

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Faculdade de Educação – FAE
Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”

**O PROGRAMA BOLSA ESCOLA SOB
A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS
ATENDIDAS**

MARIA JOSÉ BATISTA PINTO
Belo Horizonte
2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA JOSÉ BATISTA PINTO

O PROGRAMA BOLSA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DAS FAMILIAS
ATENDIDAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção de Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.

Belo Horizonte

2006

Dedico este trabalho à minha família e as tantas famílias brasileiras que solidariamente lutam para sobreviver.

AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos, são muitas as pessoas e apenas uma página!

A minha família, especialmente minha mãe de quem herdei o gosto pelo estudo e ao meu pai, que nos desafios das continhas da “feira” me fazia compreender os aprendizados da matemática. Mas agradeço muito mais por vocês terem me deixado voar e realizar meus desejos de estudar!

As famílias com as quais morei quando separei da minha família para estudar, especialmente a de “dinha Maria”: “casa dos estudantes da roça!”

As famílias que contribuíram com esta pesquisa, pelo tanto que aprendi!

A professora Ângela Dalben que me acolheu lá no PET e desde então, me orientou, incentivou, acompanhou, compreendeu, nos momentos tranquilos e difíceis desse período. Obrigada pela atenção, carinho e maestria que você sabe conciliar tão bem!

Aos professores e professoras da FAE/UFMG que direta e indiretamente contribuíram com este trabalho. Mas há uma professora inesquecível: Amarílis Coelho Coragem, que com sensibilidade nos conduzia no PET e incentivava a desvendar o mundo da Universidade. Obrigada por tudo!!!!

Aos funcionários da FAE/UFMG, especialmente: Rose, Chico, Adriana, Aninha, Zilá, Léo, Marquinho, Teresa (das deliciosas rosquinhas) e Valdir (do cafezinho).

A Universidade pública e ao povo brasileiro -mantenedores destas instituições – pela oportunidade que eu tive de frequentar e concluir o ensino superior e a pós graduação públicos e gratuitos.

A equipe do Bolsa Escola e aos estagiários, pela ajuda e disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

Aos companheiros e companheiras de todos os cantos, Lombarde, turmas das repúblicas, turma da panelinha e famílias, turma do samba, turma da sexta após, turma de Sabará e as minhas irmãzinhas de orientação: sou muito feliz por ter o carinho e amizade de vocês!!! Obrigada!

RESUMO

Esta dissertação analisa o Programa Bolsa Escola implementado pela Prefeitura de Belo Horizonte desde 1997. Este Programa é desenvolvido por meio da transferência de renda às famílias que possuam filhos com idade entre 06 e 15 anos e cuja renda *per capita* mensal seja inferior a R\$85,00 (oitenta e cinco reais). Em contrapartida ao recebimento da renda, as famílias devem garantir que os filhos tenham, mensalmente, uma frequência à escola igual ou superior a 85%. Atualmente o Bolsa Escola de Belo Horizonte está implementado em todas as regiões da cidade e atende mais de onze mil famílias, transferindo a cada uma R\$168,00 (cento e sessenta e oito reais) mensais, independente do número de membros ou filhos em idade escolar. Esta pesquisa apresenta uma análise deste Programa a partir da perspectiva das famílias atendidas, buscando perceber como ele repercute entre elas, que alterações ocorrem com estas famílias. Sendo assim, orientados por uma abordagem qualitativa, fizemos inicialmente uma pesquisa exploratória, no âmbito do Bolsa Escola, que nos permitiu compreender a dinâmica deste Programa, auxiliando-nos também no processo de seleção das famílias que contribuíram com esta pesquisa. Foram selecionadas seis famílias da Regional Barreiro, uma das regiões com maior concentração de famílias pobres, sendo também uma das primeiras regionais na qual o Bolsa Escola foi implementado. Realizamos entrevistas com estas famílias em seus domicílios, o que nos possibilitou conhecer seus espaços de moradia e convívio. Os dados coletados mostraram o contexto destas famílias, cujas condições de vida demarcam bem a situação de desigualdade social em nossa sociedade: habitações e alimentação precárias, falta de assistência médica, problemas diversos de saúde, saneamento básico insuficiente, transporte público deficiente, enfim, trajetórias sociais marcadas pelo desrespeito aos direitos que asseguram ao cidadão uma vida digna. Neste universo, estas famílias demonstraram seus esforços e estratégias para garantir aos filhos o direito à Educação. Contudo, elas enfrentam desafios diversos e nem sempre alcançam este objetivo, como por exemplo, a tendência de os filhos jovens abandonarem a escola para trabalhar. Percebemos que este Programa altera as condições de vida das famílias, oferecendo-lhes um aumento na renda mensal que lhes proporciona o acesso a algumas necessidades básicas como vestuário, alimentação, entre outros. Contudo, não transformam a vida das famílias, pois atuam como uma “ajuda”, minimizando os efeitos do problema, sem atuar na causa. Observamos, ainda, que o Bolsa Escola provoca alterações de ordem qualitativa na relação das famílias com o acompanhamento da frequência dos filhos. Mas este processo não redundava numa mudança na relação com o direito à Educação em sua plenitude, ficando restrito apenas a um aspecto. Além disso, percebemos que o Bolsa Escola, não atendendo a todos que se encaixam em seus critérios, provoca uma discriminação entre a população.

ABSTRACT

This dissertation analyses the Bolsa-Escola Program implemented by the City Hall of Belo Horizonte since 1997. This program is carried out through conditional cash transfer to families with children ranging from 06 to 15 years of age whose monthly per capita income is inferior to R\$85.00 (eighty-five reais). Families that are granted this benefit must ensure that their children keep a monthly school attendance record equal or superior to 85%. Today, Belo Horizonte's Bolsa-Escola is implemented in all regions of the city and assists more than eleven thousand families, transferring R\$168.00 (one hundred sixty-eight reais) monthly to each family, regardless of the number of members or school-aged children. This research presents an analysis of that Program from the perspective of the beneficiary families, investigating how it resounds among them, as well as what changes it brings about in their lives. Hence, guided by a qualitative approach, we firstly conducted an exploratory research about the Bolsa-Escola Program, which allowed us to understand the dynamics of the Program and helped us in the process of selecting the families that contributed to this research. Six families were selected in the Barreiro Region, one of the regions with the largest concentration of poor families and which was also one of the first regions where the Bolsa-Escola was implemented. We conducted interviews with the families in their own homes, which enabled us to know their housing and living spaces. The collected data showed the realities of those families, whose living conditions clearly illustrate the situation of inequality in our society: poor housing and nutrition, lack of health care services, insufficient basic sanitation, precarious public transportation service, in short, social trajectories marked by the disrespect to the rights that guarantee a dignified life to any citizen. Within this context, those families showed their effort and strategies to ensure that their children have the right to Education. However, they do not always achieve this objective due to the various challenges they are faced with, such as the tendency of their adolescent children to drop out of school in order to work. We found out that the Bolsa-Escola Program changes the living conditions of those families, offering them an increase in their monthly income, providing them with access to some basic needs, such as clothing and food. The Program, however, does not transform the lives of those families, because it functions as an "aid", minimizing the effects of the problem, but not addressing its causes. We also observed that the Bolsa-Escola causes changes of a qualitative nature regarding how the families keep track of their children's school attendance. But this process does not result in change concerning the right to Education in its plenitude, remaining limited to a single aspect only. Furthermore, we found out that the Bolsa-Escola, by failing to assist all families that fit the program's criteria, fosters discrimination among the population.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios definidos para avaliação da condição social das famílias .	59
Tabela 2 - Resultado final hierarquizado das Administrações Regionais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, conforme critérios definidos pela equipe de implantação do Programa Bolsa Escola.....	60
Tabela 3 - Atendimentos dos cursos de qualificação profissional oferecidos por meio do Programa Bolsa Escola	67
Tabela 4 - Variações de valores na renda repassada pelo Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte associado ao Bolsa Família	84
Tabela 5 - Inclusão de bolsistas ano a ano por regional	86
Tabela 6 - Evolução do valor da renda repassada ano e do valor do salário mínimo em reais.....	88
Tabela 7 - Pagamentos realizados pela bolsa consorciada - 1º e 2º semestre 2004	89
Tabela 8 - Orçamento do Bolsa Escola em relação ao orçamento geral do Município e da SMED.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Freqüência apurada.....	73
Gráfico 2 - Freqüência apurada (por Programa)	74

LISTA DE ABREVIATURAS

- AMAS - Associação Municipal de Assistência Social.
- BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BEF - Bolsa Escola Federal.
- BEM/BH - Bolsa Escola Municipal / Belo Horizonte.
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
- DOM/BH - Diário Oficial do Município de Belo Horizonte
- FAT - Fundo de Amparo dos Trabalhadores.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IFPRI - International Food Policy Research Institute.
- INSS - Instituto Nacional de Seguro Social.
- IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas.
- IQVU - Índice de Qualidade de Vida Urbana.
- LDB-EN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- OIT - Organização Internacional do Trabalho.
- ONG - Organização Não-Governamental.
- PEBE - Programa Executivo Bolsa Escola.
- PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.
- PMBH - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
- PNAD - Programa Nacional de Amostras Domiciliares.
- SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
- SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
- SESI - Serviço Social da Indústria.
- SINE - Sistema Nacional de Empregos.
- SMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social.
- SMED - Secretaria Municipal de Educação.
- UFIR - Unidade Fiscal de Referência.
- UnB - Universidade de Brasília.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, a Cultura e a Comunicação.
- UP - Unidade de Planejamento.
- URBEL - Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. Trajetória da pesquisa	11
a) Contextualizando os Programas Bolsa Escola	13
b) As repercussões dos Programas Bolsa Escola na sociedade	16
c) Delimitando o objeto	19
2. As justificativas sobre a importância desta pesquisa	21
3. As referências teóricas utilizadas para a constituição deste trabalho ..	22
4. Metodologia	24
5. Seleção das famílias.....	27
CAPÍTULO 01.OS PROGRAMAS BOLSA ESCOLA NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPLEMENTAÇÃO DO BOLSA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE	34
1.1 Os Programas de Renda Mínima.....	35
1.2 A origem dos Programas Bolsa Escola e a inserção dos mesmos no campo das políticas públicas	39
1.3 O Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte	46
1.3.1 O Bolsa Escola na perspectiva da Legislação: a Lei 7.135/97 e o Decreto 9.140/97	49
1.3.2 Os eixos norteadores do PEBE	54
1.3.3 Implantação do Programa Executivo Bolsa Escola.....	57
1.3.4 Perfil das Famílias	61
1.3.5 Ações do PEBE junto às famílias.....	63
1.3.6 De PEBE a BEM: as mudanças processadas no Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte a partir de 2001	74
1.3.7 Os Programas Federais (Bolsa Escola e Bolsa Família) e o Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte	80
1.3.8 O Bolsa Escola em números: atendimento, valores e orçamentos	85
CAPÍTULO 02 - ENTRE FAMÍLIA E FAMÍLIAS	93
2.1 A família de dona Clara Nunes: “Agora tem cinco, seis comigo.”	95

2.1.1	Sobre a moradia, o bairro e as relações sociais	98
2.2.	A família do Sr. Antônio: “Eu fico tão preocupado com essa família minha! Por que não tá tudo aqui?”	100
2.2.1	Sobre a moradia, o bairro e as relações sociais	104
2.3	A família de Maria: “A gente não pode trabalhar e fica dependendo do dinheiro do marido”	107
2.3.1.	Sobre a moradia, o bairro e as relações sociais	110
2.4.	A família de Nara: “É só eu e minha menina”	113
2.4.1.	Sobre a moradia, o bairro e as relações sociais	116
2.5.	A família do Sr. Sílvio: “Agora para quem vive de salário, não tem condições, né? Cuidar de três filhos!”	118
2.5.1.	A moradia, o bairro e as relações sociais	123
2.6.	A família de dona Clécia: “Agora é onze, não é dez [filhos]”	126
2.6.1.	A moradia, o bairro e as relações sociais	129
CAPÍTULO 3. AS FAMÍLIAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO		135
3.2.	O que fazem as famílias para garantir às crianças e adolescentes o direito à Educação?	140
3.3	As crianças, os adolescentes, os jovens e o direito à Educação	149
3.4.1	Os limites do direito à Educação na vida adulta	154
3.4.2	As possibilidades limitadas do direito à Educação na vida adulta	155
3.5	As famílias e o direito à Educação: um direito na contramão	160
CAPÍTULO 04. O PROGRAMA BOLSA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS ATENDIDAS.....		164
4.1	O Bolsa Escola como renda.....	164
4.2	O Bolsa Escola como Educação.....	176
4.2.1	Bolsa Escola como Educação: entre limites e possibilidades... ..	181
4.3	O Bolsa Escola para além da renda e Educação.....	188
4.4	Em síntese: família, educação, renda e Bolsa Escola	196
CAPÍTULO 05. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		201

INTRODUÇÃO

1. Trajetória da pesquisa

A trajetória desta pesquisa inicia-se na minha graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da UFMG. Neste período de formação, participei do Programa Especial de Treinamento (PET) para iniciação científica e realizei uma pesquisa que resultou na publicação da monografia “O Programa Executivo Bolsa Escola (PEBE) e a Proposta Política Pedagógica Escola Plural: o desafio pelo direito à Educação”.

Por meio dessa pesquisa, realizada entre 1998 e 2001, desenvolvi um estudo com os alunos de uma escola pública municipal de Belo Horizonte que estavam inseridos no Programa Bolsa Escola. Buscou-se conhecer a forma de integração deste Programa com a Proposta Político-Pedagógica Escola Plural, ambos implantados pela prefeitura de Belo Horizonte, em defesa de uma escola básica, inclusiva e de qualidade.

O Programa Executivo Bolsa Escola foi implantado no município de Belo Horizonte em 1997 e tinha como objetivo complementar a renda familiar, assegurando às crianças entre 07 a 14 anos¹ a inserção e permanência na escola, através de um benefício financeiro mensal que atenderia as famílias cujas “condições de carência material e situação sóciofamiliar apresentassem-se precárias” (Relatório do Bolsa Escola, 1997, p. 07).

A Escola Plural é a proposta política pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, implantada em 1995, e que trazia uma inovação em termos de organização escolar. O propósito era garantir uma escola inclusiva e de qualidade, que proporcionasse uma socialização entre os sujeitos, em contraposição a uma cultura escolar orientada pela evasão e repetência. Dessa forma, propunha-se uma alteração nos tempos e espaços escolares, a

¹ Atualmente ampliou-se esta faixa etária de 06 a 15 anos.

reorganização das práticas de ensino, a introdução dos ciclos de formação e a avaliação qualitativa. Enfim, transformava toda a organização escolar em função de um reconhecimento do aluno como sujeito da prática educativa.

Diante do delineamento desta pesquisa em torno do Programa Bolsa Escola e da Escola Plural, apresentou a seguinte questão: estaria a Escola Plural desenvolvendo uma prática pedagógica capaz de incluir os alunos beneficiários do Bolsa Escola, possibilitando-lhes um processo de escolarização efetiva?

Com o desenvolvimento deste trabalho, verificou-se que o Bolsa Escola atuava mais sobre a família que, por sua vez, tinha que garantir a frequência do aluno à instituição escolar. No interior da escola, esse Programa se refletia na presença mais efetiva dos alunos. Também foi possível verificar na escola pesquisada todo um empreendimento em práticas de ensino capazes de assegurar um aprendizado de qualidade para os alunos e, em nenhum momento, foi percebida uma prática distinta entre alunos bolsistas e não-bolsistas.

O desenvolvimento deste estudo ocorreu num contexto em que o Programa Bolsa Escola estava emergindo em nosso país e o Programa de Belo Horizonte estava entre os primeiros a serem implantados no Brasil. Com a disseminação dos Programas Bolsa Escola no cenário nacional, outras questões sobre esta política foram surgindo, possibilitando a proposta de um projeto a ser desenvolvido no Mestrado.

Selecionada para o Mestrado em Educação², apresentei como proposta uma análise sobre a dimensão educativa dos Programas Bolsa Escola em relação às famílias beneficiadas. Assim, eu pretendia pesquisar junto às famílias dos Programas Bolsa Escola Federal, Bolsa Familiar para Educação, o “Bolsa Escola” do Estado de Minas Gerais, e o Bolsa Escola do Município de Belo Horizonte, com o objetivo de verificar a dimensão educativa desses Programas em relação ao seu público.

² Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A delimitação do estudo no âmbito das famílias sustentou-se pela pesquisa da graduação, cujos resultados apontavam que o Bolsa Escola tinha uma ação mais efetiva nas famílias, demonstrando que estas constituíam um espaço importante para compreender as ações do Programa.

A abrangência dos três Programas era instigada pelo fato de eles se autodenominarem como Bolsa Escola, propondo-se aos mesmos objetivos e, no entanto, apresentarem diferenças metodológicas significativas. Além disso, havia coexistência destes Programas no mesmo espaço, criando uma diferença de tratamento entre a população beneficiada. Portanto, esta abrangência poderia permitir uma análise comparativa dos três Programas.

Contudo, no primeiro ano do Mestrado, este projeto foi sendo revisado, lapidado e reconstruído, sob a influência de vários fatores, entre eles, as mudanças políticas processadas neste período, marcadas pela transição do governo federal.

No final de 2002, os Programas locais, como o Bolsa Escola Estadual e o Bolsa Escola Municipal, estabeleceram parcerias com o Programa federal, incorporando-o por meio da associação dos recursos a serem repassados às famílias e, também, responsabilizando-se pelo cadastramento unificado do público destes Programas. Em 2003, o governo federal lançou o “Programa Bolsa Família” com a finalidade de unificar os diversos Programas federais de transferência de renda, com o estabelecimento de contrapartidas, entre elas, o Bolsa Escola.

Nesse sentido, foi preciso redefinir os rumos da pesquisa e, assim, ajustamos o foco em torno do Programa Bolsa Escola do município de Belo Horizonte, mais especificamente, sobre as famílias nele inseridas.

Apresentamos, a seguir, o contexto dessa delimitação.

a) Contextualizando os Programas Bolsa Escola

A trajetória em torno da delimitação do objeto de estudo desta dissertação não se fez alheia a uma percepção mais ampla do movimento destes Programas,

no âmbito da política nacional que, a partir da década de noventa do século passado, foram se consolidando como referência na política social brasileira.

Esses programas, se disseminaram no Brasil por meio de várias iniciativas governamentais, trazem como referência em suas concepções a Renda Mínima, que se constitui por meio da transferência de renda às famílias ou indivíduos. No entanto, o Bolsa Escola introduz, de forma inédita, a vinculação Renda Mínima e Educação, com a exigência de contrapartidas, como a manutenção da frequência dos filhos à escola. Essa vinculação se faz sob a justificativa de que ao repassarem um valor mensal às famílias pretendem, em primeira instância, promover a garantia da escolaridade básica das crianças e adolescentes, ou seja, efetivar o direito à educação para estes sujeitos.

Estes programas também trazem uma outra característica peculiar, que é o repasse de um benefício monetário em dinheiro em contraposição às formas tradicionais de assistência, sempre calcadas no repasse de cestas básicas e produtos *in natura*, que se tornam ineficientes por tratarem de forma homogênea as demandas tão diversificadas da população.

De acordo com Silva (2004), esses são os dois aspectos marcantes desses Programas, que consolidam uma originalidade em termos de formulação de política social:

a idéia de uma articulação entre uma transferência monetária, como benefício direto e imediato atribuído às famílias pobres, e a política educacional direcionada às crianças e adolescentes dessas famílias. Isso significa que a originalidade desses programas é voltar-se para a manutenção de crianças e adolescentes nas escolas. O pressuposto é de que uma transferência monetária às famílias pobres permite-lhes ter seus filhos fora das ruas e de trabalhos penosos, degradantes e precoces, enquanto permanecem na escola, interrompendo assim o círculo vicioso de reprodução da pobreza (SILVA, 2004, p. 55).

Essa especificidade dos Programas Bolsa Escola, ou seja, a aliança entre educação e renda, também promove questionamentos acerca da preponderância de um aspecto sobre o outro, gerando dúvidas sobre a sua identidade como de

natureza educacional. Contudo, desde as primeiras implantações, tais programas foram apresentados oficialmente como educacionais e coordenados pelos órgãos da Educação.

As primeiras experiências no Brasil ocorreram a partir de 1995, sendo as iniciativas do Distrito Federal / Brasília e de Campinas / São Paulo apontadas como pioneiras. A partir destas, esses programas disseminaram-se em todo o território nacional, sendo implantados pelas diversas esferas governamentais, a estadual, a municipal e a federal.

Sendo assim, os Bolsa Escola tiveram uma ampla difusão, demonstrando boa aceitação tanto por parte dos organismos governamentais como dos não-governamentais, nacionais e estrangeiros, cujos posicionamentos políticos eram os mais diversos. E dessa forma, se instalaram na política social brasileira, mantendo o eixo central da transferência de renda, mas obtendo formatações diversas, variando em relação ao foco e ao valor da renda. Como exemplo dessas variações, podemos recorrer aos diversos Programas implantados pelo governo federal a partir de 2001, atualmente englobados pelo Programa Bolsa Família. São eles:

- O Bolsa Escola, lançado em 2001 pelo Ministério da Educação, que distribui R\$ 15,00 para cada criança ou adolescente, de 06 a 15 anos, atendendo até três filhos por família;
- O Bolsa Alimentação, também lançado em 2001 pelo Ministério da Saúde, atendendo famílias com crianças de até 06 anos, pagando R\$15,00 por filho, até, no máximo, três filhos por família;
- O auxílio Gás, lançado em 2002 pelo Ministério das Minas e Energia, que destina R\$7,50 por mês às famílias para complementar o preço do botijão de gás;
- O Cartão Alimentação, lançado em 2003 pelo Ministério de Segurança Alimentar e Combate à Fome, que destina R\$50,00 por mês às famílias do Programa Fome Zero, que tenham filhos ou não.

Cabe ressaltar que esses exemplos estão somente numa esfera governamental, se ampliarmos esta amostra, explorando outros programas implantados por estados e municípios, esta diversificação será ainda maior.

Os exemplos acima demonstram a diversidade de programas de transferência de renda que se instalaram na política nacional e também a variedade de contrapartidas associadas à renda mínima que vão além de renda e Educação. Ampliam-se essas associações para renda e saúde, renda e alimentação e também introduzem a renda sem exigência de contrapartida ao público atendido, como o Cartão Alimentação. Da mesma forma, os valores da renda repassada ao público atendido pelos programas variam significativamente, podendo ser de, no mínimo, R\$7,50 (sete reais e cinquenta centavos) mensais e, no máximo, de R\$50,00 (cinquenta reais) mensais.

Silva (2004) relata que os Programas de Renda Mínima / Bolsa Escola implantados pelos diversos níveis governamentais no Brasil vinculam-se de forma prioritária à área da Educação e da Assistência. Ela também analisa que a articulação transferência monetária e política educacional são preponderantes na formatação destes Programas, independente da designação dada aos mesmos.

b) As repercussões dos Programas Bolsa Escola na sociedade

A emergência destes Programas no âmbito das políticas nacionais e sua instalação nas políticas sociais governamentais suscitaram questionamentos e críticas sobre as possibilidades e limitações dos mesmos, por parte de diversos setores da sociedade.

Surgiram questões tal como a apontada por Dimenstein (2003):

A discussão essencial -e mais delicada- é saber até quando o poder público vai manter essas milhões de bolsas. Se os recursos distribuídos diretamente aos mais pobres não promoverem a autonomia dos indivíduos para que, uma vez escolarizados, consigam dispor de uma fonte de renda, iremos distribuir apenas bolsas-esmola. É esse o grande risco, como se vê em várias partes do mundo, desse tipo de programa. As pessoas se acomodam com aquela ajuda e, pela falta de estímulo econômico, não encararem aquele

dinheiro como algo provisório, mas uma esmola (Folha de São Paulo).

Essa e outras questões ganharam repercussão nas discussões sobre esse programa, nos diversos espaços da sociedade, apontando limitações no que diz respeito à capacidade de abranger toda a população que se encontrava dentro dos critérios definidos, assim como em relação à capacidade de promover a autonomia das pessoas nele inseridas.

No meio acadêmico, esses Programas passaram a ser estudados em várias áreas (Economia, Política, Educação, Saúde, Sociologia, etc.), trazendo diversas questões sobre suas possibilidades efetivas em relação à Educação e ao combate a pobreza.

De uma maneira geral, têm sido apontados efeitos positivos dos mesmos como uma política social redistributiva, tal como podemos verificar em Campos (2003), Cardoso (2003), Lavinias (2000), Oliveira (2003), entre outros.

Oliveira (2003), ao investigar o Programa Bolsa Escola da Prefeitura de Belo Horizonte, confirma a hipótese de que este tem características que o aproximam mais da esfera econômica do que da educacional. Ele ressalta que a frequência compulsória de 85% é o único aspecto formal e oficial que tem um viés exclusivamente educacional. No entanto, essa frequência provoca distorções e incoerências provenientes da forma como o aluno bolsista passa a ser tratado, tanto em relação à família, que o tem como responsável pelo recebimento do benefício, como pelos professores, que usam esta condição como elemento de barganha e chantagem diante da indisciplina do aluno. O autor verifica que este recurso tem se constituído como um elemento que coloca os beneficiários em uma condição de quase trabalhadores (Idem).

