenômenos complexos e às novas tecnologias, fortalecimento das redes comunitárias de solidariedade, capacidade para construir identidades complexas e não-excludentes, etc. Tais processos se constituem como alguns requisitos para a construção de uma nova cidadania social.

Para esses autores, é preciso que deixemos de pensar na educação exclusivamente a partir de parâmetros econômicos e produtivos e promovamos uma concepção da educação que cultive, sobretudo, os valores de uma cidadania democrática. É o tipo de educação que a Unesco (1996) definiu como “aprender a ser”, isto é, a formação de uma cidadania criativa, capaz de transformar a informação em conhecimentos que, a partir da diferença, afirme o respeito e a valorização do “próximo”, para, dessa forma, projetar juntos um futuro comum de convivência ativa e participativa na vida democrática, como lugar privilegiado para consensuar objetivos que conciliem os legítimos interesses individuais com os coletivos.

Robert Castel (2001), em seu livro: “As metamorfoses da questão social”, relata as transformações históricas da questão social, ocorridas na Europa, até o momento atual que, segundo o autor, apresentam uma grande parcela da população “desfiliada”, isto é, pessoas que estão em uma condição de vulnerabilidade social, que pode ser agravada por crises econômicas e aumento de desemprego.

Para Castel (2001), a ‘questão social’ pode ser caracterizada por uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão em uma sociedade. A ameaça de ruptura é apresentada por grupos cuja existência abala a coesão de uma sociedade. Tais grupos são formados por pessoas que dependem de intervenções sociais diferentes. Assim, a figura do ‘desfiliado’ só aparece em um mundo estruturado do qual ele se desatrelou.

Segundo Castel (2001, p. 568/569), se o pauperismo tornou-se a questão do século XIX, a do nosso século é a da “exclusão”. Para ele:

A exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como um todo. Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas: antigos trabalhadores que se tornaram desempregados de modo duradouro, jovens que não encontram emprego, populações mal escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mal consideradas, etc. [...]

Os excluídos são, na maioria das vezes, vulneráveis que estavam “por um fio” e que caíram. Mas também existe uma circulação entre essa zona de vulnerabilidade e a da integração, uma desestabilização dos estáveis, dos trabalhadores qualificados que se tornam precários, dos quadros bem considerados que podem ficar desempregados. É do centro que parte a onda de choque que atravessa a estrutura social. Os ‘excluídos’ não têm nada a ver com a escolha de uma política de flexibilidade das empresas, por exemplo - salvo que sua situação é, concretamente, a consequência dessa escolha. Encontram-se *desfiliados* e essa qualificação lhes convém melhor do que a de excluídos: foram desligados, mas continuam dependendo do centro que, talvez, nunca tenha sido tão onipresente para o conjunto da sociedade.

Na nossa sociedade, segundo Castel (2001), é o ‘desfiliado’ que melhor representa esse paradigma, quando há fragilidade nas relações, potencializa-se a possibilidade de risco de desfiliação. Portanto, se não ampliarmos as redes de proteção social, principalmente de educação e formação cultural, teremos milhares de “desfiliados”, que não poderão mais ser encaixados em nossa sociedade.

Ainda, conforme esse autor, é nas situações de crise que a coesão social de uma nação é particularmente indispensável. Em suas palavras:

O poder público é a única instância capaz de construir pontes entre os dois pólos do individualismo e impor um mínimo de coesão à sociedade. [...] Em uma sociedade hiper-diversificada e corroída pelo individualismo negativo, não há coesão social sem proteção social. Mas esse Estado deveria ajustar o melhor possível suas intervenções, acompanhando as nervuras do processo de individualização.[...] ninguém pode substituir o Estado em sua função fundamental que é comandar a manobra e evitar o naufrágio. (CASTEL, 2001, p. 601).

Como o Estado é administrado por pessoas, é a visão dessas pessoas que deverá ser ampliada e trabalhada, para além da ótica de mercado, para que compreendam que a única segurança em um mundo em constante alteração é a ampliação das redes de solidariedade, para que todos possam se sentir protegidos de qualquer naufrágio ou desfiliação. Nessa perspectiva, os programas de transferência de benefícios configuram-se, atualmente, como a melhor alternativa que os governos possuem para ofertar essas redes de proteção, tanto no aspecto material, quanto no subjetivo, no contexto emocional da valorização do ser humano.

É importante salientar que o conceito de “exclusão social”, como tantos outros nas ciências sociais, carece de definição precisa. Também como outros, ele é originalmente utilizado para superar as deficiências de conceitos correntes e seu mérito maior é agrupar os descontentes, não apenas estabelecendo uma comunidade de interesse, mas, geralmente, referendando uma nova problemática de investigação. Mais ainda, o conceito traz implícita a problemática da desigualdade, já que os excluídos só o são pelo fato de estarem privados de algo que outros (os incluídos) usufruem.

Schwartzman (2004) afirma que a exclusão alude à não efetivação da cidadania, pois, apesar da legislação social e do esforço das políticas sociais, uma grande massa de indivíduos ainda não tem acesso ao consumo dos bens e serviços de cidadania. Embora a lei lhes garanta direitos civis, políticos e sociais, tal garantia legal não se traduz em usufruto efetivo de tais direitos.

Para o autor, o conceito de exclusão é, portanto, inseparável do de cidadania, que se refere aos direitos que as pessoas têm de participar da sociedade e usufruir certos benefícios considerados essenciais. Baseado nas idéias sobre direitos na concepção de Marshall (1963), Schwartzman (2004) distingue três tipos de direito – os direitos civis, políticos e sociais. As definições de quais sejam esses direitos, de que forma são estabelecidos

e qual é a responsabilidade da autoridade pública em supri-los tem sido objeto de grandes discussões filosóficas e conceituais, assim como de processos políticos e institucionais pelos quais determinados direitos vão se transformando em leis ou, pelo menos, em expectativas consideradas legítimas.

De acordo com Schwartzman (2004), em geral, os direitos civis e políticos mais amplos são de natureza constitucional, enquanto que os direitos sociais são objeto de políticas sociais implementadas de maneira mais pragmática, adquirindo, por vezes, força de lei. Para o autor, o Brasil tem uma longa tradição de colocar, nas leis, direitos que acabam não sendo implementados, ou só o são de forma muito limitada, levando a uma oposição entre o “legal” e o “real” que faz parte de longa data do imaginário político do país. Nesse sentido, a idéia de “leis que não pegam” diz respeito a projetos de inclusão frustrados, à persistência de exclusão, apesar da legislação. Em suas palavras:

Por sua vez, leis que na prática excluem alguns indivíduos de seus rigores são percebidas como leis que se aplicam apenas aos que não pertencem a alguma comunidade de interesses: daí a expressão “aos inimigos, a lei.” (SCHWARTZMAN, 2006, p.7)

Retomando tal idéia, o autor afirma que a Constituição brasileira de 1988 é considerada como tendo levado ao extremo essa tradição, não só pela ampla lista de direitos sociais que consagra, como, sobretudo, por caracterizar esses direitos como de natureza “subjativa”, dando aos cidadãos o direito a demandar judicialmente, do Estado, sua satisfação.

Schwartzman (2006) acredita que a participação no mercado de trabalho é a principal forma de inclusão das pessoas nas sociedades modernas. Ressalta que, quando as oportunidades de trabalho estão em expansão, a educação funciona como canal de ascensão, gerando, inclusive, um espaço para a competição que altera, em certa medida, hierarquias sociais previamente existentes. Mas, quando as oportunidades de trabalho não estão

umentando, a educação funciona, sobretudo, como um mecanismo de seleção e recrutamento que reproduz as desigualdades sociais existentes, dada a grande correlação que existe entre desempenho escolar e nível sócio-econômico das famílias dos estudantes.

A história de cidadania brasileira, de acordo com Telles (2001), foi escrita em negativo. Para a autora, a cidadania brasileira define o cidadão pela ordem das obrigações e contém na própria enunciação dos direitos o princípio da sua criminalização. Para ela, as conquistas sociais alcançadas estão sendo devastadas pela avalanche neoliberal no mundo inteiro. As noções de direitos e cidadania, formuladas como promessas da modernidade, aparecem agora como seu avesso, como figuras de atraso, privilégios e corporativismo. Quanto aos desempregados e excluídos, estes não têm lugar na atual fase do capitalismo globalizado, sua pobreza apenas é evidência de sua incapacidade de se adequar ao progresso contemporâneo, gente que, por falta de qualificação e competência, tornou-se dispensável no atual ciclo de uma modernização globalizada.

A pobreza no Brasil, conforme a autora, “é e sempre foi notada, registrada, documentada”. O conhecimento da realidade da pobreza, no entanto, não tem sido suficiente para “constituir uma opinião pública crítica capaz de mobilizar vontades políticas na defesa de padrões mínimos de vida” (TELLES, 2001, p.18). Hoje se percebe a presença de inúmeros programas sociais com o intuito de minimizar as desigualdades sociais, haja vista os Programas de Garantia de Renda Mínima e os Programas de Bolsa-Escola implantados em vários municípios, como o Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora, objeto do trabalho, além do Programa em âmbito nacional, como o Bolsa-família, que atende a mais de 11 milhões de famílias no Brasil.

Conforme Aldaíza Sposati (1997, p.10):

(...) Propor mínimos sociais é estabelecer o patamar de cobertura de riscos e de garantias que uma sociedade quer garantir à todos os seus cidadãos. Trata-se de definir o *padrão societário de civilidade* [grifo da autora]. Neste sentido ele é universal e incompatível com a seletividade ou focalismo.

Para a autora, a concepção de mínimos sociais é colocada como padrão básico de inclusão. Essa perspectiva supõe as seguintes garantias: sobrevivência biológica, condições de poder trabalhar, qualidade de vida, desenvolvimento humano e atendimento às necessidades humanas.

Analisando a noção de cidadania que surge no Brasil, relacionada às experiências dos movimentos sociais, no final dos anos 1980, Dagnino (1994, p.107-115) distingue-a da visão liberal, ressaltando alguns elementos que configuram o seu caráter inovador e estratégico. Em primeiro lugar, mostra a noção de direitos que ela supõe, cujo ponto de partida é a concepção de “um direito a ter direitos” e não diz respeito apenas às conquistas legais, mas inclui a “invenção criativa de novos direitos”. Incorpora o direito à autonomia sobre o próprio corpo, o direito à proteção ambiental e o direito à criação de novos direitos.

Um segundo ponto requer a constituição de sujeitos sociais ativos, definindo o que eles consideram ser seus direitos, lutando pelo seu reconhecimento. É uma noção de cidadania que surge ‘de baixo para cima’ como estratégia dos não-cidadãos e dos excluídos.

Nessa perspectiva, a relação com o Estado que essa cidadania supõe não é baseada numa relação entre este e o indivíduo, como na lógica liberal, ao contrário, inclui, cada vez mais, a sociedade civil. Isto implica um outro ponto que a autora considera central nessa nova cidadania: a “exigência do direito a participar efetivamente da própria definição do sistema político”, através de fóruns e conselhos de gestão participativa. A cidadania pode ser pensada numa simultaneidade da conquista dos direitos civis, políticos e sociais a que se refere Marshall, diferente do que ele percebeu, pois se deram em momentos distintos.

Outro ponto destacado por Dagnino (1994) é que essa ampliação implica

incluir fortemente a relação com a sociedade civil. O processo de construção da cidadania na sociedade brasileira significa um processo de transformação das práticas sociais enraizadas na sociedade como um todo.

O quinto ponto colocado pela autora é que a nova cidadania transcende de uma referência central do conceito liberal que é a reivindicação de acesso, inclusão, pertencimento ao sistema político, uma vez que está em jogo o direito de participar efetivamente da própria definição desse sistema, o direito de definir aquilo no qual queremos ser incluídos, a invenção de uma nova sociedade.

Um último ponto destacado por Dagnino (1994, p.112) é que, “esta nova noção de cidadania pode constituir um quadro de referência complexo e aberto para dar conta da diversidade de questões emergentes nas sociedades latino-americanas” à medida que incorpora “tanto a noção de igualdade, como a de diferença” (de raça, gênero, etnia). Nesse sentido se, para os dominantes, a diferença significa aceitação do privilégio e a defesa da desigualdade, na perspectiva da nova cidadania, “a diferença emerge enquanto reivindicação precisamente na medida em que ela determina desigualdade. Para a autora:

A afirmação da diferença está sempre ligada à reivindicação de que ela possa simplesmente existir como tal (...) sem que tenha como consequência o tratamento desigual, a discriminação (...). Concebido nessa perspectiva, me parece que o direito à diferença, específica, aprofunda, amplia o direito à igualdade.” (DAGNINO, 1994, p. 114).

Assim é no campo de uma cidadania que exige “direito a ter direitos” que se coloca a importância da política social no Brasil. Num país que não chegou a construir um sistema de proteção social, em que a cidadania sempre foi um privilégio para os incluídos no mercado, a defesa da política social, na perspectiva da justiça social, da redistributividade e da cidadania assume uma dimensão estratégica, no sentido de ampliar a capacidade das classes

subalternas de alterar o já dado e construir novas possibilidades para a conquista de políticas sociais universalizantes, do seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos e da construção da sua hegemonia.

Embora os objetivos do Programa seja dar acesso e permanência às crianças de 7 a 15 anos nas escolas municipais da cidade de Juiz de Fora, indaga-se, se o Programa Bolsa Sócio-Educativa permite às famílias conquistar uma nova noção de cidadania, não mais mutilada pelas privações de direitos? É possível pensar ainda, se os direitos que as famílias beneficiadas buscam é o direito de consumir e serem consumistas, como menciona Carvalho (2004), ou será que buscam e conhecem seus direitos civis, políticos e sociais, definidos por Marshall (1963), e lutam pelo direito a ter direito, conforme explica Dagnino (1994)? Será que, ao longo do recebimento da Bolsa, as famílias melhoraram suas condições de vida? Tal discussão e permeia todo o trabalho e será tratada ao longo de suas seções.

No próximo item será abordada a questão da pobreza e das concepções do que vem a ser pobreza, assim como as propostas de Programas de Garantia de Renda Mínima (PGRM), que foram os precursores do Programa Bolsa-Escola. Este item engloba o grupo de programas federais e estaduais voltados para a distribuição direta de recursos para as populações mais carentes. A justificativa desses programas é que eles podem ter um efeito imediato de alívio de situações de carência aguda de recursos e, ao mesmo tempo, proporcionar uma correção imediata, pelo menos em certa medida, das desigualdades sociais extremas que existem no Brasil. Há algumas propostas sendo discutidas de estabelecimento de políticas abrangentes de compensação de renda e alguns programas já em andamento, tanto no nível federal, como o Programa Bolsa-Família e em nível municipal, como o Programa Bolsa Sócio-Educativa do município de Juiz de Fora. Tal assunto será tratado com mais detalhes no item subsequente.

3- CIDADANIA, POBREZA E OS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDAS

Existe, primeiro, o inescapável requerimento de que toda pessoa em uma boa, ao menos decente, sociedade deveria ter uma fonte básica de renda. E se isto não for possível através do sistema de mercado, como assim é hoje chamado, então é preciso que venha do Estado. "Não vamos nos esquecer que nada determina um limite mais forte à liberdade do cidadão do que a total ausência de dinheiro."
J. K. Galbraith

De acordo com Lavinias (1997), os Programas de Garantia de Renda Mínima, como estratégia de combate à pobreza, não constituem uma novidade no mundo, visto que, no Pós-guerra, reacende-se na Inglaterra e nos Estados Unidos o debate sobre as oportunidades de garantir uma renda mínima às famílias desassistidas, vivendo abaixo da linha da pobreza.

A pobreza tem sido vista como a insuficiência de recursos materiais para a sustentação da vida humana. Trata-se de uma visão economicista que pode ser traduzida como: “pobre é quem não tem dinheiro”. A conceituação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento -PNUD- (2002) é mais completa, considerando a pobreza como uma negação das oportunidades básicas para o desenvolvimento da vida humana, refletida em vida curta, falta de liberdade e dignidade.

A pobreza é um ambiente que impede ou limita o desenvolvimento humano de pessoas concretas, barreira que torna indigna a vida humana. Para a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe- CEPAL, é definida da seguinte maneira:

Síndrome situacional em que se associa o baixo consumo, a desnutrição, as precárias condições de habitação, os baixos níveis educacionais, as más condições sanitárias, uma inserção instável ao aparato produtivo, atitudes de desânimo e anomia, pouca participação nos mecanismos de integração social. Denota a situação daqueles domicílios que não reúnem, de forma relativamente estável, os recursos necessários para satisfazer as necessidades básicas de seus membros e por esta razão se vêem expostos a déficits em seu desenvolvimento físico e psicológico, com insuficiências

de aprendizagem de habilidades socioculturais que podem incidir em uma redução progressiva de suas capacidades de obtenção de recursos, ativando-se com isto os mecanismos reprodutores da pobreza. (CEPAL apud SILVA, 2004, p37.

Nessa definição, a preocupação relaciona-se com a subsistência básica e aspectos relacionados à moradia e higiene, para que as pessoas possam desenvolver habilidades físicas e psicológicas para se inserirem na sociedade, através de atividades produtivas. Dentro desse contexto, no encontro de desenvolvimento social, ocorrido em março de 1985, a CEPAL definiu que a pobreza absoluta se caracteriza por uma grave privação de elementos de importância vital para os seres humanos, como comida, água potável, instalações, saneamento, atenção à saúde, habitação, ensino e informação. Tal situação não depende só dos valores recebidos, mas também da possibilidade de se ter acesso aos serviços sociais.

A CEPAL, trabalhando em um continente que pode ser considerado em desenvolvimento, constata que grande parte dos problemas encontrados na região relacionam-se com a subsistência básica e que a ausência de alimentação correta e estímulos adequados causa danos no organismo das crianças, as quais terão dificuldades de assimilar conhecimentos inerentes à sociedade da informação, apontando que os direitos sociais precisam ser ampliados para esses membros da sociedade, através do acesso à alimentação, moradia, saúde e educação.

A pobreza se manifesta, assim, na ausência ou na falta de bens e serviços que podem ser materiais ou imateriais, como moradia, lazer, educação e saúde. Há um outro olhar para a questão da pobreza que engloba o não acesso a bens simbólicos, como a cultura e a liberdade, por exemplo. Nesse sentido, o efeito mais perverso da pobreza é a redução substancial da liberdade de escolha individual, uma vez que o pobre não tem possibilidades

plenas de exercer sua função de agente maximizador. Os pobres estão, dessa forma, submetidos às situações de privação de suas capacidades. Segundo Sen (2002, p.109):

(...) a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda, que é o critério tradicional da identificação da pobreza. A perspectiva da pobreza como privação de capacidades não envolve nenhuma negação da idéia sensata de que a renda é claramente uma das causas principais da pobreza, pois a falta de renda pode ser uma razão primordial da privação da capacidade de uma pessoa.

São usados normalmente dois critérios para medir a pobreza: o critério da renda e o das necessidades sociais. No critério da renda consideram-se pobres aqueles com renda inferior a uma determinada linha de indigência ou pobreza extrema. O critério das necessidades sociais é baseado na capacidade e/ou possibilidade de os indivíduos dos grupos familiares funcionarem adequadamente na sociedade, critério no qual se baseia o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁰ e o Índice de Pobreza Humana¹¹.

De acordo com Aguiar e Araújo (2002), o mundo social produziu imensos produtos tecnológicos que, embora sejam considerados imprescindíveis à vida humana, não se apresentam acessíveis a todos. Aumentou-se, dessa maneira, a distância entre os despossuídos e os que têm acesso a bens materiais. Assim, a definição de pobreza deverá levar em conta novas dimensões da vida social.

Para esses autores, a concepção da pobreza e da desigualdade como resultado das imperfeições do mercado e de que seu combate é um problema do Estado e da sociedade

¹⁰ O IDH avalia as realizações médias de um país por meio de três dimensões básicas do desenvolvimento humano: longevidade, conhecimento e padrão de vida adequado. As variáveis utilizadas para indicar estas três dimensões são a expectativa de vida, o nível educacional (alfabetização de adultos e escolaridade conjunta dos ensino fundamental, médio e superior) e o produto interno bruto (PIB) real *per capita*. (WAISELFISZ et al, 1998)

¹¹ O índice de pobreza humana mede as carências quanto ao desenvolvimento humano básico nas mesmas dimensões que o IDH. As variáveis utilizadas são: o percentual de adultos analfabetos e o estabelecimento de condições econômicas essenciais para um padrão de vida adequado, medidas pelo percentual de pessoas sem acesso a serviços de saúde e água potável e pelo percentual de crianças menores de 5 anos com insuficiência de peso. (WAISELFISZ et al, 1998)

civil deriva da percepção de que o mundo contemporâneo é resultado da evolução dos direitos civis, políticos e sociais.

A definição clássica da pobreza que leva em consideração apenas as variáveis de alimentação, vestuário e habitação é insuficiente para descrever ou quantificar a pobreza. A nova definição deve levar em conta os três eixos de direitos conquistados na modernidade. Deve-se articular pobreza e desigualdade com os direitos civis, políticos e sociais. Logo, uma sociedade só se pode considerar justa se seus habitantes tiverem garantidos os direitos fundamentais:

Os não-pobres são aqueles que têm acesso à saúde de qualidade, transporte eficiente, endereço, segurança pública, educação de qualidade, bem como a oportunidade de ter pelo menos, contato com os bens culturais e estéticos da humanidade e garantidos os direitos fundamentais. (AGUIAR & ARAÚJO, 2002, p.25)

Com o progresso advindo das forças produtivas do capitalismo, a pobreza passou a ser derivada da segunda natureza, que é social, em que o homem vende a sua força de trabalho ou mendiga. E quando não há um mercado consumidor para essa força de trabalho, seja pelo excesso de oferta de mão-de-obra ou então pela sua própria desqualificação surgem, nas palavras de Castel (2001), os desfiliaados, grupos sociais à margem dos direitos civis, sociais e políticos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2003, 10% da população que trabalhava recebia meio salário mínimo; 17,8% das pessoas que trabalhavam, recebiam entre meio salário a um salário mínimo; 26% das que trabalhavam recebiam entre um a dois salários mínimos e apenas 1,3%, recebiam mais de vinte salários mínimos. Esses dados demonstram que o Brasil é um país de pobres e que a renda está, cada vez mais, concentrada nas mãos de uma parte da população/ a elite brasileira.

Waiselfisz, Aramovay e Andrade (1998) citam estudos que demonstram que o aumento de um ano na média educacional da população economicamente ativa determina um incremento de 5,5% na taxa de crescimento do PIB, mantendo os restantes fatores constantes. Assim, a educação passa a ser vista como um requisito do desenvolvimento econômico e não mais como um gasto social, necessário por imperativo humanitário.

Para Waiselfisz et al.(1998, p.97), “Essas são as duas problemáticas centrais que pretende enfrentar o programa do Bolsa-Escola: melhoria educacional dos setores excluídos e a superação das condições de reprodução da pobreza.”

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2004 (PNAD) mostram uma pequena melhora na desigualdade de renda no Brasil e também uma redução geral nos níveis de pobreza, apesar de que a renda como um todo e, sobretudo, a renda do trabalho não tenham aumentado.

A distribuição de renda familiar per capita no Brasil, em 2004, para os 10% mais pobres era de 40 reais por mês e para os 10% mais ricos era de 2.249,67 reais. É importante observar que esses valores, com os mais ricos ganhando em média quase 60 vezes mais do que os mais pobres, não se referem aos bens que as famílias possuem, mas à renda monetária informada aos pesquisadores do IBGE.

Os resultados favoráveis verificados em setembro de 2004 para as famílias na base da distribuição de rendimentos foram determinados essencialmente por dois fatores. Por um lado, houve uma robusta criação de postos de trabalho (mais 2,7 milhões), que beneficiou diretamente os mais pobres. Por outro, verificou-se um aumento significativo do volume de transferência de renda, tanto da Previdência Social como dos novos programas focalizados nas famílias pobres (Bolsa-Escola).

O percentual de pobres e indigentes era bem mais elevado na década de 1990. Em 1992, 44% da população brasileira estava abaixo da linha da pobreza e 16,6% das pessoas

podiam ser classificadas como indigentes. A grande retração ocorreu logo após o Plano Real. Em 1993, os pobres representavam 44,1% da população. Dois anos depois, em 1995, a proporção caiu 11 pontos percentuais, para 33,2. O número de pobres manteve-se sempre ao redor de um terço da população desde então, chegando ao pico em 2001 (35%).

Segundo Schwartzman (2006), existem duas maneiras principais de estabelecer as linhas de pobreza. A primeira é o que se denomina de “pobreza relativa”, ou seja, a renda dos que estão muito abaixo da renda média de determinado país e que a sociedade define como insatisfatória. A segunda é a “pobreza absoluta”, ou seja, a renda que é inferior ao necessário para consumir os bens considerados essenciais para a vida das pessoas. O Banco Mundial muitas vezes usa o critério de “um dólar por dia” em poder de compra como linha de pobreza. No Brasil, predominam as medidas absolutas e existem diferentes cálculos de linhas de pobreza a partir de uma cesta básica alimentar que contemple as necessidades de consumo calórico mínimo de um indivíduo. Esse cálculo varia entre as regiões, os estados e as áreas urbana, rural e metropolitana e depende de uma série de suposições e estimativas sobre custos e padrões de consumo das diferentes populações, o que não será objeto de discussão neste trabalho.

Segundo o mesmo autor, o crescimento do acesso à educação, embora não tenha levado, aparentemente, a um aumento da renda das pessoas, levou a uma redução importante nos diferenciais de renda no mercado de trabalho. Hoje, mais do que no passado, o mercado rejeita as pessoas que não concluíram o ensino médio. Nesse grupo encontram-se os níveis mais altos de desemprego, desde o final dos anos 1990. Ao mesmo tempo, observa-se que se paga menos aos empregados mais educados. Em 1992, bastavam 7 a 8 anos de educação para obter uma renda correspondente à média do país. Em 1998, eram necessários 9 anos; e, em 2004, mais de 10 anos.

Essa discussão em torno da pobreza e da exclusão social no Brasil e no mundo não é recente, mas tem recebido mais atenção nos últimos anos¹², visto que ambas atingiram níveis socialmente inaceitáveis, mobilizando esforços do governo federal, das administrações estaduais, municipais, bancos de fomento e ONGs nacionais e internacionais. Os processos de aumento das desigualdades sociais e da pobreza estão submetendo, nesse cenário pós-moderno, um número cada vez maior de pessoas a uma situação de total afastamento da estrutura econômica e social, ou seja, os pobres estão sendo excluídos e/ou abandonados.