Contudo, Oliveira (2003) considera indiscutível que o Programa provoca um incremento na renda destas famílias, capaz de retirá-las da condição de indigência ou pobreza extrema em que se encontravam anteriormente. Acrescenta, ainda, que a percepção da bolsa como um salário, por parte das famílias, é um fator que

permite afirmar que a consolidação dos direitos de cidadania é efetivada por meio da renda. Nesse sentido, afirma:

o Bolsa Escola é um programa de renda mínima que reafirma e consolida os direitos sociais de que há muito estava destituído esta parcela da população e, sendo visto por este prisma, o fato do PEBE ser, grosso modo, uma política de distribuição de renda, não o limita à esfera econômica (OLIVEIRA, 2003, p. 180).

Lavinas (2000), ao relatar sinteticamente os efeitos do Programa Bolsa Escola no Distrito Federal, considera que, pela primeira vez, um programa social alcançara escala e cobertura capazes de gerar impacto efetivo junto à população carente e desprezada pelas políticas públicas. Para esta autora, o benefício mensal no valor de um salário mínimo permitiu:

retirar da pobreza aguda mais de 10 mil famílias; contribuiu para focalizar o gasto social em ações de combate à pobreza, ampliando seu impacto redistributivo; reduziu a zero a taxa de evasão escolar entre os alunos bolsistas, bem como jogou sua taxa de repetência para níveis inferiores à média da capital da República. Tudo isto comprometendo menos de 1% da receita orçamentária anual do Distrito Federal (LAVINAS, 2000, p. 02).

Além destas pesquisas, também recorremos aos dados apresentados por Aguiar e Araújo (2002). Estes autores selecionaram algumas avaliações de Programas Bolsa Escola e de outros programas semelhantes, nacionais e internacionais, realizadas por diferentes instituições como a UNESCO³, que avaliou o Programa Bolsa Escola de Brasília; a OIT⁴ / BIRD⁵ / IPEA⁶, que avaliou o Programa Bolsa Escola de Recife em 2000; o Instituto Internacional de Investigación en Políticas Alimentarias / International Food Policy Research Institute (IFPRI), que avaliou o Programa Progresá do México; o Governo da Cidade de Buenos Aires / Argentina, que investigou o Programa Becas Estudiantiles e a Organização Não-Governamental Missão Criança, que investigou

³ A Unesco é uma Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, a Cultura e a Comunicação, integrada hoje por 185 países.

⁴ Organização Internacional do Trabalho.

⁵ Banco Interamericano de Desenvolvimento.

⁶ Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas.

os Programas Bolsa Escola implementados no Mato Grosso do Sul e Alagoas, e o seu próprio Programa que fora implantado no Distrito Federal.

Estes autores sistematizaram os resultados destas pesquisas em cinco grupos de impacto, considerados comuns a todos os programas: Impacto na evasão, Promoção e Repetência Escolar; Impacto na Saúde, Nutrição e Alimentação; Impacto na Redução do Trabalho Infantil; Mudanças na Economia Familiar e Empoderamento, Ganho de auto-estima e Perspectiva de Futuro.

c) Delimitando o objeto

A compreensão e contextualização do movimento dos programas de renda mínima, associados à Educação no cenário nacional, assim como a leitura de pesquisas nessa área, evidenciaram a importância e necessidade de estudos que aprofundassem ainda sobre o universo do público atendido.

Embora estes programas apresentem alguns requisitos para a inserção das famílias, como matrícula dos filhos na escola, tempo de residência no município, condições precárias de moradia, documentação e renda, observa-se que o fator preponderante para a inserção é a constatação de uma renda *per capita* baixa. Podemos verificar tal fato, por exemplo, no Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte, que delimita a renda a um valor igual ou inferior a R\$75,00 (setenta e cinco reais); no Bolsa Escola Estadual, onde a renda deverá ser igual ou inferior a R\$90,00 (noventa reais) e no Programa Bolsa Família, que estabelece uma renda igual ou inferior à R\$100,00 (cem reais). Considerando esses valores, podemos verificar que as famílias atendidas situam-se no patamar de menor condição econômica de nossa sociedade.

No entanto, ainda que possamos aferir sobre o aumento de renda e consumo destas pessoas, após a inserção no Programa, não daremos conta da dimensão destas alterações. Nesse contexto, optamos por uma pesquisa junto às famílias, buscando responder a questão: O Programa Bolsa Escola provoca alterações sobre as condições de vida das famílias atendidas? Quais alterações?

Dessa forma, delimitamos o objeto desta dissertação de maneira a produzir uma análise a partir da perspectiva da população beneficiada, por meio de uma pesquisa realizada junto às famílias do Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte.

Neste sentido, elencamos ainda outras questões complementares que orientariam essa busca junto às famílias atendidas, tais como: quem são e como são as famílias incluídas no Programa Bolsa Escola? Como elas percebem este Programa? O Bolsa Escola provoca alguma alteração para estas famílias? Qual seria a natureza destas alterações? Qual o lugar ocupado pela Educação entre estas famílias e nas práticas cotidianas introduzidas a partir deste Programa?

Orientadas por estas questões tínhamos em vista a produção de uma pesquisa sobre o Programa Bolsa Escola tendo como foco o público atendido pelo mesmo. Assim, consideramos também questões específicas sobre o Programa, relativas à sua história, a seus fundamentos, à sua estrutura e ao seu funcionamento, tal como proposto em termos de políticas.

Propusemos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- Contextualizar o Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, buscando compreender sua constituição, trajetória e seu desenvolvimento no âmbito das políticas públicas sociais;
- Analisar a configuração das relações que podem ser verificadas entre o público atendido e o Programa, como estas se configuram e quais dimensões adquirem no percurso da implementação do mesmo;
- Verificar, junto às famílias, quais alterações o Bolsa Escola promove entre elas e analisar como estas alterações se processam, no que se refere às possibilidades de garantia à Educação, e como são percebidas pelas famílias;

2. As justificativas sobre a importância desta pesquisa

As justificativas para realização desta pesquisa podem ser formalizadas em duas instâncias articuladas e interdependentes: a primeira seria sobre os Programas aqui abordados e a segunda, diz respeito ao fato de analisá-los a partir do público atendido pelos mesmos.

Campos (2003), ao discutir algumas questões relativas aos possíveis impactos dos Programas Bolsa Escola sobre a Educação pública, nos fala sobre a importância de se investigar estes Programas, colocando-nos o seguinte:

Discutir melhor essas questões parece importante, pois os programas de complementação de renda, associados ou não à educação, vieram para ficar. Contam com o apoio político, ganham destaque entre os organismos internacionais e, mais importante, correspondem às necessidades sociais prementes e dramáticas. Os resultados junto às famílias beneficiadas têm se mostrado no geral positivos, e assim o incentivo à sua expansão tende a crescer (CAMPOS, 2003, p. 190).

Esta análise de Campos (2003) traz consigo argumentos fundamentais para justificar esta pesquisa no âmbito dos Programas Bolsa Escola, implementados no município de Belo Horizonte, pois todo o processo de expansão e disseminação desses Programas no campo das políticas sociais tem ocorrido num ambiente de incerteza. Isso se deve ao fato de terem que se adaptar a localidades diversificadas, o que demanda atenção para com os efeitos das ações e o desempenho deste processo sobre o público atendido. Também é preciso ter clareza das possíveis repercussões que estas mudanças podem gerar sobre a garantia do direito à Educação.

Além disso, por se tratar de uma pesquisa sobre política pública governamental, podemos ressaltar a importância de sua contribuição no sentido de oferecer elementos tanto para a revisão dessas políticas quanto para maior esclarecimento sobre elas junto a população e a sociedade

Salientamos ainda a importância de se analisar um Programa governamental, tendo em vista sua possível contribuição para explicitar as

políticas e as ações do Estado, desvendando suas orientações e possibilitando um olhar mais crítico sobre as implicações de sua implementação para a sociedade.

E, considerando a escassez de avaliações externas sobre estes programas no município de Belo Horizonte esta pesquisa pode colaborar para a avaliação do Programa em questão.

Nessa perspectiva, o desdobramento desta pesquisa junto às famílias permitirá um conhecimento mais amplo do público deste Programa, indo além dos dados formatados em cadastros oficiais. Além disso, uma análise do ponto de vista dos sujeitos atendidos pelo Bolsa Escola poderá trazer revelações significativas sobre este público para o qual as políticas públicas sociais são constantemente pensadas.

3. As referências teóricas utilizadas para a constituição deste trabalho

Dissertar sobre o Programa Bolsa Escola sob a perspectiva das famílias atendidas demandou uma busca por leituras sobre famílias e programas de renda mínima, de maneira que referenciassem este trabalho, dando-lhe subsídios para análise e contextualização.

Consideramos como ponto de partida as famílias inseridas no Bolsa Escola e, por isso, buscamos também pelo conceito de família utilizado por este Programa, a partir do qual identificamos aquelas que contribuíram com esta pesquisa.

O Bolsa Escola traz a definição de “núcleo familiar” entendido como:

o grupo referenciado na família, eventualmente ampliada por pessoas que com ela tenham vínculo de parentesco ou dependência, constituindo um grupo doméstico que vive sob o mesmo teto ou no mesmo domicílio (§3º do art. 2º).

No entanto, buscamos outras leituras que nos permitiram ampliar esta definição apontada pelo Programa, levando-nos a compreender a família como uma construção social, histórica, econômica e cultural, tal como: Fonseca (2002),

Marques (2003), Sarti (1996), Szymanski (1992), Bilac (2002), entre outros. Concluimos que não há um conceito geral, pois “a variabilidade histórica da instituição família desafia qualquer conceito geral de família”, conforme Bilac (2002) e Sarti (1996).

Percebemos que a complexidade com a qual nos defrontamos, quando nos propomos a abordar a família em nossos estudos, exigia um esforço para não cairmos nas armadilhas de uma visão generalizada e, por vezes, idealizada do que seja essa instituição. E assim referenciamos a família, considerando-a como constituída social e culturalmente, situada em um espaço-tempo que lhe é específico e que a faz singular, em meio à pluralidade de constituições familiares.

Além dessa referência conceitual sobre família, buscamos estudos sobre a relação família e política social, como os de Fonseca (2002), Draibe (2004), Takashima (2004), Costa (2004) e Carvalho (2004), que problematizam a ausência de consolidação de políticas sociais no Brasil que tenham a família como sujeito de direitos, em detrimento de atendimentos individuais e fragmentadores do grupo familiar; ou então, de abordagens conservadora, inercial e tutelar sobre a mesma.

Também recorremos a estudos sobre família e pobreza, como os de Telles (1999), que nos permite compreender a pobreza de maneira crítica e contextualizada, percebendo-a como resultante das relações sociais desiguais estabelecidas em nossa sociedade, que tem nos legado um distanciamento da consolidação da cidadania.

Sobre os programas de renda mínima como política social no âmbito internacional e sua consolidação no âmbito das políticas públicas brasileiras, através da associação com a Educação, consideramos Campos (2003), Lavinias (2000), Silva (1997), Sposati (1997) e Suplicy (2002), que dão um panorama mais amplo destes programas. No âmbito da política nacional, recorremos ainda aos trabalhos que apresentavam resultados de pesquisas sobre estes Programas, tais como: Aguiar e Araújo (2002), Azeredo (2003), Borges (2003), Oliveira (2003), Pinto (2001), Waiselfisz (1998) e Silva (2004).

4. Metodologia

Consideramos duas possibilidades de encaminhar este estudo com o propósito de investigar, junto às famílias incluídas no Bolsa Escola, as alterações que este Programa promove entre elas. Poderíamos efetuar um exaustivo estudo dos dados cadastrais das famílias que foram acumulados pelo próprio Programa e, assim, verificar que alterações foram processadas entre estas famílias, através de suas declarações registradas nestes documentos. Outra possibilidade seria um estudo que buscasse por estas famílias *in loco*, conhecendo-as, ouvindo-as, registrando suas considerações sobre o Programa, bem como sobre suas condições de vida e sobrevivência, e analisando as possibilidades e interferências deste Programa sobre as mesmas.

Optamos por esta segunda via, considerando que a qualidade dos dados obtidos, junto às famílias, seria de grande valia para compreender o universo dos sujeitos que compõem o público destes Programas, assim como sua percepção sobre as políticas a eles dirigidas. Além disso, percebemos que entre as pesquisas desenvolvidas sobre o Programa Bolsa Escola, poucas davam ênfase às famílias como sujeitos / objetos de suas considerações.

Feita a escolha, restava então percorrer o caminho. Este se fez num diálogo constante com os referenciais sobre a metodologia qualitativa de pesquisa, pois se acreditava que a abrangência desta abordagem contemplaria a expectativa do trabalho. Entendemos que “em um estudo qualitativo o pesquisador não procura testar hipóteses e, sim, desenvolvê-las. Ao invés de começar o estudo com hipóteses, ele parte de suposições, tentativas sobre o fenômeno a ser investigado” (MOREIRA, 1996, p. 36).

Para Bogdan e Biklen (1996):

o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade a condição humana (BOGDAN e BIKLEN, 1996, p. 70).

Nessa perspectiva, enveredamos por uma proposta investigativa no âmbito do Programa Bolsa Escola e das famílias nele inseridas, associando técnicas como observação, estudo de documentos e entrevistas e, assim, levantamos os dados para esta pesquisa.

Os passos desse processo serão descritos a seguir, buscando esclarecer procedimentos e estratégias utilizados.

Uma pesquisa exploratória no Bolsa Escola

Inicialmente buscamos pelo Programa Bolsa Escola do município de Belo Horizonte, realizando visitas exploratórias com o objetivo de verificar se as questões e os procedimentos propostos seriam adequados para a investigação, conforme nos indica Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998).

Em julho de 2004, apresentamos a proposta de pesquisa em uma reunião da equipe do Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, na qual estavam presentes os técnicos e gerentes. A partir desta apresentação, a equipe tomou conhecimento da pesquisa e da pesquisadora, permitindo o acesso ao Programa, disponibilizando espaço para acompanhamento das atividades cotidianas, dando orientações sobre os documentos, assim como facilitando o contato com as famílias.

Nesse primeiro contato com o Programa, ouvindo a equipe sobre a escolha das famílias para a pesquisa, sugeriram que se estabelecesse, inicialmente, uma Regional⁷ em que se concentrasse a busca pelas famílias.

A partir dessa sugestão, buscou-se estudar os Relatórios do Programa que diziam sobre sua organização, seu funcionamento e a história de sua implantação. Sendo assim, decidimos escolher as famílias na Regional Barreiro, pelo fato de esta ter sido classificada como a Regional com os piores indicadores sócio-

⁷ O Programa Bolsa Escola é Regionalizado de acordo com a descentralização administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte que é subdividida em nove Regionais Administrativas, que funcionam como sub-prefeituras.

econômicos, sendo, por esse motivo, a primeira em que se implantou o Bolsa Escola.

Nesta Regional era possível encontrar as primeiras famílias atendidas pelo Bolsa Escola de Belo Horizonte, pois este Programa foi implantado gradualmente, sendo que, em 1997, somente duas regionais foram contempladas, a Barreiro e a Leste.

Começamos, então, a delinear um critério para a escolha das famílias. Tal critério seria o tempo de permanência no Programa, ou seja, as famílias que estavam no Bolsa Escola há mais tempo e também as que estavam há menos tempo.

O contato com o Bolsa Escola, que se estendeu por dois meses, foi fundamental para delinear os critérios de escolha das famílias, assim como para realizar a seleção das mesmas a partir dos dados cadastrais arquivados pelo Programa.

Também foi possível explorar documentos diversos, como legislações, relatórios técnicos, pautas de reuniões, que permitiram conhecer o Programa e compreendê-lo em termos de seus propósitos e de suas ações em desenvolvimento.

Estes estudos documentais se fizeram na perspectiva considerada por Belloni (2000). Esta autora, ao tratar da utilização desta metodologia para a investigação de política pública, considera que a análise do conteúdo de documentos deve ser usada como “instrumento para identificar o encadeamento sócio-político das propostas e de suas estratégias de implementação, em face dos objetivos explicitados” (p.55), acrescentando que esta estratégia permite “tomar em consideração o contexto sócio-político-econômico no qual a política setorial é formulada e implementada; possibilita, ainda, contemplar as características da clientela visada e suas necessidades e expectativas” (p. 55).

Além desses aspectos esta autora expõe que a análise documental

tem por objetivo contribuir para a explicitação do texto escrito e do seu discurso ideológico, buscando esclarecer os significados e

implicações das proposições consubstanciadas nas diretrizes, estratégias e linhas de ação da política examinada. Deve possibilitar também a identificação das concepções orientadoras da política e suas prioridades, expressas tanto nos documentos de sua formulação, como nas ações e prioridades concretizadas, o que remete para a integração da análise documental com a análise de resultados, inclusive quantitativos (BELLONI, 2000, p. 55).

Em face destas considerações de Belloni (2000), que ressaltam as amplas possibilidades de análise que um estudo documental pode contemplar, buscamos explorar os documentos oficiais e técnicos dos Programas Bolsa Escola, de maneira que produzimos um capítulo de apresentação e contextualização do mesmo.

Essa pesquisa exploratória, para além do acesso aos documentos, também permitiu compreender a organização do Bolsa Escola através de observações diretas do cotidiano deste Programa e das ações desencadeadas junto às famílias, tais como: atendimentos das famílias, visitas domiciliares, reuniões com as mães bolsistas, entre outras. Foi possível acompanhar a equipe no desenvolvimento dessas atividades e, assim, conhecer algumas famílias atendidas pelo Programa.

Todo esse processo investigativo no âmbito do Bolsa Escola, por meio de observações, acompanhamento das ações e também realização de entrevistas com três profissionais que trabalham no Programa, permitiu uma coleta sistemática de dados que contribuiu para verificar a viabilidade da pesquisa, compreender o Programa Bolsa Escola e delinear os critérios para a seleção das famílias com as quais se realizou este trabalho.

5. Seleção das famílias

Diante do enfoque delineado para uma pesquisa qualitativa, optou-se por selecionar um universo de seis famílias da Regional Barreiro, para realização deste trabalho.

A seleção das famílias foi realizada inicialmente pelo tempo de permanência no Programa. Buscamos, junto à equipe da Regional Barreiro, a

listagem das primeiras famílias inseridas no Bolsa Escola e que ainda permaneciam nele, ou seja, famílias que estavam no Programa desde 1997, ano em que foi implantado. Também pedimos a listagem das últimas famílias inseridas no Programa, que seriam dos últimos meses de 2003, e ainda algumas que foram incluídas em 2004.

Dessa forma tivemos acesso à listagem das primeiras famílias inseridas no Programa, que ingressaram em agosto de 1997, as quais compunham um grupo de 142 famílias bolsistas. O grupo das que ingressaram mais recentemente no Programa era composto por 81 famílias bolsistas, sendo que 56 entraram no mês de novembro de 2003, 19 no mês de dezembro, 01 no mês de janeiro de 2004, 01 no mês de fevereiro de 2004, 02 no mês de março de 2004, 01 no mês de abril de 2004 e 01 no mês de julho de 2004.

Diante do número total de famílias bolsistas (223) e do fato de ter delimitado o universo de famílias a serem pesquisadas em torno de seis, tornou-se necessário uma outra seleção.

Para tanto, recorreremos aos dados cadastrais das famílias e escolhemos três variáveis que nos permitiam selecioná-las. Consideramos a renda *per capita*, o número de membros na família e o nível de escolaridade da pessoa responsável pelo benefício, ou seja, a bolsista. Estas variáveis eram consideradas importantes, uma vez que nos permitiam uma articulação entre Educação, renda e composição familiar, que são condizentes com o propósito do Programa Bolsa Escola e relevantes para compreendermos previamente o universo sócio-econômico destas famílias.

Foram selecionadas seis famílias: três entraram em 1997 e três em 2003/04. Em cada um desses grupos tinha uma família com menor renda *per capita*, uma com maior número de membros e uma em que a pessoa responsável pelo recebimento da bolsa tinha a menor escolaridade.

Contato e acesso às famílias

Após a seleção, buscou-se a adesão das famílias à pesquisa, por meio de uma visita domiciliar. Essas visitas eram a maneira mais eficaz de entrar em contato com essas famílias, pois apenas três tinham telefone registrado no cadastro, sendo que apenas um estava funcionando.

No entanto, localizar as residências não era algo fácil, devido às improvisações dos endereços nos bairros da periferia, que nem sempre possuem um planejamento e, muitas vezes, as numerações das casas ou nomeações das ruas são feitas de forma autônoma. Nesse ponto, contamos com a ajuda dos estagiários do Programa para entrar em contato com as famílias, pois eles conheciam bem a região e possuíam um bom mapeamento, devido à sua experiência com o trabalho de visitas domiciliares. Além disso, foi possível usufruir o transporte do Programa no deslocamento para estas visitas.

Dessa forma, foi possível entrar em contato com as seis famílias. Contudo, nem todas as famílias selecionadas previamente foram as que participaram da pesquisa, pois ocorreu um caso de homônimo que só descobrimos no dia da entrevista e houve também uma família que não conseguimos encontrar e assim, substituímos-a por outra.

Todas as famílias contatadas concordaram em participar da pesquisa, marcando o dia e o horário que melhor lhes convinham para a entrevista. Assim realizamos a pesquisa com a família da dona Clara Nunes, da dona Maria, do senhor Antônio, da Nara, do senhor Sílvio e de dona Clécia. Optamos por usar nomes fictícios para preservar a privacidade dos mesmos.

Pesquisando com as famílias

O planejamento dos contatos com as famílias tinha em vista as entrevistas como principal instrumento de coleta de dados. Elaboramos, então, alguns tópicos sobre os quais deveriam versar a entrevista, buscando compreender e contextualizar as famílias nas suas relações com a sociedade e, assim, verificar

que alterações o Programa Bolsa Escola lhes traziam. Esses tópicos incluíam a família na relação com a Educação, com a saúde, com o trabalho, com renda e consumo, com o lazer, com o espaço da moradia e da cidade, com as políticas públicas e com o Bolsa Escola.

Diante dessa organização das entrevistas, também pensamos nas condições de realização das mesmas, estabelecendo que estas deveriam acontecer no espaço de moradia das famílias, pois nos permitiria conhecer mais cada universo familiar e poderia contribuir para deixar o informante mais à vontade. Definimos também que o informante privilegiado nas entrevistas seria a pessoa responsável pelo recebimento da bolsa, no entanto, não desprezávamos a possibilidade de outros membros da família participarem das mesmas.

Zago (2003), considera que

[...] uma das vantagens de a entrevista se realizar nas residências dos informantes é reduzir ao máximo as interferências exteriores na produção do discurso e, ao mesmo tempo, facilitar a conversação para que esta possa ocorrer mais livremente. Outra vantagem dessa escolha é a obtenção de dados sobre as condições sociais e econômicas das famílias. Considerando a renda freqüentemente irregular em virtude do caráter de informalidade cada vez mais freqüente nas relações de trabalho, muitas informações são reveladas pela observação (ZAGO, 2003, p. 26).

Foi nessa perspectiva que propusemos a entrevista com as famílias e, embora visualizássemos a observação como complemento da entrevista, não a descartávamos também como uma possibilidade de obter um contato mais sistemático com cada família, por meio de uma permanência mais prolongada em seu espaço cotidiano.

Portanto, privilegamos a observação associada à entrevista, considerando o alcance da articulação destas técnicas, tal como nos apontou Zago (2003) e também Ludke (1986). Esta última autora, ao tratar das contribuições oferecidas pela observação nas abordagens qualitativas, expõe que:

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua

visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE, 1986, p. 26).

Tendo esses aportes teóricos e técnicos e referenciando-se nesta perspectiva de utilização dos mesmos, fomos a campo pesquisar com as famílias, visitando-as em seus locais de moradias. Neste processo, ressaltamos que o fato de as entrevistas acontecerem nos locais de moradia das famílias foi de grande relevância para compreendermos o universo sociocultural no qual elas estão inseridas.

Foi possível perceber e vivenciar situações diversas, como fazer o percurso do centro da cidade até as moradias através do transporte público e, nesse trajeto, pegar três ônibus diferentes e fazer uma viagem que sempre durava mais de uma hora. Sentir medo ao ver de perto um tiroteio e ter que correr em busca de proteção, tal como todos que ali estavam, mas também perceber a naturalização desta situação nestes espaços, ao ouvir uma moradora expressar sua preocupação pelo meu trabalho, colocando-me no lugar de quem estava com a vida exposta ao risco ao frequentar aquele bairro.

As oportunidades foram muitas: ver, vivenciar, compreender, perceber de perto as condições precárias de vida, as relações estabelecidas com os locais de moradia, as relações sociais tecidas nestes espaços, conhecer as pessoas que moram e vivem nestes bairros periféricos, enfim, conhecer essa realidade *in loco*.

Nestas condições, embora tivéssemos uma entrevista semi-estruturada, percebemos que cada entrevista se fez única diante da relação entre informantes e pesquisadora. Em três famílias, tivemos mais de um membro participando da entrevista, o que contribuía muito, pois permitia um enriquecimento das informações e ampliava a compreensão das relações intra e extrafamiliares.

O fato de participar de uma entrevista era considerado algo importante para estas famílias, houve uma senhora que relatou que nunca tinha dado uma entrevista, embora conhecesse muitas pessoas que haviam dado entrevistas para o programa *Sílvio Santos*. Para alguns, a entrevista constituía-se em uma narrativa de vida, para outros um desabafo, para outros uma conversa e, nesta

dinâmica, a utilização do gravador não trazia nenhuma inibição aos informantes, que se colocaram bem à vontade e dispostos a dialogar.