É a partir do surgimento desse grande contingente de pobreza que se iniciam os Programas de Garantia de Renda Mínima no Brasil e dos programas de Bolsa-Escola. Muitos autores, como Lavinás (1999), acreditam que os Programas de Garantia de Renda Mínima (PGRM) podem contribuir para mudar o perfil das políticas sociais brasileiras de combate à pobreza. Tais programas potencializam o impacto redistributivo da política social no seu conjunto, atuando de forma integrativa na vida das camadas mais pobres e desassistidas da população. Para a pesquisadora, o programa bolsa-escola introduz um enfoque inovador, pois pretende atacar de uma só vez várias dimensões da pobreza, tal qual ela se apresenta no Brasil: déficit de renda + déficit de formação escolar + déficit de cidadania. Nesse sentido, oferece um desenho até então ausente das políticas compensatórias, já que enfrenta um conjunto de carências não consideradas no rol de políticas e programas do modelo universalista excludente que prevaleceu até finais da década de 1980. O programa, na visão dessa pesquisadora, apresenta a possibilidade de se constituir num novo registro em matéria de política social no Brasil, que contempla no seu cerne os grupos sociais mais desfavorecidos e tradicionalmente excluídos.

Os Programas de transferência de rendas pretendem combater a pobreza, evitando o trabalho precoce infantil e aumentando o grau de instrução dos mais pobres, em

¹² Cf., por exemplo, alguns textos para discussão elaborados pelo IPEA a partir de 1992. Disponível em www.ipea.gov.br.

particular dos seus dependentes. A idéia é que a elevação do nível educacional dessas crianças permitirá ampliar sua capacidade futura de geração autônoma de renda, rompendo com o círculo vicioso de reprodução da pobreza. São programas, cujo efeito se fará sentir muito mais a médio e longo prazos e que têm o inconveniente de excluir uma parcela relevante da população pobre em idade adulta, os jovens adultos sem filhos, famílias com crianças em idade pré-escolar ou ainda aquelas com jovens de 15 a 18 anos que não concluíram o ensino fundamental.

É importante reiterar que as análises sobre a evolução da pobreza e da desigualdade social mostram que, ao contrário do que muitas vezes se afirma, tanto a pobreza quanto a desigualdade no Brasil vêm se reduzindo ao longo do tempo, com algumas mudanças significativas nos anos mais recentes. As principais causas da redução da pobreza e da desigualdade, como já foi dito, são a melhoria progressiva do acesso à educação e da disponibilidade e custos reduzidos de alimentos e bens de consumo duráveis. O aumento sistemático dos indicadores de consumo, expectativa de vida, educação e condições habitacionais, mesmo quando a economia não cresce, mostra uma redução progressiva das condições de pobreza extrema, ainda que novos problemas tenham também surgido, sobretudo os associados às condições de vida nos grandes aglomerados urbanos. Percebe-se, dessa maneira, que as políticas de transferência de renda têm tido algum impacto na realidade das famílias.

3.1-A Primeira Proposta de Renda Mínima

Eduardo Suplicy (2004) tem sido um dos principais defensores da renda de cidadania no Brasil. No livro “Renda de Cidadania - A Saída é pela Porta”, retrata a trajetória da idéia de Renda Mínima até chegar ao Brasil. Nesse trabalho, afirma que coube a um dos

fundadores do pensamento humanista da Europa moderna, Thomas More, escrever sobre a importância de se assegurar a todos o mínimo para uma sobrevivência digna. Em seu livro “Utopia”, More descreve uma sociedade imaginária onde: “não há nada que constitua uma propriedade privada” (MORE, s/d). Inspirando-se na República e nas Leis de Platão, cria um novo Estado, uma república ideal em que a propriedade privada e a moeda seriam abolidas e todos seus habitantes seriam realmente cidadãos com iguais direitos e deveres.

Com extraordinária sensibilidade social, ele fez uma proposta visionária de instituição de renda de forma que todos tivessem um meio de sobrevivência.

Com base nas idéias de Thomas More, Juan Luis Vivés, dez anos depois, em 1526, elaborou a primeira proposta de renda mínima para o prefeito da cidade de Bruges. Uma forma de assistência municipal aos pobres fora implementada em 1525 na cidade de Ipres, na Bélgica. Sua obra teve importante influência sobre as diversas formas que tomaram na Inglaterra e na Europa as Leis de Assistência aos Pobres (The Poor Laws).

De início, em 1531, essas leis consistiam em simplesmente permitir que os idosos e deficientes pudessem solicitar esmolas junto às paróquias. Posteriormente, as casas religiosas foram autorizadas a levantar recursos junto aos proprietários de terras, a fim de prover subsídios aos pobres, que, então, ficavam disponíveis para trabalhar nas regiões.

Essas leis de Assistência aos Pobres foram criticadas por economistas clássicos como Adam Smith, David Ricardo, Thomas Malthus e Karl Marx. A crítica fundamental era que essas leis se opunham, de forma muito evidente, aos princípios de concorrência justa e de liberdade de mercado que os liberais preconizavam. Acreditavam ainda que tais leis, criadas para remediar o sofrimento dos mais pobres na Inglaterra, haviam aliviado, de certa forma, a intensidade da desgraça individual, entretanto eram temerárias porque espalhavam o mal numa esfera maior.

Um dos maiores ideólogos das revoluções americana e francesa, Thomas Paine, formulou as razões pelas quais todas as pessoas devem ter direito inalienável de participar da riqueza de uma nação.

De acordo com Suplicy (2004), Paine considerava justo que uma pessoa que cultivasse a terra e tivesse nela feito alguma benfeitoria, pudesse ter o direito de receber o resultado daquele cultivo. Argumentava que todo proprietário que cultivava a terra devia à comunidade um aluguel pela mesma. Assim, esse aluguel pago por cada proprietário constituiria um fundo nacional o qual produziria rendimentos que seriam pagos na forma de dividendos iguais para todos, a fim de compensar a perda daquela herança natural. Cada pessoa, ao completar 21 anos, receberia 15 libras esterlinas e pessoa que completasse 50 anos, daí para frente, a cada ano teria o direito de receber 10 libras esterlinas, porque “todo indivíduo nasce no mundo com um legítimo direito a uma certa forma de propriedade ou seu equivalente.” Paine advogou que esse pagamento deveria ser visto como um direito, não como uma caridade.

Em 1968, Robert Lampman, Harold Watts, James Tobin, John Kenneth Galbraith e Paul Samuelson e mais 1200 economistas encaminharam um manifesto ao Congresso norte-americano em favor da adoção, naquele mesmo ano, de um sistema de complementação e garantia de renda. Milton Friedman¹³ contribuiu para popularizar a idéia de uma renda mínima, garantida por um imposto de renda negativo. O dito imposto equivale a uma redução do imposto de renda devido por cada família (de uma determinada composição) no mesmo valor fixado, enquanto paga como um benefício em dinheiro a diferença entre esse valor e o imposto devido sempre que essa diferença for positiva. Alguém que não tenha renda e, portanto, nenhuma obrigação de pagar imposto de renda, receberá um valor igual ao da renda básica. À medida que a renda aumentar, o benefício será reduzido, como no caso de

¹³ Economista americano, vencedor do premio Nobel de Economia em 1976. Foi um dos papas do neoliberalismo que defendia a distribuição de *vouchers* para famílias de baixa renda poderem optar entre escolas públicas e privadas.

sistemas convencionais condicionados à situação financeira dos beneficiários, porém, em um ritmo mais lento, na verdade em um ritmo que manterá a renda de transferência após a entrega da declaração exatamente no mesmo nível do sistema de renda básica correspondente. Normalmente, essa proporção tem sido estipulada entre 30% e 50%. Assim, se o patamar fosse R\$500, a alíquota 50% e a renda da família R\$ 200, o benefício seria de mais R\$150 ou metade do valor que falta. Dessa maneira, sempre haveria o estímulo para a pessoa trabalhar, progredir, visto que, se começasse a trabalhar, ou se obtivesse uma renda maior, sempre lhe caberia um acréscimo de renda em relação ao que obteria caso não tivesse uma atividade remunerada.

Para Suplicy (2004), somente quando se perceber que a proposição de uma renda básica universal, paga incondicionalmente a cada cidadão, é justa, equitativa e eticamente aceitável, haverá as condições de, efetivamente, implantá-la em cada país. Contribuir para essa percepção tem sido o propósito maior dos membros da Rede Européia da Renda Básica (BIEN).

Desde os anos 1930, diversos países introduziram maneiras de garantir uma renda mínima, seja na forma de benefícios às crianças, de auxílio às famílias com crianças dependentes, de suporte de renda aos idosos, aos inválidos, aos que ganham pouco, de seguro-desemprego, de renda mínima de inserção ou de complexos sistemas de seguridade social.

O estado americano do Alasca instituiu uma renda básica, ou seja, uma renda igual paga a todos os residentes como um direito à cidadania. Em 1976, esse estado passou a destinar 25% (50% a partir de 1980) de todos os "royalties" provenientes da exploração de recursos naturais, como o petróleo, ao Fundo Permanente do Alasca¹⁴. (SUPLICY, 2004)

¹⁴ Esses recursos têm sido investidos em títulos de renda fixa, ações de empresas dos EUA e internacionais e em empreendimentos imobiliários. O patrimônio do Fundo saltou de US\$ 1 bilhão, em 1980, para US\$ 22 bilhões, em 1997. A partir de 1980, cada habitante do Alasca, com a única condição de estar morando há pelo menos um ano no Estado, vem recebendo um dividendo anual que vem aumentando gradualmente e, em 1997, atingiu US\$ 1. 296,00.

Várias são as experiências de renda mínima em todo o mundo. Nos Estados Unidos, evoluiu-se da idéia de uma ajuda às famílias com crianças carentes ("Aid to Families with Dependent Children" - AFDC), criada nos anos 1930 e cupons de alimentação ("Food Stamps"), nos anos 1960, para um imposto de renda negativo, ainda que limitado aos que trabalham e não de forma universal, o "Earned Income Tax Credit", EITC, ou Crédito Fiscal por Remuneração Recebida, criado em 1975.

Na América Latina, o Uruguai, o Chile e a Argentina instituíram, há algumas décadas, a "asignación familiar", um programa que provê uma complementação de renda aos trabalhadores que estão no mercado formal e que tenham crianças freqüentando escolas. Em março de 1997, na Argentina, as deputadas Elisa Carca e Elisa Carrió apresentaram um projeto de lei para a criação do Fundo de Renda Cidadã para a Infância (FINCINI), propondo, a longo prazo, a concessão de uma renda incondicional para todo cidadão argentino. O projeto garante, a princípio, uma renda de 60 pesos mensais por criança até a idade de 18 anos e a mulheres grávidas a partir do quarto mês de gestação. (SUPLICY, 2004)

A Venezuela, em 1989, instituiu o programa "Beca Escolar" para as crianças de famílias carentes que estão na escola, até o limite de três crianças. Em 1996, o governo implementou o "Programa de Subsídio Familiar" que substituiu a "Beca Escolar" e os bônus de alimentos por pagamentos equivalentes em dinheiro às famílias com crianças matriculadas em pré-escolas e nas duas primeiras etapas da educação básica de escolas de bairros pobres.

Após essa breve exposição de tais programas em outros países, no próximo item tratarei da discussão do Programa de Garantia de Renda Mínima no Brasil.

3.2 - O Programa de Garantia de Renda Mínima no Brasil

No Brasil, as primeiras discussões sobre a instituição de um programa de garantia de renda mínima, como forma de erradicação da pobreza, remontam à década de 1970.

Coube a Antônio Maria da Silveira escrever, em 1975, a primeira proposta de garantia de renda mínima para o Brasil. Silveira critica a ineficiência dos métodos até então adotados para combater a pobreza e propõe que ela seja atacada, diretamente, por meio do imposto de renda negativo.

O debate ganhou mais visibilidade com a apresentação, pelo senador Eduardo Suplicy, do projeto de lei de criação do Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM), apresentado ao Congresso Nacional em 1991. Na discussão do projeto do Senador Suplicy, José Márcio de Camargo¹⁵ introduziu uma importante modificação nos termos do debate, ao vincular renda mínima à família e à educação.

Nos anos 1970, de acordo com os estudos de Lavinas (1999), Antônio Maria da Silveira, precursor do debate sobre renda Mínima no Brasil, argumentava que a forma de distribuição de renda da economia capitalista não atendia à sobrevivência de todos. O maior problema de distribuição de renda seria a ineficácia dos métodos utilizados. Silveira apoiava-se nas teses do economista de Chicago, Milton Friedman, que argumentava que, se o objetivo é aliviar a pobreza, o programa deve ajudar o pobre diretamente, ou seja, deve tratar o indivíduo como indivíduo e não como membro de um grupo particular. Na implantação do programa de erradicação da pobreza, Silveira sugeria que se selecionassem os mais idosos da

¹⁵ Foi um dos primeiros economistas no Brasil a propor a vinculação dos programas de renda mínima à educação. José Márcio de Camargo, em 1991, durante um encontro de economistas do Partido de Trabalhadores e em artigos da Folha de S. Paulo, “Pobreza e garantia de renda mínima”, em 26/12/1991 e “Os miseráveis”, em 03/03/1993, chamou a atenção para o fato de que um dos principais problemas brasileiros é o grande número de crianças de 7 a 14 anos de idade- em torno de 2,7 milhões em 1997, de acordo com o IBGE- que está trabalhando em condições precárias e profissões mal remuneradas, em áreas rurais e urbanas. (Coletânea IPEA, 1997)

nossa população de pobres, caminhando, progressivamente, ao longo da distribuição etária até atingirmos os mais novos.

No início dos anos 1990, o projeto de lei (80/91) apresentado ao Senado por Eduardo Suplicy (PT/SP) propunha uma complementação de renda aos indivíduos maiores de 25 anos, cujos rendimentos fossem inferiores a determinado patamar de renda (Complementação de 30% da diferença entre a renda auferida e o mínimo estabelecido). A implementação também seria gradual, começando pelos maiores de 60 anos. Em 1991, Suplicy apresentou o projeto que instituía o Programa de Garantia de Renda Mínima, que beneficiaria, sob forma de imposto de renda negativo, todas as pessoas residentes no país, maiores de 25 anos que auferiam rendimentos brutos mensais inferiores a CR\$ 45.000, que correspondia a 2,5 vezes o salário mínimo efetivo da época. O imposto de renda negativo corresponderia a 50% da diferença entre aquele patamar e a renda da pessoa, no caso de a pessoa estar trabalhando, e 30%, no caso de estar tendo rendimento nulo ou não estar exercendo atividade remunerada.

Nesse projeto de lei, a implantação do Programa de Renda Mínima (PGRM) seria acompanhado da supressão da maioria dos programas assistencialistas presentes, visto como ineficientes e com grandes desperdícios.

O projeto foi aprovado por unanimidade pelo senado: 81 votos favoráveis e 4 abstenções. De acordo com Fonseca (2000), que fez estudos na área de família e programas de renda mínima, no projeto o indivíduo é portador de direitos e a política social o reconhece como tal. O texto seguinte mostra que uma nova proposta de renda mínima era discutida:

Como elaborar uma política social que, no curto prazo, amenize a pobreza e, no longo prazo, reduza a geração da pobreza? Por ser a renda familiar muito baixa, o ingresso de uma criança no mercado de trabalho é uma contribuição importante a renda da família. A pobreza familiar pode determinar um ingresso precoce no mercado de trabalho, pois o custo para manter as crianças na escola é muito alto. (CAMARGO, J. M. Pobreza e garantia de renda mínima. *Folha de São Paulo*, 26 dez. 1999)

De acordo com Camargo, ao se aumentar a renda, o programa reduziria o custo de oportunidade de estudar, quebrando o círculo de reprodução da pobreza.

Segundo Fonseca (2000), a proposta de um programa de renda mínima vinculado à obrigatoriedade de ingresso e permanência dos filhos, em idade escolar, na rede pública de ensino, representou uma mudança radical em relação ao projeto original e ao debate da década de 1970.

Na Câmara dos Deputados, o projeto de Suplicy recebeu um substitutivo de autoria do deputado Germano Rigotto, garantindo aos indivíduos, com idade a partir de 25 anos, renda inferior a R\$240,00 e renda familiar inferior a R\$720,00,¹⁶ um benefício mensal de 30% sobre a diferença entre sua renda e R\$240,00. Essa proposta traz uma novidade, ao introduzir o critério da permanência escolar para os filhos com idade entre 7 e 14 anos. Ao condicionar, parcialmente, o critério de recebimento do benefício à permanência escolar, o deputado Rigotto incorpora a proposta formulada por José Márcio de Camargo, economista da PUC/RJ, que vincula o projeto de renda mínima à escolarização de crianças e adolescentes.

Pela modificação do programa, no parecer do deputado, o programa deveria começar pelos três estados de menor renda “per capita” (Piauí, Tocantins e Maranhão) e, no segundo ano, os demais estados do nordeste, norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha, até atingir os estados de maior renda “per capita.”

Além do projeto de lei que institui o PGRM, Suplicy também encaminhou, em 2001, outro projeto de lei que institui o Renda Básica de Cidadania no Brasil, lei sancionada em 2004, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com denominação Lei de Renda Básica de Cidadania (Lei nº. 10.835, de 8 de Janeiro de 2004). Com essa iniciativa, o governo garante, a partir de 2005, uma espécie de salário mensal vitalício, sem distinção entre ricos e pobres, a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país há, pelo menos, cinco anos. O

¹⁶ Valores de 1995.

dinheiro cobre despesas de alimentação, educação e saúde. Ainda não se tem notícias sobre a operacionalidade do projeto e se, de fato, já possui alguém que receba a renda de cidadania. Em entrevista ao *Jornal do Brasil*, Suplicy reafirma a incondicionalidade do Projeto Renda Básica de Cidadania:

Se você trabalhar, ganhará o salário relativo à sua ocupação, acrescentado pelo dinheiro do programa renda básica. Esse acréscimo será, portanto, um estímulo para quem quer trabalhar. E nós não deveríamos estar tão preocupados em relação à vagabundagem. São muito poucos os que deixam de realizar algo útil para si mesmos ou para a sociedade. E há diversas atividades tão importantes para a humanidade que as pessoas fazem naturalmente, sem qualquer remuneração. (SUPLICY, E. M. *Jornal do Brasil*, 11 jan. 2004)

Assim, toda pessoa, não importa a sua origem, raça, idade, condição civil ou sócio-econômica, deve ter o direito inalienável de participar da riqueza da nação, recebendo uma renda suficiente para as suas necessidades vitais.

Como o princípio fundante de Programas de transferência de renda mínima do tipo Bolsa-Escola é condicionar parcialmente o critério de recebimento do benefício à permanência escolar, vários estados e municípios brasileiros têm criado seus programas, visando romper o ciclo de exclusão social e de pobreza extrema através de contrapartidas que devem ser satisfeitas pelo público alvo.

Essa primeira aproximação permitiu introduzir e contextualizar a discussão a respeito da renda mínima, preparando o terreno para o próximo item, no qual será discutido o histórico do programa Bolsa-Escola no Brasil.

4- HISTÓRICO DO BOLSA-ESCOLA NO BRASIL

A idéia do Bolsa-Escola, que hoje parece simples, não o foi em seu momento de gestação. Essa idéia foi amadurecida ao longo de um processo.

Entre 1986 e 1989, as discussões acerca do que era preciso para mudar o Brasil eram realizadas no Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo, da Universidade de Brasília (UnB), onde Cristovam Buarque propôs, pela primeira vez, a idéia da Bolsa-Escola.

De acordo com ele, havia um consenso entre os membros do Núcleo de que educação deveria ser o grande investimento do país. Investir na educação significava, primeiramente, alfabetizar, o que só seria conseguido mediante a ampliação da escolarização das crianças dos setores sociais historicamente excluídos pelas suas condições econômicas. Uma pergunta surgia: como alcançar esse objetivo? Em meio a um debate, foi lançada a idéia de pagar as famílias para que estudassem. Daí surgiu a idéia, ainda sem nome, de Bolsa-Escola.

No início dos anos 1990, o Bolsa-Escola figurava ainda como um corpo de idéias sem contornos definidos, no qual o conceito de Renda Mínima Escolar era analisado. Buarque (1994) ao propor o pagamento de uma renda às famílias para que seus filhos estudassem, pensava a proposta para o Brasil inteiro.

No Senado, o debate sobre a necessidade de políticas públicas no combate à pobreza continuava com o Senador Eduardo Suplicy que propunha um PGRM, projeto de lei que terminou por obter a aprovação de todos os partidos no Senado, em dezembro de 1991, como já foi dito no capítulo anterior.

Nas discussões sobre o PGRM proposto por Suplicy, Cristovam Buarque e José Márcio Camargo estavam entre os que sugeriram que o programa se vinculasse à educação.

Para Buarque (1994), a proposta do Senador Suplicy estava dentro de uma abordagem economicista da modernidade, procurando apenas uma melhor distribuição de renda.

A idéia de aliar o objetivo de erradicar a miséria com a melhoria da educação foi ganhando adeptos. Buarque defendia a idéia em viagens pelo Brasil: “Noventa e um, noventa e dois e noventa e três foram anos que eu viajava, no mínimo uma vez por semana, para palestras nas quais defendia essas idéias. A Bolsa-Escola não era muito levada a sério, essa é a verdade.” (Entrevista com Cristovam Buarque, Governador do Distrito Federal, apud Waiselfisz, Aramovay e Andrade, 1998)

Aos poucos, a idéia foi se consolidando e, em 1992, a proposta foi discutida na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), apresentada como “A revolução nas prioridades”. No final de 1993, a proposta intitulada “A revolução nas prioridades” foi transformada em livro, no qual foram definidas dez grandes prioridades e mais de cem medidas para mudar o contexto social do Brasil que contemplavam desde a Educação até a Soberania Nacional. A primeira prioridade, “modernidade é uma população educada e culta”, contava com três medidas, entre elas a Bolsa-Escola que, no texto, não era assim designada. O que se propunha era uma renda mínima escolar para cada família com filhos na escola pública, completada com a Poupança-Escola que seria a implantação de uma poupança por

Distrito Federal. Durante o primeiro ano de governo, a Poupança-Escola também foi trabalhada e adaptada ao contexto.

O projeto foi implantado, na prática, em 1995, pelo então governador do Distrito Federal, Cristovam Buarque. No final de sua gestão à frente do Governo, em 1998, 25.680 famílias eram atendidas pelo Programa, representando um total de 50.673 crianças beneficiadas. O custo total de sua execução – que consistia no pagamento de um salário mínimo para cada família que mantivesse seus filhos na escola - não ultrapassou 1% do total do orçamento do Distrito Federal.

A Poupança-Escola foi um incentivo adicional para melhorar o desempenho dos alunos beneficiários de modo que progredissem nos estudos, alcançando a conclusão da educação básica.

O programa dava a cada aluno aprovado o direito, ao final de cada ano letivo, de receber um salário mínimo, alocado no Fundo de Solidariedade do DF-FUNSOL. Quando o aluno concluía as 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, era-lhe liberado, através de uma conta poupança, metade do valor acrescido de juros e correção monetária. O restante era liberado após conclusão do Ensino Médio.

O objetivo principal do programa Bolsa-Escola era promover a admissão e a permanência na escola pública de crianças de 7 a 14 anos completos, em condição de carência material e precária situação social e familiar. Dessa forma, o Programa pretendia combater a evasão escolar, incentivar a escolarização e propiciar às crianças de famílias pobres uma escolaridade que lhes desse condições para superar a exclusão social e ainda a prevenção do trabalho infantil.

Para ter direito à Bolsa-Escola, segundo o projeto original do governo Cristovam Buarque, em 1995, a família deveria cumprir os seguintes requisitos: ter todos os filhos entre 7e14 anos de idade matriculados em escolas públicas do Distrito Federal; ter

renda familiar “per capita” igual ou menor a meio salário mínimo. No caso de existir algum membro adulto da família desempregado, ele deveria comprovar que estava procurando emprego por meio de sua inscrição no Sistema Nacional de Emprego (SINE). Deveria ainda comprovar residir no Distrito Federal há, no mínimo, cinco anos consecutivos e morar na Região Administrativa.

Enquanto no Distrito Federal figurava o Bolsa-Escola, em Campinas, o Prefeito, José Roberto Magalhães Teixeira, em 6 de janeiro de 1995, publicou a lei do programa de garantia de renda mínima. Neste programa, a mãe era obrigada, em troca de uma mesada, a assinar um termo de compromisso para manter os filhos na escola. Entretanto, diferentemente do Programa Bolsa-Escola, que procura associar o recebimento de uma bolsa à elevação da escolaridade das crianças e adolescentes de famílias pobres, a Renda Mínima de Campinas funcionava, fundamentalmente, como um programa de proteção à família. O público-alvo priorizado no programa de Campinas era tipicamente o da assistência social, enquanto Programas de Bolsa-Escola privilegiam, particularmente, o público escolar. Em artigo publicado na Folha de São Paulo, o prefeito de Campinas reafirmava o objetivo da renda mínima:

É resgatar a dignidade da pessoa, pela garantia da sua subsistência, dar-lhe os primeiros instrumentos para reerguer-lhe através do trabalho e da geração de sua própria renda e assegurar-lhe a coesão familiar, pela possibilidade de dar atenção às crianças, tirando-as da mendicância. (TEIXEIRA, J.R.M. Folha de São Paulo, 12 ago. 1995)

Como se percebe, o enfoque principal da renda mínima não era a educação das crianças e adolescente, já que não tinha como objetivo devolver o direito às crianças pobres de freqüentar a sala de aula.

A idéia da Bolsa-Escola foi concebida pelo Professor Cristovam Buarque e se apresentava como uma alternativa ao programa de renda mínima do Senador Suplicy.

Assim, o governo do Distrito Federal (DF) adotou uma estratégia de implantação gradativa do Programa, concebendo três fases de implementação: “a) *Experiência piloto*: implantação e avaliação da experiência piloto em uma área carente do DF. b) *Disseminação*: extensão gradual para outras cidades carentes. c) *Generalização*: o programa seria aplicado em todo DF.” (WASELFISS et al.,1998, p. 40).

A primeira experiência implantada pelo DF foi na cidade de Paranoá e, posteriormente, se foi expandindo para outras cidades. O programa Bolsa-Escola foi instituído pelo Decreto nº. 16.270, de 11 de janeiro de 1995, e regulamentado pela Portaria nº 16, de 9 de fevereiro de 1995, da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal.

A experiência piloto no Paranoá teve início com um trabalho de sensibilização com as escolas e as famílias. Logo depois, houve um treinamento dos técnicos que seriam responsáveis pelas inscrições e seleção das famílias. As inscrições, precedidas de divulgação na comunidade, deram-se nas escolas onde uma comissão local foi formada para realizar o exame dos formulários e indicar as famílias que seriam beneficiadas com o Programa.¹⁷

Ainda em 1995, o Prefeito Antônio Pallocci implementou o PGRM em Ribeirão Preto. Nos anos seguintes, vários Programas de Garantia de Renda Mínima ou Bolsa Escola – ambos os nomes são utilizados – passaram a ser implementados autonomamente, dependendo apenas dos recursos municipais, por uma dezena de prefeitos¹⁸ em várias cidades do país.

¹⁷ No Paranoá foram selecionadas 1.773 famílias que passaram a receber a Bolsa, mensalmente, pelo Banco de Brasília (BRB), a partir de abril de 1995. A Bolsa-Escola foi levada, neste mesmo ano, às cidades de Brazilândia, São Sebastião, Recanto das Emas. Na fase de generalização do Programa, 1996, a Bolsa-Escola se estendeu as cidades Ceilândia, Samambaia, além de Planaltina e Santa Maria.

¹⁸ Tarcísio Delgado, em Juiz de Fora (MG); Edmilson Rodrigues, em Belém (PA); Patrus Ananias e Célio de Castro, em Belo Horizonte (MG); Décio Neri de Lima, em Blumenau (SC); Teresa Jucá, em Boa Vista (RR); Paulo Roberto Roitberg, em Caçapava (SP); Félix Sahão, em Catanduva (SP); Pepe Vargas, em Caxias do Sul (RS); José Fritz, em Chapecó (SC); Gilmar Dominici, em Franca (SP); Nion Albernaz, em Goiânia (GO); Carlota Rocha, em Jaboticabal (SP); André Benassi, em Jundiá (SP); Dorcelina Folador, em Mundo Novo (MS); Humberto de Campos, em Piracicaba (SO); Mauro Bragato, em Presidente Prudente (SP) e vários outros, com variações na definição das famílias beneficiadas, mas com o mesmo propósito.

Passo agora para a discussão do programa objeto do trabalho de pesquisa que é o Bolsa Sécio-Educativa de Juiz de Fora.

4.1- O Programa Bolsa Sécio-Educativa de Juiz de Fora

De acordo com Santos (2000), a administração municipal 1997/2000, em Juiz de Fora, definiu, no seu plano de governo, a garantia de escola para todos. A Secretaria de Educação (SE) colocou, como primeira diretriz, a garantia do acesso, permanência e o bom desempenho do aluno na escola, definindo a implantação do programa Bolsa-Escola Sécio-Educativa, a partir do 2º semestre de 1997.

Essa decisão de implantar o programa surgiu através de indicadores que confirmavam que as crianç as que mais repetiam ou evadiam da escola eram oriundas das camadas mais pobres da população, sendo expostas a constantes situações de risco e instadas pelas famílias a buscarem atividades de trabalho ou outra forma de obter recursos para a garantia de sobrevivência familiar.

Dessa maneira, o Município de Juiz de Fora criou um programa de ao

alternativa de boa escola, a despeito das inúmeras dificuldades que precisam ser vivenciadas no cotidiano.

Na diretriz básica do plano do governo de Juiz de Fora, naquela época, a educação era vista como instrumento para o alcance da cidadania, sendo, portanto, reconhecida como um direito.

Nesse mesmo plano, o objetivo e o compromisso central, no que se refere à educação, é “a universalização do acesso, a permanência e a conclusão com sucesso do ensino fundamental, tanto da população da faixa etária própria da escolarização regular, quanto da que foi dela marginalizada na idade própria.” (Secretaria Municipal de Educação, 1997, p.27)

Para o alcance desse objetivo, as diretrizes de trabalho definidas foram: garantir o acesso e a permanência do aluno na escola; desenvolver a educação de qualidade; valorizar e qualificar o profissional da educação; consolidar o processo democrático de gestão no sistema municipal de ensino.

A nova política de ensino expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB de 1996- reforçam o papel e a prioridade do município no atendimento à Educação e ao Ensino Fundamental. De acordo com o artigo 11º da LDB, os municípios estão incumbidos de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II- exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV- autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, no ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único: os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino formando com ele um sistema único de educação básica.

Dentro da primeira Diretriz “garantir o acesso e a permanência do aluno na escola”, pensou-se na implantação do Programa Bolsa Sócio-Educativa que foi implantado através da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, pela lei 9.077, funcionando efetivamente a partir de agosto de 1997. O programa foi elaborado tendo como base o do Distrito Federal.

A proposta previa a integração das ações entre os diversos órgãos municipais, governamentais e não-governamentais, proporcionando a melhoria da qualidade de vida das famílias dos alunos assistidos e de sua educação.

Para que a família participasse do Programa Bolsa-Escola Sócio-Educativa, de acordo com o artigo 3º da Lei nº 9.077, de 02 de julho de 1997, que instituiu o programa, era necessário ter, pelo menos, um filho matriculado na 1ª série do ensino fundamental da rede municipal de ensino; residir em Juiz de Fora, pelo menos, há cinco anos consecutivos; ter renda mensal de até ¼ do salário mínimo por pessoa da família e estar com todas as crianças de 7 a 14 anos matriculadas na rede municipal de ensino.

O Decreto nº 6.023, de 19 de setembro de 1997, que regulamenta a Lei municipal do Programa Bolsa Sócio-Educativa, complementa, em seu artigo terceiro, inciso II, que, para fazer jus ao Programa, a família deve ter filhos matriculados em um dos estabelecimentos de ensino público, seja da zona rural ou urbana.

O Projeto Piloto propunha envolver, inicialmente, no ano de 1997, 1050 famílias, localizadas nos bairros mais pobres da cidade. Esse número correspondia a 50% dos alunos matriculados na 1ª série, identificados como mais carentes do ponto de vista social, educacional e de infra-estrutura, correspondendo a 17 escolas. Entretanto, no ano de 1997, o

número de inscrições no Programa foi de 551 famílias das quais somente 469 possuíam os critérios para serem atendidas. Inicialmente foram atendidas 430 famílias e depois mais 39, após a revisão dos dados.

Segundo o Projeto Piloto, o Programa Bolsa Sócio-Educativa foi orçado em 1% das arrecadações dos tributos do município, o que equivalia, em 1998, de acordo com os responsáveis pelo Programa, a R\$ 2.196.676,47. Para atender a 460 famílias, o gasto mensal seria de R\$ 59.800,00 que, naquele ano, corresponderia a R\$ 717.600.00.

Ainda de acordo com a Lei nº 9.077, a Bolsa das famílias selecionadas poderia ser interrompida em dois casos: primeiro, se a família mudasse sua situação no decorrer do tempo, não precisando mais do benefício ou no segundo caso, se seu filho ou filhos tivessem frequência mensal inferior a 90% das aulas. Nesse segundo caso, após a normalização da frequência, a família voltaria a receber, automaticamente, o benefício.

O artigo quarto deixa claro a penalidade na ocorrência de falsificação na declaração dos dados, segundo a qual o agente do ilícito praticado estará sujeito às sanções previstas no Código Penal Brasileiro ou em outras leis aplicáveis para o crime ali tipificados.

De agosto de 1997 a setembro de 1999, o Programa atendia a 460 famílias, mais especificamente a 1207 crianças. Até 2003, houve a ampliação do programa, quando estavam sendo atendidas 1130 famílias. Hoje o que se observa é a redução do número de famílias beneficiadas pelo Programa, que, conforme dados da Secretaria de Educação, está atendendo a 920 famílias. Segundo a Assistente Social do Programa, não têm havido mais inscrições de famílias, somente o desligamento quando a criança completa 15 anos e/ou não possui frequência mínima de 90%. De acordo com ela, isso se deve à implantação do Programa Bolsa-Família do governo federal que, de certa forma, fez com que o município não ampliasse suas bolsas.

4.2- Estrutura Operacional do Programa Bolsa Sócio-Educativa

De acordo com a Lei nº 9.077, o Programa Bolsa-Escola Municipal é administrado através de uma ação integrada pela Secretaria de Educação (SE) e pela Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), por meio de uma Comissão Executiva¹⁹; por uma Secretaria Executiva²⁰, e por uma Comissão Local²¹.

A Lei nº 9.077 e o Decreto nº 6.033 estabelecem competências a cada órgão do Programa Bolsa-Escola. À Comissão Executiva cabe coordenar e supervisionar a implantação e operacionalização do Programa ficando a cargo da secretaria Executiva; propiciar a articulação dos demais órgãos e entidades afins do município, avaliar procedimentos de execução do Programa e propor medidas de fiscalização, ajustamento e aperfeiçoamento; receber sugestões, críticas e denúncias e apresentar solução ou encaminhamento adequado, homologar a concessão de Bolsa Sócio-Educativa.

Ainda de acordo com essa mesma Lei, compete à Secretaria Executiva convocar reuniões da Comissão Executiva; dar apoio técnico e material à Comissão; executar suas atribuições e expedir notificações referentes aos requerentes à Bolsa Sócio-Educativa. Ainda é responsabilidade dessa Comissão providenciar a listagem dos contemplados e outras que possam ser solicitados pelos seguintes órgãos: Banco Itaú, banco responsável pelo pagamento da Bolsa, Comissão local, formada pela Diretora da Escola, por um representante do Colegiado e por um representante da Associação Municipal de Apoio Comunitário

¹⁹ Formada pelos dirigentes da Secretaria de Educação (SE), Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), Secretaria Municipal de Agropecuária e Abastecimento (SMAA), Associação Municipal de Desenvolvimento Econômico (SMDE), Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e pelo Setor Empresarial.

²⁰ Composta pela Secretaria de Educação (SE), Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), Secretaria Municipal de Agropecuária e Abastecimento (SMAA), Associação Municipal de Desenvolvimento Econômico (SMDE).

²¹ Formada pela Diretora da Escola, por um representante do Colegiado e por um representante da AMAC.

(AMAC), Secretaria de Educação, Secretaria Municipal de Agropecuária e Abastecimento (SMAA), ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente e outros.

Cabe a esse órgão, ainda, ordenar às agências do Itaú a suspensão do benefício, mediante envio de relação geral dos beneficiários afastados temporariamente ou dos excluídos e supervisionar o acompanhamento e avaliação das condições sócio-econômicas das famílias beneficiárias. A frequência dos alunos é acompanhada pela Comissão Local a partir dos relatórios enviados pelas instâncias acima citadas. São funções desse órgão também armazenar as informações no Banco de Dados do Programa, atualizando-as constantemente, coordenar e orientar o trabalho das Escolas/Comissões Locais no processo de inscrição e análise dos formulários de inscrição no Programa.

À Comissão Local compete participar de planejamento e execução do Programa, junto com a Secretaria Executiva, em níveis locais; receber as eventuais solicitações locais; fornecer, organizar e controlar via guia de encaminhamento, os formulários, encaminhando-os à Secretaria Executiva.

A essa Comissão cabe receber formulários incompletos que demandam visita domiciliar e, após essa visita, encaminhá-los para a Secretaria Executiva; auxiliar a escola no acompanhamento do aluno bolsista, bem como de sua família; receber denúncias de irregularidades e apurá-las, remetendo-as imediatamente à Secretaria Executiva; conferir a frequência dos alunos bolsistas e apurar irregularidades, quando houver denúncias.

O programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora prevê também ações sócio-educativas às famílias e aos alunos beneficiados. Está previsto como objetivo no artigo segundo, inciso dois da Lei nº 9.077, que institui o programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora: “integrar as ações entre diversos órgãos municipais, governamentais e não governamentais, com vistas à melhoria da qualidade de vida das famílias dos alunos beneficiados pelo Programa.” (LEI MUNICIPAL nº 9.077/97)

A Secretaria de Educação desenvolvia, até o ano de 2003, projetos sócio-educativos que faziam parte do Programa Bolsa-Escola. Nessa época, estavam em andamento quatro projetos: Projeto Informar, Projeto Vivenciar, Projeto Partilhar e o Projeto Cidadança. Atualmente, esses projetos estão paralisados, exceto o Cidadança que ainda está funcionando. De qualquer forma, vale a pena mencioná-los e conhecê-los um pouco melhor.

O projeto Partilhar teve como objetivo a construção de grupos temáticos voltados para a vivência da comunidade, visando ao atendimento do grupo em suas dificuldades vivenciais, demandadas pelo grupo.

O público alvo eram pais e/ou responsáveis, adolescentes de 12 a 16 anos oriundos das escolas acompanhadas pelo Programa “Todos na Escola” onde foram implantadas as propostas.

O objetivo do programa era buscar, de forma compartilhada, a construção de ações voltadas para a superação das dificuldades vivenciadas pela comunidade. O trabalho era realizado através de oficinas, dinâmicas, dramatizações, musicalização, jogos etc. O programa acontecia em dois pontos: no CAIC Rocha Pombo e na Escola Tancredo Neves.

De acordo com o relatório dos órgãos responsáveis pelo programa, realizado em abril/2002, observou-se que os projetos realizados no CAIC Rocha Pombo já conseguiam obter sua sustentação e que as alunas do curso de artesanato, incluindo mães das crianças beneficiadas, já recebiam sua participação financeira. No caso do núcleo Tancredo Neves, essa realidade estava mais distante, porque enfrentava problemas quanto ao material a ser utilizado, ocasionando uma produção repetitiva e a impossibilidade de o projeto atender a mais famílias.

O Projeto Vivenciar tinha em vista o atendimento a grupos formados a partir de situações-problemas, e objetivando sua superação. Os atendimentos eram diversificados: dependência química/alcoolismo, aconselhamento de famílias/adolescentes, planejamento

familiar etc. O trabalho era realizado em grupo e individualmente através de dinâmicas e palestras.

O Projeto Informar, por sua vez, teve como objetivo divulgar, entre as famílias do programa “Todos na Escola”, através de reuniões bimestrais, sobre as situações que envolviam sua permanência no Programa. Eram trabalhados os critérios de permanência, frequência escolar, a aplicação do benefício pela família, e repassadas informações que se fizessem necessárias na temporalidade de cada reunião. O objetivo maior dessa proposta era, além de proporcionar um maior entrosamento entre os beneficiários e a coordenação do programa, evitar que existissem interferências, tais como suspensão e cancelamento do benefício por motivo de displicência da família.

Para as escolas da Zona Rural as reuniões eram realizadas no Centro de Formação do Professor ou no Salão da Terceira Idade/AMAC, por serem locais de fácil acesso. Os participantes recebiam vale-transporte para seu deslocamento. As demais famílias teriam reuniões agendadas na própria escola com periodicidade bimestral, coordenadas pela Chefe do Serviço de Bolsa de Estudo, o que iria possibilitar uma maior proximidade entre beneficiários e a Secretaria de Educação.

O Projeto Cidadança acontece no Prédio do clube Sírio Libanês onde são trabalhadas aulas de danças para alunos entre 7 a 14 anos que sejam alunos das escolas inscritas no programa. Eles recebem vale-transporte para sua condução. O projeto atendia a setenta e sete alunos do programa Bolsa-Escola. A Academia oferecia o professor e a infraestrutura e a Gerência de Educação Básica²² oferecia o vale-transporte aos alunos.

²² Em 3 de junho de 2005, a lei nº 10.937 altera a lei n.º 10.000, de 08 de maio de 2001, que dispõe sobre a Organização e Estrutura do Poder Executivo do Município de Juiz de Fora, fixa princípios e diretrizes de gestão e dá outras providências. As Gerências, antes subordinadas às Diretorias, passam a subordinar-se às Secretarias e a ser denominadas subsecretarias. Assim, Gerência de Educação Básica com a nova lei municipal, passa a denominar-se Secretaria de Educação.

No item a seguir, tratarei dos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados, assim como da escolha da escola pesquisada, dos sujeitos selecionados, das entrevistas realizadas e das visitas às famílias.

5- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo norteador neste trabalho é conhecer, a partir das vozes de beneficiários do Programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora, se este contribuiu para o resgate da cidadania das famílias beneficiadas. Tendo em vista a escolha da questão a ser investigada e os objetivos definidos, minha opção teórico/metodológica neste trabalho se norteará pelos pressupostos da Investigação Qualitativa. Dessa forma, utilizarei a entrevista semi-estruturada e visitas domiciliares às famílias como principais instrumentos de coleta de dados.

Vale lembrar, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), que, em investigação qualitativa, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam sua realidade.

As entrevistas e as visitas terão a finalidade de recolher dados descritivos, expressos na linguagem dos próprios sujeitos da pesquisa, de forma a permitir a percepção do modo como os sujeitos interpretam a realidade por eles vivenciadas. Pretende-se também buscar dados que demonstrem a concepção que as famílias possuem do Bolsa Sócio-Educativa do Município de Juiz de Fora; o que mudou em relação à situação da criança na escola; quais as alterações na situação das famílias; em que gastam o dinheiro e se o programa as aproxima dos direitos básicos de cidadania.

Foram entrevistadas mães, gestoras do recurso do filho/filha, com o intuito de conhecer a realidade da família após o recebimento da bolsa. As visitas domiciliares às famílias tiveram o intuito de conhecer e compreender suas realidades e de que maneira os elementos da cidadania (direitos civis, políticos e sociais) estão presentes em seus cotidianos.

Realizaram-se, também, entrevistas com professores, com a vice-direção da escola e com o Corpo Executivo do programa. Tais entrevistas, assim como as das mães, foram gravadas em áudio para uma melhor apreciação dos dados verbais coletados. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, as informações foram obtidas nas entrevistas realizadas com o corpo executivo, professores e com as mães, a partir de um roteiro específico para cada um, cujas perguntas contemplaram: a percepção do programa; característica sócio-econômica das famílias; possíveis impactos provocados pela bolsa no consumo, alimentação, qualidade de vida e situação escolar; sentimento das famílias diante da possibilidade de perderem o benefício devido à não continuidade da política; composição dos gastos das famílias e algum tipo de sugestão e/ou insatisfação quanto ao programa²³.

Com o objetivo de conhecer o que mudou nas famílias após a entrada no programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade cadastrada no Programa que possuía 56 alunos bolsistas²⁴.

Meu objetivo, ao visitar a escola, não tinha nenhuma motivação pedagógica, isto é, não estava indo à escola para assistência às aulas, observação de aplicação de um currículo, verificação de métodos de avaliação, eficiência e/ou aplicabilidade da proposta político-pedagógica da Escola, mas sim para conhecer a percepção dos atores escolares envolvidos direta e indiretamente com a pesquisa: diretores, professores, alunos e mães de alunos.

Na escola, que recebeu o codinome de Escola Alfa, havia alunos que estavam no programa desde sua implantação e alunos que entraram posteriormente, nos últimos anos. A idéia era perceber se havia diferença no tempo de entrada no programa Bolsa Sócio-Educativa em relação aos beneficiados e mudanças na vida da família. Nessa escola foram

²³ Ver Anexos A, B, C e D.

²⁴ As escolas em que figuram mais alunos bolsistas são escolas que agregam uma camada de famílias de extrema pobreza. Assim, pensa-se em trabalhar com essas famílias para saber o que de fato a Bolsa-Escola mudou na sua realidade.

realizados dois cadastros. Um em 1997, data da implantação do projeto piloto do programa e o outro em 2001, quando foram contempladas mais algumas famílias. Dessa forma, o público alvo da pesquisa atingiu dois grupos de famílias. Do primeiro, foram selecionadas quatro famílias que entraram em 1997 e do segundo, mais quatro que entraram depois, em 2001.

Os critérios para essa seleção foram os mesmos constantes do programa quando do ingresso da família: condições mais precárias de vida da família; o maior número de filhos; residir em moradia alugada, famílias que possuíam medidas de proteção especial, que possuíam crianças desnutridas ou assistidas pela Rede Pública de Saúde. Pretendeu-se, com isso, identificar famílias cujas condições eram precárias e as possíveis mudanças em suas vidas desde a entrada no programa.

A negociação com a escola foi muito tranqüila. Aparentemente fui bem aceita pela comunidade escolar, embora não escapasse de olhares meio tímidos. Após o pedido de autorização à Secretaria de Educação para a coleta de dados na Escola Alfa, parti em sua direção para iniciar as entrevistas e as visitas às famílias.

As entrevistas foram agendadas com as mães em um dia escolhido pela escola que se encarregou de enviar os bilhetes para as mães beneficiadas com o Programa. Algumas mães, no início, não quiseram participar, pelo fato de trabalharem e não disporem de tempo. Depois da negociação conseguiu-se selecionar oito mães, quatro que entraram no programa em 1997 e quatro que entraram em 2001. Oito famílias foi a quantidade que achei possível acompanhar e entrevistar durante a realização do trabalho de campo. A partir deste contato inicial, foi possível agendar as entrevistas com as mães que se dispuseram a participar da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na escola, em três dias na semana. A cada dia foram feitas duas entrevistas individuais com cada mãe. Alguns imprevistos aconteceram.

Algumas mães não foram às entrevistas por se terem esquecido da data marcada, o que motivou um novo contato com a mãe para o agendamento de outro dia.

Terminado o segundo contato com as mães, foi marcado com elas o dia da visita, quando a pesquisadora foi conhecer a realidade das famílias beneficiadas com o programa. As visitas foram feitas à tarde, conforme disponibilidade das mães, já que algumas trabalhavam e preferiam adiantar o serviço pela manhã. Muitas mães ficaram receosas em receber uma pessoa estranha em sua casa. Todas manifestaram vergonha ao receber essa pessoa estranha em suas casas simples e expor a vida humilde e sofrida que levavam.

As primeiras visitas foram muito difíceis. Foi muito triste deparar com a realidade das famílias, visto que sua situação era pior do que haviam descrito na entrevista. Uma coisa foi ouvi-las falar sobre suas realidades, outra foi a de constatar-las. As famílias eram muito carentes e possuíam instalações bem precárias, mesmo com o recebimento da Bolsa.

Nas visitas procurei deixar as famílias mais à vontade, não usei gravador e percebi que todas, sem exceção, ficaram mais desinibidas ao falar. Cada uma tinha uma história de vida diferente e sofrida. Muitas se emocionaram ao falar dos problemas financeiros por que passam, outras se manifestaram determinadas para mudar sua situação de vida e, ainda, houve mães que achavam que a vida estava muito boa (mesmo com as dificuldades). O objetivo da visita foi promover uma aproximação maior com a família, conhecer sua realidade, ou melhor, conhecer seu lar, perceber como identificam seus direitos, e os efeitos causados pelo programa em suas vidas.

A pesquisadora estava ciente que as mães poderiam ser induzidas a responder a favor do Programa com medo de alguma penalidade, seja pelo corte da bolsa ou alguma retaliação por alguém do Programa. Mas todas essas questões foram esclarecidas com as

mães, deixando claro que a pesquisadora não estava ali com o objetivo de prejudicá-las, mas sim, conhecer um pouco de sua realidade.

Feitas as entrevistas com as mães, era hora de voltar para o corpo docente e para a direção da escola. Para a seleção dos professores contou-se com a disponibilidade dos mesmos em participar da entrevista. É importante destacar também, que sendo assim, não se pode deixar de mencionar os riscos que a pesquisadora obteve na entrevista já que só entrevistou os que se dispuseram a participar, não se apropriando das opiniões dos outros professores. As primeiras entrevistas foram feitas com os professores do turno da tarde. A negociação da entrevista foi feita individualmente com cada professor, colocando o seu objetivo. Tais encontros foram também agendados no horário extra-classe de cada professor. Entre os nove professores, a maioria se mostrou disponível para participar da pesquisa. Outros ficaram intrigados, mas acabaram participando.

Algumas entrevistas aconteceram no dia após a negociação, outras ficaram mais para frente. Percebi alguns receios nesses professores que preferiram que a entrevista fosse marcada depois de duas semanas do contato inicial. Os professores da tarde eram os professores de 1ª a 4ª séries que davam aulas para os alunos do Programa Bolsa Sócio-Educativa.

Terminando o turno da tarde, que contou com cinco professores entrevistados, era hora de partir para o turno da manhã, com os professores de 5ª a 8ª séries. Nesse grupo, foram entrevistados quatro professores: dois de Português e dois professores de Matemática. A escolha foi feita tendo em vista as séries em que os alunos do programa estavam e se os professores lecionavam nessas séries. As entrevistas também foram feitas no horário vago de cada professor, conforme sua disponibilidade.

Com a direção da escola foi difícil à negociação para a entrevista; foram marcadas algumas reuniões, mas não se pôde conceder a entrevista por problemas na escola.

Com a vice-direção o acesso foi mais fácil, já que desde o início se percebia mais atenção dessa instância. A entrevista foi marcada e realizada no dia combinado.

Realizadas as entrevistas na escola, foi o momento de entrar em contato com o corpo executivo do programa, vinculado à Secretaria de Educação do Município. A primeira entrevista foi marcada com a chefe do Departamento de Gestão e Assistência ao Discente e Docente, responsável pela coordenação do programa. Tal entrevista foi muito breve, uma vez que a pessoa havia assumido recentemente o cargo, dispondo de reduzida informação acerca do programa. A segunda entrevista foi realizada com uma das assistentes sociais que participara do programa no início de 1997, ano de sua implantação.

Realizada essa entrevista, agendou-se outra com a assistente social que tinha trabalhado até o período de 2004. Depois, fez-se uma entrevista com uma assessora da Secretaria Municipal de Educação²⁵ e por último, foi entrevistada a funcionária administrativa do programa responsável pela contagem da frequência e pelo desligamento da família.

No total de entrevistados foram oito mães, nove professores, a vice-direção da escola, duas assistentes sociais, a ex-Diretora de Política Social e a atual chefe do Departamento de Gestão e Assistência ao Discente e Docente e a funcionária administrativa do programa.