A presença da pesquisadora também aguçava a curiosidade dos vizinhos, que às vezes abordavam-na para saber quem era ou o que fazia, e quase sempre pensavam que pudesse ser alguma funcionária da Prefeitura ou de outros órgãos públicos.

Uma das famílias permitiu à pesquisadora acompanhar a sua rotina durante um dia inteiro. Essa família era a que tinha o maior número de membros, dentre as selecionadas. Todos os adultos estavam sem trabalho e durante a entrevista eles haviam demonstrado uma dinâmica organizacional muito voltada para a escolarização dos filhos.

Diante desta permissão, a pesquisadora voltou a esta família e acompanhou o cotidiano da mesma durante um dia, permanecendo por doze horas. Essa experiência constituiu-se em um exercício etnográfico que possibilitou conhecer esta família com maior profundidade, assim como compreender as relações que se estabeleciam entre os membros, e entre o grupo familiar e os demais espaços sociais, em busca da manutenção de suas sobrevivências.

Todo esse processo de pesquisa com as famílias, envolveu um registro sistemático dos dados coletados através das gravações e transcrições das entrevistas, das anotações no caderno de campo, permitindo-nos apropriar destas informações, analisando-as e construindo esta dissertação.

Neste sentido estruturamos esta dissertação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos os Programas Bolsa Escola no campo das políticas públicas e a implementação do Bolsa Escola do Município de Belo Horizonte. Construimos um panorama histórico deste Programa, com o objetivo de compreender sua proposta de atendimento às famílias e, assim, analisá-lo em seus aspectos constituintes.

No capítulo dois apresentamos as famílias que contribuíram com esta pesquisa, explorando suas constituições, suas formas de vida e o contexto no qual

se encontram inseridas, oferecendo assim, uma contextualização detalhada sobre as mesmas.

No capítulo três aprofundamos na relação das famílias com o direito à Educação, buscando compreender e analisar como esta relação se constitui entre as famílias, quais os limites e possibilidades elas enfrentam na luta pela garantia desse direito.

No capítulo quatro analisamos o Bolsa Escola a partir da perspectiva das famílias, percorrendo sobre o Bolsa Escola enquanto renda, O Bolsa Escola enquanto Educação e o Bolsa Escola para além da renda e educação. Neste sentido, buscamos analisar as alterações que o Bolsa Escola provoca entre as famílias atendidas a partir dos aspectos que mais despontaram nas entrevistas.

E, por fim, apresentamos as considerações finais.

CAPÍTULO 01. OS PROGRAMAS BOLSA ESCOLA NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPLEMENTAÇÃO DO BOLSA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

O Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte foi implantado em 1997. Neste contexto, assistíamos no cenário político brasileiro a emergência de Programas desta natureza, ou seja, Programas que vinculavam Renda Mínima à Educação, na perspectiva de garantir acesso e permanência no sistema escolar.

Esses Programas tinham em comum a ação de repassar recursos financeiros para famílias que tinham filhos em idade escolar e cujas condições sócio-econômicas não lhes proviam o básico necessário para a sobrevivência. Em contrapartida, essas famílias deveriam manter seus filhos freqüentes à escola, de modo que a condição de obrigatoriedade prevista em lei não fosse uma restrição.

As primeiras implantações destes Programas ocorreram através de iniciativas governamentais locais, mais precisamente, no Distrito Federal e em Campinas em 1995 e, a partir daí, em outros municípios e até mesmo estados brasileiros. Em 2001, o governo federal sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, lançou o Programa Bolsa Escola, disseminando esta modalidade de programa em todo o território nacional.

A expansão destes programas apresenta uma linha comum: a aliança entre Renda Mínima e Educação, mas em termos de metodologia e operacionalização a diversidade de experiências sempre foi grande.

Os posicionamentos oficiais sobre estes programas evidenciavam uma tendência em posicionar o componente educacional como o mais importante e em primeiro plano, permitindo, por conseguinte, a leitura de que: a renda mínima seria o meio para alcançar a elevação da escolaridade, que conseqüentemente combateria a perpetuação da miséria.

Diante destas considerações, este capítulo discorre inicialmente sobre a origem dos Programas de Renda Mínima e sua inserção no contexto das políticas

públicas brasileiras e, por último, analisamos o processo de implantação do Bolsa Escola de Belo Horizonte.

Buscamos enfatizar amplamente a configuração deste Programa no município de Belo Horizonte com o objetivo de compreender sua proposta de atendimento às famílias e, assim, constituir o cenário deste Programa social no qual as famílias que contribuíram com esta pesquisa encontram-se inseridas.

1.1 Os Programas de Renda Mínima

A renda mínima como constituição básica dos Programas Bolsa Escola é algo evidente nas propostas de instituição dos mesmos. Nesta perspectiva, cabe-nos compreender sobre a origem desta idéia e sua disseminação no contexto mundial, através de sua institucionalização em programas sociais.

A renda mínima, aqui, está entendida como transferência de renda a indivíduos ou família, cujas condições sócio-econômicas não lhes provêm o básico necessário para a sobrevivência.

Oliveira (2003) nos aponta que “a garantia de uma renda mínima não é um instrumento redistributivo recente e ao longo da história encontramos várias menções que nos remetem a este princípio”. De acordo com ele:

Suplicy e Cury (1994) nos apontam outros ideólogos que advogaram em favor de uma renda mínima: Juan Luis Vives (1526); Thomas Paine, um dos principais ideólogos das revoluções americana e francesa; James Edward Meade, prêmio Nobel de economia de 1977, que defende desde 1935 a introdução de um dividendo social – uma renda mínima; Joan Robinson (1937); Juliet Rhys Williams (1942); Milton Friedman (1970) e Celso Furtado (1968) (OLIVEIRA, 2003, p. 35).

Silva (1997) remete às práticas concebidas por diferentes sociedades ao longo da história da humanidade, cujos princípios são garantir um mínimo de existência, demonstrando como a idéia de uma renda mínima vem se constituindo, embora de maneira bastante distinta da que é pensada atualmente.

Esta autora considera que a idéia de renda mínima aparece de uma maneira mais organizada somente no século XIX. E no século XX, no período

entre as duas Guerras Mundiais, teriam aparecido as primeiras sugestões acerca do estabelecimento de um “dividendo social” como forma de combater o desemprego na Inglaterra e nos Estados Unidos. Também na França, nesta mesma época, ocorreria uma reivindicação por parte

dos fundadores da Revista *Ordre Nouveau* (Daniel-rops, Aron, Daudieu, Marc) de uma garantia de um mínimo social para cada indivíduo, do nascimento à morte, independentemente de qualquer trabalho (SILVA, 1997, p. 27).

Neste sentido, a autora expõe que no final da Segunda Guerra Mundial e nos anos 60, esse tema ressurge na Inglaterra e nos Estados Unidos. Na Inglaterra, através do projeto do liberal Rhys-Williams (1949), que estabelece a relação da renda mínima com o trabalho e nos Estados Unidos, através do Projeto de Friedman (1962), que propõe o imposto de renda negativo. No entanto, esse sistema não teria se implantado como modo de organização da proteção social.

De acordo com esta autora, no contexto dos anos 80 do século XX, marcado por grande transformação econômico-social, pelo crescente desemprego e pela precarização das condições de vida, a discussão sobre renda mínima ganha fôlego como uma alternativa diante da crise. Assim, se disseminam pela Europa ideários diversos propondo formulações de políticas de renda Mínima,

[...] a partir de variadas modalidades que vão, na França, de proposições liberais (Stoléru e Stoffacs), às proposições mais recentes do socialista Gorz, passando pelas variantes reformistas, também recentes (Bresson, Aznar, Guitton). Na Bélgica (o *Collectif Charles-Fourier*); na Inglaterra (Roberts e Parker); e nos Países Baixos (o Partido Radical, o Partido Ecologista e o Sindicato de Alimentação) registra-se a defesa da direita e da esquerda, em torno da idéia de uma renda mínima universal (EUZEBY, 1991 citado por SILVA 1997, p. 28).

Neste contexto, as implementações de Programas de Renda Mínima se consolidaram nestes países, apresentando características diversas, mas mantendo um princípio comum: “a universalidade, isto é, o acesso ao benefício é garantido a todos que satisfizerem os critérios de concessão” (OLIVEIRA, 2003, p. 36).

Silva (2004) explica que a emergência das propostas de renda mínima na década de 80 ocorre devido à incapacidade do sistema de proteção social vigente diante da configuração de um quadro de agravamento social, que se desencadeou a partir dos processos de transformação da economia e do mundo do trabalho.

Os mecanismos de proteção social vigentes, pensados no âmbito do Welfare State, fundamentavam-se no pleno emprego. Portanto, a garantia de um mínimo para subsistência se realizaria via seguro social, como aposentadorias, pensões, seguro-desemprego, licença-saúde e etc, ou outras formas de assistência, trazendo consigo critérios que se assentam na lógica da inclusão no mercado de trabalho. Diante das mudanças no processo produtivo e da repercussão destas sobre a garantia do pleno emprego, através dos altos índices de desempregos provocados, esta perspectiva de proteção social torna-se fragilizada e incapaz de dar conta da demanda emergente.

De acordo com Silva (1997) é neste sentido que os debates no âmbito internacional têm apontado para a necessidade e a possibilidade de adoção de políticas de renda mínima, podendo ser verificados fundamentos teóricos de várias matizes, originando concepções, modalidades e propostas muito diferenciadas.

Ainda que de maneira sucinta, esta incursão sobre a perspectiva histórica da renda mínima no cenário internacional nos evidencia os traços desta política, sua trajetória e institucionalização. Esta política que tem sua origem nos ideários liberais vem traçando uma trajetória marcada pela credibilidade enquanto uma política eficaz em termos de proteção social.

Da disseminação da política de renda mínima no cenário internacional na década de 80, vamos verificar a consolidação de suas idéias em nosso país no início dos anos 90 do recente século passado.

No Brasil, a primeira proposta de institucionalização de uma política de renda mínima foi colocada pelo Senador Eduardo Suplicy em 1991, através do Projeto de Lei nº 80, que institui o Programa de Renda Mínima, que teria como objetivo beneficiar, sob forma de imposto de renda negativo, todas as pessoas maiores de 25 anos, residentes no país e que aferissem rendimentos brutos

mensais inferiores a Cr\$ 45.000,00 (quarenta e cinco mil cruzeiros) (SUPLICY, 2002, p. 339).

Em 2001, o Senador Eduardo Suplicy propõe outro Projeto de Lei que instituiria, a partir de 2005, a renda de cidadania, através de um benefício monetário anual voltado para todos os brasileiros residentes no país e estrangeiros residentes há pelo menos cinco anos no Brasil, não importando sua condição sócio-econômica (SUPLICY, 2002).

Estes projetos de leis não foram sancionados e a consolidação de suas propostas não se efetivaram. Contudo, nesta década, surgiram diversos Programas de Renda Mínima associados à Educação através de iniciativas locais e também em nível federal e, assim, a idéia de uma renda mínima foi ganhando visibilidade no contexto das políticas públicas governamentais de nosso país.

O atual governo, eleito em 2002, sancionou a Lei nº 10.835 em 08 de janeiro de 2004, que institui o Programa de Renda Mínima voltado para todos os residentes no Brasil, independente de suas condições sócio-econômicas, configurando uma proposta de renda mínima, desvinculada de contrapartidas do público e com uma perspectiva universalista.

A consolidação definitiva deste Programa está prevista para 2006, contudo, o que se verifica é que ele se constituirá a partir da ampliação do Programa Bolsa Família⁸, hoje instituído no Brasil e cujo público está definido dentro de um limite de renda.

Podemos verificar que a entrada das propostas de renda mínima no campo das políticas públicas governamentais, nacionais e internacionais, tem levado a uma proliferação de programas desta natureza, que vem formatando uma política recorrente no campo da proteção social.

A fim de compreendermos os processos pelos quais a renda mínima associada à Educação, aqui no Brasil, se configurou como Programas Bolsa

⁸ Sobre esse programa falaremos de forma mais detalhada na seção seguinte.

Escola, faremos a seguir uma incursão sobre a origem destes Programas e sua inserção no campo as políticas públicas.

1.2 A origem dos Programas Bolsa Escola e a inserção dos mesmos no campo das políticas públicas

Ao buscar pelas origens do Programa Bolsa Escola, encontramos duas fontes que tratam de maneira peculiar sobre a origem dessa proposta no Brasil. São os livros: “A força de uma idéia: a história da Bolsa-Escola” e “Bolsa Escola: Educação para enfrentar a pobreza”, ambos editados em 2002 e cujos autores são os mesmos: Carlos Henrique Araújo e Marcelo Aguiar.

Conforme estas fontes, o Bolsa Escola foi concebido em 1987, a partir de debates realizados no Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo, da Universidade de Brasília (UnB)⁹. Esse Núcleo seria um grupo de reflexão da realidade brasileira, integrantes dos Centros de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade e que reunia intelectuais, professores, alunos e pessoas de fora da instituição, semanalmente, com o propósito de refletir sobre os problemas nacionais e pensar formulações de políticas para resolvê-los. Ressaltam os autores:

O núcleo tomou a situação da educação básica como problema mais imediato e passou a debater soluções que permitissem universalizar a escola para todas as crianças e jovens brasileiros até o final do ensino médio e garantir-lhes máxima qualidade (AGUIAR e ARAÚJO, 2002, p. 68).

Em seguida, chamam a atenção para os dados escolares da década de 80, embora não especificando a fonte, eles relatam que cerca de 15% das crianças em idade escolar não tinham acesso à Educação.

Segundo os autores, a coordenação do Núcleo ficava a cargo do então professor da UnB, Cristóvam Buarque que, no início de 1987, durante uma reunião, relatara a sua preocupação com a Educação, pressupondo uma forte correlação entre a evasão escolar e a condição de pobreza das crianças. Neste

⁹ Este dado pode ser confirmado também em SUPPLY (2002) e WAISELFISZ (1998).

sentido, propôs a seguinte pergunta: “se as crianças não estudam porque as famílias são pobres, por que não pagar aos pais para que os filhos não falem às aulas?” (AGUIAR e ARAÚJO, 2002, p. 36).

Aguiar e Araújo (2002) afirmam que mediante diversos questionamentos e intensas discussões, chegaram-se a algumas verificações que reforçavam a Bolsa Escola como proposta viável. As quais seriam:

- A semelhança entre esta proposta e os programas de bolsas de incentivo à pós-graduação;
- O custo estimado em 1% do orçamento da União;
- O pagamento por família e não por criança, evitando o incentivo à natalidade entre as famílias pobres;
- A liberdade na utilização dos recursos intencionalmente pensada e a consideração da mãe como responsável prioritária pelo recebimento do benefício, pressupondo, assim, uma melhor utilização do mesmo para toda a família.

Das formulações teóricas à incorporação do Bolsa Escola como um programa social, os autores expõem a seguinte trajetória do mesmo:

Em 1990, a proposta foi incluída no Governo Paralelo, criado pelo então candidato à Presidência da República, Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que a incluiu também em seu programa de governo nas eleições de 1994.

Em 1992, o projeto foi apresentado em uma reunião da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Um outro Programa, também referenciado pelos autores é o Programa de Renda Mínima de Campinas, sobre o qual eles se posicionam afirmando que a diferença entre este e a proposta da Bolsa Escola é evidente naquilo que se focaliza, pois o Renda Mínima não era voltado para a questão da garantia do

direito à Educação das crianças e adolescentes pobres, tal como se propunha o Bolsa Escola.

Em 1995, quando Cristóvam Buarque tornara-se governador do Distrito Federal, o Programa Bolsa Escola foi implementado no Distrito Federal. Contudo, este Programa foi extinto pelo governo que o sucedeu.

Aguiar e Araújo (2002) não esclarecem os motivos desta extinção e não foi possível à pesquisadora encontrá-los, no entanto, algumas pistas têm demonstrado a afirmação da perda de credibilidade do mesmo por parte da gestão que o extinguiu.

Recorrendo ao relatório de uma pesquisa encomendada sobre o Rendimento Escolar no Distrito Federal¹⁰, o qual estava sumariamente apresentado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal no ano de 1999, ficou evidente uma concepção questionadora acerca do Programa. Havia um registro que dizia respeito ao rendimento dos alunos que eram beneficiados através do Programa Bolsa Escola, assim expressado:

Um dado surpreendente, em todas as situações, refere-se ao desempenho dos alunos integrantes do Programa Bolsa Escola, que, invariavelmente, apresentam rendimento escolar inferior aos estudantes não participantes do Programa, em qualquer dos grupos.

É de se indagar quais razões que ajudam a explicar o desempenho escolar dos alunos bolsistas estar abaixo dos alunos não-bolsistas nas duas disciplinas e em todo os grupos pesquisados [...], quando pela natureza do Programa, ele é um aluno freqüente [...] (Secretaria de Educação do Distrito Federal, 1999, p. 30).

Este posicionamento pode ter sido um passo inicial para se firmar a extinção do Programa no Distrito Federal. No entanto, esta posição contrapõe-se a proposta do Bolsa Escola, tal como delineado anteriormente, pois ele não apresentava como propósito uma atuação direta no desempenho cognitivo do aluno, mas sim uma atuação que fosse capaz de combater a evasão escolar.

¹⁰ Trata-se do exposto no seguinte documento: DISTRITO FEDERAL. Secretaria Municipal de Educação. Rendimento escolar do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 1999. 27 p. (Série Estudos e Pesquisas Educacionais).

Contudo, os autores também relatam a criação de uma Organização Não Governamental (ONG) denominada Missão Criança, com sede no Distrito Federal, cujo objetivo seria “não deixar morrer a experiência bem-sucedida do Distrito Federal” (AGUIAR e ARAÚJO, 2002, p. 83), revitalizando assim o Programa Bolsa Escola. Para além deste objetivo, esta ONG desenvolveria também ações de cooperação técnica junto aos governos nacionais e estrangeiros para implementação de Programas Bolsa Escola.

Ainda sobre implantações de programas, os autores expõem que em 1997, o governo federal brasileiro, sob a influência do que se propunha o Bolsa Escola, criou o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), cujo objetivo seria combater o Trabalho Infantil através do pagamento mensal de bolsas às famílias que tinham crianças envolvidas em trabalhos que lhe comprometiam o desenvolvimento físico, psíquico e social, para que estas voltassem para a Escola.

De acordo com Aguiar e Araújo (2002), entre 1995 e 1999:

vários estados da Federação implementaram a Bolsa Escola: Amapá, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás e Acre. Em cada uma dessas Unidades Federativas o programa adquiriu características próprias e algumas diferenças do programa original, inclusive nomes específicos. Mas todos preservavam o eixo central da Bolsa Escola: acesso à Educação Fundamental e combate à evasão escolar como estratégia de desenvolvimento (AGUIAR e ARAÚJO, 2002, p. 44).

Em 1998, o governo federal sancionou a lei do Programa de Garantia de Renda Mínima vinculado à Educação “Bolsa Escola”, que iniciaria em 2001, sob a gestão do Ministério da Educação, possibilitando assim, a disseminação do mesmo por todo o país.

Este Programa repassaria um benefício monetário mensal no valor de R\$15,00 (quinze reais) por criança, podendo beneficiar até três crianças, ou seja, até um valor de R\$45 (quarenta e cinco reais), para que as mesmas se mantivessem freqüentes à escola.

Cabe ressaltar que, concomitantemente ao Bolsa Escola, foram lançados também uma série de Programas focalizados e dissociados nos diversos

Ministérios, como o Programa Auxílio Gás (Ministério das Minas e Energia), o Programa Bolsa Alimentação (Ministério da Saúde), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, e outros, todos pautados no repasse de renda.

Em 2002, no Seminário Internacional Bolsa Escola, realizado em Brasília, foram debatidas diversas experiências de Programas de Renda Mínima vinculada à Educação, inclusive experiências de outros países. A tendência era de uma avaliação positiva sobre o impacto desses Programas nas diversas localidades. Apontavam como impacto não apenas a maior frequência e assiduidade à escola por parte dos alunos beneficiados, mas também a atuação significativa sobre as condições de vida das famílias, oferecendo uma renda mínima que proveria suas necessidades básicas.

Neste Seminário, que teve o mérito de unir democraticamente pessoas representantes de posições distintas e não apenas gestores e formuladores das políticas, abriu-se também um debate sobre as condições operacionais do programa federal. Representantes de diversos municípios apontavam que a centralização da administração do Programa em Brasília era um grande empecilho em função das injustiças provocadas na distribuição do benefício, devido à demora e à burocracia para resolver problemas simples, como a correção de dados cadastrais do beneficiado. Além disso, apontavam que a existência de diversos Programas de “Bolsas” administrados em Ministérios diferentes e com cadastramentos separados culminavam em confusões absurdas para os beneficiários. Para tanto, demandava-se com urgência a união destes Programas através de um cadastramento único.

Atualmente, este cadastramento único está efetivado, assim como a junção dos diversos Programas, no que hoje é denominado Programa Bolsa Família, criado pelo governo federal, através da Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003.

De acordo com a medida provisória acima referida, o Programa Bolsa Família seria “destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades”, sendo sua finalidade:

a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do governo federal especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação – “Bolsa Escola”, instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA, criado pela Lei nº 10.689 de 13 de junho de 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde – “Bolsa Alimentação”, instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 06 de setembro de 2001, do Programa Auxílio-gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastramento único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001 (Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003).

Verifica-se neste Programa a proposta de junção de quatro Programas de transferência de renda, sendo três do governo anterior, gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso: o Auxílio Gás, do Ministério das Minas e Energia que destinava R\$7,50 (sete reais e cinquenta centavos) por mês às famílias para complementar o preço do botijão de gás; o Bolsa Escola, do Ministério da Educação que distribuía R\$15,00 (quinze reais) para cada criança ou adolescente, de 06 a 15 anos, atendendo até três crianças por família; o Bolsa Alimentação, do Ministério da Saúde, que atendia às famílias que tinham crianças de até 06 anos, pagando R\$15,00 (quinze reais) por filho, até no máximo três filhos por família. O outro fora criado na gestão atual, de Luiz Inácio Lula da Silva, é o Cartão Alimentação, do Ministério de Segurança Alimentar e Combate à Fome, que destina R\$50,00 (cinquenta reais) por mês às famílias do Programa Fome Zero¹¹, independente de terem ou não crianças ou adolescentes.

A criação do Bolsa Família, é considerada nos discursos oficiais, como “uma evolução”, sendo justificada pelo fato de:

proteger a família inteira, ao invés do indivíduo; criar portas de saída da situação de exclusão; aumentar o valor dos benefícios pagos; simplificar, juntando todos os programas num só; exigir maior compromisso das famílias atendidas; dobrar os recursos destinados à complementação de renda no país e incluir milhões de famílias em três anos (BOLSA FAMÍLIA, 2003, p. 04).

¹¹ O Programa Fome Zero, é definido como “um programa do Governo Federal de combate a fome, que visa garantir a segurança alimentar e nutricional da população brasileira”.

Essas justificativas são veiculadas nas cartilhas de divulgação do Programa Bolsa Família. Cabe ressaltar que essa junção dos Programas se faz presente apenas pelo viés do Cadastro Único, pois os Programas continuam sendo acompanhados pelos seus devidos Ministérios.

Embora proponham o foco na família enquanto grupo, o valor do benefício é variável em função da composição familiar, pois considera as características dos membros, conforme podemos verificar:

o benefício básico, destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de extrema pobreza e o benefício variável, destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de pobreza e extrema pobreza e que tenham em sua composição gestantes, nutrizes, crianças entre 0 (zero) e 12 (doze) anos ou adolescentes até 15 (quinze) anos. (Incisos 01 e 02 do artigo segundo da Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004).

Neste sentido, as famílias com renda per capita de até R\$50,00 (cinquenta reais) são consideradas de extrema pobreza. Estas receberão R\$50,00 (cinquenta reais) mensais fixos e até quarenta e cinco reais variáveis¹², portanto, poderão receber entre R\$65,00 (sessenta e cinco reais), R\$80,00 (oitenta reais) ou R\$95,00 (noventa e cinco reais).

As famílias cuja renda per capita estejam entre R\$50,00 (cinquenta reais) e R\$100,00 (cem reais) são consideradas em situação de pobreza e receberão apenas o benefício variável, que é de R\$15,00 (quinze reais) por pessoa, até o limite de três beneficiários por família, ou seja, R\$45,00 (quarenta e cinco reais).

Neste Programa, a contrapartida das famílias também aumenta significativamente, elas terão que manter em dia o cartão de vacinação das crianças e adolescentes, comprovar a frequência deles na escola, freqüentar postos de saúde da rede pública e, ainda, caso sejam oferecidas, participar de atividades de orientação alimentar e nutricional, programas de alfabetização, cursos profissionalizante e etc.

¹² Essa variação ocorrerá em função da presença de gestantes, nutrizes, crianças e adolescentes, sendo que só serão beneficiados no máximo três pessoas, portanto, poderá acrescentar no máximo R\$45,00 (quarenta e cinco reais)

No governo federal, atualmente, o Bolsa Família é a expressão maior de Programa de transferência de renda com condicionalidades. Contudo o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que também é de iniciativa do governo federal, continua existindo.