Os alunos pesquisados, que estavam desde o início no Programa Bolsa Sócio-Educativa, (1997) são a aluna N, que estava na 8ª série; o aluno G, na 7ª série; a aluna I, que também estava na 7ª série e a aluna A, que estava na 3ª série. N nunca repetiu e, segundo a mãe e os professores, é uma excelente aluna. G já repetiu uma vez, é um aluno muito quieto. I também repetiu uma vez e adora estudar e disse que quer ser advogada. A já repetiu muitas vezes, pois, de acordo com a mãe e com as professoras, tem dificuldade de aprendizagem.

²⁵ Exerceu o cargo, quando da implantação do programa e fez parte da comissão que o elaborou. Acompanhou a implementação de 1997 a 2003, embora, durante esse período, tenha ocupado funções diferenciadas, sendo a última como Diretora de Política Social.

Os alunos escolhidos que entraram em 2001 foram o aluno M, que estava na 5ª série; o aluno J, que estava na 5ª série; o aluno A, que estava na 4ª série e o aluno L, que estava na 4ª série. De acordo com a mãe, M já repetiu a 3ª série e tem dificuldade em Matemática. J nunca repetiu, mas sua mãe disse que ele tem muita dificuldade e está na aula particular. A aluna A já repetiu a 3ª série e também, segundo a mãe, tem muita dificuldade, afirmou que não gosta de estudar. A mãe de L também disse que ele tem muita dificuldade em Matemática e em Português e repetiu a 1ª e a 3ª séries.

Depois das observações, das transcrições das entrevistas e de posse das notas de campo, pôde-se partir para uma análise mais profunda, buscando compreender como o programa tem sido percebido e como tem contribuído para dar às famílias o mínimo necessário para viver com dignidade numa sociedade dividida em classes, na qual muitos ganham pouco e poucos ganham muito.

6- PROGRAMA BOLSA SÓCIO-EDUCATIVA E O RESGATE DA CIDADANIA

Neste item tenho como objetivo apresentar alguns dados obtidos na pesquisa de campo, possibilitando aos leitores uma compreensão da realidade investigada. Nele descrevo as características dos sujeitos pesquisados como: o grau de escolaridade, a renda familiar, a quantidade de filhos, a infra-estrutura das casas, as profissões desempenhadas pelos pais dos alunos, as expectativas desses familiares com o futuro, as condições de saúde das famílias pesquisadas, a participação das mães na vida escolar dos filhos, o desempenho escolar dos alunos bolsistas, a perspectiva tendo em vista o desligamento do programa por parte da família, a concepção de direitos que possuem e sua consciência política. Situo, também, o bairro onde foi realizada a pesquisa.

6.1- Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

A escola pesquisada, para a qual neste trabalho, por motivos éticos, usarei o nome de Escola Alfa, está localizada na região leste, num bairro de periferia e abriga vários alunos de bairros da redondeza.

A comunidade do bairro é uma comunidade pobre, como todas inscritas no Programa. O bairro teve sua oficialização em 1945, através da primeira planta fornecida pelo IPLAM (Instituto de Pesquisa e Planejamento da prefeitura de Juiz de Fora). No ano de 1986, foi lançado um projeto de loteamento para ocupação do espaço, destinados a famílias de baixa renda. Apesar de várias famílias terem comprado seus lotes de maneira regular, outras famílias também se ocuparam desse espaço irregularmente.

O poder público imbuído por regularizar a situação das famílias decidiu em 1998, incorporar o loteamento ao patrimônio da Empresa Municipal de Habitação (EMCASA). Dessa forma, seria possível dar prosseguimento a mais uma etapa do plano de habitação do município para a população carente.

Um diagnóstico socioeconômico elaborado pela EMCASA, em 2003, possibilita uma compreensão da situação dos moradores do bairro. De acordo com o documento, mais da metade dessas residências apresentam um padrão construtivo ruim. Com relação aos serviços públicos, quase a totalidade é beneficiada com o fornecimento de energia elétrica e coleta de lixo. Metade dos moradores residem no bairro há mais de 10 anos. Com relação à renda familiar, somente uma parcela de 12,04% recebia rendimentos acima de R\$ 240,00.

Segundo a direção da escola, às vezes é muito difícil lidar com essa comunidade, pois 10% de seu público pertence ao bairro e 90% é oriunda do bairros adjacentes. Há três anos havia vandalismo na escola, o que atualmente não mais tem ocorrido.

De acordo com a direção, a comunidade da escola, quando chamada, é participativa. A instituição recebe crianças de famílias de baixa renda e também crianças de classe média. Há alunos que passaram pela escola e que conseguiram fazer faculdade e outros que conseguiram ingressar no colégio militar, conhecido pelo rigor de sua seleção. No tocante às famílias pesquisadas, todas residem no bairro.

A escolaridade das famílias pesquisadas é baixa. Todas as mães possuem o Ensino fundamental incompleto, havendo a presença de analfabetismo por parte de alguns pais. A baixa escolaridade acaba se refletindo na baixa qualificação profissional dos pais. O que se observou foi a predominância de atividades de trabalhos manuais ou braçais, sendo que a maioria trabalhava informalmente, fazendo “biscates” sem carteira assinada. As profissões variavam muito, dentre elas: servente de pedreiro, calceteiro, eletricista, faxineira, doméstica

e do lar. Como alguns pais também estavam desempregados, o trabalho para o sustento da família acabava por pesar sobre a mulher e sobre a renda da Bolsa Sócio-Educativa.

A renda familiar dos sujeitos da pesquisa variava em torno de R\$ 160,00 a R\$ 400,00²⁶. A informalidade e a falta de serviço fazem com que o valor da renda mensal da família oscile bastante, já que não é todo mês que se tem trabalho garantido. Três das oito mães entrevistadas recebem a pensão que os pais dão aos filhos. Uma recebe R\$ 50,00 reais, outra R\$ 80,00 reais das duas crianças e a última R\$ 150,00 reais. Para elas esse dinheiro pago pela pensão dos filhos vem em boa hora, pois, assim como o dinheiro da Bolsa-escola, ajuda na despesa com o filho e com a casa.

Das mães entrevistadas, apenas três trabalham de carteira assinada e ganham um salário mínimo, exceto uma que trabalha meio expediente e recebe meio salário. Dessas, duas trabalham em casa de família e uma trabalha em limpeza de uma igreja do bairro.

As casas em que residem essas famílias beneficiadas são acomodações bem humildes e simples. São casas inacabadas, que não passaram por pintura, piso, laje e nem possuem móveis para acomodação dos filhos, como camas, guarda-roupas, etc. Algumas casas são próprias, fruto de invasão. Outras são cedidas por parentes. Duas famílias residem em casas alugadas e pagam em torno de R\$ 100,00 a R\$ 150,00 para terem uma habitação.

Algumas mães, para complementar a renda familiar, fizeram cursos de corte e costura, de bordado e de bijuterias; outras colocavam tranças em cabelos. Através dessas atividades, estas mães conseguiam tirar alguma renda, revertendo-a para o sustento da família.

Uma outra característica dessas famílias é ter muitos filhos. Pelo nível de vida que levam e pela falta de condições que possuem, torna-se difícil dar uma qualidade de vida melhor aos filhos. As famílias possuem de três a seis filhos e muitas delas deixam claro as dificuldades por que passam para colocar o “pão de cada dia” em casa. Muitas mães não

²⁶ Dados obtidos durante a pesquisa, em 2006.

tiveram preocupação com o planejamento familiar, não tomando remédios contraceptivos. Muitas disseram que tomavam remédio, mas como o esqueciam constantemente, acabavam engravidando. Duas das mães disseram que colocaram o Dispositivo Intra Uterino (DIU) que tendo-lhes provocado infecção, foi retirado. Todas as mães entrevistadas fizeram após o último filho a laqueadura. A falta de conhecimento era tanta que uma das mães entrevistadas, mãe de seis filhos, declarou preferir a gravidez à menstruação.

Pelo menos três, das oito mães entrevistadas, disseram que foi a partir do recebimento da Bolsa Sócio-Educativa que conseguiram colocar água, luz e rede de esgoto em casa. Antes da bolsa, tinham que buscar água na casa de vizinhos, usar velas e esquentar água para tomar banho, por falta de energia elétrica, e, usar fossa sanitária. Nesse sentido, a Bolsa favoreceu a essas famílias a aquisição de infra-estrutura mínima para sua residência.

Todas as mães justificaram os problemas de saúde dos filhos pela má alimentação e pela falta de dinheiro para lhes oferecer uma alimentação mais saudável. Com a renda da Bolsa, esses problemas diminuíram, pois, com uma alimentação melhor, as crianças ficaram mais resistentes às doenças. Uma das mães disse que o filho de quatro anos sofria de desnutrição e que estava fazendo controle no posto de saúde. Algumas mães disseram que, quando não havia remédio no posto de saúde do bairro e não tinham dinheiro para comprar, iam tratando com chás e com o que podiam. Já com a bolsa, foi possível comprar os remédios, mesmo que isso comprometesse o orçamento do mês.

Com o valor da Bolsa Sócio-Educativa que, na época da pesquisa era de R\$ 175,00, isto é, meio salário mínimo, as famílias disseram ter feito algumas aquisições, como comprar tanquinho de lavar roupa, vídeo-game para os filhos, aparelho de som, cama beliche, estante, materiais para construção e reforma da casa, aquisição de água e luz. Segundo as famílias, o benefício é usado para pagar aluguel, comprar alimentos, comprar material escolar

e uniforme, adquirir roupas e calçados para os filhos, pagar água, luz, comprar gás e uma das mães afirmou que pagava aula de reforço para o filho.

Tais pessoas, realmente, pertencem a famílias carentes e privadas de seus direitos mínimos de cidadania. São mães que poucas vezes participaram de reuniões de colegiado da escola ou de reuniões de bairro. O único grupo do qual três delas fazem parte é o da igreja, principalmente as duas que são evangélicas. São pessoas que raramente conseguiram fazer passeios com a família, ou que puderam lançar mão do dinheiro da bolsa para levar os filhos ao parque²⁷ ou ao circo. Também não é possível a essas mães ir ao centro da cidade com todos os filhos, ou visitar algum parente em outro bairro ou cidade, pois o dinheiro gasto com a condução faria falta na manutenção da casa. É também característica dessas famílias andar a pé quando precisam ir até o centro da cidade. Muitas justificam esse ato dizendo: “o que eu gastaria com o ônibus, dá para comprar oito pãezinhos e um litro de leite²⁸”.

Um fato observado é que, por ser a casa pequena, muitas crianças ficam na rua e muitas das vezes só vão em casa para fazer as refeições. Duas das mães disseram não deixar os filhos ficarem na rua com medo das companhias e da violência do bairro. Segundo a maioria das entrevistas, mantém-se um relacionamento bastante satisfatório com o vizinho. A amizade e a solidariedade entre as pessoas foram percebidas nesse grupo. Muitas disseram ter hábito de pegar coisas emprestadas quando estão precisando, como papel higiênico, sal, etc.

Entre as mães pesquisadas, apenas uma está satisfeita com sua situação sócio-econômica e com a vida que leva. As outras mães entrevistadas são pessoas que querem mudar de vida e almejam ter melhores condições de vida no futuro. Todas disseram que gostariam de arrumar um trabalho de carteira assinada para elas e para os maridos. Além

²⁷ No período da pesquisa, estava na cidade o Parque Trombine, e todas as crianças queriam ir ao parque, mas pela entrada custar de 10 a 12 reais, dependendo do dia, as mães não podiam pagar para os filhos irem, pois isso iria ser oneroso para a família.

²⁸ Entrevista concedida em 9 de maio de 2006.

disso, as que não possuem casa própria sonham com a possibilidade de comprar uma. Todas desejam que os filhos consigam o que não conseguiram: os estudos e uma boa profissão. As mães colocam sobre os filhos a expectativa de um futuro melhor através da escola e acreditam na importância da educação para a conquista de uma vida melhor, transmitindo isso aos filhos.

Sobre o desligamento da família do programa, as mães não se sentem preparadas e se mostram dependentes do mesmo. Para essas famílias, a existência do programa Bolsa Sócio-Educativa é essencial para suas sobrevivências. Para elas, a Bolsa representa um salário fixo todo o mês com o qual podem contar sempre, ao contrário do dinheiro do trabalho que realizam, visto que as faxinas e biscates que costumam fazer não se caracterizam pela regularidade.

Na realização da pesquisa de campo observou-se que duas das mães iriam ser desligadas até o final do ano em que o estudo se deu. Nesses dois casos, suas realidades só mudaram em termos de infra-estrutura, como acesso à rede de água, esgoto e energia elétrica. Com o desligamento, estas famílias ainda continuari

Todas as mães enfatizaram a necessidade de trabalhar para se auto-sustentar. Muitas disseram que preferiam trabalhar para ganhar o dinheiro a depender de ajuda das pessoas: “Gostaria de me sustentar com o meu próprio dinheiro³¹”. Outras se mostraram satisfeitas em receber a Bolsa:

Me sinto bem. Bem até demais. É uma coisa que você sabe que vai chegar é pra ajudar, né. Eu me sinto bem porque é um fato assim, muitas crianças não têm oportunidade assim de estudar, né, porque não têm renda nenhuma e eles são obrigados a trabalhar com os pais pra se manter. Eu não tenho vergonha não, nem meu filho³².

As mães entrevistadas disseram que freqüentam a escola somente quando são chamadas em reuniões ou quando o filho dá algum tipo de problema. A maioria disse que ajuda na medida do possível nos deveres de casa, pois, como não concluíram o ensino fundamental, não sabem ensinar muitos conteúdos. Em relação ao contato com a escola, houve opiniões variadas das mães em se pensar a participação. Duas das falas ilustram o que foi dito:

Eu participo, sabe. Às vezes muitas mães vêm aqui, entram. Eu não sou

Em suma, as famílias que recebem a bolsa são famílias muito carentes e que não freqüentam nenhum grupo para a luta por seus direitos. Nas entrevistas e visitas a estas famílias observou-se que estas gostariam de aprender a pescar ao invés de ganhar o peixe.

6.2-O Programa Pensado e o Programa Executado

Como já foi mencionado, o objetivo do Programa Bolsa-Escola Sócio-Educativa é assegurar o acesso, a permanência e o bom desempenho nas escolas públicas municipais das crianças na idade de 7 a 14 anos, em situações de risco pessoal e/ou social e familiar.

Um dos objetivos do programa era integrar as ações entre os diversos órgãos municipais, governamentais e não-governamentais, proporcionando a melhoria da qualidade de vida das famílias dos alunos assistidos e da educação dos mesmos.

Segundo a ex-Diretora de Política Social³⁵, a idéia era formar um conjunto de ações interligadas para que essas famílias aos poucos ganhassem auto-suficiência e que

que já possuía um programa próprio, propôs a articulação desses programas. Como não houve condições de articulação, o município passou a ter que administrar dois programas, sendo que os critérios para ingresso e os valores da bolsa eram diferenciados.

Segundo dados do Relatório Geral-Mapa da Fome (1993), Juiz de Fora apresentava cerca de 7% de domicílios e aproximadamente 10% da população classificados como indigentes. A análise geral dos dados desse levantamento indicou que parcela considerável de juizforanos necessitavam de uma ação pública para superar sua situação de pobreza.

A ação integrada para subsidiar as famílias e a concessão de meio salário mínimo, pelo programa próprio do município de Juiz de Fora, visavam criar condições para a família manter seus filhos na escola com rendimento escolar que lhes permitisse concluir o ensino fundamental, freqüentando regularmente as aulas. Essa ação tinha um caráter preventivo/educativo e visava desestimular o trabalho infantil nas áreas urbana e rural, sendo também um instrumento para reduzir a repetência e a evasão escolar³⁶, e ainda, minimizar a situação de carência das famílias atendidas.

De acordo com a ex-Diretora de Política Social, a idéia inicial era ter muitas reuniões com as secretarias afins que poderiam, nos seus projetos, ter como ponto de referência as famílias do programa Bolsa Sócio-Educativa. Assim, por exemplo, a EMCASA, ao criar os conjuntos habitacionais, teria, como objetivo, agraciar as famílias do programa com as casas. Ao mesmo tempo, a Secretaria de Desenvolvimento, ao implementar os seus programas, deveria buscar ações para a qualificação dos pais das crianças atendidas e sua inserção no mercado de trabalho. Os programas ligados à AMAC, parceira na elaboração e execução do Programa Bolsa Sócio-Educativa, também deveriam estar abertos para as famílias desse Programa, destacando-se os voltados para o atendimento a pais com problemas

³⁶ Ver monografia de bacharelado, apresentada por Ferreira (2003) à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

de alcoolismo e os voltados para orientações quanto à sexualidade, problemas com drogas e prevenção de doenças. Dessa maneira, as famílias seriam o ponto de referência para várias iniciativas, conduzidas por diferentes secretarias.

De acordo com a ex-Diretora de Política Social, o projeto inicial não foi concretizado. Para ela isso se perdeu porque, em primeiro lugar, mesmo nas famílias micro-células, é muito difícil pensar com o outro e pensar uma ação interdisciplinar, uma ação interligada. Ela coloca duas categorias de dificuldades: a primeira de se trabalhar intersetorialmente devido à avalanche de trabalho que tem cada secretaria no seu cotidiano. Relata que, provavelmente, não se teve o alcance da amplitude do programa, o que fez com que ele fosse se perdendo, ficando mais focado na escola, na frequência. A segunda dificuldade foi a forma como cada escola criou e manteve seus núcleos decisórios do programa. (Comissões locais)³⁷.

Um outro fato mencionado pela ex-Diretora de Política Social é que, logo após a implantação do programa, a prefeitura passou por uma crise financeira. Funcionários ficaram com pagamentos atrasados e cada secretaria ficou voltada para si, “para arrumar a casa”. Nesse momento, segundo ela, o programa se desarticulou.

A ex- Diretora de Política Social afirmou que a forma como o programa está, no período em que foi realizada a pesquisa, desvincula-se do projeto original. Para ela, tanto a Secretaria de Educação quanto a AMAC deveriam ter um único foco: o cidadão do município. A administração é para todos, mas em especial para aqueles que estão com risco de vida e com os seus direitos na perspectiva de violação.

Ela se coloca a favor do programa como foi pensado, porque, na sua visão, este não só criava perspectivas de amadurecimento da família, de crescimento, como também de

³⁷ Entrevista concedida em 12 de julho de 2006.

reelaboração do pensamento quanto aos valores da escola e das próprias agências de políticas públicas.

O que parece é que, com as reformas políticas e com a mudança de gestores do município, o programa foi sendo esquecido e, com isso, não houve mais incentivos às ações sócio-educativas. A própria estrutura da Prefeitura do município de Juiz de Fora mudou e, hoje, o programa encontra-se sob a responsabilidade do Departamento de Gestão e Assistência do Discente e Docente. De acordo com a chefe de departamento na época em que esta pesquisa foi realizada, não havia interesse na situação das famílias, era feito apenas o pagamento de meio salário mínimo. Ela afirmou que não estava havendo novas inserções de famílias no programa, apenas o desligamento das famílias, cujos filhos completassem 15 anos. Disse ainda que o programa seria extinto devido à ampliação do Programa Bolsa-Família do governo federal. Em suas palavras: “não há necessidade de a prefeitura manter dois programas idênticos³⁸.” Afirmou ainda que não havia interesse em manter as assistentes sociais na execução do Programa. Em suas palavras: “O nosso papel é só fazer a ponte educacional com a frequência, o social é com a AMAC³⁹”.

A Chefe do Departamento de Gestão e Assistência do Discente e Docente se mostrou contra o programa, afirmando ser totalmente assistencialista, porque fica em torno da renda. Para ela, é um paliativo, mas não resolve o problema, visto que o importante para acabar com a pobreza é emprego. Na sua visão, os programas dessa natureza criam uma ociosidade, deseducando a população e reforçando a preguiça nas pessoas. De acordo com ela: “Enquanto o governo for dando dinheiro, vão fazendo filhos⁴⁰.” Percebe-se que a entrevistada desconhecia a proposta original do Programa.

O Programa Bolsa Sócio-Educativa é visto pela chefe de Departamento de Gestão e Assistência ao Discente e Docente e por alguns professores entrevistados como um

³⁸ Entrevista concedida em 08 de junho de 2006.

³⁹ Entrevista concedida em 08 de junho de 2006.

⁴⁰ Entrevista concedida em 08 de junho de 2006.

programa que induz os beneficiários à acomodação e à dependência dos subsídios municipais.

Algumas falas ilustram o que foi dito:

O governo não tem obrigação de fazer isso. Ele se enfia numa área que devia ser atacada de outro modo. Acho a política errada. Devia fazer que os abastados ganhassem mais e não tirassem dos outros⁴¹.

É preciso desenvolver políticas de emprego com salário digno. Vira um vício, temos tendência a nos acomodar. Ela funciona, mas não evolui. A pessoa fica estacionada e não cresce⁴².

Verifica-se, pela observação e entrevistas realizadas, um impasse entre uma política que foi pensada de uma forma por um grupo de pessoas que se mostrava interessado em reverter a situação dos grupos afastados dos direitos civis, políticos e sociais e sua execução, no momento da pesquisa, por outro grupo com perspectiva diferente. As famílias seriam atendidas por ações sócio-educativas e os pais teriam acesso a uma capacitação profissional, que visasse à sua inclusão social. Mas na execução do programa e na sucessão de políticos na administração do município, a idéia foi sendo deturpada, sendo seu objetivo inicial perdido. Outra questão talvez tenha haver com questões políticas, já que o Programa Bolsa-Escola foi implantado na gestão de um prefeito do PMDB, e no período de 2006, estava sendo gerido por um prefeito do PFL.

O próximo item tratará com mais detalhes a questão das concepções que os sujeitos da pesquisa possuem do programa.

⁴¹ Entrevista concedida em 19 de junho de 2006.

⁴² Entrevista concedida em 20 de junho de 2006.

6.3-As Diversas Concepções do Programa Bolsa Sócio-Educativa

Nesta seção do trabalho procurei analisar as concepções dos sujeitos entrevistados. Busquei identificar que percepções a família possui do programa, efeitos observados no seu dia-a-dia, na questão da educação dos filhos e no resgate da cidadania. Na escola Alfa, busquei, também, analisar percepções dos docentes entrevistados, assim como da vice-direção da escola acerca do programa, se conheciam o seu objetivo, se percebiam algum resultado no âmbito educacional e no âmbito da cidadania e que postura tinham frente a essa política pública municipal.

Nas entrevistas com os membros do corpo executivo do programa, que estiveram à frente do programa em anos anteriores, e os que estavam na data da realização da pesquisa, procurei observar as concepções desses dois grupos (os que estavam no início do projeto e os que entraram na nova gestão municipal) sobre o Programa Bolsa Sócio-Educativa, o que percebiam sobre o resgate da cidadania, se observavam mudanças nos núcleos familiares e qual concepção tinham sobre o programa.

Para melhor compreensão, apresentarei por grupos as concepções dos sujeitos da pesquisa. Iniciarei pelas mães entrevistadas, depois pelos professores da escola e, em seguida, pelos membros do Corpo Executivo do Programa.

6.3.1-Concepções das Mães

Para as mães entrevistadas, a Bolsa representa uma ajuda para sua sobrevivência. A garantia de uma renda mínima proporcionou às famílias que elas fossem incluídas nas relações de troca formais e informais que movimentam o mecanismo do mercado, já que, passaram a deter uma parcela de renda, ainda que insuficiente, capaz de conferir um mínimo de dignidade social.

Inicialmente, quando se pensa no “efeito renda”, geralmente se associa à melhoria no poder aquisitivo das famílias. Em outras palavras, pensa-se que, com um nível maior de renda, as famílias terão um poder de compra maior, consumindo mais alimentos, roupas, bens de consumo como móveis e eletrodomésticos, etc. É fato que o programa Bolsa Sócio-Educativa proporcionou às famílias uma reordenação de suas preferências, alterando sua cesta de consumo, mas há um outro aspecto que chama mais a atenção: o acesso a bens e serviços simbólicos. O cartão magnético proporcionou às mães a oportunidade de terem sua inscrição numa conta bancária, participando assim, do sistema econômico.

Essa função econômica desempenhada pelo cartão magnético, associada à regularidade da renda e à possibilidade de contrair dívidas, confere ao programa Bolsa Sócio-Educativa o *status* de salário. As mães de alunos bolsistas não usaram o termo propriamente dito, mas deixaram claro o fato de poderem contar com a renda fixa todo mês, assim como o salário das pessoas que estão trabalhando. Para elas, a bolsa representava o salário do mês,

em outras pesquisas, como a de Oliveira (2003) citada na revisão de literatura deste trabalho, cuja análise aponta que, no programa estudado por ele, em Belo Horizonte, o fator econômico se sobrepõe ao educacional.

Uma leitura cuidadosa desse primeiro enfoque ao assunto nos permite perceber que o salário é uma remuneração paga ao trabalhador pela realização de algum tipo de atividade formal ou informal celebrada através da carteira de trabalho, contratos temporários, ou mesmo, conforme entendimento da justiça do trabalho, todo e qualquer tipo de vínculo não legal que configure assiduidade ou realização de atividade remunerada. Entende-se, portanto, que o salário é, do ponto de vista legal, exclusivo do trabalhador⁴⁵ (TELLES, 1999). Diante disso e considerando as falas das mães, cabe perguntar: por que, então, esse caráter é atribuído ao programa Bolsa Sócio-Educativa?

Essas famílias são remuneradas para que seus filhos e filhas freqüentem a escola. O programa levava em consideração o perfil desses alunos. Segundo a Comissão de implementação do programa o contingente a ser atendido é composto, em sua maioria, por alunos em situação de risco social que se, não tivessem o benefício, estariam ausentes da sala de aula e da escola porque, via de regra, ou estariam nas ruas exercendo algum tipo de trabalho informal remunerado, na marginalidade, ou em casa, cuidando dos irmãos mais novos e da própria casa. Esse dinheiro funciona como um estímulo para que as famílias alterem a rotina de seus filhos e os coloquem na escola. Isso é percebido na fala de uma das mães:

E melhorou bastante, porque meu menino não gostava de estudar. Aí ele pensava porque eu vou estudar. Aí eu falava que tinha que estudar porque faz muita falta. E antigamente a gente estudava e não ganhava nada. Hoje em dia eles pagam pra você estudar. Então você tem que estudar. Ele pede um boné, um tênis, não pode comprar da marca, mas a gente tá sempre

⁴⁵ Segundo Telles (1999), as viúvas (ou viúvos) não recebem salário, mas sim uma pensão. Os alunos que não têm condição de pagar uma escola recebem uma bolsa. Os trabalhadores do setor de vendas recebem comissão adicionada ao salário, fixo; o trabalhador, quando acidentado ou demitido, recebe indenização.

comprando. Então a gente tá sempre incentivando. Ah, no final do mês eu vou comprar aquele boné, aquela camisa...Então foi um incentivo pras crianças e benefício pras mães⁴⁶.

Deve-se atentar que, no Brasil, a rede de proteção de inserção social atingiu apenas o trabalhador de carteira assinada. Segundo Telles:

Quanto aos que tinham uma condição de existência percebida como impermeável à regulação legal, incapazes, portanto, de pertencimento cívico, esses eram os “outros”, os que estavam fora, não eram trabalhadores por mais que exercessem regularmente uma atividade produtiva, não faziam parte do povo e não mereciam a proteção do Estado: desempregados, subempregados, trabalhadores domésticos, autônomos caíam na vala comum de uma condição criminalizada e indiferenciada que os confundia com o marginal, o criminoso e o subversivo. Para todos esses, a esfera pública só existia como repressão e toda sua existência era rigorosamente privatizada e destituída de significado positivo. Na melhor das hipóteses, eram os desprivilegiados da sorte cujas dificuldades eram vistas apenas como pessoais, privadas, qualidades negativas ou situações azaradas (1999, p.125-6).

Considerando que a população atendida pelo Programa Bolsa Sécio-Educativa situa-se, de modo geral, abaixo da linha de pobreza, pode-se inferir que as relações de trabalho, de algum tipo de seguridade social e estabilidade são, no mínimo, muito frágeis senão inexistentes, como se percebeu na pesquisa de campo. A maioria não tinha vínculo empregatício e não possuía carteira assinada, mas ansiava por isso. Ainda segundo Telles (1999, p.96):

Essa é uma gente desprovida de qualquer sistema público de proteção social [inclua-se nesta análise a questão do salário mínimo]. Mas é também uma gente que transita em um mundo social que não existe do ponto de vista legal. Não existe, pois à margem das regras formais da cidadania regulada que, apesar de todas as mudanças por que passou o país nas últimas décadas,

⁴⁶ Entrevista concedida em 9 de maio de 2006.

mantém operante o princípio excludente montado nos anos 30. Não deixa de ser espantosa uma arquitetura institucional que sempre manteve mais da metade da população fora e à margem do “Brasil legal”.

Diante do exposto, ao se instituir uma renda mínima para essas famílias na perspectiva de um direito que lhes é assegurado pela Constituição Federal, a prefeitura de Juiz de Fora reconhece que cabe ao Estado redefinir as fronteiras sociais e criar condições de inserção e inclusão social para as famílias desassistidas e marginalizadas economicamente. Nesse contexto, a renda, vista como salário fixo, além de agregar a questão do direito, é nitidamente percebida pelas famílias como um instrumento econômico que lhes permite existir do ponto de vista das relações de troca, de consumo, de realocação de preferências, de planejamento orçamentário, na perspectiva de longo prazo, ainda que precário.

O fato de receber uma renda fixa e regular, daí a associação com o salário, permite à família assistida adquirir novos hábitos de consumo, o que repercutiu positivamente na alimentação, vestuário e saúde dos membros da unidade familiar. A bolsa possibilitou que as famílias pesquisadas incluíssem novos ingredientes e produtos na sua rotina diária, como iogurte, massa de pastel, carne, refrigerantes, pão no café da manhã, produtos que não poderiam ser adquiridos sem o benefício. Somado a isso, as famílias bolsistas puderam redefinir sua estrutura de gastos reordenando a alocação do dinheiro para o pagamento de contas ou para a aquisição de alguns bens como tanquinho de lavar roupas, vídeo-game, aparelho de som ou realizar pequenas reformas na casa.

Em outras palavras, coloca-se para estas famílias a possibilidade de terem visão de longo prazo, de fazer planos, contrair dívidas que lhes possibilitem adquirir bens de consumo e contemplar um orçamento que pode ser administrado de forma mais ordenada e racional, mesmo que o benefício ainda seja pequeno e temporário.

Ressalta-se que, segundo uma das assistentes sociais entrevistadas, as famílias recebiam orientações nas reuniões, quando lhes era explicado que o benefício não se tratava de um salário, podendo ser cortado a qualquer momento. Nessas ocasiões, orientava-se a família a gastar com prioridades, tais como alimentação, material escolar, contas de água e luz, roupas para os filhos.

Vale atentar que as mães afirmaram que, mesmo sem a bolsa, manteriam seus filhos na escola: “Com certeza se a bolsa acabar, ele vai continuar estudando. Quando eu vim pra cá, a gente morava lá em Rio Novo e lá não tinha Bolsa, então ele vai continuar estudando sim⁴⁷.”

De acordo com Telles (1999), o que se percebe, é que se o Estado não intervir a fim de proteger e permitir que essas famílias alcancem um outro patamar de cidadania e sociabilidade, entrará em vigor um outro tipo de articulação estatal/social, o estado de natureza hobbesiano no qual, segundo a autora:

(...) são submergidos todos os que têm uma existência percebida como impermeável à regulamentação estatal e que, por isso mesmo, não existem para efeito legal. Desempregados, desocupados, subempregados, trabalhadores sem emprego fixo e ocupação definida são, na prática transformados em pré-cidadãos, sujeitos ao tratamento hobbesiano clássico, ou seja, a repressão pura e simples, tanto privada como estatal. (TELLES, 1999, p.90).

De acordo com Soares (2006), o Estado, desde sua origem, tributa e redistribui entre os diversos segmentos da sociedade, ou seja, além de prover bens públicos, a função do Estado é tirar e dar renda a diferentes segmentos da sociedade. Se essa redistribuição vai

⁴⁷ Entrevista concedida em 9 de maio de 2006.

ajudar os mais pobres, ou os mais ricos, ou vai ser neutra é uma questão que depende de fatores políticos, sociais e econômicos de um determinado período histórico.

Nessa perspectiva, esse dinheiro não pode ser considerado um simples assistencialismo, como rotineiramente foi afirmado durante a pesquisa por alguns sujeitos. Trata-se, na verdade, de um programa de assistência social, cuja origem pode ser rastreada de maneira embriônica às experiências em nível local, como a renda mínima de Campinas e o Bolsa-Escola do Distrito Federal, que incorporou muitos cidadãos juizforanos que estavam completamente desamparados da rede de proteção social existente no país.

Uma política de proteção social é um elemento fundamental em qualquer democracia que pretenda estender a todos os benefícios do desenvolvimento econômico. De acordo com vários autores, como Lavinias (1999) e Soares (2006), ainda há muito que fazer para aperfeiçoar o programa, mas transferir renda é uma função do Estado, além do fato de se estar distribuindo a favor dos pobres é importante, também, para o crescimento econômico.

6.3.2-Concepções dos Professores

Todos os professores consideraram o programa assistencialista. Dois dos professores entrevistados disseram que o programa é político, porque chama voto. Para eles, trata-se de medida paliativa, pois não muda a situação da família. Consideram que ainda está sendo muito assistencialista, deveria estipular mais critérios, pois a família fica presa à renda da bolsa e a única contrapartida que se cobra da família é a frequência da criança à escola.

Uma das professoras mencionou que o programa é assistencialista porque a criança está se mantendo na escola, mas não está aprendendo. Em suas palavras: “Ela aprende 45% e é mandada pra frente e depois pára de estudar⁴⁸”.

Um professor resgatou a importância do Programa, dizendo que este obriga os alunos a ir à escola todos os dias. Para ele, a parte social é feita. Afirma que os alunos têm muita dificuldade e as famílias não participam muito. Segundo ele, para que haja um desempenho melhor dos alunos, não só os do programa Bolsa Sócio-Educativa, é preciso haver a participação da família e uma escola comprometida com a educação das classes populares da sociedade.

Todos os professores disseram que o Programa contribui para manter a criança na escola, dando, de certa forma, um pouco de responsabilidade aos pais.

As opiniões sobre ser ou não a favor do programa ficaram bem divididas nas respostas dos professores. Os que se manifestaram contra disseram que o programa poderia estimular a preguiça, fazendo com que as famílias não saíssem do lugar. Outros se manifestaram contra quaisquer benesses do governo, dizendo que este não tem a obrigação de dar renda aos pobres e que a pobreza deveria ser atacada de outro modo, como o controle da natalidade. Mas todos se manifestaram dizendo que é preciso desenvolver outras políticas, como emprego, para garantir um salário digno às famílias carentes.

Os professores que se mantiveram a favor do programa afirmaram que, embora a idéia seja boa e o programa, válido, o efeito ainda não se vê na questão da educação. Alguns professores disseram concordar num primeiro momento com o programa, por oportunizar os jovens a entrar na escola, como uma medida paliativa, dando um norte para o aluno e para sua família.

⁴⁸ Entrevista concedida em 20 de junho de 2006.

Foi unânime entre os professores entrevistados a idéia de que o programa causaria dependência na família. Nas palavras de um professor: “vira um vício, temos tendência a nos acomodar⁴⁹”.

Outros professores manifestaram que, se houver comprometimento da família, o programa vai dar resultados, mas se não houver, os pais vão utilizar o recurso para “comprar cachaça” no final de semana. No entanto, observa-se que, apesar dos pontos negativos destacados, nesse grupo também não foi descartada a validade do programa.

Um dos professores entrevistados declarou que, a princípio, a idéia do programa é boa, porém teme que se torne uma “moeda política”. Ressaltou, ainda, a validade do programa em centros de pobreza e miséria, como vale do Jequitinhonha. Segundo sua percepção, os alunos do bairro onde se localiza a escola não deixariam de estudar para trabalhar.

Uma das professoras entrevistadas afirmou que o valor é pouco para causar comodismo. Houve também aqueles professores que não conheciam a estrutura do programa, o valor pago às famílias nem que havia dois programas de Bolsa-Escola nas escolas municipais de Juiz de Fora (Bolsa Sócio-Educativa e o Bolsa-Família). Desconhecendo os critérios de adesão, permanência e desligamento, um dos professores disse que para amenizar a dependência da família ao programa, este deveria ser utilizado a cada dez anos por família, devendo ser estabelecidos outros critérios para não haver dependência. Os professores também levantaram críticas sobre o programa dizendo faltar uma ligação com a ocupação dos pais, como o oferecimento de um curso de capacitação profissional. Segundo os professores, o simples dinheiro não resolve o problema, devendo-se sistematizar um acompanhamento das famílias pelas assistentes sociais e agentes de saúde. Dessa forma, para eles, a escola não figuraria somente como fonte de renda.

⁴⁹ Entrevista concedida em 19 de junho de 2006.

Observa-se que essas questões foram pensadas quando da elaboração do Programa Bolsa Sócio-Educativa. No entanto, como sua execução deixou a desejar, não chegou a ser percebida no interior da escola. Outra questão que se nos apresentou diz respeito à Comissão Local que, por não ter saído do papel, não se efetivou como elo de ligação entre as famílias e as assistentes sociais, como fora previsto.

Ficou evidenciado, também, que, para os professores, embora o programa atenda a algumas necessidades imediatas da família, a longo prazo não oferece benefícios aos alunos que não os materiais. Um dos professores disse que deveria ser cobrada dos pais uma prestação de contas do dinheiro que foi gasto.

Contrapondo-se a isso, a ex-Diretora de Política Social afirmou que o dinheiro era livre para a família gastar. Em suas palavras: “Se nós tutelássemos no que a família ia gastar, nós estaríamos contradizendo a nossa proposta. Caderno não precisa porque a escola dá, o uniforme ela poderia comprar. O dinheiro não é do aluno, é da família⁵⁰”.

Um dos professores destacou a importância de a escola oferecer uma estrutura que propicie um atendimento integral à criança com as condições adequadas e não com a precariedade que tem sido feita.

Outro professor, ainda que não tenha sabido especificar de que maneira, relata ter percebido que o programa resgata a cidadania das crianças, fato mostrado, segundo ele, pelas pesquisas. Entretanto, como o mesmo não ocorre com as condições de vida da família, o desempenho da criança depende da qualidade do trabalho realizado pela escola. Outros professores apontam, ainda, que o programa mostra-se insuficiente para resgatar a cidadania das famílias, visto que não lhes propicia o acesso à cultura, esportes, lazer, bens a que a classe média tem fácil acesso.

⁵⁰ Entrevista concedida em 17 de julho de 2006.

Outros professores afirmaram ser o resgate da cidadania ligado à visão de cada família. Segundo eles, para a família que considera a educação como valor, a cidadania lhe é despertada, enquanto a família que não atribui valor à educação trata tal programa apenas como forma de assistencialismo.

Duas das professoras afirmaram que o programa não contribui para resgatar a cidadania das famílias. Primeiro porque a quantia é insuficiente para resgatar os direitos e segundo porque é dada e não é esclarecida. Na visão dessas professoras, retiram-se recursos de alguns, dando-os para outros, sem muito resultado.

Foi unânime a idéia de que, embora o programa contribui na frequência da criança à escola, há necessidade de que seja dado um estímulo para a pessoa crescer e não para aceitar estímulos assistencialistas. A concepção manifesta é que o resgate da cidadania ainda se encontra distante, sendo importante não dar o peixe e sim ensinar a pescar.

Verifica-se o desconhecimento, por parte dos professores, não apenas da concepção original do Programa, mas também do seu uso pelas famílias. Por outro lado, é interessante perceber que reconhecem que a escola precisaria fazer mais por esses alunos, o que nos leva a perguntar o motivo pelo qual não o faz.

Dessa forma, não basta só taxar o programa de assistencialista ou de educacional. É preciso analisar sua origem e o efeito estabelecido por ele nas famílias beneficiadas, como foi feito pela pesquisadora, para, assim, afirmar qual concepção está impregnada no programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora.

6.3.3-Concepções dos Membros do Corpo Executivo do Programa

Neste grupo, foi levantada a concepção inicial do programa, sua execução, problemas encontrados, a percepção de resgate da cidadania das famílias, consecução dos objetivos e sua validade para aqueles que tiveram a responsabilidade de implementá-lo.

Para a ex-Diretora de Política Social, o programa é de natureza educacional. Focalizava uma criança da família na escola, por exemplo, a que estivesse na 1ª série do Ensino Fundamental, e exigia que todos os demais também estivessem na escola. Além disso, fazia-se também o acompanhamento da frequência do aluno e dos outros filhos nas escolas. Para ela: “Ao mesmo tempo em que a criança está na escola e esta tem bons projetos pedagógicos e os professores dão o melhor de si, o Programa oferece condições para que as crianças permaneçam na escola⁵¹”.

Ainda em sua visão, o programa fez com que a escola identificasse os alunos cujas famílias possuíam dificuldades financeiras, de trabalho e de direitos. Ao serem identificadas, essas crianças tiveram visibilidade, adquirindo uma identidade, porém identidade marcada pelo negativo, pelo que não tem. A forma de se trabalhar essa diferença na escola dependia muito do conceito de gestão, de ética, de homem e de direito. Para ela, tal diferença era para servir a favor da criança e dessa família e não para discriminá-los. Essa questão também foi percebida por mim, no trabalho de bacharelado, em que se constataram discriminações com as crianças bolsistas com professores usando o fato de a criança receber a bolsa para ameaçá-la.

A ex-Diretora de Política Social se mostrou a favor do programa, na medida em que este cria perspectiva de amadurecimento da família, destacando a necessidade de que

⁵¹ Entrevista concedida em 17 de julho de 2006.

se tenha um acompanhamento, através do posto de saúde, de uma educação profissionalizante e capacitação para que a família tenha suas próprias condições de se manter.

Para uma das ex-assistentes sociais que trabalhou no programa de 1997 a 2000, o programa é, ao mesmo tempo, social e educacional. Entretanto, em sua visão, no formato em que ele estava sendo desenvolvido na época da pesquisa, tornara-se apenas assistencialista. Dessa forma, não considerava válido, pois não estava sendo feito o trabalho sócio-educativo com os alunos e com as famílias. Para ela, o importante é promover o cidadão dando a ele condições de se manter. A assistente social entrevistada acredita na importância da assistência quando a pessoa não tem como prover seus bens. Afirma que o programa em estudo só tem sentido se a família tiver acesso a ações sócio-educativas, conforme previsto no projeto original.

A outra assistente social que trabalhou no programa de 2000 a 2004 disse que nunca concordou com a alocação do programa na Educação, sendo-lhe mais adequada a área da assistência social, da AMAC, por seu cunho mais assistencialista.

A chefe do Departamento de Gestão e Assistência ao Discente e Docente, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, onde hoje está lotado o Programa, na função desde 2005, percebe-o como totalmente assistencialista, porque fica restrito à renda. No momento, só estava havendo desligamento das famílias, porque se pretendia sua extinção, em função do projeto federal do Bolsa-Família. Considera que toda ajuda é muito importante, é bem vinda e que o programa, embora se constituísse como auxiliar na sobrevivência das famílias, trata-se de um paliativo e não resolve o problema. Considera que o mais importante é o emprego.

Quanto à validade do programa, a funcionária administrativa, no programa desde 2005, afirmou que ele é essencial em algumas situações. Em suas palavras: “Hoje não é válido, porque para dá certo, tem que haver acompanhamento da família, saúde, cursos profissionalizantes, capacitação para que a família tenha suas próprias condições de se

manter. Acrescentou ainda: “Sou a favor do programa, mas não da maneira como funciona hoje, apenas com repasse de renda para as famílias⁵²”.

Na questão da dependência do benefício pelas famílias, todo o corpo executivo manifestou que o benefício, de certa forma, causa dependência. Afirmam que as pessoas acabam ficando encostadas, porque elas vêem o benefício como um salário fixo todo mês. Foi retomada pelas assistentes sociais e pela ex-Diretora de Política Social a importância das reuniões que eram feitas com as famílias, quando o Programa foi implantado. Os assuntos tratados eram diversos: sexualidade, direitos, família, alcoolismo, doenças. Tais reuniões eram mensais e aconteciam nas escolas. A partir das reuniões, muitas famílias, para continuar no programa, foram encaminhadas, para o grupo de Alcoólicos Anônimos (AA).

Uma das assistentes sociais afirmou que o trabalho resgataria mais a cidadania das famílias e que as políticas de geração de emprego seriam melhores do que o benefício da bolsa. Porém, reconhecem a ajuda que o programa oferece, de certa forma, para o resgate da cidadania.

A ex-Diretora de Política Social também reafirmou a importância dos projetos sócio-educativos complementares para resgatar a cidadania das famílias:

Eu penso que este programa tem um orçamento, uma rubrica própria, para aumentar este valor, aumentar por aumentar não significa que ele vai cumprir esta condição de dar os mínimos necessários para a assunção e ascensão das pessoas para ascender aos direitos que eles têm, mas penso que mais do que o valor, eu diria que seria as ações complementares que poderiam ser fortificadas, como ações de cultura, lazer e saúde⁵³.

Como fator positivo da cidadania, a outra assistente social disse que, através do programa Bolsa Sócio-Educativa, as famílias conseguiram adquirir documentos, como

⁵² Entrevista concedida em 21 de julho de 2006.

⁵³ Entrevista concedida em 17 de julho de 2006.

carteira de identidade, CPF, título de eleitor, uma vez que a posse de tais documentos era um dos critérios necessários para a inscrição no Programa. Nos demais itens, afirma que não se avançou muito, pelo fato de não terem sido feitas parcerias com as outras secretarias. Para que o programa desse certo, segundo ela, tinha que ter havido parcerias. Esta contesta dizendo: “Nunca vi alguém do programa ser beneficiado com os conjuntos habitacionais da Em casa, ou com os programas de geração de emprego concedidos pelo FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador)⁵⁴”.

Foi encaminhado ao Fundo de Amparo ao Trabalho (FAT), um projeto cujo objetivo era a promoção de cursos de qualificação profissional para os membros das famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Sécio-Educativa, a fim de melhor capacitá-los e ampliar suas chances de inserção no mercado de trabalho. Os cursos deveriam ser ministrados no Instituto de Educação dos Trabalhadores-IET- através de aulas teóricas e práticas. As profissões oferecidas seriam as de carpinteiro, pedreiro, eletricitista, bombeiro hidráulico, gesseiro, marceneiro, pintor de obras, faxineira, porteiro, lavadeira, passadeira, jardineiro, “baby sitter”, acompanhante de idosos, padeiro/confeiteiro, horta comunitária, arte culinária, frizeiro/congelados, compoteira/salgadeira, debrunhadeira, overloquista e costura reta. Pelas entrevistas com pessoas que faziam e fazem parte do corpo executivo do programa Bolsa Sécio-Educativa, ficou claro que o Projeto não conseguiu sair do papel e atender às famílias do programa.

De acordo com o projeto da Secretaria de Educação (1997), além dessas iniciativas, era tarefa do Serviço Social realizar encaminhamentos dos pais que apresentassem problemas ao Alcoólicos Anônimos, a grupos de gestantes. Caberia também ao serviço social encaminhar as famílias ao departamento da Secretaria de Educação

⁵⁴ Entrevista concedida em 28 de junho de 2006.

responsável pela distribuição de vale-transporte escolar, às unidades do Curumim⁵⁵, Programa da AMAC, ao PROMAD (Programa Municipal de Atendimento ao Adolescente) e ao atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais promovido pelo Serviço de Educação especial da SME.

A assistente social colocou também a dificuldade de manter os projetos complementares em ação, tais como o Tecer, o Brincar, o Partilhar, o Cidadança e o Capoeira mencionando alguns problemas tais como: o projeto Tecer começou com parceira da AMAC, dependia do material e a contratação dos professores. Como as famílias só faziam pesos para portas, pequenos artesanatos, as mães acabavam ficando desestimuladas. O projeto Brincar precisava de vale transporte e como não havia possibilidade de obtê-lo, o jeito era ficar com a sobra do “vale estudante⁵⁶”. O projeto de capoeira dependia da contratação de professor e não fornecia vale transporte.

Na visão da assistente administrativa do programa, ele contribui para dar um mínimo às famílias, pois algumas pagam aluguel, compram calçados, usam na alimentação. Para ela, o programa, no início, contribuía mais para resgatar a cidadania, pois havia um acompanhamento, uma reflexão. Para a ex-assistente social: “Ficar só no repasse de verbas é o sucateamento do programa⁵⁷”.

Algumas críticas foram levantadas pelos membros do corpo executivo. Para a ex-Diretora de Política Social, a dificuldade está em voltar às origens, continuando com as reuniões e com os projetos de ações sócio-educativas e de manter as Comissões Locais⁵⁸ para acompanhar a família. A segunda dificuldade foi observada por uma das pessoas que está no

⁵⁵ É um programa social que oferece cursos aos alunos das escolas municipais. As crianças fazem aulas de reforço, além de atividades complementares como teatro, música, além de fazer várias refeições neste local, fora do horário que estudam.

⁵⁶ O vale estudante é oferecido pela prefeitura aos alunos que moram distantes da escola em que estudam. Tal sobra era direcionada aos alunos do Programa Bolsa Sócio-Educativa.

⁵⁷ Entrevista concedida em 15 de junho de 2006.

⁵⁸ A comissão local era formada por pais de alunos, líderes comunitários, padres, pastores, benzedeiros, pessoas que conheciam a comunidade. A importância dessa comissão era que seus membros conheciam mais de perto as carências das famílias e poderiam encaminhar as famílias às Assistentes Sociais para providências necessárias.

programa nesse ano, dizendo que há uma falta de técnica e de profissionalismo dos que o estavam gerindo, no momento em que a pesquisa foi realizada. Deveria haver uma articulação entre educação e assistência social. Há uma falta de integração entre as políticas sociais: saúde, educação e assistência social.

Uma das discussões que emergiram na pesquisa diz respeito à concepção do programa, questionando sua natureza de cunho educacional ou assistencialista.

No dicionário Aurélio o termo “assistência social” é definido como “serviço gratuito, de natureza diversa, prestado aos membros da comunidade social, atendendo às necessidades daqueles que não dispõem de recursos suficientes. Assistencialismo que, por sinal, não consta no dicionário, é na verdade, segundo Soares (2006), uma deformação na prestação de “assistência social”, envolvendo troca de favores e critérios pouco claros na forma de seleção dos beneficiários. Portanto, um programa assistencialista é um programa de “assistência social” utilizado como mecanismo de troca de favores.

Segundo Demo (1994), quanto à distinção entre assistência e assistencialismo, é decisivo não confundir os dois planos. Para o autor, o assistencialismo significa sempre o cultivo do problema social sob a aparência da ajuda. Humilha a pessoa que recebe benefícios, em todos os sentidos: porque lhe reserva apenas sobras, esmolas; porque provoca a dependência diante do doador; porque desmobiliza o potencial de cidadania no assistido; porque escamoteia o contexto duro da desigualdade social, inventando a farsa da ajuda; porque vende soluções sob a capa de meras compensações.

Assim, enquanto o assistencialismo é estratégia de manutenção das desigualdades sociais, a assistência corresponde a um direito humano. Certamente, devemos aceitar que assistência não é propriamente solução, pois assistir não é solucionar. Toda assistência significa atendimento tendencialmente emergencial, exceto naqueles casos em que precisa ser mantida até o fim da vida ou do ciclo de idade. Nas palavras de Demo (1994,

p.31), “Em linguagem popular, assistência apenas ‘quebra o galho’. Mas existe o direito a esse ‘quebra-galho’. Cabe ao Estado cumprir adequadamente esse dever, sobretudo não rebaixar assistência a assistencialismo”.

As críticas levantadas aos programas do tipo Bolsa-Escola seriam: primeiro, por acomodar o pobre que não buscaria mais trabalho e ascender socialmente; segundo, por desperdiçar dinheiro público com assistência quando o que importa é gerar emprego e renda, única maneira de tirar a população da pobreza.

Ao buscar compreender a concepção que mães, professores, corpo executivo do programa, direção da escola possuem do Programa, verificou-se que, entre o grupo de professores, predomina a visão do seu caráter assistencialista, já que para esse grupo ele não é capaz de tirar as famílias das condições em que vivem. Os membros do corpo executivo que estavam em gestões anteriores na Secretaria de Educação, no formato em que o programa estava no período em que a pesquisa foi feita, também o percebem como assistencialista, por não seguir o projeto original, no qual se previa uma série de atividades complementares para as famílias e para os alunos, tirando-os da condição de dependência do benefício do programa.

Os membros do Corpo Executivo que estavam na gestão de 2006, ano de realização da pesquisa, vêem o programa como assistencialista, contribuindo para a estagnação das famílias, causando ociosidade.