Ao retomarmos a origem e a trajetória do Programa Bolsa Escola e sua inserção no campo das políticas públicas brasileiras, verificamos que a transferência de renda e o estabelecimento de contrapartidas têm sido recorrentes nos programas desta natureza. No entanto, há diferenças substanciais entre estes Programas, como o próprio valor da renda transferida, que varia significativamente entre os Programas, demonstrando que a concepção de renda mínima é muito diversa entre eles. A irrisoriedade da renda leva-nos a questionar se de fato ela pode ser considerada renda mínima. Ou seria a renda mínima da mínima?

Outros fatores, como metodologia de atuação dos diversos programas junto ao seu público, assim como a definição entre focar o indivíduo ou a família, também demonstram as diferenças entre estes Programas.

Ao apresentar este panorama dos diversos Programas, buscamos compreender a dinâmica dos mesmos na política nacional e internacional e assim apresentar o contexto mais amplo no qual o Bolsa Escola de Belo Horizonte se insere.

Há que se ressaltar os limites deste exercício, pois este estudo não comporta uma análise aprofundada de cada experiência, uma vez que delimitamos em torno do Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte. É neste sentido que buscamos a seguir apresentar a experiência deste Programa no município de Belo Horizonte.

1.3 O Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte

A partir de 1995, as raízes do Programa Bolsa Escola começam a se estruturar na política municipal de Belo Horizonte com a formulação do primeiro projeto de lei no âmbito do legislativo municipal.

Neste contexto, a política do município de Belo Horizonte estava vivenciando uma concepção de gestão que voltava-se para a participação democrática da população na definição das políticas públicas da cidade, trazendo consigo práticas e propostas inovadoras como o “Orçamento Participativo”, onde a população decidia as prioridades na aplicação de recursos públicos¹³. Esta forma de gestão, comumente denominada de “democrático-popular” foi implementada a partir da eleição de 1992, na qual Patrus Ananias, candidato do Partido dos Trabalhadores, foi eleito como prefeito de Belo Horizonte.

A tramitação do primeiro projeto de lei do Programa Bolsa Escola na Câmara Municipal culminou com um veto pela comissão de Legislação e Justiça, devido à “exigência de gastos fora do orçamento”, conforme especifica Castro (2004, p. 104).

No entanto, este projeto foi reformulado e aprovado na Câmara Municipal de Belo Horizonte em outubro de 1995. De acordo com o então vereador Rogério Corrêia¹⁴, a reformulação e a idéia do projeto foi baseada em outras experiências, conforme podemos verificar a seguir:

Então eu trabalhei melhor, aproveitei a idéia do Cristóvam, achei que relacionar a renda mínima para as famílias com a obrigatoriedade da criança na escola, era a melhor idéia, do que simplesmente a renda mínima, porque também professor que eu sou, fundador do sindicato SIND-UTE, então achei que melhor seria mesmo a implantação deste projeto do Bolsa Escola. Então quando eu apresentei esse projeto, eu já indiquei fonte de receita, ele começaria no ano seguinte e orçamento determinaria o valor que teria para a Bolsa Escola, para ser implementado no outro ano. Então isso sanou o risco de impossibilidade dele existir por não apresentar fonte de receita. A fonte seria o próprio orçamento de Belo Horizonte, ele seria indicado no orçamento, assim que fosse indicado o orçamento do outro ano (entrevista com ROGÉRIO CORRÊIA, 2004).

Da aprovação do projeto de lei na Câmara Municipal de Belo Horizonte em outubro de 1995, seguiu-se em julho de 1996 o sancionamento desta legislação

¹³ Além do Orçamento participativo, Escola Plural, Sacolão ABC, etc.

¹⁴ Rogério Corrêia era vereador pelo Partido dos Trabalhadores no ano de 1995. Ele é considerado o responsável pela reformulação do projeto de lei do Bolsa Escola. Atualmente ele é Deputado Estadual em Minas Gerais.

pelo poder Executivo, na gestão de Patrus Ananias, culminando com a criação da Lei nº 7.135, que institui o “Programa Executivo Bolsa Escola” no âmbito do Município de Belo Horizonte.

No entanto, a implementação e regulamentação do mesmo só aconteceu em 1997, pois em outubro de 1996, ocorreu a eleição municipal, na qual foi eleito o prefeito Célio de Castro, filiado ao Partido Socialista Brasileiro, que fizera coligação com o Partido dos Trabalhadores nesta eleição.

Neste sentido, o Programa continuou impulsionado politicamente e foi contemplado pelo novo prefeito, conforme relata Rogério Corrêa:

Então a idéia original foi mesmo o de Brasília, ele teve depois alterações, substituições porque nós contamos aqui com a presença do Suplicy, ele veio no sentido de sensibilizar a câmara e o próprio Cristóvam, que esteve também na Câmara Municipal, fez uma palestra para os vereadores.

Então isso ganhou corpo dentro da Câmara e depois dentro do governo, e depois de aprovado no orçamento municipal, ele foi para a sanção do prefeito Patrus Ananias. O Patrus sancionou. Nós colocamos no orçamento depois que o Patrus sancionou.

Era ano de eleição, foi 1996. 96 foi o último ano do governo Patrus. Aí o Patrus sancionou o projeto, virou lei e no orçamento aprovado neste mesmo ano de 96, já em dezembro, aí eu já coloquei a emenda também que determinava a existência, para o ano seguinte, de 500 famílias. Foi o que eu acordei com o prefeito eleito, Célio de Castro. Aí já tinha sido eleito, nós acordamos uma fase experimental não sei se de 500 ou 600 famílias, 800 famílias eu acho inicialmente (entrevista com ROGÉRIO CORRÊA, 2004).

Conforme podemos verificar, este Programa entra na política municipal num período de transição governamental. Contudo, ele ganha apoio do governo seguinte, que regulamenta e implementa o Bolsa Escola no município de Belo Horizonte.

Vejamos a seguir como é definido o Bolsa Escola na lei que o cria e no decreto que o regulamenta.

1.3.1 O Bolsa Escola na perspectiva da Legislação: a Lei 7.135/97 e o Decreto 9.140/97

A Lei nº 7.135 de 05 de julho de 1996 refere-se à criação do Bolsa Escola no município de Belo Horizonte e por meio de dez artigos aponta o desenho inicial do mesmo.

O público para o qual o Programa é destinado, de acordo com a lei, são famílias nas quais haja menores de 14 anos: “matriculados em escolas públicas ou em centros infantis conveniados com a prefeitura”, “em situação de risco¹⁵” cuja renda per capita seja igual ou inferior a 65,64 (sessenta e cinco vírgula sessenta e quatro) UFIR’s¹⁶ e que residam em Belo Horizonte há, no mínimo, cinco anos (Lei nº 7.135, de 05 de julho de 1996, art. 2º).

Dentro deste público, haveria exceções como: não se limitaria à idade de catorze anos para os Portadores de deficiência e teriam prioridades as famílias cujas crianças apresentassem desnutrição.

De acordo com a lei, o Bolsa Escola destinaria à família assistida um valor mensal de 131,97 (cento e trinta e um vírgula noventa e sete) UFIR’s mensalmente, por um ano letivo, podendo ser prorrogável de acordo com a regulamentação da lei. Este valor era equivalente ao valor do salário mínimo em 1997, que era de R\$120,00 (cento e vinte reais). O financiamento do Programa seria do Orçamento geral do município, não podendo ultrapassar 3% das receitas correntes.

A lei dispunha também sobre os requisitos para as famílias se cadastrarem no Bolsa Escola, que seriam a apresentação de documentos como: comprovante de matrículas dos menores de quatorze anos nas escolas públicas, atestado de situação de risco para as crianças que estariam fora da escola, comprovante de renda, comprovante de cadastro no Sistema Nacional de Empregos (SINE) para

¹⁵ A situação de risco do menor de catorze anos é definida como sendo de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente e seria aquele que “não esteja sendo atendido nos seus direitos pelas políticas sociais básicas, há que age à sua integridade física, moral ou social” (Estatuto da Criança e do Adolescente, parág. único do art. 1º).

¹⁶ UFIR: Unidade Fiscal de Referência.

os desempregados e, ainda, um termo de responsabilidade da destinação dos recursos.

Estas informações seriam verificadas pelo Executivo através de sindicância sempre que julgassem necessário, podendo acarretar em corte do benefício caso identificassem infrações relativas às mesmas, conforme especifica o parágrafo segundo e terceiro do artigo quarto.

O benefício seria imediatamente suspenso em função de abandono e evasão escolar, cabendo ao órgão gestor do Programa, o qual não é especificado na lei, acompanhar semestralmente junto às escolas, esses casos.

As famílias deveriam também informar as mudanças em sua renda familiar.

Conforme podemos verificar nesta descrição, a lei de criação do Bolsa Escola define o público alvo deste Programa, assim como financiamento, o valor do benefício e os critérios de inserção do Programa. No entanto, deixa em aberto a definição de objetivos e finalidades, assim como o órgão gestor.

Em março de 1997, por meio do Decreto nº 9.140, estas questões sobre objetivos, finalidades, estrutura e funcionamento do Bolsa Escola são especificadas, esclarecendo inclusive qual seria o órgão responsável pela gestão deste Programa.

Este decreto é composto por vinte e três artigos e o primeiro deles, busca explicitar o objetivo do Programa Bolsa Escola, que compreenderia “uma ação global de âmbito educacional, político, social e de integração familiar” (Decreto nº 9.140, 1997, art. 1º).

Neste sentido o Programa teria como prioridade:

garantir a admissão e permanência na escola pública das crianças de 7 a 14 anos, cujas famílias estejam em condições de carência material e precária situação sócio-familiar ou as próprias crianças estejam em situação de risco;

promover o acompanhamento e desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor na perspectiva da formação integral para a cidadania das crianças e adolescentes atendidos pelo Programa;

articular condições para a melhoria da qualidade de vida das respectivas famílias, integrando ações com diversos órgãos

governamentais e não-governamentais (Decreto nº 9.140, 1997, art.1º).

Podemos verificar nestas prioridades uma delimitação do Programa em torno das famílias com crianças de 07 a 14 anos, ao invés de menores de 14 anos, tal como propunha a lei de criação do Programa. A idade de 7 a 14 anos corresponde ao Ensino fundamental, que é obrigatório de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB-EN 9.394/96).

Sobre as crianças menores de sete anos, está disposto no decreto que estas só serão atendidas mediante as possibilidades do Município, ou seja, não são prioridades neste Programa.

Pelo decreto, a mãe é a requerente prioritária para receber o benefício mensal instituído pelo Programa, desde que tenha a guarda do filho. O valor da bolsa é o mesmo apresentado pela Lei nº 7.135 e será pago por família, independente do número de filhos na idade contemplada pelo Programa.

Cabe considerar que, embora apresente a delimitação do público alvo em torno da família, não há nenhuma explicitação ao longo do decreto sobre o que está sendo considerado como família.

O período de concessão do benefício seria de um ano letivo, podendo se estender por mais tempo caso as circunstâncias que deram origem à concessão, persistissem, conforme explicitado no parágrafo único do sexto artigo.

Para além dos documentos elencados pela Lei nº 7.135, para que a família se habilite ao Programa, o decreto acrescenta os seguintes: comprovante de residência no município há cinco anos, documento de identificação da mãe ou responsável pela criança e de todos os moradores da casa.

O decreto não faz nenhuma referência ao termo de responsabilidade da destinação do recurso por parte das famílias, conforme disposto no Decreto nº 9.140, 1997, ART.1º demonstrando a exclusão desta exigência.

O parágrafo primeiro do quinto artigo, esclarece que “a inscrição no Programa, por si só, não gera o direito à Bolsa Escola” (Decreto nº 9.140, 1997, art. 5º), pois o deferimento da bolsa seria a partir de duas etapas examinadoras das condições do requerente, conforme as informações prestadas pelo mesmo. A primeira etapa seria realizada pela Equipe Regional e outra pela Secretaria Executiva. A bolsa seria concedida mediante o atendimento de todos os requisitos estabelecidos e ainda, considerando a disponibilidade orçamentária do Município.

A família que for atendida pelo Programa, deveria em contrapartida:

conhecer as normas que regulam o programa; acompanhar a freqüência e a vida escolar dos filhos; se responsabilizar pela entrega, na Equipe Regional, da comprovação mensal de freqüência escolar de seus filhos; prestar esclarecimentos solicitados pela Comissão Regional, sempre que necessário; participar das reuniões periódicas de acompanhamento e avaliação do Programa, quando convocada; manter atualizados os dados cadastrais junto à Equipe Regional, informar as mudanças em sua renda familiar (Decreto nº 9.140, 1997, art. 17).

O recebimento da bolsa é condicionado a freqüência das crianças e adolescentes à escola e poderia ser interrompido quando a freqüência mensal dos mesmos fosse inferior a 90%. Neste caso, se a freqüência for restabelecida, o pagamento também se restabeleceria, contudo, não seria retroativo.

O pagamento também poderia ser interrompido mediante caso de fraude ou de irregularidades.

Ao regulamentar o Programa Bolsa Escola, o decreto vai delineando sua estrutura e funcionamento e, assim, apresenta a Secretaria Municipal de Educação (SMED) como gestora do mesmo. Neste sentido, o Programa seria estruturado a partir de quatro instâncias que se responsabilizaria pela sua implantação e desenvolvimento no âmbito do município de Belo Horizonte, as quais, de acordo com o oitavo artigo, seriam: “uma Comissão Coordenadora, uma Secretaria Executiva, as Equipes Regionais e as Escolas Públicas de Belo Horizonte” (Decreto nº 9.140, 1997, art. 10º).

A fim de descrever a definição e função destas instâncias na estruturação do Programa Bolsa Escola, serão recorrentes citações dos artigos 11, 12, 13, 14, 15 e 16 do Decreto nº 9.140 de 12 de março de 1997, na exposição a seguir.

A Comissão Coordenadora seria presidida pelo Secretário Municipal de Educação e integraria representantes das diversas secretarias do governo municipal, assim como do Conselho Municipal de Assistência Social e também do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente. Sua função seria “definir as diretrizes gerais do Programa e as estratégias de sua implementação” (artigo 11).

A Secretaria Executiva seria composta por um “secretário Executivo (indicado pelo Secretário Municipal de Educação), por técnicos Superiores de Serviço Público Municipal, nas áreas de Assistência Social, Sociologia, Psicologia, Profissionais da Educação e pessoal técnico-administrativo” (artigo 12). Esta instância seria responsável pelo “assessoramento técnico e administrativo na implantação, execução, acompanhamento e avaliação do Programa” (artigo 12).

A Equipe Regional, seria composta por Profissionais dos departamentos Econômicos, Educacionais e Sociais das Administrações Regionais¹⁷ e Auxiliares Administrativos. Ela seria responsável pela realização “do cadastramento, pela análise e encaminhamento dos pedidos de inscrição no Programa à Secretaria Executiva e também pela avaliação da permanência das famílias no Programa” (artigo 14).

As escolas públicas do município de Belo Horizonte são consideradas participantes do Programa Bolsa Escola e teriam deveres como:

colaborar na orientação e sensibilização das famílias sobre o funcionamento do Programa; matricular, em qualquer época do ano, novos alunos que forem encaminhados para a escola em função do Programa; fazer o acompanhamento pedagógico dos alunos inseridos no Programa; fornecer à família beneficiária o controle da frequência dos alunos inseridos no Programa; participar de reuniões de avaliação e acompanhamento do Programa com os pais, professores e representantes da Equipe Regional; receber denúncias de irregularidades e encaminhá-las à

¹⁷ A administração da prefeitura de Belo Horizonte é descentralizada em nove Regionais Administrativas ou Administrações Regionais, que funcionam como sub-prefeituras.

Equipe Regional; sediar o núcleo de recebimento de inscrição, quando for indicada pela Equipe Regional como local mais adequado para este fim.” (Decreto nº 9.140, 1997, par. 1º, Art. 16).

É nesta perspectiva que o Programa Bolsa Escola é definido no âmbito da legislação municipal de Belo Horizonte. Da lei que o cria ao decreto que o regulamenta, podemos verificar sua definição, seu funcionamento e abrangência.

A partir deste referencial este Programa foi desenvolvido no município de Belo Horizonte e alguns registros, como os relatórios de atividades e documentos diversos, assim como entrevistas realizadas com os funcionários, nos permitem uma leitura da dinâmica do Bolsa Escola ao longo destes anos em que ele se mantém na política municipal.

1.3.2 Os eixos norteadores do PEBE

A incursão sobre a legislação deste Programa nos permite afirmar que ele foi regulamentado sob o argumento de desempenhar uma ação global capaz de abranger as esferas educacionais, políticas, sociais e de proporcionar a integração familiar.

De acordo com os implementadores do Bolsa Escola, ele integraria a política de inclusão que estava sendo desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, ao complementar a renda familiar e assegurar às crianças em idade escolar, a permanência e inserção na escola.

O desenvolvimento deste Programa pressupunha que a situação de desamparo em que se encontrava uma parcela significativa da infância brasileira demandava uma atuação eficaz da sociedade, ressaltando também que a Educação, garantida legalmente como direito social, estava se revelando uma situação contraditória na prática, tornando-se realizável apenas para uma parte de nossa sociedade.

Diante de tais pressupostos, acreditava-se que as condições precárias e de carência sócio-econômica agudas, vivenciadas por grande parte das famílias situadas nos centros urbanos contribuiria para “produzir e reproduzir situações de

exclusão social, de violação dos direitos de cidadania e de cisão da função familiar de educar e proteger os filhos” (PMBH, 1997, p. 05)¹⁸. Essa situação seria a causadora de sérias conseqüências, tais como o agravamento do quadro social através da elevação do índice de criminalidade, violência, pobreza; repercutindo sobre a estrutura familiar e prejudicando a todos, inclusive às crianças.

Esses argumentos acima descritos compunham os eixos norteadores que sustentavam a implantação do Programa Executivo Bolsa Escola, pois segundo seus implementadores era imprescindível, o desenvolvimento de políticas emancipatórias e democratizadoras capazes de viabilizar os direitos sociais garantidos legalmente.

A atuação do Programa se caracterizaria por uma ação preventiva contra a exclusão que as crianças em idade escolar vinham sofrendo em relação ao sistema educativo. Assim, uma das prioridades seria atender aos direitos constitucionais relativos à alfabetização das crianças e adolescentes do município constituindo-se, assim, o primeiro objetivo deste Programa, que seria “garantir a admissão e permanência na escola pública às crianças de 7 a 14 anos, cujas famílias estejam em situação sócio-familiar ou as próprias crianças estejam em situação de risco” (DOM/BH, 1997, p. 01).

Tinha-se então:

a visão da escola como um espaço de socialização, de trocas de experiências e de vivências culturais diversas, permeia os ideais do programa, que se propõe a valorizar a escola em busca da formação de qualidade, capaz de despertar nos indivíduos uma nova cidadania e de torná-los inseridos no processo de integração social (Relatório do PEBE, 1999, p. 13).

Desta forma o Programa apresentava uma proposta de atuação:

tanto na externalidade da escola - apoiando as famílias através da transferência de renda e do acompanhamento sócio-educativo – quanto na sua internalidade - por meio da construção, na escola, de espaços de vivência plural e diversificada, com base no respeito às diferenças – consolidando uma política emancipatória de resgate da cidadania e transformação das relações sociais de subalternidade (Relatório do PEBE, 1999, p. 13).

¹⁸ PMBH: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Os implementadores do Programa ressaltam a legislação brasileira de proteção à infância e à adolescência e assim, reconhecem a família como a instituição primeira e essencial às crianças e jovens. Sob esta perspectiva a implementação do Programa, propunha uma ação em prol da construção de melhores condições para as famílias, visando garantir à “infância pobre e desprotegida” a realização do seu direito à Educação.

Assim, o Programa Executivo Bolsa Escola propunha uma atuação educativa através da articulação com a Escola Plural¹⁹, que traz uma nova concepção do processo educativo, onde se considera a escola como um espaço de vivência cultural múltipla em que atuam sujeitos socioculturais e históricos. A ampla atuação do PEBE, conforme exposto no Relatório deste Programa em 1998, se realizaria pelo empreendimento na construção de uma política emancipatória, capaz de resgatar a cidadania e transformar as relações sociais de desigualdade vigentes em nossa sociedade, iniciando-se pelas cobranças dos direitos adquiridos e também pela focalização da miséria, considerada a negação de todo direito.

Embora ressaltem o reconhecimento e a importância em articular-se com a Escola Plural, o que se evidencia na efetivação do Programa Bolsa Escola é que essa articulação é fragilizada, mesmo tendo instalado o Programa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Borges (2003) afirma que:

a articulação insuficiente do Programa com as outras estruturas da Secretaria Municipal de Educação, como a Coordenação de Política Pedagógica, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e algumas Gerências Regionais de Educação – é um problema que existe desde o início da sua implantação. A criação de uma grande estrutura para a sua execução – ainda que pequena para atender às suas demandas – a diversidade de problemas com os quais as equipes se deparam cotidianamente e a necessidade de encontrar respostas rápidas para resolvê-los, talvez tenham sido fatores que contribuíram para essa desarticulação (p. 79).

¹⁹ Escola Plural é o nome dado a proposta política pedagógica implantada no Município de Belo Horizonte em 1994.

Conforme podemos verificar na citação acima, essa autora evidencia essa desarticulação e busca compreendê-la a partir dos desafios impostos pela execução do Programa. Há que se considerar que ele era novo no âmbito da política municipal e que, de fato, demandava questões também novas para os profissionais que nele trabalhavam. Mas é preciso acrescentar também nesse contexto, a ausência de uma perspectiva política mais ampla e integral que levou o programa a voltar-se mais para sua dimensão operacional e perder de vista sua dimensão política tão preconizada nos argumentos sobre a sua implantação.

Esta é uma contradição evidente na implantação, demonstrando uma distância entre os eixos norteadores que foram pensados para o mesmo e o que está se efetivando.

Contudo, Borges (2003) relata que o Programa tem buscado a superação desta falta de articulação por meio de um maior envolvimento e participação nos demais setores da Secretaria Municipal de Educação, inclusive com as escolas.

1.3.3 Implantação do Programa Executivo Bolsa Escola

De acordo com o Relatório do Programa (1999), o processo de implantação do mesmo em Belo Horizonte foi inspirado em duas experiências, cujas características lhes eram semelhantes. A experiência do “Programa Bolsa Familiar para a Educação”, implementado no Distrito Federal e o “Programa de Criança: Brincar e estudar”, desenvolvido em Belo Horizonte pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS).

De acordo com Borges (2003) esse último Programa foi

desenvolvido pela AMAS entre 1996 a 1998, com o apoio do UNICEF, com o objetivo de contribuir para a erradicação do trabalho infantil em Belo Horizonte. Mediante o compromisso de matricular e garantir a frequência de suas crianças de 7 a 14 anos na escola e retirá-las de qualquer atividade de trabalho, a família recebia um recurso mensal no valor de R\$100,00, além de acompanhamento e orientação dos agentes do Programa, inclusive sobre as formas de obter geração de renda, capacitação para o trabalho e garantia de direitos sociais. A opção metodológica adotada foi a de trabalhar com os grupos sócio-

educativos compostos de várias famílias e com visitas domiciliares (p. 76).

Este Programa da AMAS/BH contribuiu na construção da metodologia de acompanhamento das famílias inseridas no Bolsa Escola e o Programa do Distrito Federal contribuiu para a elaboração das metodologias de cadastramento e seleção destas famílias.

A definição do processo de implantação do Bolsa Escola em Belo Horizonte começou pela localização do seu público, a partir do estudo de caso de cada Regional Administrativa²⁰, recorrendo ao Banco de Dados do IQVU (Índice de Qualidade de Vida Urbana) da Secretaria Municipal de Planejamento, ao Censo Demográfico (IBGE²¹) e outros. Esse estudo resultou numa planilha de dados que trazia relacionado o número de chefes de família por Unidade de Planejamento (UP)²², com renda média inferior a R\$260,00 (duzentos e sessenta reais) mensais²³, patamar que teria se estabelecido com a finalidade de incluir no processo de pré-seleção as famílias de baixa renda de todas as Administrações Regionais.

De acordo com os implementadores, ao mesmo tempo em que se estudavam as fontes, buscaram-se levantar as palavras-chave, expressas na lei e no decreto, que demonstrassem uma significação dos mesmos, com o objetivo de transformá-las em critérios norteadores do perfil das diversas Regionais. Desta forma, palavras como Renda, Idade / População (7 a 14 anos), Escola, Permanência / Evasão, Condições de vida foram assinaladas e tornaram-se delimitadoras dos critérios a serem selecionados, que foram os seguintes:

ECONÔMICO: renda média per capita calculada através do produto do número de chefes de família pelo rendimento médio da Unidade de Planejamento dividido pela população total da mesma;

²⁰ O mapa político geográfico da Região Metropolitana de Belo Horizonte encontra-se subdividido e descentralizado em nove Regionais Administrativas ou Administrações Regionais, que funcionam como sub-prefeituras.

²¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

²² As Unidades de Planejamento ou UP's são unidades espaciais de Belo Horizonte definidas no plano diretor de 1995. A cidade constitui-se ao todo por 81 UP's.

²³ Cabe ressaltar que em 1997, o valor do salário mínimo era de R\$120,00, portanto este valor de R\$260,00 era equivalente a mais de dois salários mínimos.

DEMOGRÁFICO: população de 7 a 14 anos, calculada através do percentual da população de 7 a 14 anos sobre a população total por Unidade de Planejamento;

QUALIDADE DE VIDA URBANA: designada pela qualidade e acesso aos serviços urbanos e calculada através de IQVU-BH por Unidade de Planejamento;

ANÁLISE DO SETOR EDUCACIONAL: definida pela qualidade e acesso aos serviços educacionais e calculada através do IQVU setorial por Unidade de Planejamento;

EVASÃO ESCOLAR: abandono escolar calculado através do número de crianças que deixaram a escola sem concluir o curso por Unidade de Planejamento, este índice é adquirido através da variável educação do IQVU, que traz indicativos como taxa de matrícula, número de matrículas por ano letivo, número de alunos por turma, etc (Relatório do PEBE, 1998, p. 15).

Estes critérios acima descritos passaram por uma avaliação qualitativa e quantitativa onde foram comparados aos pares por uma equipe de profissionais com o objetivo de ponderá-los, atribuindo-lhes pesos e permitindo a construção de um quadro geral de pontos obtidos em cada Administração Regional, possibilitando a classificação das Regionais de acordo com as condições de carência. Os pesos atribuídos permitiram a construção da Tabela 1:

Tabela 1 - Critérios definidos para avaliação da condição social das famílias

Critério	Peso (%)
Evasão escolar	32
Econômico	27
IQVU Setorial de Educação	20
IQVU	11
Demográfico	10
Total	100

Fonte: Relatório do PEBE, 1998.

A partir das ponderações atribuídas aos critérios, tornou-se possível a realização da somatória destes em cada Regional, resultando numa pontuação que permitia a classificação das mesmas. Assim, a Regional que apresentasse critérios com maiores pesos, receberia uma pontuação maior, significando um

maior índice de “carência”. Esta classificação pode ser melhor visualizada na Tabela 2:

Tabela 2 - Resultado final hierarquizado das Administrações Regionais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, conforme critérios definidos pela equipe de implantação do Programa Bolsa Escola

Classificação	Regional	Números de pontos
1	Barreiro	2.214
2	Norte	1.744
3	Nordeste	1.585
4	Venda nova	1.555
5	Leste	827
6	Oeste	817
7	Noroeste	725
8	Centro-sul	717
9	Pampulha	173

Fonte: Relatório do PEBE, 1998.

A implementação do Programa no seu primeiro ano ocorreu de maneira gradual, com a previsão de um montante relativo a mil bolsas, no entanto, os recursos disponíveis possibilitaram a distribuição de apenas 600 bolsas, número muito inferior à demanda do município, fato este que contribuiu para a seleção das duas primeiras Regionais nas quais se iniciaria o Bolsa Escola.

Assim, o PEBE foi implantado inicialmente na Regional Barreiro e na Leste. A escolha da Regional Barreiro foi em função de sua primeira colocação no *ranking*, indicando a predominância de piores indicadores sócio-econômicos, conforme os critérios estabelecidos anteriormente.

Já a Regional Leste ficou numa posição média em relação às demais regionais e foi incluída em função de possibilitar um “estudo comparativo–avaliativo do primeiro ano do Programa, buscando verificar sua eficácia, seu impacto social e pedagógico” (PMBH, 1997, p. 15). Contudo, não há nenhum

registro desta avaliação junto ao Programa, permitindo inferir que a mesma não foi realizada.

Ao definirem as Regionais pelas quais começariam a implantar o Bolsa Escola no município de Belo Horizonte, procedeu-se o cadastramento das famílias a serem selecionadas para o mesmo. Para tanto, elaboraram-se fichas cadastrais, nas quais registravam-se as informações referentes à situação sócio-econômica da família. Os dados colhidos nestas fichas eram registrados num Banco de dados informatizado que permitia a avaliação e a classificação das famílias de acordo com os critérios propostos na legislação do Programa.

De acordo com o Relatório do Programa (1997), o cadastramento inicial das famílias nas Regionais Barreiro e Leste foi “surpreendido por uma demanda superior à capacidade operacional de inscrição, exigindo flexibilização para atendimento a todas as famílias, resultando em um total de 7.506 inscrições das duas Regionais, realizadas em duas semanas e dois dias” (p. 07).

Destas 7.506 famílias inscritas, cerca de 4.300 eram da Regional Barreiro e as demais, da Regional Leste. No primeiro ano do Programa, foram incluídas apenas 600 famílias, sendo 300 para cada uma destas Regionais. Cada família incluída recebeu o valor de R\$120,00 (cento e vinte reais) mensais a partir de agosto de 1997.

O cadastro das famílias e a constituição do Banco de dados eram entendidos como um “diagnóstico sócio-educativo, constituindo-se num indicador, aglutinador, condensador e organizador na construção do perfil do público do Programa Bolsa Escola” (PMBH, 1997, p. 20). Partindo desse pressuposto e explorando esta possibilidade, os implementadores do Programa traçaram o perfil das quinhentas primeiras famílias atendidas pelo Programa, conforme podemos ver a seguir.

1.3.4 Perfil das Famílias

A partir dos dados levantados no cadastramento, a equipe do Bolsa Escola organizou o perfil das quinhentas primeiras famílias atendidas pelo Programa.

Uma das primeiras evidências era a presença maciça de mulheres, representando 98% da composição do público. Destas, 60% representavam famílias nas quais o único adulto era a mãe ou a avó, ou seja, famílias monoparentais femininas. As mulheres constituíam o núcleo central da família, sustentando e educando seus filhos.

Ao analisarem a renda familiar, buscaram compará-las com os dados estatísticos do PNAD²⁴, de outubro de 1996. Os dados do PNAD demonstravam que a população de menor renda na cidade de Belo Horizonte apresentavam renda per capita de R\$24,00 (vinte e quatro reais) mensais. Baseando-se nestes dados, evidenciou-se a proximidade das quinhentas primeiras famílias atendidas pelo PEBE com esta população, pois a renda média per capita apresentada pelas famílias atendidas pelo Bolsa Escola era de R\$ 25,00 (vinte e cinco reais) mensais.

Além deste aspecto, também foram analisados outros, como a escolaridade, a inserção no mercado de trabalho, a alimentação, a saúde, a condição de vida e bens de consumo.

De acordo com o relatório elaborado pela Secretaria Executiva do Programa, o nível de escolaridade das mães (chefes de família), segundo os dados encontrados, era de 25,7% de analfabetismo absoluto, 33,2% com baixa escolaridade (cerca de 1 a 3 anos), apenas 1% tem o segundo grau e as demais o primeiro grau. Observou-se ainda que entre as crianças maiores de 6 anos que se encontravam inseridas na escola, mais de 90% estavam matriculados em escola pública, enquanto que dentre as menores de 6 anos, apenas um percentual equivalente a 1,74% estavam em creches.

No que diz respeito à relação com o trabalho, por parte das mulheres: 23,3% eram assalariadas com carteira de trabalho assinada, 5,2% aposentadas, 2,1% autônomas, 8,2% desempregadas, 28,3% não trabalhavam fora de casa e as demais eram diaristas exercendo funções como faxineiras e outros “biscates”.

²⁴ Programa Nacional de Amostras Domiciliares.

As condições de consumo eram consideradas ínfimas e o acesso a aparelhos eletrodomésticos e móveis, dentre outros, em sua maioria, ocorriam por meio de doações ou compra de usados.

O quadro de desnutrição infantil apresentava um índice de 37% das crianças de 0 a 6 anos. Das crianças maiores de 7 anos, 10% apresentavam indício de risco social demonstrando passagem pelos conselhos tutelares.

De acordo com o Relatório do PEBE, a análise deste perfil apresentado pelas primeiras famílias atendidas pelo Programa, demandou “a criação de estratégias eficazes para garantir a inserção social dessas famílias” (Relatório do PEBE, 1997, p. 16). E essa demanda fomentou o desenvolvimento de algumas ações junto às famílias que buscavam extrapolar a transferência de renda, como única ação do Programa.

1.3.5 Ações do PEBE junto às famílias

Os implementadores do Programa partiam do pressuposto de que o apoio econômico era necessário, mas insuficiente para garantir a inclusão social das famílias atendidas pelo Bolsa Escola. A partir desta visão, defendia-se a

participação social (entendida como um processo contínuo de aprendizagem do conviver e do organizar-se), como sendo capaz de levar os cidadãos excluídos a descobrir motivos para o desejo de uma mudança e de uma melhora da sua condição de vida (PMBH, 1998, p. 30).

Para tanto, considerava-se necessário realizar um trabalho a partir do “resgate da própria cultura e o reaprendizado dos direitos” (p. 26).

Baseando-se nestes princípios, foi desenvolvido pelo PEBE um projeto de acompanhamento sócio-educativo direcionado às famílias atendidas, que teria como orientação duas vertentes: “o direito à Educação e o direito a uma vida digna” (PMBH, 1998, p. 29).

O direito à Educação se daria a partir de realizações de acompanhamento pedagógico junto à escola e do Projeto de Educação de Adultos, Alfabetização e Profissionalização.

O direito a uma vida digna se realizaria mediante a parceria com outras instituições públicas e até mesmo particulares, em prol da inserção social das famílias, ressaltando a necessidade de superação do lugar de exclusão e o acesso aos bens e serviços sociais.

A partir destes pressupostos e do reconhecimento da instituição escolar como “a razão de ser do PEBE”, a proposta colocada pelos implementadores do Programa, consistiria na realização de um trabalho capaz de integrar ESCOLA - PEBE - FAMÍLIA.

Neste sentido, o Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, propunha algumas ações a serem desenvolvidas tanto junto às famílias atendidas, como também junto às escolas, tais como: acompanhamento pedagógico junto à Escola, Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos, Qualificação Profissional, Reuniões com as famílias, Visitas domiciliares e Plantões de atendimento.

A fim de esclarecer sobre o funcionamento destas atividades, buscar-se-á descrevê-las as seguir:

Acompanhamento pedagógico junto à escola

O acompanhamento pedagógico dos alunos bolsistas seria realizado pela instituição escolar, seguindo normalmente o seu projeto pedagógico e dando o mesmo tratamento dado aos demais alunos. No caso das escolas públicas municipais, o Programa se integraria ao Projeto Escola Plural, conforme relatado anteriormente neste trabalho.

No que diz respeito à família, percebia-se a necessidade de uma participação mais efetiva dos pais no âmbito da instituição escolar, propondo então um trabalho dinâmico com as famílias, através de grupos focais, onde se procuraria revitalizar as relações escola-família através do levantamento das questões que as famílias demonstrassem sobre a escola.

A realização desta atividade possibilitaria uma avaliação qualitativa das concepções que o público do Programa tinha sobre a instituição escolar,

permitindo uma discussão mais ampla com as escolas sobre as políticas sociais de inclusão e Educação. Tal iniciativa se concretizaria na forma de reuniões, seminários e outras realizações com profissionais das escolas estaduais e municipais, nas quais ocorreriam as apresentações do PEBE e do perfil do seu público. Dentro desta perspectiva buscar-se-ia ressaltar a importância da Educação para a inclusão social e a necessidade do compromisso das escolas em cumprirem o requisito legal de controle da frequência dos alunos bolsistas, o que contribuiria significativamente para a efetivação do Programa.

Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos

Outra proposta do PEBE em torno do direito à Educação é o desenvolvimento paralelo do Projeto de Educação de Adultos voltados para os pais, mães e irmãos jovens dos alunos bolsistas, visando valorizar a função familiar de educar, proteger os filhos e também reforçar a relação família-escola. Esta ação parte da compreensão de que “o analfabetismo é a negação de um direito, ao lado da negação de outros direitos e que, no caso do público do PEBE, está atuando como expressão da pobreza e da injustiça social” (Relatório do PEBE, 1997, p. 28).

Considerando tal situação, a Educação de Jovens e Adultos foi proposta buscando promover: “participação cidadã, preparação técnico profissional, leitura e interpretação do mundo e compreensão pluralista do ser humano, uma Educação emancipadora e geradora de novas alternativas sociais” (PMBH, 1998, p. 34).

Neste sentido, o objetivo e fundamento apresentado para esta proposta era

potencializar a participação social dos indivíduos numa sociedade grafocêntrica e letrada, na qual se torna necessário dominar a palavra escrita e outras formas de linguagens gráficas, potencializar a capacidade de enfrentamento de problemas e situações sociais, como a empregabilidade e as relações de trabalho (Relatório do PEBE, 2003, p. 27).

De acordo com o Relatório do Bolsa Escola, até 2003 cerca de 1.800 pessoas passaram pelo curso de alfabetização de adultos, sendo a maioria

mulheres. Os cursos eram abertos não só para pessoas que tinham vínculo com o Bolsa Escola, mas também para as demais pessoas da sociedade.

Em 2005, havia 542 alunos e 12 professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte inseridos nos cursos de Educação de Adultos oferecidos pelo Programa Bolsa Escola.

Qualificação Profissional

A proposta de Qualificação profissional voltada para as famílias atendidas pelo Bolsa Escola tem como objetivo “capacitar jovens e adultos, dotando-os de competências básicas para iniciá-los num processo de inclusão no mercado de trabalho” (Relatório do BEM/BH, 2003, p. 37)²⁵.

A Qualificação Profissional iniciou-se por meio de parceria entre os próprios órgãos da Prefeitura, como com a Diretoria de qualificação Profissional Trabalho e Geração de Renda, da SMAS, que desenvolvia o Programa Qualificarte, cujo financiamento era compartilhado entre a Prefeitura de Belo Horizonte e o Fundo de Amparo dos Trabalhadores (FAT).

Embora ressaltem outras parcerias (como com o SESI²⁶, SENAI²⁷, SENAC²⁸, ONG's diversas e outras Secretarias e órgãos da Prefeitura), pode-se dizer que esta foi uma das principais parcerias estabelecidas, pois de acordo com o relatório do Bolsa Escola, 9.463 pessoas fizeram cursos cujo financiamento era proveniente do FAT, sendo que o número total de pessoas participantes em todos os cursos foi 9.628.

Vejamos a Tabela 3 de atendimento dos cursos de qualificação profissional oferecidos ao público do Bolsa Escola entre 1998 a 2003:

²⁵ BEM/BH: Bolsa Escola Municipal / Belo Horizonte.

²⁶ Serviço Social da Indústria.

²⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

²⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Tabela 3 - Atendimentos dos cursos de qualificação profissional oferecidos por meio do Programa Bolsa Escola

Ano	Famílias atendidas	Cursos	Participantes
1998	2.900	21	435
1999	4.600	56	2.520
2000	7.253	47	3.233
2001	9.311	34	1.814
2002	9.680	30	1.461
2003	11.514	8	165
TOTAL			9.628

Fonte: Relatório do Programa Bolsa Escola, 2003, p. 39.

A queda do atendimento a partir de 2001 é explicada no relatório como proveniente do corte no número de vagas oferecidas ao Programa por parte das entidades parceiras, ou seja, a Comissão Municipal de Emprego e a Prefeitura de Belo Horizonte.

Ressalta-se ainda que, em 2003, o FAT passou por modificações e o número de vagas oferecido pelo mesmo foi reduzido e, a partir de 2004, a oferta de cursos de qualificação profissional pelo Bolsa Escola foi extinta.

Reuniões com as famílias

Ao ser incluído no Programa, a mãe ou o responsável pelo recebimento da bolsa é convocado para a “reunião de inclusão”, tal como é denominada pelos profissionais que atuam no Programa. Trata-se de uma reunião na qual “as famílias são acolhidas e recebem a carteirinha do Programa” (Relatório do Bolsa Escola, 2003, p. 30) Constitui-se assim, um espaço no qual se formaliza a inserção da família no Programa, estabelecem-se os compromissos, esclarecem-se dúvidas, fornecem-se informações sobre o funcionamento do Bolsa Escola, enfim, inicia-se a relação família-Programa.

Além da reunião de inclusão, também são propostas as Reuniões de Acompanhamento, que acontecem periodicamente com os grupos de bolsistas.

Essas reuniões são consideradas, pelos implementadores do Programa, como um meio de trabalhar as problemáticas enfrentadas pelas mesmas no cotidiano, em prol do fortalecimento do discurso verbal e da construção da identidade de grupo. Para tal, propõe-se parcerias com diversas instâncias públicas, no intuito de contribuir para que as famílias tenham um acesso direto, fácil e institucionalizado aos bens e serviços sociais, uma vez que tal situação é considerada como fundamental para a melhoria da qualidade de vida do público do Bolsa Escola.

Essas reuniões foram desenvolvidas desde o início do Programa e sua organização ficava sob a responsabilidade da equipe de técnicos e estagiários de cada Regional.

Em 2004 essas reuniões foram extintas sob a justificativa de que o Programa não comportava mais essa atividade diante da reordenação do mesmo em relação a co-existência de outros Programas de transferência de renda no âmbito do município de Belo Horizonte.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas junto às famílias foram redirecionadas, buscando um enfoque mais específico sobre as famílias “em situação de risco social”. Sobre esta reorientação falaremos de forma mais específica ainda neste capítulo.

Plantões de Atendimento

Os plantões de atendimento são espaços nos quais a Equipe Técnica e estagiários se deslocam para algum local público da Regional e ficam a disposição das famílias para atendê-las em suas demandas específicas relativas ao Bolsa Escola.

Os atendimentos são individualizados e abrangem tanto demandas espontâneas, quanto convocações previamente realizadas pela equipe do Programa.

Visitas Domiciliares

As famílias são selecionadas para o Bolsa Escola por meio da avaliação dos dados que elas fornecem no ato do cadastro. Estas informações prestadas no cadastramento são submetidas ao programa de informática que classifica as famílias de acordo com os critérios exigidos pelo Bolsa Escola. É seguindo esta ordem de classificação que as bolsas são distribuídas, contudo, as famílias ainda recebem uma visita domiciliar, denominada de “visita de seleção”.

A visita de seleção visa “confirmar, qualificar e complementar as informações sobre as condições sócio-econômicas das famílias obtidas em entrevista no momento do cadastramento” (Relatório do Bolsa Escola, 2003, p. 30).

Esta visita é comumente realizada pelos estagiários que trabalham no Bolsa Escola, que têm como incumbência preencher um formulário (anexo 1) e atualizar os dados da família. As informações colhidas pelos estagiários são submetidas à análise dos técnicos, que dão o parecer justificando sobre a inclusão ou não da família no Bolsa Escola.

Ao ser incluída no Programa, a família pode também receber outras visitas domiciliares, sendo estas, qualificadas como “visita domiciliar técnica” e “visita de acompanhamento às famílias em situação de risco social”.

A “visita domiciliar técnica” é realizada pelo técnico que trabalha no Programa e tem como objetivo “desenvolver o acompanhamento específico de casos críticos e verificar denúncias sobre irregularidades da família em sua relação com o Programa” (Relatório do Bolsa Escola, 2003, p. 31).

As “visitas de acompanhamento às famílias em situação de risco social” são realizadas pelos técnicos e/ou estagiários e têm como objetivo apoiar, dialogar, orientar e até mesmo encaminhar as famílias que estejam em situações que indiquem risco social.

Embora não esclareça de forma detalhada em que consiste o “risco social”, há no Relatório o apontamento de algumas situações que levariam a uma visita de

acompanhamento, as quais seriam: “dúvida sobre as condições de proteção familiar às crianças, negligência em relação aos acordos com o Programa ou ausência dos pais nas reuniões sócio-educativas” (Relatório do Bolsa Escola, 2003, p. 31).

Acompanhamento diferenciado às famílias em situação de risco social

De acordo com o Relatório de Atividades (2003), “as famílias em situação de risco social” recebem um acompanhamento diferenciado, caracterizado por uma intervenção mais efetiva junto as mesmas (p. 32). A identificação destas famílias ocorre por meio da Escola ou pela Equipe do Programa, através das ações do acompanhamento sócio-educativo.

As origens do risco pessoal e social são vistas como provenientes de situações no âmbito familiar e no âmbito da escola, sendo assim delineadas:

As famílias altamente vulneráveis a alcoolismo e dependência, doenças mentais familiares, trajetória de rua de seus membros e violência doméstica e as escolas com procedimentos de suspensão e exclusão de alunos e/ou com atitudes de discriminação, maus tratos verbais e omissão pedagógica (Relatório do Bolsa Escola, 2003, p. 32).

A equipe do Programa propõe diversas ações a serem desenvolvidas junto às “famílias em situação de risco” com o objetivo de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. Para tal, são estabelecidas parcerias com diversas instituições da sociedade, assim como os diversos setores da Prefeitura, com a finalidade de promover um atendimento integral a estas famílias.

Este atendimento mais focalizado está ocorrendo concomitante ao redirecionamento da metodologia de acompanhamento junto às famílias, pois as Reuniões de Acompanhamento foram extintas e o Programa tem se voltado mais para a Escola. Neste sentido, tem promovido uma alteração na dinâmica da relação Escola e Programa Bolsa Escola, pois a Escola passa a ser reconhecida como meio para se obter um diagnóstico das famílias a partir das informações prestadas no relatório de frequência.

Para tanto, a equipe coordenadora está propondo um trabalho mais efetivo junto às escolas no sentido de:

Reiterar junto às escolas a importância do correto preenchimento do Relatório de Freqüência e da devolução dentro do prazo estipulado;

Discutir com a direção e corpo docente os princípios do Programa, os atuais projetos e as indicações de Situação de Risco e Violação de Direitos;

Estreitar as relações com as Escolas;

Contribuir para a interação família / escola, promovendo encontros e reuniões no espaço escolar e na comunidade. (BEM/BH, 2005, p. 03, no prelo).

Esta proposta se faz mediante o desenvolvimento de um novo formulário de freqüência, por meio do qual obtém-se outros dados como “indicadores de situação de risco” (p. 04) sobre a criança ou adolescente, tal como podemos verificar no anexo 2.

Este instrumento tem demonstrado uma “ênfase na indicação de Situação de Risco e Violação de Direitos das crianças e adolescentes” (p. 04) e assim, o controle de freqüência tem sido potencializado como um meio que permite:

O acompanhamento às famílias bolsistas, apontando situação de risco social e/ou violação de direitos;

A identificação de alunos que estão fora da escola, evadidos e infreqüentes;

A adequação do projeto das escolas às necessidades de seus alunos;

A participação da família no desenvolvimento e acompanhamento escolar de seus dependentes, reforçando o compromisso das famílias em mantê-los na escola (BEM/BH, 2005, p. 05).

Diante destas possibilidades, o Programa aponta o seguinte objetivo:

potencializar as informações obtidas, através do acompanhamento da freqüência escolar, buscando sua melhor utilização como instrumento de diagnóstico e possibilitando uma análise situacional tanto em relação ao aluno, à escola e à comunidade, para desenvolver ações intersetoriais com as demais políticas (BEM/BH, 2005, p. 06).

Ao verificar essa readequação de metodologias e instrumentos nas ações sócio-educativas do Bolsa Escola, pode-se perceber que elas estão sendo

desenvolvidas em função do aumento significativo no número de crianças e adolescentes a serem acompanhadas, devido à parceria entre o Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte e o Programa federal. Por meio desta parceria, o município torna-se o responsável também pela apuração das freqüências dos alunos inseridos no Programa federal.

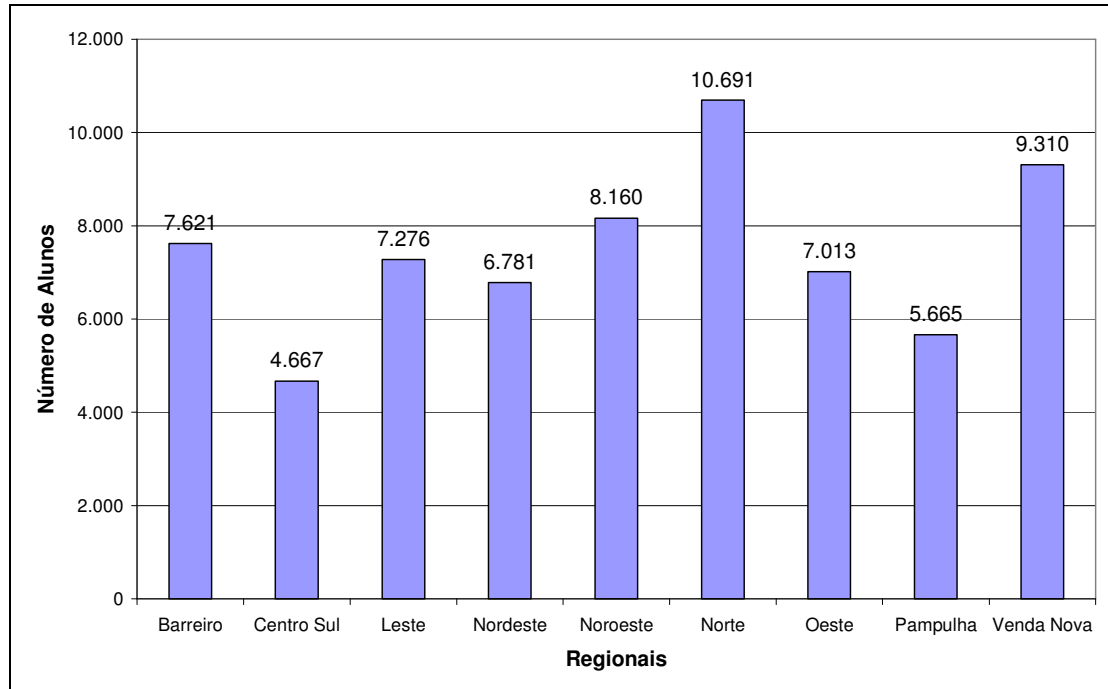
Os gráficos a seguir nos dão a dimensão deste crescimento, pois podemos verificar no gráfico 1 que, em fevereiro de 2005, foram apuradas um total de 67.676 freqüências de crianças e adolescentes. No entanto, o gráfico 2 demonstra que destas, apenas 22.050 (cerca de 32,5%) eram relativas às crianças e adolescentes cujas famílias estavam inseridas no Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte e as demais eram provenientes do Programa Bolsa Família e Bolsa Escola do governo federal. Ou seja, com a parceria entre os Programas, o Bolsa Escola de Belo Horizonte aumenta em mais de 150% o número de freqüências a serem apuradas.