Apenas dois professores perceberam que o programa tem um cunho educacional, pois possibilita, em suas visões, o direito ao acesso e a permanência na escola às crianças pobres.

As mães vêem o Programa Bolsa Sécio-Educativa como uma ajuda, não considerada como situação humilhante, que exige uma contrapartida: garantir a presença dos

filhos na escola. Para todas as mães, essa contrapartida não se constitui como dificuldade que lhes é imposta, visto que percebem a real necessidade da educação de seus filhos.

Destacadas as concepções das mães, professores e do corpo executivo do programa, focalizarei agora, especificamente, a partir das vozes dos beneficiários do Programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora, se este contribuiu para o resgate de sua cidadania.

6.4-Programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora, Resgate da Cidadania?

É recente na história das políticas sociais que o Estado assuma de fato a responsabilidade pelos serviços públicos, como educação, saúde, previdência social, mesmo que recorrendo ao mercado ou ao setor não lucrativo na execução.

As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo.

É na margem da pré-cidadania que as políticas assistencialistas vão se desenvolver. O sistema de proteção social brasileiro desenvolveu mecanismos assistencialistas suplementares, ao invés de se universalizar ou procurar garantir direitos sociais mínimos a todos. A assistência social tendeu sempre a se tornar terreno fértil para o clientelismo que cresceu junto com o espaço assistencial dos programas. Na pesquisa não se percebeu nenhum uso clientelista do Programa. Apenas foi dito pelas mães que, na gestão da administração anterior, foi feita uma festa com todas as mães beneficiadas com a Bolsa-Escola, ocasião em que o filho do prefeito era candidato a deputado e estava presente na solenidade.

Outra questão a ser destacada é que, na pesquisa realizada, não se verificou nenhum tipo de incentivo à ociosidade, embora as famílias se mantivessem muito dependentes da renda do Programa Bolsa Sócio-Educativa. Como já foi mencionado, as famílias com bolsa declararam considerar o benefício como uma ajuda, um complemento da renda familiar. Em todas as afirmativas, aparece muito clara a idéia de que somente com a renda da Bolsa-Escola, não é possível o sustento. É preciso auferir algum tipo de renda para sobreviver, sendo a Bolsa um acréscimo.

Essa noção referenda dois aspectos importantes: 1) a consciência de que o valor do benefício da Bolsa é insuficiente para sustentar uma família; 2) os pais não deixariam de procurar emprego ou o próprio sustento por causa do benefício. Ao mesmo tempo, o rendimento mensal permite aos pais procurarem trabalhos mais dignos.

O fenômeno do empoderamento feminino com a bolsa é revelado pelas pesquisas realizadas no México e no Brasil. As avaliações feitas pela Unesco, pela OIT, pelo Bird e pela Missão Criança verificaram importantes mudanças na vida das mães beneficiadas da bolsa apresentando resultados muito semelhantes. Fundamentalmente, a posição da mulher na família transforma-se, na medida em que ela passa a ser gestora de uma complementação de renda familiar. Sua autonomia e importância na estrutura da família aumentam substancialmente. (SILVA, 2004)

O fato de elas receberem os recursos é certamente um elemento de segurança para que o dinheiro seja gasto em algo necessário à família. Com o dinheiro da bolsa em mãos, a mãe pode procurar os lugares mais baratos para comprar, economizando para aplicar em outras necessidades. Em suma, a mulher é tida como mais responsável e ciosa do que o homem, com relação às necessidades dos filhos:

O fato de as mulheres serem gestoras do dinheiro lhes dá a autonomia de decidir como, onde e quando gastar, dando-lhes inclusive a chance, ainda que o façam pouco, de gastarem consigo próprias. Contar com o dinheiro que é delas pode torná-las mais livres da dependência diária dos maridos. (WAISELFISZ, et al, 1998, p.86)

Pode-se observar, também, que, em alguns casos, a bolsa proporcionou o aumento da auto-estima da criança e da mãe, despertando o interesse pela retomada dos estudos. Uma das mães disse que a bolsa motiva o filho a estudar. Em suas palavras:

Com a bolsa muita coisa mudou, até o pensamento das crianças mudou. Mudou bastante. Deu mais esperança. Porque todo mês a gente fica esperando aquilo. Eles ficam alegres, sabendo que vai chegar. Na minha casa são 5 crianças, aí já sabe que no dia do pagamento já vai chegar alguma coisa diferente. Aí eu levo um negócio pra cada criança. Não pode comprar só pra um, né⁵⁹!

As mães interpretam a escola como a grande oportunidade para os mais pobres conseguirem um emprego melhor, que os retirem de uma situação humilhante. Acreditam que a educação é sinônimo de um futuro com melhores expectativas de vida. A perspectiva positiva de futuro, escassa devido à situação econômica e cultural das famílias, passa a fazer parte do imaginário dessas mães e, de maneira mais profícua, dos desejos de seus filhos. Há o desenvolvimento de um novo anseio de ascensão social, de ter um emprego melhor do que o dos pais. A fala de uma das mães demonstra isso: “Minha filha está na 7ª série. Ela gosta de estudar e pensa até em ser advogada. Ela sonha em ser advogada⁶⁰”.

Essas mães almejam mudar de vida e querem que seus filhos tenham melhores condições de vida do que a delas, condição que pode ser conquistada a partir dos estudos. Uma das mães relatou: “Eu espero o melhor, né! Melhorar um pouco mais. Quero que eles estudem, porque eu não continuei porque minha mãe não tinha condição de pagar pra todo mundo. Eu quero que meus filhos consigam o que eu não consegui, que são os estudos.” Essas mães também não querem que seus filhos sejam a mesma profissão dos pais. Isso fica claro na frase de uma das mães: “Minha filha de 11 anos fala assim pra mim: quando eu

⁵⁹ Entrevista concedida em 2 de maio de 2006.

⁶⁰ Entrevista concedida em 4 de maio de 2006.

crescer, eu vou trabalhar com você (de doméstica). Eu falo: vai trabalhar comigo, não. Vai estudar pra você ter um emprego melhor, ter uma vida melhor⁶¹”.

Percebe-se, pelos relatos colhidos, que duas das oito mães entrevistadas sentiram motivadas a voltar a estudar. Isso parece se dever a alguns fatores, como: progressivo aumento da importância da educação na vida familiar, pois o vínculo filho-escola passa a ser fundamental para o sustento da família; a educação ganha em grau de importância no planejamento do futuro; a introdução ou a intensificação do fator da escolaridade como elemento de mobilidade social.

Esses itens agregados despertaram em duas das mães o desejo de progresso via educação. Assim, a Bolsa Sócio-Educativa reavivou a esperança de ascensão social pelo estudo. Sabendo da importância da escolaridade para a aquisição de um bom emprego, uma das mães relata: “Eu estudei até a 2ª série. Agora retornei. Sei ler e escrever, fazer contas básicas, mas pra arrumar serviço não basta só isso, né⁶²”!

Portanto, o fato de a maior parte das famílias inseridas nos programas de transferência de benefício ter a figura da mulher como titular para o recebimento mensal dos valores atribuiu-lhes um *status* e uma importância social que muitas mulheres não possuíam e que nem sabiam que poderiam conquistar. O cartão de recebimento proporcionou a oportunidade de muitas entrarem pela primeira vez não só em uma instituição bancária, mas também em um supermercado. Sentindo-se valorizadas, começam a se sentir melhores e a cobrar para si um papel diferenciado na sociedade, de maior igualdade de oportunidades. Tal esta valorização do papel da mulher pode ser considerada um dos instrumentos de cidadania que os programas de transferência de benefício propiciam: a redescoberta da importância do papel feminino na sociedade.

Para o corpo executivo do programa, a Bolsa Sócio-Educativa reafirma o direito à educação, direito este que é anterior ao recebimento do benefício. Um programa dessa natureza parte do princípio de que aluno é um sujeito pleno, que deve ter acesso aos mesmos bens e serviços disponíveis para outros indivíduos na sociedade, não podendo, portanto, ser refém de uma conjuntura perversa estabelecida pela insuficiência ou de não acesso à renda. A garantia de que esses direitos previstos na lei serão cumpridos sinaliza de que há, por parte do Estado, uma compreensão da importância do papel que a educação desempenha no fortalecimento da cidadania. Além disso, situa o Estado no centro das políticas públicas sociais que são, ao fim e ao cabo, instrumentos de consolidação dos direitos do cidadão.

Nas questões propostas às famílias, acerca do conhecimento de seus direitos, duas das mães afirmaram que não os conheciam. As outras seis disseram conhecer, mas não sabiam explicar. O único direito que identificaram foi o direito do consumidor de trocar mercadorias. Nas palavras de uma das mães: “Já ouvi falar dos direitos, mas nunca procurei saber, não. Já tive problemas com alimentos aqui no bairro, mas eu não fui trocar não, porque fiquei sem graça porque eu compro lá todo dia⁶³.” Ou ainda: “Já ouvi falar do direito do consumidor, mas nunca troquei nada não, porque eu joga a notinha fora e eles só trocam se tiver a notinha⁶⁴”.

Tais falas parecem demonstrar a falta de conhecimento e esclarecimento que essas mães possuem de alguns de seus direitos. Ao falar um pouco sobre seus direitos, interroguei a uma das mães, que nunca havia precisado questionar ou trocar mercadorias, se trocaria uma mercadoria que viesse quebrada, ou estragada. A resposta foi: “Se não for dar amolação, eu ia requerer meus direitos⁶⁵.” Isso demonstra que no Brasil ainda há uma

⁶³ Entrevista concedida em 28 de abril de 2006.

⁶⁴ Entrevista concedida em 2 de maio de 2006.

⁶⁵ Entrevista concedida em 2 de maio de 2006.

dificuldade de fazer valer os direitos, pois se acaba esbarrando em aspectos burocráticos que tomam tempo. Para essas famílias, tomam tempo e dinheiro, pois, no caso de terem que voltar à loja para trocar alguma mercadoria, gastariam dinheiro com condução. Isso acaba levando a um comodismo da situação, deixando de lutar pelos direitos que são resguardados na Constituição Federal 1988. Não reclamam porque não querem ter o trabalho, ou por não causar um mal estar com o vendedor do bairro, como foi dito por algumas mães.

Notou-se também que essas mães possuem uma consciência política, mesmo que seja limitada, pois demonstraram a importância do voto na eleição e do compromisso do eleitor para eleger um político. Demonstraram também que, apesar de terem uma renda baixa e serem vinculadas ao programa Bolsa Sécio-Educativa, não usariam seu voto como poder de barganha, ou seja, não usariam o voto para permanecerem na bolsa por mais tempo. Apenas uma das mães afirmou que, pela sua situação de carência, votaria no político para não perder a bolsa. Apesar de o voto dar a alguns eleitores o poder de barganha, sendo a oportunidade para ganhar dinheiro fácil ou troca de favores, como afirma Carvalho (2004), esta não foi a realidade das famílias pesquisadas. A frase de uma das mães ilustra o que foi dito: “(...) se o político for bom, né. Se a gente vê que vale a pena, porque se a gente fizer tudo por interesse, nosso Brasil não vai pra frente. Infelizmente não são todos que pensam assim⁶⁶.” Outra mãe se manifestou dizendo: “Não votaria. Acho que tem que ver a proposta das pessoas. Você não pode votar e pensar so em você, não... Pode fazer falta pra mim, mas eu não posso fazer isso. Tem que ver se ele vai melhorar a situação do povo, das familias⁶⁷”.

As mães relataram que, com o recebimento da bolsa, os filhos passaram a ir para a escola mais arrumados e calçados, além de poderem ter uma mochila para levarem seus materiais escolares.

⁶⁶ Entrevista concedida em 28 de abril de 2006.

⁶⁷ Entrevista concedida em 4 de maio de 2006.

Como já foi mencionado, as mães, com o incremento do benefício, passaram a querer consumir e a ter melhores condições de vida para si. Uma das mães, falando sobre o que quer do futuro, disse que: “Eu quero guarda-roupa novo, quarto pras meninas que não tem. Fazer um muro na frente que tá precisando. Melhorar, né⁶⁸.”

As mães que não possuem vínculo empregatício, com carteira assinada, demonstraram que preferiam ter o emprego fixo a receber o benefício da Bolsa Sócio-Educativa. Uma das mães declarou que o Programa lhe ensinara que a pessoas podem continuar melhorando. Em suas palavras:

Se eu arrumasse um emprego de carteira assinada eu largaria a Bolsa-Escola sim. Porque como a bolsa veio quando eu estava precisando, aí a gente vê que tem outras pessoas na fila que também precisa, e vê na televisão gente que recebe, mas que não precisa. Então eu largaria sim⁶⁹.

Outras mães demonstraram o quanto o benefício fora importante para suas vidas e as aquisições que conseguiram obter a partir do recebimento:

Eu não tinha nada, tinha que correr na casa da minha irmã pra buscar. Graças a Deus tem muitos anos que eu não busco. Antes da bolsa, eu não tinha nada. O barraco não tinha luz, quando a Bolsa-Escola chegou nós, já tínhamos luz, não tinha telefone nem água. Agora, graças a Deus, eu tenho. Eu melhorei muito a minha casa. Antes ela era de três cômodos, dois quartos e um banheiro e um quartinho de táboa que eu fazia pras crianças. Agora tem cinco cômodos, uma sala, duas varandas boa e tem copa e cozinha⁷⁰.

⁶⁸ Entrevista concedida em 4 de maio de 2006.

⁶⁹ Entrevista concedida em 9 de maio de 2006.

⁷⁰ Entrevista concedida em 9 de maio de 2006.

As mães também demonstraram como dividem o dinheiro e como fazem para multiplicá-lo no dia-a-dia:

Eu compro material para os meninos. Minha neta estuda e meu outro filho também estuda à noite. Aí eu divido tudo direitinho, né. A dona de casa divide o dinheiro tudo direitinho. Aí vai fazendo aquele orçamento um pouquinho pra aqui, outro pra cá. Igual o material da 3ª série ficou em R\$48,00. a da 1ª série em R\$28,00. aí eu vou no armário, compro a prestação, né e vou pagando direitinho. Aí eu pago as coisas com o dinheiro⁷¹.

Uma das mães, que é negra, manifestou a questão de que a cor da pele não pode estigmatizar as crianças negras como inferiores. Em suas palavras:

Eu quero que eles estudem. Tem muita oportunidade independente da cor, né! Os direitos são iguais para todos. Eu quero o melhor pra eles (...) Não pode é ficar naquela situação ali. Tem que mostrar pra eles que aquilo que tem não é pro resto da vida. A pessoa tem que fazer assim, se a pessoa mais clara pode, então eu também posso, estudando e trabalhando. Agora você pode ver uma pessoa pobre ir para a faculdade, né. Aí eu coloco isso na cabeça das crianças. O que move é a vontade⁷².

A pouca participação em movimentos comunitários, na vida escolar dos filhos e em espaços democráticos de discussão revela a baixa mobilização dessas famílias e a reduzida capacidade de reivindicarem seus direitos, o que as impede de exercer sua condição de cidadania.

O que se percebe é que a maneira como vinha sendo desenvolvido o programa Bolsa Sócio-Educativa, somente com repasse do dinheiro, sem nenhum trabalho sócio-educativo que ampliasse as oportunidades dessas famílias apenas contribuiu para elevar, de

⁷¹ Entrevista concedida em 9 de maio de 2006.

⁷² Entrevista concedida em 4 de maio de 2006.

certa forma, sua capacidade de consumo e, às vezes, sua auto-estima, não sendo suficiente para o resgate pleno da cidadania das famílias carentes. Possibilitou o acesso ao mínimo para a sobrevivência: moradia, alimentação, serviços como água, luz, gás telefone e remédios.

Entretanto, para que esse Programa se afirme como uma iniciativa de sucesso, seria necessária a articulação com outros órgãos governamentais. Outro aspecto poderia ser criação de cooperativas de trabalho, enfim, criar condições para que essa população atendida não precisasse mais do benefício e passasse a viver com seus próprios recursos. No entanto, o que se percebeu, através das entrevistas, foi que o projeto original foi se perdendo na sua execução. Nem os professores tinham conhecimento do mesmo. A escola não o absorveu, a comissão local não funcionou. Por outro lado, os novos gestores, aparentemente, não o reconheceram e a tendência é que ele seja extinto.

É indiscutível que o programa provoca um incremento na renda dessas famílias capaz de retirá-las da condição de indigência ou pobreza extrema em que se encontravam anteriormente, fato que, isoladamente, pode ser considerado como objeto de política econômica, porque um dos seus objetivos é, segundo Samuelson (1994), promover a justa distribuição da renda e a garantia do bem-estar individual. Distribuir a renda não significa, entretanto, dizer que as famílias necessariamente atingirão um novo padrão de bem-estar. Para que isso ocorra, isto é, para que o resultado da distribuição de renda seja consistente a longo prazo e não simplesmente uma política de assistência é condição *sine qua non* que programas dessa natureza seja3(i)-2.164]TJ -255.27na193142(a)3.74274(j)-2.1655436(e)3.74(n)-0.29ado808v436(a)3

não é suficiente para garantir uma alimentação adequada, atendimento médico e dentário, razoáveis condições de moradia, o acesso ao lazer e à cultura, além de que o simples fato do repasse do benefício não propicia meios para elevar a participação social e política da população.

Como afirma a autora Telles (2001), a história de cidadania brasileira foi escrita em negativo, visto que define o cidadão pela ordem das obrigações, contendo, na própria enunciação dos direitos, o princípio da sua criminalização.

A autora afirma ainda que “as possibilidades de um país alcançar patamares mínimos de civilidade em seus padrões societários” diz respeito à possibilidade de a cidadania enraizar-se nas práticas sociais e complementa: “direitos e cidadania significam um modo de nomear (e imaginar) as formas pelas quais as relações sociais podem ser reguladas e, construídas regras civilizadas de sociabilidade” (TELLES, 2000, p.15).

Nas palavras da autora:

Os direitos constroem, portanto, vínculos propriamente civis entre indivíduos, grupos e classes. Melhor dizendo, constroem uma gramática civil que baliza práticas e interações sociais por referência ao que é reconhecido como medida de justiça, medida que é sempre alvo de questionamentos e reformulações nos embates e litígios de posições de interesse, valores e opiniões (...). Não seria aqui demais enfatizar que se tudo isso passa pela ordem legal e institucional, depende, sobretudo de *uma cultura pública democrática que se abra ao reconhecimento da legitimidade dos conflitos e dos direitos demandados como exigência de cidadania* (TELLES, 2000, p. 139) (grifo nosso).

A cidadania está assentada no tripé Estado/sociedade/direitos, em que a categoria participação inclui-se como suporte dinâmico de mediação .1572(s)-2.53846(e)8.95

cidadão, sendo a cidade o “*locus*” privilegiado de participação do cidadão na manifestação da sua prática social, tendo o Estado como principal interlocutor dos seus interesses e dos seus direitos. Essa noção é compreendida na perspectiva da “cidadania ativa” (BENEVIDES, 1996), sendo configurada pela “constituição de cidadãos enquanto sujeitos sociais ativos” na dimensão da sociedade em sua totalidade.

Segundo Lavinias (1998), no que tange à questão da redistribuição da renda, PGRM podem ser uma saída eficiente para minimizar ou mesmo acabar com a grave situação de pobreza extrema enfrentada por vários países, em especial o Brasil, porque, quando se confere uma renda mínima a uma parcela da população que se encontra abaixo da linha de pobreza⁷³, o *gap* de renda e miséria relativos entre estes e aqueles que concentram mais riqueza é diminuído.⁷⁴

Já no curto prazo, o combate à pobreza via transferência de renda, PGRM, pode reverter a retração da economia, já que um acréscimo de renda para uma considerável parcela da população gera uma externalidade positiva percebida através da expansão do consumo e da demanda. De qualquer maneira, a transferência de renda não garante que o círculo vicioso da pobreza seja desfeito, uma vez que está, de modo geral, desvinculada de outros programas complementares que podem, no longo prazo, possibilitar às famílias manter, consistente e independentemente, os novos níveis de renda e bem-estar.

Apesar de a sociedade brasileira ainda precisar evoluir muito para ser considerada como uma sociedade justa e equilibrada no que se refere à cidadania plena, pode-

⁷³ A linha de pobreza constitui o divisor entre os pobres e os não pobres, sendo determinada pela definição de uma cesta de necessidades básicas do indivíduo (MACEDO, 1998, p.25). Segundo ROCHA (1999), há várias metodologias para a elaboração das mesmas. No entanto, existe certo consenso de que caso haja disponibilidade de informações sobre a estrutura de consumo das famílias, sua utilização é a forma mais adequada para que tais instrumentos sejam desenvolvidos. Segundo o autor, as etapas para a geração deste referencial são três: determinação das necessidades nutricionais de uma dada população; encontrar a cesta alimentar de menor custo que atenda às necessidades nutricionais levantadas anteriormente e identificar o consumo mínimo adequado dos chamados itens não-alimentares, identificados normalmente pela despesa observada deste tipo de produto, dado um consumo alimentar estabelecido.

⁷⁴ A partir de uma perspectiva de longo prazo, isto é, as transferências de renda deveriam ser mantidas indefinidamente até que o crescimento da economia fosse capaz de resolver tal assimetria.

se mencionar que ela se encontra em fase de amadurecimento. Por maiores que tenham sido os avanços que a Constituição de 1988 trouxe para o nosso país, ainda não se consegue garantir a toda população o acesso aos seus direitos, principalmente no campo da saúde e da educação. Espera-se que, com o passar do tempo, as diferenças existentes em nosso país sejam minimizadas e o que se encontra escrito na nossa Constituição seja a realidade diária do povo brasileiro.

Dentro desse panorama, os movimentos sociais ainda constituem os principais atores sociais nas conquistas, garantias e ampliação de direitos civis (por exemplo: liberdade pessoal, de pensamento, de religião e liberdade econômica); direitos políticos (referem-se, sobretudo, à associação em partidos e aos direitos eleitorais); direitos sociais (basicamente, educação, saúde, habitação, trabalho e alimentação); e dos denominados direitos de terceira e quarta geração (novos direitos que fazem referência à diversidade e às diferenças entre pessoas e grupos sociais, ao meio ambiente, paz e cidadania global, patrimônio genético, entre outras questões da contemporaneidade)⁷⁵.

Portanto, a luta pela erradicação da pobreza e ampliação da cidadania requer força e persistência da parte do governo e dos demais atores sociais. Mediante a liderança que esses atores sociais exercem em suas atividades diárias, em sua forma de ser e de se expressar, poderão sensibilizar um número cada vez maior de pessoas para as causas sociais. Os desfiliaados, que muitas vezes nem esperanças possuem, precisam de suporte, precisam perceber que sua voz possui ressonância, para se posicionar novamente na sociedade mediante superação de suas dificuldades e prestando apoio a outras pessoas. Constata-se, portanto, que o papel do Estado, como gestor de políticas públicas, é muito importante para a construção de uma sociedade justa.

⁷⁵ MARSHALL (1963); BOBBIO (1992) e CASTELLS (1999)

Para encerrar, parece-me importante chamar a atenção para o fato de que o programa Bolsa-Escola, em sua tríplice dimensão de combate à pobreza, aumento da escolaridade e promoção da cidadania, só poderá garantir seu êxito na medida em que mantiver parcerias com outras secretarias, oferecendo aos beneficiários do programa atividades complementares, como cursos de capacitação profissional, além de palestras sobre drogas, álcool, métodos contraceptivos, cuidados com os filhos. Seria importante, também, oferecer atividades extra-classes para os alunos bolsistas, para que, desse modo, essa renda mínima associada à educação possa tornar-se um dia desnecessária, desvinculando-se do caráter assistencialista que lhe é atribuído por alguns entrevistados da pesquisa.

Nessa perspectiva, a estratégia de renda mínima associada à educação possui uma dimensão política de grande alcance, pois a educação, vista como o maior bem comum da humanidade, como afirmou em 2001, o Diretor Geral da Unesco - Koichiro Matsuura “ (...) fortalece a luta pela cidadania na medida em que prepara crianças e adolescentes para um processo de construção social mais justo e equitativo, que todos nós esperamos venha a se tornar realidade nos decênios do próximo século.” (UNESCO, 2001, p.7)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe, neste momento, retomar os questionamentos que foram levantados no decorrer dessa pesquisa. No presente trabalho, estudou-se um programa de transferência de renda condicionada à frequência escolar. O programa intitulado Bolsa Sócio-Educativa, desenvolvido pelo município de Juiz de Fora, vincula o recebimento de um auxílio financeiro às crianças, mantendo 90% de frequência à escola. A questão norteadora colocada neste trabalho foi conhecer, a partir das vozes de beneficiários do Programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora, se este contribuiu para o resgate da cidadania das famílias beneficiadas.

As demandas por uma estratégia de transferência monetária direta como um mecanismo moderno de combate às desigualdades e à exclusão, como forma substitutiva das estruturas de proteção e seguridade social, originam-se e se fundamentam tanto no epicentro das propostas neoliberais, quanto nas discussões da esquerda sobre a crise da sociedade do trabalho. Pode-se mencionar, neste campo, a figura Van Prajiz, dentre outros. (SUPLICY, 2004)

Esses programas de enfrentamento da pobreza provocam um conjunto de dúvidas e questionamentos de diversos setores, mas existem também uma série de evidências favoráveis. Apesar das críticas às limitações distributivas dos programas Bolsa-Escola, sobretudo por focalizar somente aquelas famílias pobres ou miseráveis com filhos em idade escolar, as pesquisas realizadas e os diversos trabalhos e estudos citados nesta dissertação nos permitem sustentar que programas de renda mínima associados à educação apresentam algum êxito. Autores como Waiselfisz et al. (1998), Silva (2004) mostraram em seus trabalhos que o resgate da cidadania passa pela educação e esse tipo de programa tem tido êxito em garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola.

É de se notar, que no grupo pesquisado, apenas uma aluna estava com defasagem de 5 anos em relação à escolaridade, estando ainda na 3ª série. Os demais, haviam repetido apenas uma série ou em alguns casos, não se verificou nenhuma defasagem idade/série. Dos quatro do primeiro grupo, os que iniciara em 1997, dois estavam na 7ª série e um na 8ª série. Do grupo que iniciou em 2001, dois estavam na 5ª série e dois estavam na 4ª série. Destes, apenas dois haviam repetido.

Como já foi dito a idéia de garantir a renda mínima a famílias em situação de necessidade ou abaixo da linha de pobreza não é nova. Diversos países da Europa (como Inglaterra, Alemanha, Holanda, Bélgica, França, Irlanda, etc.) implantaram, desde a década de 1960, algum tipo de estratégia nesse sentido. Outros estudos como de David Berliner (2005), nos Estados Unidos, têm mostrado que a escola sozinha não pode diminuir a miséria e a pobreza. Para se ter bom resultados na escola, é preciso que se diminua a pobreza, conferindo uma renda às famílias que precisam. A pesquisa mostra que países que implantaram esses programas obtiveram êxito na redução da pobreza.

De acordo com Lavinias (1998), a originalidade impactante dos programas que vêm sendo implantados no Brasil é sua ancoragem educacional. Noutras partes do mundo, tais programas ou são de tipo incondicional (benefício universal ao alcance de todo indivíduo ou família de baixa renda, sem exigência de contrapartida) ou, quando exigem alguma contraprestação, esta se atrela a determinada ocupação do tempo disponível dos adultos (cursos de qualificação ou requalificação profissional, trabalho em programas de utilidade social ou comunitária, obrigatoriedade de procura de emprego, etc.). No Brasil, a maior parte dos programas do gênero que vêm sendo desenvolvidos por Estados e Municípios e agora, com cobertura nacional a partir do Programa de Bolsa-Escola do Governo Federal (Bolsa-Família), condiciona a obrigação do acesso ao benefício à matrícula e manutenção dos filhos

na escola. Nessa diferença reside a dimensão inovadora dos programas existentes no Brasil, como também é o caso do Programa estudado nesta pesquisa.

O que se percebe é que a renda mínima associada à educação, em sua modalidade Bolsa-Escola, é pensada como uma ajuda que pode torná-la um dia desnecessária

escola e tirar proveito do processo de educação, o que passa, necessariamente, por uma escola que esteja verdadeiramente preocupada em oferecer uma educação de qualidade e comprometida com o futuro desses indivíduos.

Assim como consideram os autores Marshall (1963), Demo (1995), Carvalho (2004), o direito à educação é um direito ligado à cidadania. Através da educação, as pessoas podem sonhar com a possibilidade de ter uma vida melhor. Nesse sentido, o programa age no seu objetivo que é dar acesso e contribuir para a permanência do aluno na escola, no ensino fundamental, de 7 a 15 anos. Assim, o programa possibilitou às famílias manterem seus filhos na escola, dando-lhes uma expectativa de um futuro melhor para seus filhos através da educação.

Se, por um lado, o Programa tem garantido o acesso e a permanência dos alunos na escola, por outro, os alunos beneficiados não têm conseguido alcançar plenamente o “bom desempenho” por ele escolar pretendido. Dos alunos pesquisados, apenas uma aluna que ingressara desde o início no programa, em 1997, não havia repetido nenhuma série. Esta iria concluir a 8ª série no final do ano de 2006, sem nenhuma reprovação. Os demais alunos já sofreram repetências. O caso mais gritante é da aluna A que iria fazer 15 anos, no ano em que a pesquisa foi realizada, e ainda estava na 3ª série. Os professores, assim como a mãe da aluna, alegaram que ela possuía dificuldades de aprendizagem e de fala, o que colocava em risco seu desempenho escolar. Sua mãe disse que ela adorava estudar, mas que não conseguia aprender. Disse ainda que não sabia até quando a filha iria ficar estimulada a estudar, pois não conseguia bons desempenhos. No entanto, apesar de a escola perceber o problema e encaminhá-la para o psicólogo, não houve muitos resultados na questão da aprendizagem. Essa família, como já foi dito anteriormente, não demonstrava muito interesse pelos estudos, haja vista o caso de todos os quatro filhos que não concluíram o ensino fundamental. Dois dos filhos não sabem ler e uma parou na 2ª série após ter engravidado. Na visita a sua casa,

quando perguntei à filha que tinha tido uma criança se tinha vontade de retomar os estudos, sua mãe disse que ela não podia, porque era ela que fazia tudo em casa: arrumar, lavar, fazer comida. Para elas, a vida se resume na realidade em que vivem e o programa alterou pouco sua realidade. O sonho dessa mãe era ver alguns dos filhos como integrantes da Polícia Militar. Afirmou que, na época em que estudava, parou de estudar por vergonha, pois não tinha roupa, sapato, material para ir à escola. Os outros dois, que entraram no programa em 1997, estão também na 8ª série e como repetiram apenas uma vez, de certa forma, conseguiram algum êxito na escola.

Desses alunos que entraram em 1997, alguns participavam de atividades extra-escolares proporcionadas pela escola, fora do horário. Uma das alunas fazia aula de dança na escola. O aluno G, assim que saía da escola pela manhã, ia para o CEM⁷⁶ fazer cursos de computação e teatro. A mãe desse aluno disse que sua filha que estava na 5ª série iria fazer curso, nesse mesmo local, de manicure para ajudar na renda da família. Esse aluno sonha em trabalhar na Guarda-Mirim⁷⁷, e para isso já estava procurando informação acerca do processo de ingresso. Disse que o filho gostava de estudar e manifestava ter vontade de ser advogado.

A aluna I está procurando curso para fazer no CEM e também quer ser advogada. Sua mãe estava muito feliz, porque havia, no momento em que a entrevista foi realizada, arrumado um emprego de carteira assinada.

Cabe mencionar que, dessas famílias que entraram em 1997, todas se desligarão da bolsa até o final do ano de 2006, quando seus filhos estarão completando 15 anos. Destes, apenas uma aluna não terá concluído o ensino fundamental no prazo de oito anos, tempo previsto pela Bolsa Sócio-Educativa.

Dos alunos que entraram no programa em 2001, o aluno M repetiu a 3ª série e está na 5ª série. Falou que, quando crescer, pretendia ser militar do exército brasileiro. O

⁷⁶ Centro Educacional do Menor.

⁷⁷ Guarda-Mirim é um serviço vinculado à prefeitura da cidade que oferece meio-salário mínimo para os menores de 18 em diversas atividades.

aluno L tem 12 anos e ainda está na 4ª série. Já repetiu a 1ª e a 3ª séries e disse que quer ser policial. O aluno J está na 5ª série e ainda não repetiu nenhuma série. Sua mãe paga aula particular para ele e quando sai da aula, vai para o Curumim. Disse que dois dos seus filhos ainda ficam no Curumim. Uma fica de manhã e o aluno bolsista fica à tarde. Lá eles fazem aulas de música, recebem ajuda nos deveres de casa. Outro aluno pesquisado foi o aluno A que estava na 4ª série, tendo repetido a 3ª série e manifestava não gostar de estudar. Sua realidade, como a própria mãe disse, era jogar bola e soltar pipa. Como se percebe, dos oito alunos bolsistas pesquisados, apenas dois não sofreram nenhuma reprovação. Mas, de alguma forma, apesar da pobreza, os alunos estão cursando o Ensino Fundamental e caminhando em sua escolaridade, mesmo com algumas repetências.

Outra questão que se nos apresentou foi a ausência de relação entre o tempo de ingresso no programa e as mudanças operadas no que tange aos direitos de cidadania das famílias beneficiadas, uma vez que não há diferença da situação da família que ingressaram em 1997 (início do programa) dos que entram depois (2001). Essa questão ficou evidenciada pelas entrevistas e visitas às famílias, através dos relatos que fizeram de como era a vida antes da bolsa e como estava após a aquisição da mesma.

O fato de a maior parte das famílias inseridas nos programas de transferência de benefício ter a figura da mulher como titular para o recebimento mensal dos valores também se constitui como relevante fonte de análise, uma vez que tal fato atribui às mulheres um *status* e importância social que muitas delas jamais haviam possuído, tampouco se julgavam no direito de conquistar. Tal valorização do papel da mulher pode ser apontado como um dos instrumentos de cidadania propiciado pelos programas de transferência de benefício que favorecem a redescoberta da importância do papel feminino na sociedade. Sentindo-se mais valorizadas, algumas mães motivaram-se a procurar cursos para a complementação de renda, trabalhando em casa. Fizeram cursos de bijuterias, bordados,

macramé, corte e costura. Declaram preferir um trabalho fixo, a receber o benefício da bolsa. Outro fruto dessa valorização foi o fato de duas das mães entrevistadas terem sido levadas à continuidade dos estudos, na modalidade de suplência, com o objetivo de não só se qualificar para um emprego melhor, como também de valorizar o estudo dos filhos, haja vista que, mesmo com o término da Bolsa, julgaram importante os filhos continuarem estudando.

Outra percepção feita durante a pesquisa foi que o Programa Bolsa Sócio-Educativa, ao estabelecer o critério da frequência compulsória de 90%, cria, algumas complicações. Esse critério foi distorcido e ressignificado na prática, visto que, em alguns momentos, serviu de instrumento de poder para alguns professores pesquisados, principalmente os de 1ª a 4ª séries. Alguns alunos e mães sentiram na pele a condição de dependentes de um recurso que deveria ser um instrumento que permitisse a essas famílias alcançar um padrão de cidadania mais elevado, mas que, na prática, colocaram-nos como submissos ao Programa. Algumas mães relataram que os filhos que recebiam a Bolsa Sócio-Educativa eram constantemente advertidos pelos professores, pela direção e pelos secretários da escola que recebiam o benefício e que, por isso, não podiam deixar de trazer os materiais escolares para a escola. Frequentemente ouviam frases do tipo: “Sua mãe recebe Bolsa-Escola, fala para ela comprar lápis pra você!”. Nas entrevistas com os professores, apenas duas afirmaram que usam o programa como um instrumento para cobrança desses alunos. Dessa forma, alguns alunos foram estigmatizados por receberem a Bolsa, contrariando a idéia do Programa, como afirmara a ex-Diretora de Política Social que a finalidade do programa era dar visibilidade às famílias e aos alunos com dificuldades financeiras, de trabalho, de direito, para atuar a favor dessas famílias e não contra elas.

Assim, como afirma Sen (2002), a falta de renda pode ser uma das razões que levam a privação da capacidade de uma pessoa. Daí a idéia de transferência de renda, que pode auxiliar, mesmo que minimamente, na complementação da renda familiar dos

beneficiados com a Bolsa Sócio-Educativa. Com o auxílio da Bolsa, as famílias entrevistadas tiveram aquisições mínimas de sobrevivência. Conseguiram ter uma infra-estrutura mínima como rede de esgoto, serviços como água encanada, luz, telefone, gás. Antes da Bolsa Sócio-Educativa, três, das oito famílias não possuíam esses serviços públicos. Embora com precárias instalações e acesso a tais serviços, duas das famílias se privavam de usar chuveiro para tomar banho, para não ter gasto com a energia elétrica.

Como já foi dito, de acordo com Marshall (1963), os direitos de cidadania se desdobram em direitos civis, políticos e sociais. Para se atingir uma cidadania plena, é preciso ter contemplados esses três direitos. Através do Programa Bolsa Sócio-Educativa, as famílias conseguiram ser contempladas apenas com o acesso a alguns serviços e bens, que considero, em minha análise, bem rudimentar. Ele abarcou o direito à educação e possibilitou a essas famílias ter acesso a saneamento básico e acesso aos serviços públicos. As famílias ainda ficam sendo privadas de várias necessidades, como assistência médica digna, alimentação enriquecida com vários nutrientes, transporte para se locomover, casa própria em condições de abrigar com segurança a família, emprego com carteira assinada, além de serem privadas do contato com os bens culturais. Estas variáveis demonstram, como afirma Aguiar e Araújo (2002), que ainda não foram garantidos os direitos fundamentais de cidadania a essas famílias que não tiveram a oportunidade de ir ao cinema, teatro, fazer passeios, viagens. A única coisa que mal conseguiram foi pegar o ônibus até o centro da cidade e visitar muito raramente, algum parente em outro bairro ou cidades vizinhas, como foi afirmado por elas durante as entrevistas.

Em que pesem as mudanças ocorridas nas condições materiais de vida dessas famílias, pode-se afirmar que tais mudanças estão, ainda, muito aquém de um padrão básico de dignidade. As melhorias existem e não são marginais. O desafio, entretanto, é a conjugação de graus tão acentuados de privação social com a escassez relativa de recursos públicos.

Dentre tais melhorias, merece destaque a que se processou no âmbito da alimentação. Com o benefício, foi possível a aquisição de gêneros como carne, frutas, pão, biscoito que, anteriormente, não eram-lhes permitidos comprar. Registra-se, ainda, a possibilidade de se proceder a pequenas reformas da casa e investir na compra de alguns eletrodomésticos. A melhoria na alimentação e saneamento básico contribuíram para melhorar a saúde, visto que, segundo as mães, houve menor incidência de doenças após o Programa. Porém, como não se procedeu à independência financeira dessas famílias, é fato que, ao terem seus filhos desligados pelo limite de idade, a maioria dessas mães terá dificuldades de sobrevivência, já que, nem todas as mães haviam conseguido emprego, assim como os maridos que ainda estavam desempregados ou na informalidade.

Na visão de algumas pessoas entrevistadas, dentre elas o corpo docente da Escola Alfa, houve muitas críticas ao Programa, que segundo a concepção desses sujeitos, caracterizava-se como assistencialista e não educacional. Para esse grupo o Programa não contribuiu para tirar a família das condições em que vivem, apenas as tornaram dependentes do benefício oferecido pela Bolsa Sócio-Educativa. Os professores demonstraram não conhecer a fundo a idéia do programa e se equivocaram em algumas de suas colocações.

A partir da compreensão do significado de tal política, é importante enfatizar também a dimensão educacional do Programa. Percebida por muito tempo como um mero instrumento de reprodução social, a Escola atualmente é vista como um fator crucial na luta contra as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, podemos acrescentar que alguns professores entrevistados avaliaram que o Programa Bolsa Sócio-Educativa, de certa forma, aumentou a participação e o interesse dos pais na escolarização de seus filhos, visto que os pais temem perder a bolsa, caso o aluno não justifique suas faltas. Apesar das críticas, os professores percebem um avanço nessa política, na medida que, pelo menos, mantém o aluno

na escola. Em relação a esse fato, levanta-se, porém, o questionamento acerca do que a escola tem feito para melhorar o desempenho desses alunos.

No grupo do Corpo Executivo, as pessoas que se colocaram a favor do Programa foram aquelas que estiveram na sua gestão inicial, que participaram da sua implementação e que conheciam, na íntegra, todo o projeto, cujo texto previa não apenas ações integradas com outras secretarias, para conceder às famílias outros benefícios com vistas a melhorar seu acesso ao mercado de trabalho, como também ações sócio-educativas para as crianças de 7 a 15 anos.

Diante dessas considerações, pode-se dizer que o Programa Bolsa Sócio-Educativa de Juiz de Fora tem sido um instrumento para dar um mínimo às famílias de extrema carência sócio-econômica, visto que retira as crianças e os jovens das ruas, colocando-os na escola, o que certamente, deverá incidir positivamente na sua vida. Favorece também o fortalecimento da cidadania, ao diminuir a exclusão social, além de ampliar a atividade econômica, ao expandir a base de consumo dessas famílias. Além disso, o programa, como estratégia de sobrevivência da família, permitindo a compra local de alimentos ajuda a melhorar a qualidade de alimentação, e ativa o comércio local e propicia acesso aos serviços mínimos de sobrevivência como água, luz, gás, mesmo que seja minimamente. É mister destacar que, como já apresentado, a aplicação do programa não se fez em sua totalidade. Isso pode nos levar a conjecturar que, no caso de uma implantação completa, poder-se-ia obter melhores resultados na questão do resgate da cidadania das famílias.

Em termos econômicos, é importante destacar ainda a dimensão prospectiva de Programas dessa natureza que apontam para a direção de desenvolvimento autosustentável, uma vez que seus efeitos se revertem para combater as causas da pobreza, podendo, a longo prazo, constituir-se em fator para romper o ciclo retroalimentador da miséria. As análises

sobre a evolução da pobreza e da desigualdade social mostram que, ao contrário do que muitas vezes se afirma, tanto a pobreza quanto a desigualdade no Brasil vêm se reduzindo ao longo do tempo, com algumas mudanças significativas nos anos mais recentes.

Outra questão seria pensar se os alunos bolsistas, ao completarem o ensino fundamental, mesmo com as dificuldades dessas famílias, continuarão estudando, pois, conforme a escola em que forem estudar precisarão de dinheiro para o transporte, causando mais um gasto para essas famílias carentes. Acresçam-se a isso as dificuldades de se conciliar estudo e trabalho, já que nem sempre os alunos conseguem gerir essas duas atividades, seja pelo cansaço, disposição, interesse, necessidades. Porém, devido à complexidade dessa questão não cabe discuti-la no escopo desta dissertação, ficando, assim, como passível de futuras investigações.

Espera-se que os resultados desta pesquisa sejam úteis para aqueles que se interessam pelo tema da erradicação da pobreza, através de programas sociais que resgatem a dignidade e a cidadania dos ‘desfiliados’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, S. H. *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1987.

AGUIAR, M. & ARAÚJO, C. H. *Bolsa-escola: educação para enfrentar a pobreza*. Brasília: UNESCO, 2002.

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. 2 ed. Ampl.- Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56)

BENEVIDES, M. V. *A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. Editora Ática, São Paulo, 1996.

BERLINER, D. C. *Our Impoverished view of Educational Reform*. By. Cite This Article as: Teschers College Record, date Published: agust 02, 2005. Disponível em: <<http://tcrecord.orgIDNumber:12/06>>, Acesso em: 27 dez. 2005.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BOGDAN, R. C. & BRIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Lei da Renda de Cidadania. Lei nº. 10.835, de 8 de Janeiro de 2004. Brasília: Casa Civil, 2004.

BUARQUE, C. *A revolução nas prioridades: da modernização técnica à modernidade ética*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* Campinas: Papyrus Editora:1991.

CARMARGO, J. CAPELLA, J-R.. *Globalização, o Desvanecimento da cidadania*. In: Globalização e Educação: Perspectivas críticas. Porto Alegre: Artimed Editora, 2004. p.153-167.

_____. Os miseráveis. *Folha de São Paulo*, 23 mar. 1993.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v.1. 698 p.

_____. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, A. G. *Elementos indicadores de efetividade e impactos educacionais do programa Bolsa Sócio-Educativa do Município de Juiz de Fora*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003.

CEPAL. *Panorama Social da América Latina*, 1997.

CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1994, 103-115;

DEMO, P. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. São Paulo: Autores associados, 1995.

FAORO, Raimundo. *Os donos do poder 1: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 1998, p. 397.

FERREIRA, M. A. B. *O Programa Bolsa-Escola Municipal de Juiz de Fora e o Fracasso Escolar*. Monografia (Bacharelado em Educação)- Faculdade de Educação. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003.

FERREIRA, N. T. *Cidadania: Uma questão para a Educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, A. M. M. *Família e Política de Renda Mínima*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo, Abril Cultural, 1984.

GALBRAITH, J.K. *A era da incerteza*. São Paulo: Pioneira, 1982.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Manual de execução dos programas bolsa-escola e poupança-escola*. Brasília: GDF, 1995.

GRANELL, C. G; VILA, I. *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HOBBS, T. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os Pensadores).

IBGE. Censo demográfico 2000. Brasília: IBGE, 2001.

_____. Pesquisa nacional por amostragem domiciliar, 2003. Disponível em: <<http://www.ibge/brasilemsintese/default.htm>>. Acesso em 25 set. 2005.

IPEA, *Coletânea de Textos para discussão*, 1997 (mimeo).

_____. Indicadores Econômicos, 2005. Disponível em <<http://www.ipeadata.gov.br/ipea>>, Acesso em: 10 ago.2006.

BARROS, R. P.; CARVALHO, M. de; FRANCO, S. Texto para discussão nº 1201: Conseqüências causa imediatas da queda recente da desigualdade de renda brasileira. Rio de Janeiro, julho de 2006. Disponível em: >http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=487&id_pagina=1>. Acesso em: 10 jun. 2006.

JUIZ DE FORA. Lei nº 9077, de 02 de Julho de 1997. Institui o Programa Bolsa Sócio-Educativa e dá outras providências. *Prefeitura de Juiz de Fora*, Juiz de Fora. MG, 02 de Julho de 1997.

_____. Decreto nº 6.023 de 19 de setembro de 1997. Regulamenta a lei nº 9.077 de 02 de Julho de 1997, que institui o Programa Bolsa Sócio- Educativa e dá outras providências. *Prefeitura de Juiz de Fora*, Juiz de Fora. MG, 19 de setembro de 1997.

LAVINAS, L. *Programa de Garantia de Renda Mínima: perspectivas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 1997.

_____, L. Renda mínima: práticas e viabilidade. *Novos estudos*. CEBRAP. nº 53, março, 1999. p.65-83.

_____, L. *Programa de Garantia de Renda Mínima e Ação Coordenada de Combate à Pobreza*. In: LOBATO, A (org.) *Garantia de Renda Mínima: Ensaios e Propostas*. Brasília: IPEA, 1998.

LOPES, E. S. T. *Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.

MACEDO, G. *A Possíveis impactos dos programas de garantia de renda mínima: Brasil, 1998*. Belo Horizonte, Faculdade de Ciências Econômicas/UFMG, 2000. (Monografia de graduação em Economia).

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

MEDINA, F. *Las fuentes de información para el estudio de la pobreza, el diseño, gestión y evaluación de políticas sociales*. Santa Cruz de la Sierra: ILPES – CEPAL; maio, 2004.

MISSÃO CRIANÇA. *Bolsa-escola: uma alternativa de política pública municipal*. Brasília: Missão Criança, 2000.

_____. Disponível em: <<http://www.missaocrianca.org.br>>. Acesso em: 21 abr. 2004.

MORE, T. *Utopia*. São Paulo: Escala, Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal 9, s/d.

MOTA, C. R.; MEDEIROS, C. M.B; BARTHOLO JR., R. dos S. *História e Atualidade da Política Social Brasileira*. Brasília: SESI, Departamento Nacional. 2001. 181 p.

OLIVEIRA, B. R. *Quando a Renda passa pela Escola: Fronteiras entre Economia e Educação no Programa Bolsa-Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

OFFE, C. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PNUD. *Relatório de desenvolvimento humano*. Brasília: PNUD, 2002.

PNUD. Projeto das Nações Unidas. *Human Development Report*, 2005.

RIBEIRO, M. *Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais*. Educ. Pesqui. [online]. jul./dez. 2002, vol.28, no.2, p.113-128. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517970220022000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 out. 2006.

ROCHA, S. *Opções metodológicas para a estimação de linhas de indigência e de pobreza no Brasil*. In: Seminário desigualdade e pobreza: Rio de Janeiro, 1999. Anais.... Rio de Janeiro: Coord. Ricardo Henriques, IPEA, 1999 (CD ROM).

ROUSSEAU, J. J. *Do Contrato Social*. Lisboa: Portugalia, 1983.

SAMUELSON, P. *Economia*. Lisboa: McGraw-Hill, 1994.

SANTOS, M. J. S. *Construindo a Escola do Caminho Novo*. Cadernos para o professor, ed. especial, Juiz de Fora: SME, v. 8., p.34-35, nov. 2000.

SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SCHWARTZMAN, S. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 2004.

_____. *Redução da desigualdade, pobreza e os Programas de transferência de renda.*
Disponível em: <http://www.schwartzman.org.ber/simon/2006_desig.pdf> Acesso em: 15 out. 2006.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade.* São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, I. C. *Programa de Transferência de Renda Condicionado: Bolsa-Escola - o resgate da cidadania através da educação.* Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Faculdade de Ciências Sociais. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.

SMITH, A. *A riqueza das nações.* São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SOARES, F. V. *O assistencialismo e o Bolsa-Família.* Disponível em:<
<http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2006/08/10/285218821.asp>> Acesso em: 15 ago. 2006.

SPOSATI, A. Mínimos sociais e seguridade: uma revolução da consciência da cidadania. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Ano XVIII, n.º 55, p. 9-38, novembro de 1997;

_____. Aldaíza. Desafios para fazer avançar a política de Assistência Social no Brasil. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Ano XXII, n.º 68, p. 54-82, novembro de 2001.

SUPLICY, E. M. *Programa de garantia de renda mínima*, Brasília: Senado Federal, 1992.

_____. *Renda de cidadania: a saída é pela porta.* 3.ed., São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Entrevista. *Jornal do Brasil*, 11 jan. 2004. Caderno País, p.4.

TEIXEIRA, J. R. M. Uma alternativa se abre. *Folha de São Paulo*, 12 ago. 1995.

TELLES, V. S. Sociedade Civil, direitos e espaços públicos. In: VILLAS-BOAS, Renata (org.). *Participação popular nos governos locais.* São Paulo: POLIS, n.º 14, p.43-53, 1994;

_____. *Direitos sociais: afinal, do quê se trata?* Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

_____. Pobreza e cidadania: figurações da questão social no Brasil moderno. In: _____. *Pobreza e Cidadania.* São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2001. p. 13-56;

UNESCO. Pronunciamento: "*Bolsa Escola- Pobreza e Cidadania*" Disponível em:
<http://www.unesco.org.br/noticias/opinião/index/index_2001> Acesso em: 22 out. 2006.

WASELFISZ, J. J; ARAMOVAY, M; ANDRADE, C. *Bolsa-Escola Melhoria Educacional e Redução da Pobreza.* Brasília: UNESCO, 1998.

ANEXO A- Roteiro das Entrevistas com a Direção da escola

- 1) Há quanto tempo está atuando na gestão da Escola?
- 2) Como é a comunidade da Escola e do bairro?
- 3) O que você acha do Programa Bolsa-Escola?
- 4) Você acha que o Programa contribui para melhorar a vida das famílias?
- 5) Você acha que melhorou a condição de vida das crianças na Escola?
- 6) Você acha que o Programa é válido, ou deveria acabar?
- 7) Você acha que o programa causa dependência nas famílias?
- 8) Como você percebe que as mães gastam o dinheiro? Em que você acha que a família deveria investir o dinheiro?
- 9) Você vê o programa como Educacional ou apenas assistencialista?
- 10) Você tem alguma crítica ao Programa?
- 11) Você acha que o Programa contribui para melhorar a cidadania dessas famílias, dando um futuro melhor? Como acontece isso?
- 12) Os professores da Escola utilizam o fato do aluno ser bolsista para ameaçar, dizendo que vão perder a bolsa?
- 13) Você que conhece a comunidade, o que representa esta Bolsa para as famílias?
- 14) Você percebeu alguma melhora educacional nas crianças que recebem a bolsa?