Esta incursão sobre ações sócio-educativas do Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte nos evidencia que houve transformações em suas propostas. Inicialmente estas ações tinham uma abrangência maior, eram direcionadas a todas as famílias atendidas pelo Bolsa Escola e aconteciam por meio de Reuniões de Acompanhamento, Qualificação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Visitas domiciliares e etc. Posteriormente, estas ações foram modificadas e sua abrangência foi delimitada a uma população específica dentro do universo de famílias atendidas pelo Bolsa Escola, tratam-se das “famílias em situação de risco social”.

Pudemos perceber também que estas modificações aconteceram em função de um aumento significativo no número de alunos a serem acompanhados em suas freqüências pelo Bolsa Escola Municipal, devido uma parceria com o Programa federal.

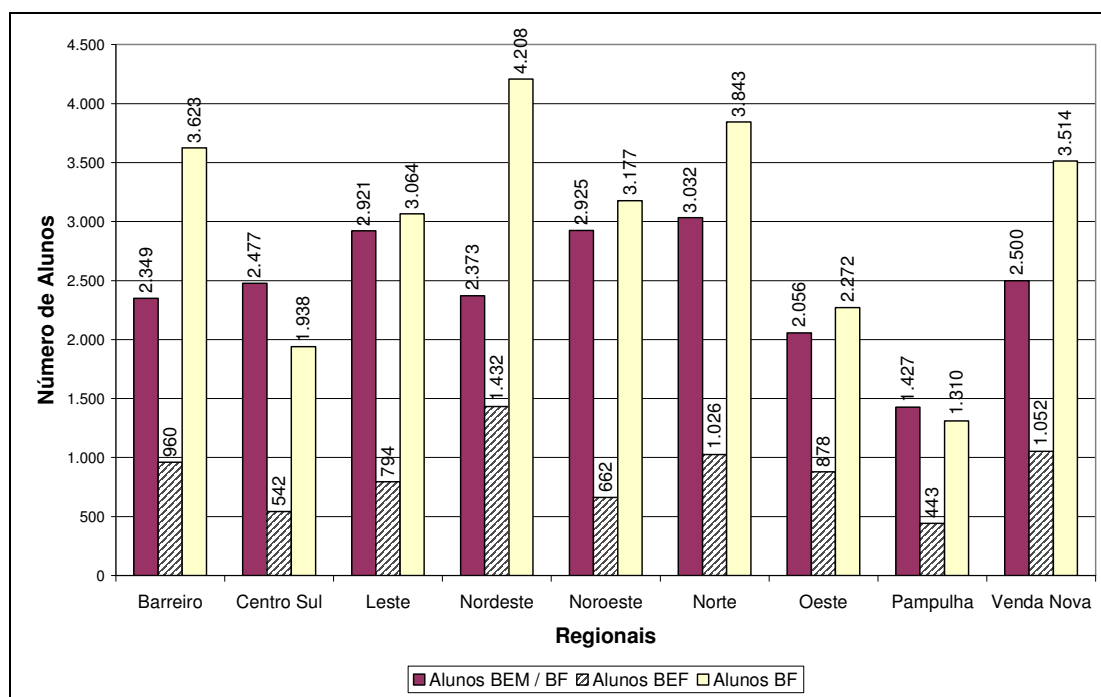
Esta parceria estabelecida com o Programa federal, aconteceu a partir de 2001 e, para além do controle de freqüência, trouxe outras modificações para o Bolsa Escola Municipal, como a divisão dos recursos destinados às famílias com o

orçamento federal. Neste sentido, propomos discorrer sobre estas mudanças, explorando a nova legislação lançada em 2001 sobre o Bolsa Escola Municipal.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 1 - Frequência apurada



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 - Freqüência apurada (por Programa)

1.3.6 De PEBE a BEM: as mudanças processadas no Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte a partir de 2001

O Bolsa Escola de Belo Horizonte teve algumas mudanças a partir de 2001, ano em que foi lançada uma nova legislação, na qual abria-se para a co-existência de dois Programas Bolsa Escola no município de Belo Horizonte: o Bolsa Escola do próprio município (o PEBE, que com a nova legislação passa a ser denominado de BEM – Bolsa Escola Municipal) e o Programa Bolsa Escola Federal.

Por meio da Lei nº 8.287, de 28 de dezembro de 2001, revogou-se a Lei nº 7.135, de julho de 1996, que dispunha sobre a criação do Programa Executivo Bolsa Escola do município de Belo Horizonte, que foi descrita anteriormente neste trabalho.

Com esta nova lei de 2001, foi instituído o Bolsa Escola Municipal – BEM/BH, que é definido como de “natureza educacional” e cuja finalidade seria

garantir condições básicas à permanência e ao desenvolvimento escolar de aluno de até quinze anos matriculado em escola ou instituição educacional pública ou subsidiada pelo poder público e

que atenda aos requisitos e condições previstos por esta lei (Lei nº 8.287, de 28 de dezembro de 2001, art. 1º).

Nesta legislação há uma mudança substancial no que diz respeito a definição do Programa Bolsa Escola do Município de Belo Horizonte se comparada a legislação anterior, pois há uma delimitação do mesmo no âmbito educacional em contraposição à grande abrangência deste Programa postulada na sua primeira legislação.

Neste sentido podemos perceber ao longo da lei um esforço em afirmar o Bolsa Escola como um Programa educacional, referenciando-se sempre no aluno como pressuposto de suas ações, conforme podemos verificar no artigo segundo: “o BEM/BH constitui-se de ações educativas e sócio-econômicas, referenciadas no aluno de até quinze anos, membro de um núcleo familiar²⁹, alvo de atenção especial do Poder Público Municipal” (Lei nº 8.287, de 28 de dezembro de 2001).

Embora este artigo faça referência ao aluno de até quinze anos, o que se verifica no artigo oitavo desta lei é o estabelecimento de um atendimento que priorize a faixa etária de 6 a 15 anos, observando para tanto, “a disponibilidade de recursos públicos e a seleção de cadastrados residentes no Município por tempo mínimo de cinco anos” (Lei nº 8.287, de 28 de dezembro de 2001, art. 8º).

Contudo, a divergência entre os dois artigos permitiu que os profissionais mantivessem no Programa as famílias que passavam a não ter mais dependentes e/ou filhos com idade entre 6 e 15 anos, mas que ainda tinham filhos e/ou dependentes menores de 6 anos.

Tal situação levou a gerente do Programa Bolsa Escola a solicitar um parecer da Secretaria Municipal de Educação sobre a permanência ou não das famílias com filhos e/ou dependentes menores de 6 anos no Programa Bolsa Escola. A secretaria deu parecer negativo sobre a permanência destas famílias no Programa, ressaltando que a Lei 8.287/01 “delimita o atendimento do Programa ao

²⁹ Sobre a definição de “núcleo familiar” entende-se “o grupo referenciado na família, eventualmente ampliada por pessoas que com ela tenham vínculo de parentesco ou dependência, constituindo um grupo doméstico que vive sob o mesmo teto ou no mesmo domicílio” (Lei nº 8.287, de 28 de dezembro de 2001, § 3º do art. 2º).

grupo de alunos com idade de 06 a 15 anos, não deixando ao administrador qualquer discricionariedade” (SME/BH, 2004,). E ainda fundamentando este parecer, expõe o seguinte esclarecimento:

Ademais, o que se pretende no contexto da lei é a permanência do aluno na escola regular. E mais, caso o legislador entende-se que os menores de 6 anos também devem ser beneficiados, haveria feito no corpo da lei, o que não fez. Tanto é que cessará o benefício quando o aluno completar 16 anos, caso o legislador entendesse pela prorrogação teria feito na lei (Parecer da Secretária de Educação de Belo Horizonte em 05/07/04).

Portanto, o parecer da Secretaria formalizou o atendimento considerado prioritário na lei como sendo o atendimento possível e viável para o Programa.

A delimitação do Programa, enquanto educacional, percebido ao longo da Lei 8.287/01 abriu precedentes para uma outra lei que fora lançada em janeiro 2003. Trata-se da Lei 8.494, que dispunha sobre o percentual de gastos com o ensino público municipal, na qual estabelece-se que o município deverá aplicar anualmente 30% (trinta por cento) da receita proveniente de impostos na Educação Básica e no Programa Bolsa Escola. Portanto, esta lei inclui o Programa Bolsa Escola no orçamento da Educação, tirando-o do orçamento geral do município.

O direcionamento do Programa para o orçamento da Educação ganhou repercussão entre os movimentos dos trabalhadores da Educação do município, que rejeitavam a proposta, uma vez que temiam a restrição dos investimentos na Educação em função do atendimento do Programa, também pouco reconhecido em sua identidade educacional. No entanto, as justificativas dos gestores do Programa em prol do orçamento na Educação buscavam respaldo no fato do município direcionar 30% (trinta por cento) de recursos para a Educação Básica que seria 5% (cinco por cento) a mais de recursos em relação ao previsto na LDB-EM 9.394/96, portanto, o Programa não estaria privando o orçamento básico da Educação.

Borges (2003) afirma que esta situação se configurou mediante as diversas posições sobre a compreensão do que constitui este Programa, como podemos ver a seguir:

o fato do financiamento do Programa Bolsa Escola sair do orçamento destinado à educação tem sido muito debatido nos últimos anos, principalmente pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino, em assembléias dos trabalhadores em educação e na Conferência Municipal de Educação. Existem posições que percebem o Bolsa Escola como uma política assistencial, que deveria ser financiada pela Assistência Social. Outras posições defendem o Bolsa Escola como uma política Educacional e que deveria permanecer com o financiamento da educação e, uma terceira vertente, que defende que o Programa deve ser gerenciado pela educação mas que o financiamento deve ser feito com os recursos da Assistência ou com os recursos que excedessem aos 30% que já são destinados a educação pelo Executivo (BORGES, 2003, p. 105).

Essa situação também aconteceu em outros municípios e constituiu-se em alvo da preocupação de alguns pesquisadores, que levantaram questionamentos sobre a viabilidade deste Programa ser financiado com os recursos da Educação. Campos (2003) considera que “uma das questões que mais vem preocupando o setor educacional é a possibilidade, bastante real, desses Programas serem financiados com verbas que deveriam ser destinadas ao sistema escolar público” (p. 24) e, como exemplo, esta autora aponta o município de São Paulo, que desvinculou a verba destinada a Educação para financiar programas de distribuição de uniformes e materiais escolares.

Esta autora desenvolve suas análises demonstrando que estes Programas constituem “uma tentação muito grande para o administrador público” porque ganham uma visibilidade social muito rápida e em contraposição, “os resultados de uma boa rede escolar pública só se percebem a longo prazo e não são evidentes a todos” (p. 24).

Em relação à entrada do Bolsa Escola para o orçamento da Educação no município de Belo Horizonte, podemos verificar por meio das informações fornecidas pela Secretaria de Educação que, em 2004, este Programa ocupou 3,26% do total destinado a este setor. No entanto, não temos a dimensão real do

impacto que ele provoca sobre o financiamento da rede escolar, uma vez que não sabemos o que deixou de ser financiado para que ele pudesse ter a cobertura da Educação.

Ainda que não aprofundemos nesta questão, devido ao foco desse trabalho, cabe ressaltar que o Bolsa Escola atende a uma população que corresponde a pouco menos da metade da sua demanda inicial em 1997, cujo total de famílias inscritas foi cerca de vinte e sete mil. Isso implica que para o Programa dar conta da sua demanda ele teria que aumentar significativamente a quantidade de recursos consumidos do orçamento da Educação.

Retomando sobre a Lei 8.287/01, pudemos perceber que esta mantém os mesmos critérios para cadastramento e concessão dispostos na legislação anterior. O “benefício financeiro” denominado de “Bolsa escolar” continua a ser repassado mensalmente a um representante do aluno, sendo preferencialmente a mãe e somente em sua ausência ou impedimento poderia ser o pai ou responsável³⁰. Varia-se apenas o valor da renda per capita e do “benefício financeiro”, pois o valor passa a ser corrigido anualmente por um índice de correção de âmbito nacional, não especificado na lei.

Nesta lei, definem-se de forma mais detalhada as condições de permanência no Programa e as situações que podem levar à cessação temporária ou definitiva do benefício.

Para permanecer no Programa, o bolsista deverá apresentar as seguintes condições: manter a frequência escolar igual ou superior a 85% (oitenta e cinco por cento) das aulas; atender às convocações do Programa para reuniões de acompanhamento, avaliação de permanência e demais atividades do BEM/BH e manter atualizados os dados cadastrais junto ao órgão gestor do Programa.

Destaca-se entre estas condições uma diminuição de 5% na exigência da frequência escolar em comparação com a exigida na legislação anterior, que era 90%. Tal situação remete a uma análise realizada por Oliveira (2003) que aponta

que esta porcentagem está acima do exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é 75% de frequência.

Mesmo com a redução de cinco por cento dessa exigência por parte do Bolsa Escola, ainda mantém-se uma exigência maior do que a prevista na LDB-EN 9.394/96, demarcando uma diferenciação na obrigatoriedade escolar do aluno inserido no Programa.

Em relação à cessação temporária dos benefícios do BEM/BH, está disposto no artigo 13 da Lei 8.287/01 que esta só poderá ocorrer nos casos de: falta de representante-bolsista registrado no Programa; descumprimento das condições estabelecidas para permanência no Programa e “não-recebimento, por qualquer motivo, do benefício por três meses consecutivos ou cinco meses intercalados”.

O benefício também poderá ser interrompido definitivamente, caracterizando o desligamento do Programa nas seguintes situações: as crianças e adolescentes atingirem a idade de 16 (dezesesseis) anos, deixarem de residir em Belo Horizonte, identificação de fraudes nas informações e documentos apresentados e “constatação, por inspeção técnica, de melhoria substancial das condições familiares básicas para o acesso, permanência e desenvolvimento escolar do bolsista, especialmente das condições exigidas para seu ingresso no Programa” (Lei nº 8.287, de 28 de dezembro de 2001, art. 13)

Até julho de 2005 foram desligadas do Programa cerca de 2.355 famílias por motivos diversos, como mudança de município, falta de contato com o Programa, não recebimento do benefício por mais de três meses consecutivos, os filhos e/ou dependentes saíam da faixa etária prevista pelo Programa e melhoria substancial nas condições sócio-econômicas. Analisando os relatórios de desligamentos da Regional Barreiro, foi possível verificar que eram poucos os casos considerados como melhoria substancial nas condições sócio-econômicas, que era compreendido como um aumento da renda de maneira que ultrapassava a

³⁰ A pessoa responsável pelo recebimento do benefício financeiro recebe oficialmente a denominação de bolsista nesta lei.

renda per capita prevista na legislação. Era preponderante entre os desligamentos, as situações de filhos/ou dependentes fora da faixa etária prevista pelo Programa e também os casos de mudança de município.

Ainda na Lei 8.287/01, encontramos no artigo 10 uma alteração em relação ao repasse financeiro, pois estabelece-se que “no caso da bolsista receber benefício financeiro de outro Programa custeado com recursos públicos, o valor desse benefício será deduzido do BEM/BH, independente da natureza daquele Programa”.

E no artigo 16 autoriza-se “o poder Executivo a instituir o Programa de garantia de renda mínima associado a ações sócio-educativas, nos termos da Lei Federal nº 10.219, de 11 de abril de 2001”, ou seja, o Bolsa Escola Federal (BEF). Também o autoriza “a assumir as condições e ônus de ressarcimento decorrente da operação deste Programa, bem como realizar despesas com sua administração”.

O que está proposto nestes artigos torna-se mais compreensível, quando recorremos ao exposto no relatório do Programa Bolsa Escola sobre a implantação do Bolsa Escola Federal no Município de Belo Horizonte e sua relação com o Bolsa Escola Municipal e posteriormente, a extensão desta relação para o Programa Bolsa Família. Conforme podemos verificar a seguir.

1.3.7 Os Programas Federais (Bolsa Escola e Bolsa Família) e o Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte

A implantação do Bolsa Escola Federal no município de Belo Horizonte foi precedida pela inserção das famílias do município de Belo Horizonte no Cadastro Único estabelecido pelo governo federal, através do Decreto nº 3.877 de 24/06/2001. Este cadastro constitui-se em um instrumento por meio do qual busca-se cadastrar todas as famílias brasileiras com renda per capita de até R\$100,00 (cem reais) mensais.

Em Belo Horizonte, este cadastramento iniciou-se em dezembro de 2001 e priorizou inicialmente o recadastramento das famílias que já estavam sendo

atendidas em Programas municipais, como o próprio Bolsa Escola. Posteriormente este cadastramento abriu-se para as demais famílias do município e passou a ser permanente.

A partir deste Cadastramento Único das famílias iniciou-se a implantação do Bolsa Escola Federal no município de Belo Horizonte, que iniciara em 2002 por meio de um convênio entre o governo municipal e o governo federal, no qual criou-se uma associação entre os dois Programas, dando origem à “bolsa consorciada”.

“A bolsa consorciada se estabelece com recursos financeiros do município, complementados com recursos federais, nunca excedendo ao total de R\$168,00 (cento sessenta e oito reais)”³¹, (Lei nº 8.287, de 28 de dezembro de 2001, art. 10) consolidando-se assim, a dedução de valores.

Para ilustrar esta complementação de recursos, explicitam-se as seguintes diferenças entre o Bolsa Escola Federal e o Bolsa Escola Municipal: o Programa municipal tem como foco a família e repassa uma bolsa de R\$168,00 (cento e sessenta e oito reais) mensais, independente do número de filhos e/ou dependentes e o Programa federal repassa o benefício por filho e/ou dependente, atendendo, no máximo, três por família. Assim o Programa federal repassa um valor que varia entre R\$15,00 (quinze reais), R\$30,00 (trinta reais) e R\$45,00 (quarenta e cinco reais). Além disso, o critério de concessão estabelecido pelo Programa federal seria “a renda per capita mensal igual ou inferior a R\$90,00 (noventa reais) e ter dependentes de 6 a 15 anos” (Bolsa Família, s/d, p. 06).

Contudo, estabelece-se a coexistência dos dois Programas no município de Belo Horizonte e as famílias que estavam inseridas no Bolsa Escola Municipal passaram a receber o Bolsa Escola Federal. Assim, as famílias que tinham um filho ou um dependente entre 6 a 15 anos passaram a receber R\$15,00 (quinze reais) do BEF e R\$153,00 (cento e cinquenta e três reais) do BEM; as que tinham dois dependentes passaram a receber R\$30,00 (trinta reais) do BEF e R\$138,00 (cento e trinta e oito reais) do BEM e as que tinham três ou mais filhos ou

³¹ Valor da bolsa repassada pelo programa Bolsa Escola do Município de Belo Horizonte em 2003.

dependentes passaram a receber R\$45,00 (quarenta e cinco reais) do BEF e R\$123,00 (cento e vinte e três reais) do BEM.

Em 2003, o Bolsa Escola Federal atendia a 24 mil famílias em Belo Horizonte e o Bolsa Escola Municipal atendia 11.514, das quais 7.000 estavam inseridas nos dois Programas. A complementação de valores entre os Programas ocorria de forma fragmentada, pois as famílias não recebiam o valor total em uma única conta bancária e numa mesma data. Elas teriam dois cartões bancários, um para acessar o repasse do Bolsa Escola Municipal e outro para acessar o Bolsa Escola Federal.

De acordo com o Relatório do BEM/BH a competência do município em relação ao Programa Bolsa Escola Federal seria “cadastrar as famílias, usando o instrumento de pesquisa do governo federal - questionários do Cadastro Único (Cad-Único) -, digitar os dados e enviar por correio eletrônico ao Ministério da Educação” (BEM/BH, 2003, p. 16). O controle de frequência escolar também seria de responsabilidade da equipe do Bolsa Escola Municipal, que deveria enviar trimestralmente ao Programa federal. Os demais processos, como seleção das famílias, transferência de renda e demais relações com as mesmas, seriam feitos diretamente em Brasília.

Neste sentido, a fragmentação entre os Programas persistia, não só no valor diferenciado da renda repassada entre as famílias, como também no atendimento às mesmas, pois somente as famílias que estavam inseridas no BEM/BH tinham acesso às ações sócio-educativas promovidas pelo mesmo.

Enfim, a entrada do Programa Bolsa Escola Federal no Município de Belo Horizonte não ocorreu mediante uma integração eficaz destas políticas, demonstrando uma incompatibilidade entre os dois Programas. Podemos considerar que a proposta de uma “bolsa consorciada” é insuficiente para sustentar essa integração, pois não promoveu um aumento no valor da renda repassada na mesma proporção do aumento de famílias atendidas; e para as famílias atendidas pelo Bolsa Escola Municipal promoveu o transtorno da fragmentação na renda recebida mensalmente.

Também podemos considerar que, se com o BEF houve uma ampliação no número de famílias atendidas, essa se fez mediante um esfacelamento no valor da renda repassada. Isso gerou um atendimento que discriminava negativamente, pois famílias que apresentavam a mesma renda per capita e atendia aos critérios de inserção nos Programas, recebiam benefícios que variavam entre R\$15,00 (quinze reais) até R\$168,00 (cento e sessenta e oito reais) mensais.

Cabe ressaltar ainda que, a partir do Cadastramento Único, outros Programas de transferência de renda do governo federal também foram implementados em Belo Horizonte, como o Programa Auxílio Gás, o Programa Bolsa Alimentação, o Programa Agente Jovem e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Cada um destes Programas tem um público direcionado e os valores da renda repassada também variam significativamente.

Os Programas Auxílio Gás, Bolsa Alimentação, Bolsa Escola e ainda, o Cartão Alimentação foram agregados ao Programa Bolsa Família, que também foi lançado nacionalmente pelo governo federal em 2003.

A partir de 2004, o Bolsa Família foi implantado em Belo Horizonte, sob a gestão da Secretaria de Coordenação da Política Social. Atualmente ele perpassa o Programa Bolsa Escola Municipal por meio da prática do “consorciamento de bolsas” e mantém-se também a competência do município em relação ao controle de frequência, tal como se realizava com o Bolsa Escola Federal.

No entanto, dobrou a variação dos valores da renda repassada às famílias, demandando esforços dos técnicos do Bolsa Escola Municipal em criar um meio de esclarecer as várias complementações possíveis para as famílias.

Neste sentido, foi divulgado um informe entre as famílias, esclarecendo as mudanças que se processariam no Bolsa Escola Municipal, trazendo a Tabela 4 demonstrativa das variações de valores na renda repassada pelo Programa em função do “consorciamento” com o Bolsa Família:

Tabela 4 - Variações de valores na renda repassada pelo Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte associado ao Bolsa Família

BOLSA FAMÍLIA +	BEM/BH =	TOTAL
R\$00 +	R\$168,00 =	R\$168,00
R\$15 +	R\$153,00 =	R\$168,00
R\$30 +	R\$138,00 =	R\$168,00
R\$45 +	R\$123,00 =	R\$168,00
R\$65 +	R\$103,00 =	R\$168,00
R\$80 +	R\$88,00 =	R\$168,00
R\$95 +	R\$73,00 =	R\$168,00

Fonte: BEM/BH, 2004.

Conforme podemos verificar, a relação do Bolsa Família com o Bolsa Escola Municipal evidencia a continuidade da proposta da “Bolsa Consorciada” aumentando significativamente a fragmentação das rendas repassadas.

Sobre esse aspecto, as funcionárias do Bolsa Escola fazem o seguinte relato sobre a repercussão desta situação entre o público do Programa:

Agora cabe ao governo estar resolvendo isso, vai manter doze mil [famílias] recebendo R\$168,00 e o resto recebendo R\$15, R\$30,00, R\$45,00 e no máximo R\$95,00.

Acho que é um problema político que tem que ser resolvido pela prefeitura.

Agora se você for ver isso do ponto de vista do público, é uma grande confusão. Até a gente está trabalhando com eles, eles tem dois cartões, o dinheiro deles foi dividido ao meio. Isso é um complicador! Acho assim, que nós fomos super eficientes até nesta transição de estar explicando para eles, fizemos inúmeras reuniões para falar agora a Bolsa de vocês vai ser uma parte do Governo Federal e uma parte da Prefeitura. A dificuldade desta população de trabalhar com dois cartões bancários, com dois valores diferenciados.

Entender porque que um tem reunião e outros não tem.

Porque esta bolsa é mais e outro é menos. Então a gente com o nosso lado de técnico. A gente tem que dar explicações: olha agora entrou o Programa Federal, agora dividiu a bolsa. Mas isso é um complicador que você está passando para a população.

Tem uma questão que eles costumam a entender, muitos me procuram e falam assim: o que aconteceu? Meu dinheiro diminuiu! Por que a prefeitura me tirou o dinheiro?