ANEXO B- Roteiro da Entrevistas para os Professores

- 1) Há quanto tempo trabalha na Escola?
- 2) Qual sua formação acadêmica?
- 3) Você tem algum aluno que recebe o Bolsa-Escola? Como é este aluno (comportamento, rendimento escolar, família)? Há algum tratamento diferenciado para eles?
- 4) O que você acha do Programa Bolsa-Escola Municipal?
- 5) Você acha que o Programa contribui para melhorar a vida das famílias?
- 6) Você considera o Programa válido, ou acha que deveria acabar?
- 7) Você acha que o Programa melhorou as condições de vida da criança na Escola?
- 8) Você acha que o programa causa dependência nas famílias?
- 9) Como você percebe que as mães gastam o dinheiro? Em que você que a família deveria investir o dinheiro?
- 10) Você vê o programa como Educacional ou apenas assistencialista?
- 11) Você tem alguma crítica ao Programa?
- 12) Você acha que o Programa contribui ou contribuiu para melhorar a cidadania dessas famílias, dando um futuro melhor? Como acontece isso?

ANEXO C- Roteiro das Entrevista com as Mães

- 1) O que é a bolsa-escola para você?
- 2) Há quanto tempo você é bolsista?
- 3) Por que você quis participar da seleção?
- 4) Qual o valor do benefício que sua família recebe hoje? Quem o recebe? Por quê?
- 5) Quantos filhos você tem? Qual a idade deles?
- 6) A senhora trabalha? (O que faz?)
- 7) Seu marido trabalha? (O que faz?)
- 8) Qual a renda familiar total, sem contar com a bolsa-escola?
- 9) Qual seu grau de escolaridade e de seu marido?
- 10) Qual a característica mais marcante/mais importante da bolsa-escola em sua opinião? Por quê?
- 11) O que a senhora faria se a bolsa acabasse hoje?
- 12) Como é que a senhora usa o recurso? Em que o recurso é gasto?
- 13) Como outras pessoas usam o dinheiro da Bolsa?
- 14) Como era a vida de vocês antes da bolsa: Igual, melhor ou pior? Por quê?
- 15) Se melhor: o que melhorou? Como é a vida de vocês agora? Se pior, o que piorou? Se igual, por que continua igual?
- 16) A senhora se sente preparada para ser desligada do programa? Por quê?
- 17) Houve alguma mudança na vida de vocês que foi proporcionada exclusivamente pela bolsa-escola?
- 18) Há algum tipo de acompanhamento das famílias bolsistas por parte da equipe da prefeitura? Se houver, como este acompanhamento é feito? O que a senhora acha deste acompanhamento?
- 19) Seus filhos (as) gostam de ir à escola? Eles gostam da escola?
- 20) O que é a escola para a senhora? É importante? Por quê?
- 21) Você participa da vida escolar do seu filho?
- 22) Seus filhos trabalham? Já trabalharam?
- 23) No caso de seus filhos, eles freqüentavam a escola antes de serem bolsistas? Houve alguma mudança nos seus filhos que pode ser atribuída a bolsa-escola?
- 24) Como era o desempenho escolar de seus filhos antes da bolsa? E agora: melhorou, piorou ou continua igual?
- 25) Se melhorou, em que melhorou? Se piorou, em que piorou?

- 26) O que a senhora faz com o dinheiro assim que o recebe? Quais são as prioridades para este dinheiro?
- 27) As pessoas na escola sabem que seus filhos são bolsistas? Já houve alguma situação anormal em relação à isto?
- 28) Como a senhora se sente sendo bolsista? Como seus filhos se sentem?
- 29) A casa da senhora sofreu alguma melhoria por causa da bolsa?
- 30) O padrão alimentar da sua família mudou ou continua o mesmo depois da bolsa? Se mudou, mudou para melhor ou para pior? Como mudou?
- 31) A saúde de sua família mudou ou continua a mesma depois da bolsa? Se mudou, mudou para melhor ou para pior? Como mudou? E no lazer? E na cultura?
- 32) A senhora já participou de algum tipo de reunião/evento/ curso/palestra promovido pela bolsa escola? Em caso afirmativo, qual(is) e o que achou? Em caso afirmativo, por quê?
- 33) A senhora acha que a bolsa escola é importante? Porque?
- 34) A senhora tem alguma crítica ao programa? Já aconteceu alguma coisa que a senhora não gostou? A senhora tem alguma reclamação a fazer? Algum elogio? O que a senhora mais valoriza no programa?
- 35) Na sua casa possui infra-estrutura: energia elétrica, coleta de lixo, água encanada e rede de esgoto?
- 36) Há alguém na sua casa que sofre de problemas de saúde, alguma doença?
- 37) Você participa de alguma reunião no bairro (SPM, Colegiado, Igreja.) ou na cidade?
- 38) Com a bolsa você pode participar de atividades culturais e esportivas como: passeios turísticos, visita a parentes e amigos, ir à igreja, show, cinema?
- 39) Você já ouviu falar que temos direitos que são resguardados pela lei? Quais direitos? Você já fez valer seu direito (direito do consumidor, direito à diferença de sexo, raça e cor, direito à saúde de qualidade, direito à educação de qualidade)?
- 40) Você já participou dos projetos sócio-educativos do Programa?
- 41) Quais são suas expectativas para o futuro?

ANEXO D- Roteiro da Entrevista com os Membros do Corpo Executivo

- 1) Você considera que o Programa Bolsa-Escola municipal atingiu seus objetivos?
- 2) Porque o Programa não está se expandindo mais?
- 3) Por que não se deu continuidade às ações sócio-educativas que eram fundamentais para as famílias beneficiadas?
- 4) Como ocorriam ou ocorrem às sindicâncias nas famílias do Programa?
- 5) O dinheiro do Bolsa-escola é livre para a família gastar com o que tiver precisando ou deve ser usado estritamente para a educação dos filhos?
- 6) O que você acha do Programa Bolsa-Escola?
- 7) Em termos de mínimos necessários ao bem-estar, você considera que o Programa atende às famílias?
- 8) Você acha que o Programa consegue/conseguiu resgatar as cidadanias das famílias, o direito a ter direitos, a ter renda?
- 9) Você acha que o programa causa dependência na família? Por quê?
- 10) Quais as principais críticas sobre o Programa, que são levantadas pelas pessoas?
- 11) A forma como o Programa está hoje você o considera assistencialista ou Educacional?
- 12) Quais dificuldades passam o Programa?(Estrutura, verba, assistente social)
- 13) Quem responde pelo programa hoje?
- 14) Como era o Programa pensado e como é agora? Quais as diferenças?

ANEXO E- Síntese das Visitas às Casas das Famílias

A) L MAE DA ALUNA N (Ingresso no Programa em 1997)

Quando cheguei, observei sua sala que era de taco, com as paredes um pouco descascadas. Havia uma estante bem grande e antiga, uma mesa nova e um sofá de 2 lugares. L disse que sua mãe lhe dera a mesa, pois não tinha onde as crianças comerem, mostrando-me, no mesmo instante sua nota fiscal. (Fiquei pensando se ela não havia comprado só pelo fato de que eu iria visitá-la, já que ela se mostrara envergonhada de sua situação econômica.)

Seu marido havia ido ao médico. Ela estava muito preocupada porque ele havia saído de manhã e não havia chegado até as 14 horas. Notei que, quando falava de suas condições, ela se comovia.

No final da visita L, me mostrou o resto da casa. (Eu estava muito curiosa para olhar os outros cômodos) Sua casa tem 6 cômodos: uma sala, dois quartos, uma cozinha, um banheiro e um quartinho de estudo da meninas. A casa é bem simples. Na cozinha há um fogão branco, que parece ser novo, uma geladeira antiga azul, uma pia e um armarinho. Seu quarto é pequeno com uma cama e um guarda-roupa, tudo muito simples. No quarto das meninas havia 3 camas uma do lado da outra, um rack com uma televisão e uns sofás. No quartinho de estudo havia uma mesinha dado pelo sogro que estava cheia de papéis e uma caixa cheia de revistas. Ela também tem uma área de serviço onde fica o tanquinho que, segundo ela, já está bem velho. Por motivo de economia, ela falou que lava roupa uma vez por semana para economizar energia. Ela me mostrou o talão de luz, cujo gasto foi a 91 reais e o da água 20 reais. Ela disse que gasta muito de luz, que não sabe se é a fiação...

Quanto aos sonhos! L disse que sonha fazer um curso de cabeleireira ou culinária para ajudar nas despesas em casa. Disse que, quando a bolsa acabar (no fim do ano),

as coisas vão ficar difíceis porque o marido não tem emprego fixo e ela ainda não trabalha. Percebi que agora ela está mais animada a arrumar um serviço ou faxina para ajudar em casa. Como sua mãe também é diarista e conhece muitas pessoas, está tentando encontrar algumas faxinas para ela.

Ela voltou a dizer que o dinheiro da bolsa não foi suficiente para melhorar a casa. Disse que a filha está precisando de tênis e que naquele momento também era impossível comprar. Segundo ela, preferia comprar à vista, nas lojas da cidade, a comprar das vendedoras do bairro. Diz que tem receio em contrair dívidas, porque não gosta de ser cobrada na porta de casa.

B) B MÃE DA ALUNA A (Ingresso em 1997)

Em sua casa há 5 cômodos, alguns de laje, outros de telhado, os quartos do fundo são de telha e piso de concreto. As entradas dos cômodos são divididas por cortinas de vários tipos.

Sua filha de 27 anos estava em casa. Ela tem um filho de 3 anos que mora também na mesma casa. Conversando, ela me falou que estudara até a 2ª série e que parou porque não aprendia. Percebi que esta era a realidade dos demais filhos. Dois dos filhos não sabem ler, um nem o nome escreve, o de 20 anos e o de 27 anos. C, de 22, sabe ler e este ano voltou a estudar, fazendo suplência.

Na casa onde mora o terreno foi invadido. A prefeitura acabou cedendo as terras para os que cercaram. Na sala há um jogo de sofá, com televisão e vídeo e uma estante. A cozinha é arrumada também com piso, fogão e armário. Há uma copa onde ficam a geladeira e a mesa. B contou que a reforma fora feita com o dinheiro da bolsa-escola. Paga pelos materiais 5 prestações de R\$120,00 e que a bolsa ajudou muito. contou que, no dia

anterior, fora receber. Como precisou pagar a conta de água, não pôde quitar a prestação dos materiais da reforma.

Disse que antes o marido trabalhava, depois é que conseguiu o benefício da filha. Disse que a vida vai ficar difícil sem a bolsa, mas sabe ser impossível de permanecer no programa.

Contando sobre sua vida, disse que antes não tinha esgoto. Morou 8 anos na casa sem água e luz, ficando muitos meses sem banheiro. Disse que a vida melhorou depois da Bolsa quando pôde colocar luz e água.

Na casa moram 9 pessoas. Segundo B, seu marido está preso injustamente. Quando sair, vai voltar para seu trabalho. Disse que o filho já esteve preso por drogas e que o sobrinho está preso também.

B disse ter um sonho de ter um carro, comprar um DVD e acabar de arrumar a casa. Falou que adora a vida que leva e que está contente com o que tem. Acredita que tem a vida que merece. Não se indigna com suas condições. Os filhos já se revoltam. Disse ter um filho ganancioso (o que já esteve preso), que quer ter tudo. B acha errado roubar as coisas dos outros e conseguir as coisas fora da lei.

C) V MÃE DO ALUNO G (Ingresso em 1997)

V mora numa casa com quarto, uma cozinha e um banheiro. No quarto dormem ela e os 5 filhos. Ela é separada do marido e não trabalha, faz apenas faxina quando aparece e trança cabelos, também quando aparece.

O lugar onde mora, chamado de favelinha, é fruto de invasão. Nessa parte do bairro há casas bem simples, só de bloco e chapisco e um terreno entre as casas que as

crianças utilizam como campo de futebol e os veículos utilizam para virar os carros, pois a rua é sem saída.

V disse que com o dinheiro da bolsa naquele mês havia comprado sapato. Usa também o dinheiro para completar a compra do mês, pois ganha uma cesta-básica mensalmente.

Disse que a vida ficou melhor, porque não tinha água, luz. Contou que está procurando emprego e que tem andado a pé para procurar, mas está muito difícil. Segundo V, sua família não passa necessidade em relação à alimentação, pois sempre tem pão e café pela manhã e que pode comprar verdura para o almoço. Contou que com o dinheiro reformou a casa e comprou o padrão para colocar luz.

V falou que não usa chuveiro para economizar luz, pois sua conta vinha muito alta quando o chuveiro era ligado. Disse que gasta em média 20 reais de luz e 17 de água. Por se preocupar com o desligamento da bolsa, V demonstrou estar procurando outras alternativas.

V disse que costuma ganhar roupa para os filhos, o que acaba ajudando. Considera sua vida é boa e que gostaria de comprar um lote para construir uma casa. A casa onde mora, cedida pela irmã que mora ao lado, por estar próxima à calçada, não permite mais ampliações.

V acha que dá uma vida boa para os filhos, que não é muito de brigar e envolver-se. Disse que muitas mães brigam por causa dos filhos na rua e que ela não é assim. Percebi um certo conformismo por parte de V com sua situação.

D) A MÃE DA ALUNA I (Ingresso em 1997)

A filha de A vai se desligar da bolsa em novembro, pois fará 15 anos. I está na 7ª série, repetiu um ano de estudo (3ª série).

A casa de A, como todas, é uma casa simples; com um quarto, cozinha e banheiro. As condições são bem precárias. No quarto há apenas duas camas: uma de casal e outra de solteiro. Na casa moram 7 pessoas. Os móveis também são precários, não tendo armário para guardar as roupas que ficam numa caixa coberta com lençol. A televisão é de 14 polegadas preta e branca. Ela explicou que dorme na cama de solteiro com o marido, os 5 filhos dormem na cama de casal, trocando, às vezes, as posições.

Ao ser perguntada pelos filhos e pelo marido, A respondeu que os filhos estavam para a escola e que o marido estava catando papel.

Disse que o cômodo onde sua mãe mora fora feito com o dinheiro da bolsa escola. A casa de A está correndo perigo de desabamento, pois a laje está vazando e deu uma lombada. Como precisa arrumar, disse que deve começar a guardar dinheiro.

Contou que, com a bolsa, dá para comprar biscoito e pão para tomar café pela manhã e à tarde. Disse que tem uma conta no armarinho do Zé, onde os filhos compram o material escolar. Disse que todo mês paga em torno de 50 reais.

A demonstrou não gostar da vida que leva, querendo ter uma vida melhor. Disse que faz tricô, o que é bem relaxante. Falou que às vezes consegue vender o artesanato que faz e assim pode aumentar a renda familiar. Falou que costumava colocar “mega-hair”⁷⁸ nas pessoas, ganhando dinheiro com isso. Como atualmente estava trabalhando em casa de família, ficava muito cansada, o que a impedia de fazer outras atividades.

⁷⁸ Aplique de cabelos postiços.

A afirmou que a bolsa-escola chegara num momento muito importante, na época estava passando necessidade. A bolsa, único recurso com o qual podia contar, ajudou-a muito. Com o dinheiro da bolsa, construiu o banheiro, comprou material de construção. Um fato observado é que em sua casa eles não usam o chuveiro, a água é esquentada no fogão a lenha que fica dentro do banheiro.

Disse que, antes da bolsa, o telhado de sua casa havia voado e que, com a ajuda dos moradores e da defesa civil, construiu a laje da casa.

Comentou, ainda, que seu nome estava no SPC por causa de um celular de linha que custava um real. Como fizeram muitas ligações, a conta veio altíssima e que não teve condições de pagar.

A tem um sonho de arrumar sua casa para ter uma vida melhor, independente de cor ou não. Segundo ela, “o racismo vem da gente mesmo” (ela falou sobre isso na entrevista).

A relatou que às vezes faz as compras do mês de uma única vez, ou compra de acordo com o que está precisando no momento.

Disse que já está se preparando para desligar da bolsa e em suas palavras: “ninguém é pai e mãe para carregar nas costas”, reiterando que a bolsa ajudou demais.

E) S MAE DO ALUNO M (Ingresso em 2001)

Ela mora num condomínio cujo nome é Solidariedade, loteamento da Prefeitura construído através do programa “Em casa”, para as pessoas de baixa renda. A casa que S mora foi cedida pela sua tia. A casa possui 5 cômodos e um banheiro. As instalações são regulares: nem precárias nem luxuosas. Sua casa tem piso que, segundo S, foi a tia que arrumou, tem azulejos na cozinha. O banheiro é o cômodo mais crítico da casa, pois precisa

ser reformado. Na sala há um jogo de sofás e uma estante com televisão e não tem pintura nas paredes. No quarto das crianças há 2 camas beliches e uma de arrastar. No seu quarto há uma cama de casal. Ela disse que é casada, mas que não dá muito certo com o marido, porque ele bate nas crianças e ela não aceita. Contou que ele ficava na casa dele, em outro bairro e às vezes vinha para sua casa. Ela disse que o marido paga a luz, o telefone e a conta de água.

Na cozinha há um fogão e uma geladeira duplex nova. A história desse móveis é triste. Ela falou que foram da irmã que morrerá cujo marido preferia não guardar nada. Ela também tem um tanquinho que fica na varanda. Quando vai lavar roupa, ela o coloca no banheiro e lava na pia do banheiro, porque não há tanque na casa.

O dinheiro que entra na casa é o da bolsa-Escola, o do marido que paga as contas e o que ela recebe de pensão do pai do M (R\$150,00), que, segundo ela, não tinha sido paga naquele mês. Disse que a vida é difícil, mesmo com a bolsa-escola. Há dificuldades até para a compra de gêneros alimentícios. Nem sempre há pão ou biscoito no café da manhã. S contou que costuma fazer a compra dos mantimentos aos poucos e que tem costume de comprar verduras e legumes. Relatou que uma tia às vezes lhe dá dinheiro. Na semana da entrevista, ela ganhara R\$ 50,00 da tia com o qual comprou pão e o que estava precisando.

Ao ser indagada acerca de seus sonhos para o futuro, respondeu que deseja que a tia passe a casa para ela, através da escritura e que consiga arrumar um emprego para poder dar o que os filhos precisam. Nessa ocasião, ela se emocionou muito... e pediu desculpa. Tentei consolá-la. Ela afirmou que já quis morrer para não passar pelo que passa, porque é muito triste viver naquela situação. Disse, porém, que não o faria, porque pensa muito nos filhos, e que hoje, sendo evangélica, sente o apoio em Deus.

Contou que, quando foi suspensa da bolsa por um equívoco, ela e seus filhos dormiram muitas vezes com fome, porque não tinham o que comer. Falou também que uma vez sua luz foi cortada, por que não havia pago a conta, tendo passado uma semana no escuro.

Acrescentou que tinham que dormir cedo porque não havia o que fazer em casa. Depois, seu marido pagou a conta em débito e a luz foi religada. As contas de água e luz de S não andavam em dia. Segundo ela, pagava uma conta no mês, ficando outra para o mês seguinte. Falou que não dava para andar em dia com as contas. Reiterou que, mesmo com a bolsa, a vida era sofrida.

F) R MÃE DO ALUNO L (Ingresso em 2001)

Quando entrei, fiquei impressionada com sua casa, pois era apenas um cômodo grande, em que o armário da cozinha dividia o quarto e a cozinha. Em sua casa moram 8 pessoas, seis filhos e o casal. Observei que havia 2 camas de solteiro, uma de casal, um berço e um sofá e cômodas tampadas com cobertor e lençol. Na cozinha não tive acesso, pois fiquei sem graça de pedir para ver. Detivemo-nos no quarto. Imaginei como dormiam 8 pessoas naquela estrutura.

Segundo R, embora o dinheiro da bolsa seja insuficiente para comprar todo o necessário, não falta comida. Sempre há dinheiro suficiente para comprar pão ou biscoito pela manhã. Comentou que seus filhos gostam de levar biscoito de merenda para a escola, ainda que também merendem lá. Além da alimentação, o dinheiro da bolsa é empregado na compra de tênis, roupa. Falou que sua patroa costuma lhe dar roupas, o que o faz economizar mais.

R apontou que atualmente há mais facilidade para estudar, anteriormente era preciso trabalhar para ajudar em casa. Acrescentou que ela não ensina os filhos a pedir de casa em casa, por não ver necessidade, tampouco precisa revirar lixo para pegar alimento, como muitas pessoas fazem na feira.

Mais uma vez, R reafirmou ser a bolsa é uma benção, comentando que terá dificuldades quando não mais recebê-la. Falou, ainda, da organização que caracteriza a bolsa-

escola, em que se procede à sindicância para verificar se a pessoa realmente necessita do benefício, ao contrario da bolsa-família que, segundo ela, prima pela desorganização.

G) H MÃE DO ALUNO J (Ingresso em 2001)

H mora em uma casa alugada por R\$ 150,00 com seus 4 filhos. Todos estão estudando. H é separada do marido. H conta que o marido bebia muito e que, quando ficou internada, as pessoas invadiram sua casa e foram levando tudo o que tinha. O marido, achando que a mulher iria morrer, começou até dividir os filhos. Ainda assim, com a ajuda da madrinha de sua filha, de quem ganhou geladeira, fogão, etc, tentou reconstruir sua casa.

Hoje ela trabalha de carteira assinada e quando não está em casa, seus filhos ficam com a madrinha. O J fica pela manhã no Curumim e quando volta da aula à tarde vai para a aula particular. Ele tem dificuldade em matemática e ela paga 25 reais ao professor para ensinar.

H conta que já passou muito aperto na vida e que a bolsa ajudou muito. O fato de as crianças estarem no Curumim também ajudou muito, porque quando não tinham o que comer, eles comiam no Curumim.

Falou que vive com seu salário e a bolsa-escola. Seu ex-marido não paga a pensão dos 4 filhos. Disse que já entrou na Justiça para receber.

ainda uma área onde fica o tanque e seu tanquinho de lavar roupa. O piso da casa é de taco. Disse que antes da bolsa morava em outra casa e que há apenas 3 anos está morando nessa casa. A casa é bem segura, pois o portão é fechado com cadeado e possui uma companhia para anunciar que está vindo alguém. Por duas vezes ela teve que abrir o portão, para seus filhos entrarem.

Eles vivem com sua renda que é 350 reais, mais 150 da bolsa. No total de 500 reais. Sua compra, segundo ela, fica em torno de R\$170,00. Pela manhã costuma-se tomar café com pão ou biscoito.

Falou que, para completar a renda, lavava roupa para fora e passava. Ganhava em média 20 reais. Atualmente disse que está fazendo curso de macramé (bordado) na igreja. O curso é da Prefeitura, com esse curso acha que pode ajudar nas despesas de casa. Falou que tem vontade de pintar panos de prato.

Seu sonho é de ter uma casa para os filhos. Comentou que sofre de pressão alta e que teme morrer e deixar os filhos abandonados.

H) E MÃE DO ALUNO A (Ingresso em 2001)

Foi difícil achar sua casa, mas enfim consegui encontrar. Fui perguntando até chegar a um beco cheio de casas, onde o que separava uma casa da outra eram as paredes das próprias casas. Parecia um labirinto. Era um morro cheio de casas como se fosse uma vila. Ao encontrar sua casa, deparei-me com um mau cheiro que parecia ser de fezes de galinha e, de fato, o era. Na porta da cozinha havia um cercado com galinhas. Parecia meio anti-higiênico ter, na porta da cozinha, criações de aves. O mau cheiro incomodava até dentro de casa, mas parecia que este não incomodava a família que ali morava, que, possivelmente, utilizava os ovos para a alimentação.

Sua casa tinha três cômodos e um banheiro, a cozinha era dividida com uma cama de beliche para os filhos. Depois havia seu quarto. O local onde ficamos é um corredor onde ficava um sofazinho. As paredes eram de bloco sem chapisco, casa de telhas, algumas furadas e chão de concreto. Os móveis também eram bem precários. Na cozinha havia um fogão, que ela havia comprado com a bolsa-escola, um armário onde colocava os mantimento. Em seu quarto havia uma cama de ferro e umas caixas de som gigantescas, que ela mesmo disse que era do ex-marido que tinha pedido para deixar lá. Havia também um mesinha com uma televisão 20 polegadas e uma antena parabólica. Ao banheiro não tive acesso, pois ela não me mostrou.

A casa em que E mora foi cedida pela irmã, mas, segundo ela, é só para morar não podendo vendê-la. Nessa casa residem 4 pessoas, E e seus filhos. Ela é separada do marido que não tem emprego fixo, trabalha com eletrônica por conta própria e paga pensão que varia entre 80 a 100 reais.

Ela disse que a bolsa melhorou sua vida, porque antes não tinha com que contar. Com a bolsa conseguiu comprar um aparelho de som, um fogão e um tanquinho. Disse que usa o dinheiro para a alimentação e para pagar algumas contas.

Falou que atualmente ganha cesta-básica de uma igreja, que ajuda muito. E comentou que costumava buscar cestas básicas em casas espíritas, mas parou de frequentá-las porque seus filhos não gostavam de ir à evangelização que lhes era recomendada pela direção dessas casas.

Segundo E, antes da bolsa passava necessidade de alimentação. Sua mãe, de 65 anos, que trabalha e dorme na rua como catadora de papel, costumava levar-lhe mantimentos e roupas que ganhava. E comentou que sua mãe ganha, em média, 10 reais por dia catando papel. Embora tenha problemas de saúde (diabetes, pressão alta) insiste em ficar na rua, segundo ela, prefere ficar na rua “comendo do bom e do melhor do que ficar em casa fazendo

cruz na boca”. Ela acha que mãe e filho devem respeitar-se mutuamente e que por isso não intervém na situação.

E comenta que na alimentação da família sempre tem um arroz e feijão e uma verdura, como couve flor, repolho que costuma ganhar dos feirantes Quando recebe, compra alguma coisa diferente, às vezes duas garrafas de refrigerante.

E contou que, quando foi morar na casa em que mora, não havia luz, com o dinheiro da bolsa ela comprou a fiação e colocou luz. A televisão e a antena parabólica que foram compradas de segunda mão, pelo marido que comprou de segunda mão, já que ele trabalha com eletrônica.

Para o futuro, pretende trabalhar numa fábrica de corte e costura. Se tivesse condições, arrumaria a casa, colocaria laje e piso.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)