Porque quando divide a conta elas recebem R\$95,00 do Bolsa Família e R\$ 73,00 do Bolsa Escola Municipal. Então na lógica da população, ela vê assim: eu estava recebendo R\$168,00 e agora a prefeitura está me pagando só R\$73,00. Então a prefeitura diminuiu a minha bolsa! Então eles esquecem de somar com os R\$95,00. Isso está dando um problema sério (entrevista com profissionais do Programa Bolsa Escola, 2004).

Além disso, o Bolsa Família aumenta as condicionalidades que as famílias devem cumprir, pois além do Acompanhamento da Educação, também exige-se o Acompanhamento da Saúde.

Assim, além da família ter que garantir a frequência dos filhos e/ou dependentes de 06 a 15 anos à escola, também deverá manter: “Cartão de Vacinação em dia, controle Nutricional das crianças de 0 a 6 anos de idade que estejam abaixo do peso ideal, consulta médica mensal das crianças de 0 a 12 meses e ainda, as gestantes deverão fazer pré-natal” (Bolsa Família, s/d, p. 02).

Nesta dinâmica, o Bolsa Escola incorpora o Bolsa Família e, em dezembro de 2004, havia 10.259 famílias sendo atendidas pelos dois Programas, através da complementação de recursos. No entanto, só o Bolsa Família atende mais de 50.000 famílias em Belo Horizonte.

A entrada do Programa Bolsa Família no âmbito da política pública municipal altera a dinâmica do Programa Bolsa Escola e demanda uma reorientação quanto às ações sócio-educativas, conforme tratado anteriormente neste trabalho.

No entanto, a mudança radical que se processa no Bolsa Escola Municipal é a fragmentação do valor financeiro repassado e, conforme o relato das funcionárias, as famílias percebem essa situação expressando o desinvestimento do município, como: “Então a prefeitura diminuiu a minha bolsa!”

1.3.8 O Bolsa Escola em números: atendimento, valores e orçamentos

A expansão do atendimento do Programa Bolsa Escola em sua implantação ocorreu de forma gradual e sua cobertura completa em todas as regionais de Belo

Horizonte só ocorreu em 1999. De acordo com Oliveira (2003), essa implantação gradual foi justificada pela SMED, por dois motivos:

(1) inicialmente, um número pequeno de famílias permitiria à Secretaria Executiva desenvolver e acumular *Know-how* acerca da gestão do programa, a fim de que o mesmo pudesse ser ampliado com mais eficiência e (2), adequação do programa ao orçamento disponível neste período (OLIVEIRA, 2003, p. 76).

Neste sentido, o Programa apresenta o seguinte quadro evolutivo em termos de atendimento até o mês de julho de 2005:

Tabela 5 - Inclusão de bolsistas ano a ano por regional

REGIONAL	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005 (até julho)	TOTAL
BARREIRO	302	206	55	334	322	74	168	29	72	1562
CENTRO-SUL		104	240	324	313	62	240	17	26	1326
LESTE	302	204	21	495	277	61	267	46	79	1752
NORDESTE		443	99	161	184	51	230	9	19	1196
NOROESTE			622	427	326	70	326	20	101	1892
NORTE		507	104	368	330	95	315	106	141	1966
OESTE		200	313	251	228	36	236	19	15	1298
PAMPULHA			403	112	98	61	160	21	22	877
VENDA-NOVA		302	128	238	236	86	288	72	89	1439
TOTAL	604	1.966	1.985	2.710	2.314	596	2.230	339	564	13308

Fonte: BEM/BH, maio de 2005.

A leitura deste quadro nos evidencia que a expansão de atendimento do Programa não obedece a uma ordem linear, pois durante cinco anos o Programa manteve um crescimento sucessivo e, no ano de 2002, houve uma queda significativa no número de famílias incluídas, apenas 596 famílias, quantidade menor que no primeiro ano do Programa em 1997. Em 2003 retomou o crescimento e, já em 2004 e 2005, voltou a decrescer.

O lento crescimento do Bolsa Escola nos anos de 2001 e 2002 é justificado pelo fato dele ter sido perpassado por outro Programa social do município, denominado BH Cidadania. Este Programa teria se definido como política social prioritária para a cidade e, neste sentido, condicionou a inclusão de famílias no Bolsa Escola, estabelecendo-lhe as áreas geográficas a serem atendidas (RPBEM, 2003, p. 22).

Em 2003, relataram que o Programa retomaria seu crescimento e tinha previsão de incluir mensalmente cerca de 270 novas famílias. Foram incluídas 2.230 famílias neste ano, equivalente a cerca de 186 famílias por mês. No entanto, em 2004 e 2005 caiu significativamente o número de famílias incluídas e, até o mês de julho de 2005, o número total de famílias atendidas pelo Bolsa Escola era de 13.308.

Neste sentido, em oito anos de funcionamento, o Programa atendeu apenas a metade do número de famílias cadastradas no Programa em 1997, que eram 27.419. Esta situação pode ter repercutido entre algumas famílias cadastradas, extinguindo a possibilidade delas serem incluídas no Programa, nos casos em que os filhos, na época do cadastro, tinham entre oito anos a quinze anos.

Mas concomitantemente ao processo de inclusão, também ocorre os desligamentos das famílias e, ao longo do Programa, até o mês de julho de 2005, foram desligadas cerca de 2.356 famílias. E até esta data havia apenas 11.258 famílias em atendimento pelo Bolsa Escola.

Ao longo dos seus oito anos de existência, O Bolsa Escola não expandiu de forma significativa e o valor da renda repassada neste período também não teve um aumento expressivo. Quando o Programa foi implantado em 1997, o valor repassado às famílias era equivalente ao valor do salário mínimo da época R\$120,00 (cento e vinte reais). Atualmente, o valor repassado R\$168,00 (cento e sessenta e oito reais) está abaixo do valor do salário atual de R\$300,00 (trezentos reais), conforme podemos verificar na Tabela 6:

Tabela 6 - Evolução do valor da renda repassada ano e do valor do salário mínimo em reais

Ano	Valor da bolsa escola	Valor do Salário Mínimo
1997	R\$120,00	R\$120,00
1998	R\$121,97	R\$130,00
1999	R\$128,93	R\$136,00
2000	R\$140,43	R\$151,00
2001	R\$148,91	R\$180,00
2002	R\$150,00	R\$200,00
2003	R\$168,00	R\$240,00
2004	R\$168,00	R\$260,00
2005	R\$168,00	R\$300,00

Fonte: BEM/BH e site: <http://www.ipea.org.br>.

Verificamos desta forma que o valor da renda repassada pelo Bolsa Escola teve um aumento de apenas 40% ao longo destes anos, em relação ao valor inicial e o salário mínimo, um aumento de 150%.

A entrada dos Programas federais a partir de 2002 permitiu o desconto nos valores do benefício, gerando uma economia para o município que, de acordo com o exposto no Relatório do Programa Bolsa Escola, permitiria o aumento no número de bolsas:

A bolsa consorciada se estabelece com recursos financeiros do município, complementados com recursos federais, nunca excedendo ao total de R\$168,00. Essa agregação de recursos financeiros permite ao município aumentar o número de famílias atendidas em seu programa (BEM/BH, 2003, p. 16).

Neste sentido, esta complementação de recursos poderia contribuir para maior rendimento do orçamento do Bolsa Escola, cujo financiamento é condicionado à disponibilidade financeira do município, conforme exposto na última legislação. Vejamos na Tabela 7 os recursos aplicados no Bolsa Escola e sua relação com os recursos advindos do Programa Bolsa família do governo federal, no ano de 2004.

Tabela 7 - Pagamentos realizados pela bolsa consorciada - 1º e 2º semestre 2004

PAGAMENTOS REALIZADOS PELA BOLSA CONSORCIADA: 1º SEMESTRE/2004						
Meses	JANEIRO	FEVEREI RO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
Bolsas pagas	13.049	11.216	11.491	11.412	11.479	11.102
Bolsa Municipal	1.421.496,00	1.281.116,00	1.291.988,00	1.280.881,00	1.275.369,00	1.254.169,00
Benefícios Federais	615.230,00	603.355,00	632.220,00	629.155,00	626.460,00	585.115,00
Total	2.036.726,00	1.884.471,00	1.924.208,00	1.910.036,00	1.901.829,00	1.839.284,00
PAGAMENTOS REALIZADOS PELA BOLSA CONSORCIADA: 2º SEMESTRE/2004						
Meses	JULHO	AGOSTO	SETEMB RO	OUTUBR O	NOVEMB RO	DEZEMB RO
Bolsas pagas	10.729	10.283	10.994	10.345	10.722	10.259
Bolsa Municipal	1.167.495,00	1.123.035,00	1.197.048,00	1.117.393,00	1.155.378,00	1.109.452,00
Benefícios Federais	623.980,00	599.305,00	647.190,00	612.215,00	635.970,00	606.425,00
Total	1.791.475,00	1.722.340,00	1.844.238,00	1.729.608,00	1.791.348,00	1.715.877,00

Fonte: BEMBH, 2005.

Podemos verificar neste quadro que foram distribuídos 22.091.440,00 (vinte e dois milhões, noventa e um mil e quatrocentos e quarenta reais) em bolsas através dos Programa Bolsa Escola Municipal. Destes recursos, 7.416.620,00 (sete milhões, quatrocentos e dezesseis mil e seiscentos e vinte reais) eram provenientes dos benefícios federais, o que nos permite afirmar que estes benefícios proporcionaram uma economia de cerca de 1/3 (um terço) do total de recursos gastos com a distribuição de bolsas pelo BEM/BH em 2004. No entanto, esta economia não reverteu em aumento no número de bolsas e nem gerou aumento no valor repassado para as famílias.

Esta situação faz com que o Programa situe numa focalização excessiva, atendendo um número muito pequeno de famílias frente a demanda apresentada desde seu início. Tal fato fica ainda mais expressivo quando recorremos aos dados do IBGE, que identificou 120.000 (cento e vinte mil) famílias em Belo Horizonte com renda per capita de até R\$100,00 (cem reais), conforme divulgado na revista PENSAR/BH em março de 2004.

Silva (2004) nos coloca que, de acordo com seus pressupostos, os programas de transferência de renda podem assumir duas orientações distintas, uma delas trata-se “da transferência de Renda enquanto um Programa de redistribuição de renda, orientados pelo critério da Cidadania Universal, tendo como fundamento os pressupostos redistributivos” (p. 37).

De acordo com esta autora, estes Programas teriam como objetivo:

alcançar a autonomia do cidadão e a orientação e a focalização positiva capaz de incluir todos que necessitam do benefício ou os cidadãos em geral, visando à garantia de uma vida digna para todos. O impacto desejado é a inclusão social (SILVA, 2004, p. 37).

A outra orientação possível para estes programas seria a:

Transferência de renda enquanto programas compensatórios e residuais cujos fundamentos são os pressupostos liberais / neoliberais, mantenedores dos interesses de mercado, orientados pelo entendimento de que o desemprego e a exclusão social são inevitáveis. Tem como objetivos garantir autonomia do indivíduo enquanto consumidor, atenuar os efeitos mais perversos da pobreza e da desigualdade social, sem considerar o crescimento do desemprego e a distribuição de renda, tendo como orientação a focalização da extrema pobreza, para que não ocorra o desestímulo ao trabalho. O impacto é, necessariamente, a reprodução de uma classe de pobres, com garantia de sobrevivência no limiar de uma determinada Linha de Pobreza (SILVA, 2004, p. 37).

No caso do Bolsa Escola de Belo Horizonte, podemos perceber uma contradição entre seus pressupostos e a sua efetivação, pois os pressupostos defendidos em seus relatórios e documentos legais se afina mais com a primeira orientação colocada pela autora. Já na operacionalização, aqui analisada sob o ponto de vista numérico, acerca da distribuição de recursos e população atendida

o Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, tende a aproximar-se mais da transferência de renda enquanto programas compensatórios e residuais, pois em oito anos de programa ele ainda não atendeu nem a demanda inicial.

Se considerarmos ainda os dados do IBGE, apresentados pela Revista Pensar/BH, verificamos que o público para este Programa, considerando apenas o critério renda, é ainda maior. Neste sentido, o foco desse Programa no âmbito educacional ocupa um espaço estratégico que contribui para limitar a universalização da transferência de renda para as famílias cujas condições financeiras sejam precárias, delimitando um público específico que associa renda baixa e filhos em idade escolar. Contudo, mesmo dentro dessa delimitação, o Bolsa Escola ainda não atendeu a todos.

Ainda para alimentar esta análise, expomos na Tabela 8 os dados do orçamento ocupado por este Programa no município de Belo Horizonte:

Tabela 8 - Orçamento do Bolsa Escola em relação ao orçamento geral do Município e da SMED

Orçamento	Prefeitura (R\$)	SMED (R\$)	Bolsa Escola (R\$)	BE/P ref (%)	BE/S ME (%)
1997	62.151.568.537,00	19.514.380.906,00	38.607.000,00	0,06	0,20
1998	68.677.530.181,00	20.617.017.733,00	290.016.409,00	0,42	1,41
1999	73.269.696.586,00	22.420.165.661,00	647.480.924,00	0,88	2,89
2000	82.268.586.986,00	24.729.370.522,00	1.042.502.934,00	1,27	4,22
2001	93.359.937.642,00	28.055.266.439,00	1.558.970.173,00	1,67	5,56
2002	107.830.471.873,00	32.676.128.224,00	1.613.254.570,00	1,50	4,94
2003	1.175.449.227,99	356.723.907,60	16.452.363,00	1,40	4,61
2004	1.407.042.060,97	428.139.613,58	13.980.156,00	0,99	3,27
2005	1.556.709.082,70	471.702.492,50	12.602.199,00		

Fonte: SMED/BH, fev. 2006.

Podemos verificar que ele ocupa um espaço muito pequeno dentro do orçamento geral do município. Ao longo dos oito anos demonstrados neste quadro, o Bolsa Escola não atingiu o máximo de orçamento previsto para o

mesmo, que seria 3% do orçamento geral do município, conforme exposto na primeira lei sobre este Programa. 2001 foi o ano que este Programa ocupou uma porcentagem maior em relação ao orçamento do município, equivalendo a 1,6%, ou seja, pouco mais da metade do orçamento máximo previsto para o mesmo.

A associação do Bolsa Escola ao orçamento da Educação poderá contribuir ainda mais para que esta situação não se modifique, pois o aumento de atendimento no Bolsa Escola ficará restrito em função da delimitação do orçamento da Educação, pois de acordo com a Lei 9.394/96, os municípios deverão aplicar anualmente no mínimo 25% dos recursos arrecadados por meio de impostos, compreendendo as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art.69). Neste sentido, além de verificarmos pouco crescimento do Programa ao longo destes anos, também podemos perceber que há poucas possibilidades dele se universalizar dentro do orçamento da Educação, pois a LDB-EN 9394/96 dispõe no artigo 71, que os programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

CAPÍTULO 02 - ENTRE FAMÍLIA E FAMÍLIAS

A família, tomada como referência para este estudo, demanda a compreensão de toda a dinâmica envolvida em torno dos diversos conceitos elaborados sobre a mesma. Nesse sentido, é preciso entender a família a partir de suas várias dimensões, sejam elas histórica, social, econômica e cultural.

Szymanski (1992) demonstra, através de uma abordagem histórica, como a família como instituição é uma construção social. Ela assim considera:

a família nuclear conjugal moderna – quer dizer, pai, mãe e filhos – da forma como é definida hoje em dia, não foi sempre assim. Foi a consequência de mudanças na forma de atuação de outras instituições, como o Estado e a Igreja, que, há cerca de três séculos, começaram a valorizar o “sentimento de família” (SZYMANSKI, 1992, p. 13).

De acordo com a autora, este modelo de família teve sua gênese entre a burguesia, na Europa, por volta do século XVI. Ele trouxera como características: a transformação do espaço doméstico em espaço particular, o costume de uma moradia para cada família e a responsabilidade da família pela Educação das crianças. Por volta do século XIX e início do XX, este modelo passou a influenciar as classes trabalhadoras, quando estas imigraram para as cidades, devido ao processo de industrialização.

Este modelo de família tem sua organização hierarquizada e centrada na figura do pai e constitui o que hoje comumente denominamos de “modelo patriarcal”. Tal modelo fora amplamente difundido sobre a população colonizada, impondo-se sobre as formas de organização familiar específicas de outras culturas, como a matriarcal.

A influência do modelo patriarcal sobre nossa sociedade é algo ainda muito presente e, por vezes, fomenta parâmetros de classificações, como “família estruturada” e “família desestruturada”, alimentando, assim, um ideário conservador acerca da família, que passa a ser qualificada de forma pejorativa mediante um modelo hegemônico.

Contudo, a família como uma construção social revela sua dinamicidade e, por isso, não é isenta de transformações. Ainda que prevaleça no imaginário social um ideário de família, coexistirão neste mesmo espaço e tempo configurações diversas sobre ela. Alguns estudos³² têm apontado a diversidade de constituição familiar em nossa sociedade, conforme Marques (2003) que, inclusive, apresenta os dados de um estudo realizado na cidade de Belo Horizonte pela AMAS, no ano de 1994. Segundo ele, este estudo

identificou nove tipos de arranjos familiares diferentes, a saber: nuclear simples, nuclear extensa, monoparental feminina (simples e extensa), monoparental masculina (simples e extensa), família convivente, família nuclear reconstituída, família de genitores ausentes e família nuclear com crianças agregadas (MARQUES, 2003, p. 71).

A constatação desta diversidade de organização familiar evidencia os limites de uma conceituação única e homogênea de família. De acordo com Sarti (1995 *apud* FONSECA, 2002):

A variabilidade histórica da instituição família desafia qualquer conceito geral de família [...] o termo família tem designado instituições e agrupamentos sociais bastante diferentes, entre si, do ponto de vista de sua estrutura e funções [...] que não tiveram necessariamente a reprodução cotidiana ou geracional como função específica ou exclusiva e, em muitos momentos, desempenharam, simultaneamente e prioritariamente, funções políticas e econômicas (SARTI, 1995 *apud* FONSECA, 2002, p. 15).

A compreensão da família sob essa perspectiva da variabilidade histórica nos convoca a pensar que entre família e famílias, o mais indicado para esse assunto é utilizar o termo famílias. Isso devido à pluralidade de arranjos familiares evidenciando organizações com lógicas próprias e diferenciadas, expressão de suas singularidades, cujos significados e vivências também são diversos entre os sujeitos, nos diversos grupos sociais e culturais. De acordo com Fonseca (2002):

estas variabilidades se expressam, por exemplo, nas significações que são dadas aos papéis familiares, como a maternidade, a paternidade e a filiação, nas particularidades da vivência dos ciclos de vida e na valorização das trajetórias individuais de seus integrantes (p. 20).

³² FONSECA (2002), SYMNANSKI (1992).

Também nessa perspectiva, não faz sentido buscar um conceito unívoco de família, pois “a tentativa de delimitar a complexidade da vida numa única visão tende a negligenciar e a excluir o diferente” (MARQUES, 2003, p. 73).

A partir dessa visão, apresentamos, neste capítulo, as famílias que colaboraram com esta pesquisa por meio de suas histórias, organizações e dinâmicas, demonstrando as peculiaridades de cada uma, assim como os espaços onde vivem e convivem.

2.1 A família de dona Clara Nunes: “Agora tem cinco, seis comigo.”

A família de dona Clara Nunes foi escolhida para a pesquisa pelo fato de estar entre as primeiras famílias que ingressaram no Bolsa Escola. Em 2004, ela completou sete anos de permanência no Programa. Contudo, o mês de outubro de 2004 seria o último mês da família no Programa, pois o filho mais novo completou 17 anos e, portanto, não estava mais na faixa de idade da escolaridade obrigatória. Além disso, esta família foi escolhida pelo fato de a pessoa responsável pelo recebimento do benefício, ou seja, a dona Clara, estar entre as que não eram escolarizadas.

Dona Clara Nunes é uma senhora de 61 anos de idade, que nasceu na cidade de Santa Maria de Itabira, interior de Minas Gerais, e desde criança já trabalhava:

Com seis anos, minha mãe me deu pra morá lá com a dona. Lá em casa eu lembro que... então ela deixou, eu olhava os meninos, varria o terreiro, lavava vasilha. Essas coisas eu fazia, o que eu agüentava eu fazia.

E aí eles me davam roupas, sapatos. Eles moravam lá na cidade onde eu morava. Aí eu fiquei com a dona lá seis anos, seis anos.

Quando eu fiquei com dez anos eu carregava aqueles balaião de comida para pessoas que trabalhavam na roça. Pra pôr na minha cabeça assim, ela punha, chegava lá, meu patrão tirava. Porque não dava conta, era muito pesado! Então era um serviço assim o dia inteiro, que não dava tempo pra nada. Olhava menino...

Com cerca de doze anos mudou-se de cidade, foi para Itabira, também interior de Minas Gerais, onde trabalhou em serviços domésticos e, mais tarde, foi para Belo Horizonte, cidade na qual reside há cerca de trinta e cinco anos.

Em Belo Horizonte, ela também trabalhou em serviços domésticos, arrumou um companheiro e teve filhos:

Eu não casei, eu morei com o pai dos meus meninos vinte anos. Mas não fui casada não. Agora ele mora lá em Betim e eu moro aqui.

Há aproximadamente dez anos ela está separada do pai dos seus filhos e, quando se refere à sua família atualmente, ela diz: “agora tem cinco, seis comigo”, considerando, assim, o número de pessoas que residem na mesma casa que ela. São todos seus filhos, sendo quatro do sexo masculino e uma do sexo feminino. Um filho tem 17 anos, outro, 18 anos, a filha tem 19 anos, outro filho, 21 e o outro tem 23 anos.

Os dois filhos mais novos e a filha estão estudando: o de dezessete está cursando a oitava série, o de dezoito, a sétima série e a filha está no segundo ano do ensino médio. Os dois filhos mais velhos completaram o Ensino Fundamental e estão trabalhando.

Além destes filhos, dona Clara teve mais três: o filho mais velho que está casado e mora em outro bairro, um filho que faleceu aos 24 anos de idade, devido ao uso de drogas, e uma filha de 29 anos, que é casada e morava em um barracão aos fundos da casa de dona Clara. Atualmente esta filha foi morar em Betim, deixando os três filhos e o marido. Segundo dona Clara: “ela está com problema de cabeça e não quer tratar” e ainda “espanca os meninos demais”. Ela tem dois filhos: um com nove, outro com quatro anos e uma filha com onze anos, que cuida da casa e dos irmãos. Dona Clara também ajuda a cuidar deles.

O posicionamento de dona Clara na família é explicitamente definido, ela é a “chefe de família” e é ela quem administra a renda familiar, define a organização da casa e acompanha os filhos. Ela não trabalha, mas recebe mensalmente a pensão do marido, o benefício do Bolsa Escola e, ainda, uma contribuição de cada

um dos filhos que trabalham. Com essa renda ela mantém a casa, os filhos que ainda não trabalham e ainda paga o INSS³³ para assegurar sua aposentadoria.

As atividades domésticas são distribuídas entre os filhos que não trabalham e não há distinção de gênero nesta distribuição, tanto os rapazes quanto a moça cuidam da casa, lavam vasilhas, fazem comida, etc. Dona Clara fez questão de afirmar que ensina as atividades domésticas a todos os seus filhos desde pequenos, pois considera que “o bom cristão tem que saber fazer de tudo em casa e trabalhar também.”

As atividades cotidianas da família são marcadas pelo trabalho, pela escola e pela igreja. Os filhos mais velhos são os que trabalham todos os dias fora de casa, saem de manhã e só retornam à noite, os filhos mais novos, de segunda à sexta-feira pela manhã, freqüentam a escola e à tarde ficam em casa, exercem atividades domésticas e também as extra-escolares. O de dezoito anos de vez em quando faz “bicos”, trabalhos informais no próprio bairro.

Dona Clara Nunes, que nunca freqüentou uma escola durante a sua infância, está atualmente freqüentando um curso de alfabetização de adultos, duas vezes por semana, no período da tarde. Conforme diz ela:

faz muita falta! Sabe por quê? Eu não tive tempo de aprender porque eu cresci no trabalho. Não tinha tempo de sair pra estudar. Então agora é que tá fazendo falta.

[...] porque eu tenho de ler a Bíblia, né. Então tá fazendo muita falta, né. Eu tenho que aprender ler. Sem ler não tem jeito, né, Maria José?

Além de trabalho e escola, a igreja também está presente no cotidiano das mulheres da família. Dona Clara e sua filha fazem parte de uma igreja evangélica que fica perto de sua casa, ambas freqüentam os cultos regularmente e, além disso, dona Clara exerce outras atividades na igreja, como ela própria nos diz: “quando a gente pode sair, a gente sai todo dia pra pregar nas casas, sai, fica três horas, trabalha em campo. Trabalha para Deus”.

³³ Instituto Nacional de Seguro Social.

O espaço da igreja se constitui como um espaço de socialização e lazer para as mulheres da família, diferentemente dos homens, que não vão à igreja e, mesmo com as restrições impostas pelas condições financeiras, eles freqüentam outros espaços. De acordo com a filha de dona Clara, as possibilidades de lazer são limitadas e assim diz ela: “A gente não passeia nada não. A gente não sai não. Uma que a gente não tem dinheiro para sair, né. E a gente foi criada assim.” Em relação aos seus irmãos ela diz: “ah, os meninos saem por aí, passeiam. Eles já saem mais. Vão em algumas festinhas.” E dona Clara acrescenta: “Os homem são sempre mais saídos, né!”

É assim a família de dona Clara, cuja apresentação ocorreu dentro de um espaço e tempo específicos daquele momento em que mantivemos contato, mas já nos permite compreender um pouco da dinâmica desta família, que conforme a dona Clara nos diz: “espera por um futuro bom para eles”.

Esta dimensão de suas características, dinâmicas e especificidades se fazem também na relação com outros espaços socioculturais, como o trabalho, a escola e outras instituições sociais, conforme apresentado anteriormente. Mas ainda há a moradia, o bairro, a cidade e as relações sociais nestes espaços tecidas. Propomos, a seguir, a apresentação destes espaços com o qual a família de dona Clara se relaciona.

2.1.1 Sobre a moradia, o bairro e as relações sociais

A casa em que a família de dona Clara Nunes mora se localiza no bairro Millionários. Este nome poderia ser um indicativo das condições sócio-econômicas das pessoas que nele residem, no entanto, é um bairro popular, composto por casas residenciais que, em sua maioria, apresentam-se espaçosas e com acabamentos externos como rebocos e/ou pinturas.

O bairro, situado numa região montanhosa, é facilmente localizado na região pelo fato de possuir uma estátua do Cristo Redentor no seu ponto mais alto. Ele é urbanizado e em suas ruas principais podemos encontrar igrejas evangélicas e diversas casas comerciais, como padarias, escolas infantis,

academias, mercearias e lojas diversas. Em termos de infra-estrutura urbana, possui: abastecimento de água potável, energia elétrica, rede de esgoto, transporte, ruas asfaltadas e escola pública.

Não há postos médicos ou hospitais no bairro. O atendimento da população é feito no bairro vizinho, onde há um hospital público e um posto médico.

Localizada numa das ruas principais do bairro, a casa da dona Clara Nunes se destaca em relação às casas vizinhas pelo fato de ser construída na parte baixa do terreno, que é acidentado, e também por ter um acesso livre de muros ou cerca. As casas vizinhas são elevadas ao nível da rua e são cercadas, em sua maioria, por muros de concreto.

Para chegar até a casa de dona Clara Nunes é preciso descer por alguns degraus escorregadios, construídos no próprio barranco de terra.

De acordo com dona Clara, eles já moraram em outros bairros de Belo Horizonte e há dezesseis anos eles residem nessa casa, que não é própria e nem é alugada. Eles tomam conta da casa para o dono. Assim diz ela: “Antes nós morou em vários lugares. Antes de morar aqui, nós morou em São Bernado [bairro]. Do mesmo dono daqui. O dono de lá era dono daqui, então passou nós para aqui. Pôs nós aqui para tomar conta.”

Em relação à possibilidade de esta casa ser adquirida pela família de dona Clara Nunes, parece haver um conflito com o dono que tende a tirá-los da mesma, pois, ao perguntarmos se poderiam ficar o tempo que quisessem naquela residência, ela assim respondeu:

“É porque tem dez anos que eles não mexem aqui comigo. Com cinco anos eles mexeu. Eles queriam que eu saísse daqui. Que fizesse eles uma proposta, eles fazer casa lá em Ibirité pra gente. Mas depois eles parou com isso. Tem dez anos que eles não mexem com a gente, não.”

A imprevisibilidade da aquisição legal da casa não constitui limites à apropriação de seu espaço, que se revela numa relação de cuidado e adaptação às necessidades da família, como: a renovação da pintura das paredes, as reformas diversas, a instalação do hidrômetro para garantir o abastecimento de

água potável e até alterações, como a retirada da porta da sala que dava acesso ao lado externo da casa.

O interior da casa é dividido em cinco cômodos pequenos, sendo dois quartos dormitórios, um banheiro, uma sala e uma cozinha.

Os quartos não são suficientes para o número de pessoas que residem na casa, por isso, a sala também é utilizada como dormitório, tendo entre suas mobílias uma cama. Os demais cômodos são compostos por mobílias já bastante desgastadas e há poucos eletrodomésticos na casa. Todos os cômodos são ventilados, têm janelas, possuem acabamentos simples e o acesso a casa é feito pela porta da cozinha.

Dona Clara demonstra satisfação em relação a casa e ao bairro onde mora, diz que conhece e tem um bom relacionamento com muita gente, gosta do bairro e considera-o tranqüilo. A maioria de suas atividades cotidianas fica circunscrita ao espaço do bairro onde mora ou dos bairros vizinhos, locais em que ela pode ir a pé. Ir ao centro da cidade ou em outros locais mais distantes é mais raro, conforme ela diz: “eu quase não vou ao centro, porque eu pago condução, aí fica difícil”.

O mesmo procede em relação aos filhos que ainda não trabalham, já os que trabalham têm acesso a outros bairros da cidade, devido ao próprio deslocamento para o trabalho, cujos locais são distantes do bairro onde moram.

Os espaços do bairro freqüentados pela família são: as escolas, a igreja, o posto de saúde e o comércio local. Eles não participam da associação do bairro e nem de nenhum outro movimento social.

2.2. A família do Sr. Antônio: “Eu fico tão preocupado com essa família minha! Por que não tá tudo aqui?”

A família do Sr. Antônio foi escolhida para a pesquisa pelo fato de estar entre as primeiras famílias que ingressaram no Programa e, dentre estas, ser uma das que apresentam a menor renda.

Sr. Antônio é um senhor de 75 anos, que nasceu na cidade de Araçuaí, norte do estado de Minas Gerais. Ainda criança, mudou-se desta cidade juntamente com seus pais para outras cidades do interior mineiro: “Sô de Araçuaí, eu vim pra Teófilo Otoni. Vim menino, veio meu pai, minha mãe. Minha mãe tá em Valadares ainda. Meu pai já morreu “.

Durante a infância ele nunca estudou, pois, segundo ele:

[...] lá não tinha aula não, trabalhava era na roça mesmo. Agora de uns anos pra cá é que melhorou. Mas na época em que eu fui criado por lá, lá só queria saber de pôr os filhos pra trabalhar.

Oh, lá nessa época, menino começava a trabalhar com 8 anos.

Com sua trajetória marcada pelo trabalho desde a infância, seu Antônio deixou o interior mineiro e veio para Belo Horizonte na década de sessenta, onde começou a trabalhar na construção civil:

Lá eu trabalhava na roça, depois de vaqueiro, de vaqueiro eu vim aqui pra Belo Horizonte. Aí cheguei aqui, trabalhei seis meses numa firma, de servente, da firma eu saí e trabalhei numa empreiteira que eu fui trabalhar de pedreiro.

Quando veio para Belo Horizonte, ele já estava casado. Nesse casamento, ele teve três filhos e ficou viúvo. Então retornou para a cidade de Governador Valadares, onde arrumou outra companheira, com a qual tem sete filhos. Com esta companheira ele veio novamente para Belo Horizonte, onde morou em vários bairros da periferia urbana e também em cidades vizinhas. Assim diz ele sobre essa trajetória de idas e vindas:

“aí eu vim com a outra mulher que eu era casado mesmo. Vim lá pro Morro do Papagaio. Aí ela morreu, eu fui pra Valadares, cheguei lá eu arranjei essa daí. Trabalhadeira, boa, era caprichosa. Ela já tá em São Paulo com os meninos”.

Atualmente, o Sr. Antônio mora junto com um filho de 14 anos, pois há cinco anos sua esposa deixou-o e foi embora para São Paulo com os filhos menores, os demais filhos estão casados. Por isso, quando se refere à sua família, ele se queixa da ausência e expõe a sua preocupação: “Eu fico aqui dentro de casa, aqui, eu fico tão preocupado com essa família minha! Por que não tá tudo aqui?”

Quando ingressaram no Programa Bolsa Escola, a esposa do Sr. Antônio e seus sete filhos ainda moravam com ele. E ela era a responsável pelo recebimento do Programa. Com a mudança dela para outro Estado, a responsabilidade pelo recebimento do benefício do Programa foi transferida para o Sr. Antônio, pois ele ficou, inicialmente, com dois filhos em idade escolar.

Atualmente, ele recebe o Bolsa Escola e também sua aposentadoria, constituindo, assim, a renda básica da família. Além disso, eles complementam esta renda comercializando aguardente e também com os “bicos”³⁴ realizados pelo filho.

Pelo fato de estar com a saúde fragilizada, o Sr. Antônio não trabalha atualmente e sua rotina diária é voltada para as atividades domésticas: cuida da casa, prepara as refeições, cuida dos animais domésticos (passarinhos), atende os clientes da aguardente, etc.

Além destas atividades, ele também está freqüentando um curso de alfabetização de adultos na mesma escola de seu filho, no turno da noite, de segunda a quinta-feira. Contudo, ele relata que falta muito às aulas devido à fragilidade de sua saúde.

O filho que mora com ele está cursando a sétima série numa escola pública municipal no turno da tarde. Pela manhã, ele tem o costume de fazer alguns “bicos” no próprio bairro e também ajuda nas tarefas de casa. Assim diz Sr. Antônio sobre a experiência do filho com o trabalho:

ele, ele tá, iiii, ele tá ganhando... eu vou falar com a senhora francamente, porque eu não gosto de coisa não, eu sou dos tal que eu gosto de ser é franco. A senhora acredita que tem dia que nem almoçar esse menino não almoça aqui.

Mas todo mundo aqui nessa rua gosta desse menino. É, oh Fabinho vai fazer isso, ele faz. Ele ganha dinheiro, compra biscoito, às vezes eu faço almoço e chamo ele pra almoçar. Ô Fabinho, vem tomar banho e almoçar pra você ir pra aula. Aí ele: ah pai, só vou tomar banho porque almoçar eu já tou com a barriga cheia.

³⁴ Bico é uma gíria utilizada para designar trabalhos realizados informalmente.

Uai, eu mais ele aqui nós não tão quase cozinhando feijão e arroz. Minha comida é pouquinho. Qualquer coisa eu [...].

Ele ganha aí é dois, três, quatro, cinco...[reais].

A administração da renda fica por conta do Sr. Antônio, inclusive a renda gerada pelo filho. Nesse aspecto, o Sr. Antônio demonstra esforço e planejamento para poupar o dinheiro, que é depositado em conta de poupança, revelando, também, que tem acesso aos serviços bancários. Assim diz ele:

ele ganha um dinheirinho com esse povo aí. Eu falei com ele, Fabinho me arruma o dinheiro que eu vou por o dinheiro na minha conta pra você. Aí pra animar ele, ele me deu foi R\$20,00 aí eu interei e coloquei R\$30,00 na conta pra ele.

Além de cobrir as despesas pessoais e as da casa onde moram, a renda obtida pelo Sr. Antônio e o seu filho, às vezes, também é repassada para os filhos que não moram com ele, conforme ele expõe:

[...] de vez em quando eles ligam pra cá: ô pai, (telefonam pra mim aí), manda um dinheiro pra mim comprar uns cadernos. Meu coração dói!

Aí fica essa situação, pedindo dinheiro. Aí eu falo gente eu não tenho dinheiro não. Deus é que sabe como é que eu tô passando aqui.

Tem hora que eu fico com dó, do meu pagamento da aposentadoria eu tiro e mando trinta, quarenta, cinqüenta real. Agora vou falar com ela, se ela quiser que dá um jeito pra ela, ela vem embora pra cá, que eu não vou mandar não.

E esse repasse nem sempre se restringe aos filhos menores, às vezes, ajuda também aos filhos casados, conforme relatou a seguir:

aí eu peguei e falei ó Fabinho, eu vou juntar um dinheiro, nós tem de dá um jeito pra nós poder juntar um dinheiro pra nós poder ir lá na casa da mãe. Aí juntamos o dinheiro, aí eu falei, eu vou por esse dinheiro na Caixa pra ele ficar rendendo. Pusemos na Caixa trezentos real, com pouco, essa menina que tá lá pra Guarapari, ligou chorando: Ô pai arranja pra mim duzentos real. Tá doido! De onde eu vou tirar esse dinheiro, sô?!.

Tava com esse dinheiro pra passear, ir lá na casa da mãe. Tem vinte anos que eu não vejo ela [...].

Aí juntei o dinheiro, com pouco vou na Caixa tiro os duzentos real e mando. Eu falei com ela que esse dinheiro é pra ir na casa de mãe e ela falou não pai eu mando pro senhor. Já tem uns seis

meses, nem fui na casa da mãe, e nem ela me mandou o dinheiro pra na hora que eu quiser e lá, dá.

Embora o Sr. Antônio more com apenas um filho, ele nunca restringe a sua família a esta configuração e sempre se remete aos demais filhos e também à esposa, demonstrando uma intensa relação com eles, ainda que conflituosa. Nesse sentido, a sua compreensão de família extrapola o espaço do lar e se faz muito mais presente na visão de laços de parentesco, demonstrando um esforço em manter a família unida mesmo com a ruptura da convivência cotidiana.

Contudo, é no espaço da moradia e do seu entorno que o Sr. Antônio e seu filho estabelecem suas relações sociais, constroem suas expectativas e realizam suas atividades cotidianas. A seguir, apresentamos esses espaços nos quais eles se relacionam.

2.2.1 Sobre a moradia, o bairro e as relações sociais

Sr. Antônio mora no bairro chamado Vila Pinho. É um bairro cuja formação se deu a partir de loteamentos feitos pela prefeitura de Belo Horizonte, que foram repassados para a população que estava sem moradia.

É um bairro pequeno, totalmente ocupado por construções, em sua maioria casas residenciais. Na rua principal, que dá acesso ao bairro, há um intenso comércio, composto por mercearias, padarias, casa lotérica, bares, casa de rações, lojas de móveis e eletrodomésticos, açougue e etc.

Além disso, o bairro possui uma escola pública que atende a Educação Básica, uma escola pública que atende a Educação Infantil e um posto médico. Próximo à entrada do bairro, também há outra escola pública que atende a Educação Básica. Todas as ruas do bairro são asfaltadas, há abastecimento de água potável, energia elétrica, escoamento do esgoto e circulação de ônibus.

O Sr. Antônio relata que ele mora neste bairro há cerca de vinte anos. Antes morava na periferia da cidade de Santa Luzia e assim diz ele sobre o processo de aquisição da moradia:

Eu vim para aqui não tinha esse tanto de casa aqui não. Tem vinte anos, né.

Aí foi na ocasião, nos tava morando no Palmital e lá, o aluguel tava crescendo né. Aí a mulher pegou e foi lá e fez a inscrição. Aí saiu, aí eu saí do Palmital. Aí eu vim. Foi muita coragem né? Peguei cachorro, cabrito, galinha, menino, despejei ali, bem ali naquele poste ali, dois caminhão.

Quando deu mais tarde, tava assim de polícia, era um galpão lá no Barro Preto, nós ficamos lá quase um ano. De lá nós viemos pra aqui, aqui nós ficamos quase um ano também, aí fomos fazendo.

Saiu lá na Serra, falei, na Serra eu não quero. Mas ela já tinha, o povo lá na prefeitura conhecia ela muito.

Aí de lá nós viemos pra aqui, ficamos quase um ano aqui no galpão. Aí liberou pra nós fazer aqui, teve sorteio. Deus abençoou, uma menina, deste tamanzinho, a mãe dela doida pra sair de lá, quem ia pegar o papelzinho era a menina, aí pegou pra nós.

Ao adquirirem o lote, ele próprio construiu a casa onde mora atualmente, a qual é composta por seis cômodos de alvenaria, sendo dois quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro, há também um outro cômodo que começaram a construir e está apenas iniciado. O acabamento da casa ainda está incompleto: o chão é de piso grosso, o teto é de telha de amianto e nem todas as janelas possuem vidros. A casa é cercada por um muro e possui um espaço externo, onde cultivam algumas plantas frutíferas.

Sr. Antônio exprime uma grande expectativa em torno do acabamento da casa, principalmente no que diz respeito à troca do telhado por laje, uma vez que a tentativa de fazê-la não foi bem-sucedida, devido à falta de condições financeiras. O desejo de construir a laje da casa é algo tão marcante, que o Sr. Antônio, ao começar a entrevista, sugeriu começá-la a partir desse assunto, conforme podemos verificar a seguir:

Aí começando, começar daí é melhor, né. Ó, eu trabalhava e precisava bater essa laje. Trabalhei e comprei material pra bater. Falei, ó Raquel vamos bater só nesse pedaço aqui, daqui pra cá. Ela falou, não essa casa tá pequena, tá pequena, e cresceu. Aí comprei tijolo e cresceu esse cômodo prá lá.

Bom, aí adoeci, fracassei e falei: é, tá danado. O dinheiro pouco [...].

Atualmente a casa possui grandes frestas nas paredes, devido ao processo de preparação da mesma para a construção da laje. Contudo, os cômodos são utilizados normalmente, ocupados com móveis já bastante desgastados e poucos eletrodomésticos: uma televisão pequena preto e branco, uma geladeira, um fogão a gás, um rádio pequeno. A sala da casa é utilizada como dormitório, tendo, entre suas mobílias, uma cama. A novidade apresentada é o telefone, cujos benefícios o Sr. Antônio relata:

Eu tenho um telefone velho aqui.

liih, tem vez eu tô comprando um remédio aí sô. Tava mexendo, mexendo no meu radinho, peguei, falou o nome de um remédio no rádio. Aí peguei o número do telefone de lá. Telefonei pra lá, e os caras trouxe o remédio pra mim aqui em casa. E foi um ótimo remédio. Custou R\$45,00.

Quer dizer, então telefone é bão pra isso. Então faz falta, né.

Para além desta possibilidade, o telefone também era compreendido como meio para contatos de prestação de serviços que eram oferecidos pelo Sr. Antônio, inclusive ele apresentou um cartão de visita que mandou produzir para divulgar seus serviços.

A organização da casa e a manutenção da limpeza são garantidas pelo Sr. Antônio e o seu filho, que cuidam das atividades domésticas de rotina, como limpeza da casa e preparo das refeições. Eles também contam com o trabalho de uma vizinha que lava as roupas.

Mesmo relatando pouco envolvimento com a vizinhança, o Sr. Antônio demonstra que há um bom convívio com os mesmos e também uma relação de cooperação nos momentos de maiores dificuldades. Tal situação é explicitada quando ele relata sobre o acesso ao centro da cidade e as trocas de favores estabelecidas com uma vizinha. Assim diz ele:

a gente resolve aqui mesmo, no Barreiro. liih, tem hora que eu fico dois anos sem ir lá no Centro. Esses dias eu passei pra lá, porque eu fui mais uma vizinha aqui, ela que lava a roupa, eu pago ela pra lavar; quando o menino dela tá doente aí, ela leva e interna. Muito boa, ela. Eu mesmo quase que eu morri aqui, ela arranjou um carro me levou, me internou lá no hospital e ficou em cima. Eu devo ela muita obrigação. Mas é assim, lá não vou na casa dela. É

raro o dia que ela não vem aqui, ver aqui como é que tá. Quando ela precisa de alguma coisa eu ajudo ela.

É só ela, as outra nem olham, só querem explorar.

Ela tem um filho dela que tá internado no Júlia, tem outro que tá preso, é criminoso, já tem uns seis anos que tá preso. Quando ela não tem dinheiro, eu arranjo um dinheiro pra ela visitar eles.

O filho do Sr. Antônio transita mais pelo bairro e pela cidade. Ele mantém uma relação de maior envolvimento com os vizinhos, pois trabalha junto com eles e freqüenta suas casas também.

Embora demonstre envolvimento e interação, tanto com o espaço do bairro quanto da casa onde vivem, a expectativa do Sr. Antônio e de seu filho é de vender a casa onde moram e ir para o interior. Assim diz ele:

Se eu não vender eu tô querendo bater essa laje aí.

Se eu vender isso aqui eu tava com vontade de ir é pra roça. Comprar um terreninho na roça, criar cabrito, porco, galinha.

É nesse contexto que a família do Sr. Antônio se apresenta.

2.3 A família de Maria: “A gente não pode trabalhar e fica dependendo do dinheiro do marido”

Inicialmente, a família de Maria foi escolhida para esta pesquisa pelo fato de estar no grupo das primeiras famílias que ingressaram no Programa em 1997 e ser uma das que apresenta o maior número de membros.

No entanto, devido ao nome da bolsista ser homônimo com o de outra, os endereços registrados estavam trocados e a entrevista aconteceu com a bolsista Maria, que ingressou no Programa em 2001, e cuja família era formada apenas de quatro pessoas.

Maria tem 36 anos e nasceu em Belo Horizonte. Ela tem cinco filhos, sendo três do primeiro casamento e dois do atual casamento. As três filhas mais velhas, do primeiro casamento, cujas idades são 22, 19 e 17 anos, estão casadas e não moram com Maria.

Atualmente, ela mora junto com o seu marido (34 anos), com o qual está casada há cerca de quinze anos, e seus outros dois filhos: um menino de 11 anos e uma menina de 14. O menino está cursando a quarta série do Ensino Fundamental e a menina está estudando numa escola especial, pois tem dificuldade de aprendizagem.

Maria estudou apenas a primeira série do Ensino Fundamental e sempre trabalhou em serviços domésticos e/ou catando material reciclável para vender. Atualmente ela não trabalha fora de casa, pois está com depressão e toma remédios controlados, conforme diz ela: “não posso trabalhar agora porque eu tô doente, aí né? Nem papelão”.

Sobre a experiência de catar papelão, ela diz que o marido não gosta que ela faça esta atividade e assim ela expõe: “[...] eu catava papelão, mas escondido do marido, né. Mesmo assim, quando acho uma latinha na rua eu pego, né. Eu trago e junto aí”.

Seu marido é o único membro da família que trabalha fora de casa, ele é gari da Superintendência de Limpeza Urbana de Belo Horizonte. De acordo com Maria, ele voltou a estudar recentemente e concluiu a oitava série do Ensino Fundamental.

A renda da família é constituída pelo salário do marido e o dinheiro repassado pelo Bolsa Escola. A administração da renda é dividida entre o casal, o marido administra o salário dele e contribui para os gastos com a manutenção da casa, e Maria administra a renda advinda do Bolsa Escola, investindo nos gastos tanto com a casa, quanto com os filhos mais novos.

Quando se refere à sua família, Maria sempre inclui as filhas mais velhas e relata os problemas vivenciados como, por exemplo, o fato de duas filhas estarem grávidas, a de dezenove anos e a de dezessete. A filha de dezessete anos ainda constava no controle de frequência à escola do Programa Bolsa Escola, quando saiu de casa e casou-se.

Em relação à filha de dezenove anos, ela demonstra muita preocupação pelo fato de ela ser usuária de drogas. Assim diz ela:

Só que a outra não tem juízo nenhum a de dezenove anos. Eu acho que com ela, vai ter que entrar no Conselho para ficar com a criança, porque ela não tem um pingão de juízo.

Mora com um rapaz, que não tem juízo também. Fuma droga, né? Descabiciado.

Maria relata que, entre seus filhos, esta é a única que se envolveu com drogas. E, diante desse caso, ela conversa muito com os demais filhos para que não aconteça o mesmo com eles. Além desta filha, ela também tem uma tia que tem envolvimento com drogas.

Quanto à filha mais velha, ela a considera como referência para os filhos mais novos e diz o que espera do futuro deles, remetendo-se à experiência da filha. Assim ela exprime seus anseios: “Quero que eles formem. Igual a minha menina, tá fazendo o primeiro ano. A casada. Tá [estudando] e tá trabalhando”.

A rotina de Maria é voltada para as atividades domésticas e o acompanhamento dos filhos à escola, principalmente a filha de 14 anos, que tem que ser levada à escola todos os dias. Tanto o filho de 11 anos quanto a filha de 14 anos freqüentam a escola em apenas um turno e não participam de nenhum projeto social na comunidade no horário extra-escolar.

É nesta dinâmica que a família de Maria se apresenta, marcada por uma trama de relações, expressada na fragilidade da saúde de Maria, que pode ser vista como o reflexo dos problemas enfrentados no dia-a-dia, por ela e sua família, tais como: a morte recente de seu único irmão que fora assassinado, o envolvimento da filha com as drogas e, ainda, relatado de forma discreta, a dependência alcoólica do marido.

Tudo isso se passa numa articulação com o espaço onde vivem e convivem e, nesse sentido, nos propomos a discorrer sobre esses espaços, a fim de compreendermos os vínculos e relações aí estabelecidas.

2.3.1. Sobre a moradia, o bairro e as relações sociais

Maria mora no bairro Vila Esperança, que fica localizado na região Leste da Regional Barreiro, situado às margens dos demais bairros desta região. É um bairro pequeno, composto por casas construídas de forma padronizada, o que dá um aspecto de um conjunto habitacional.

As casas foram construídas pela Prefeitura de Belo Horizonte e, originalmente, elas obedecem ao mesmo padrão, elas possuem quatro cômodos distribuídos em: uma sala, uma cozinha, um quarto, um banheiro, uma pequena área externa aos fundos e uma de corredor na entrada. Todos os cômodos são muito pequenos e são distribuídos em dois pavimentos, sendo que no segundo pavimento fica apenas o banheiro. Ao lado do banheiro há uma área com possibilidade de construção de dois quartos pequenos, no entanto, as casas foram repassadas aos moradores sem a construção desses cômodos. Encontramos casas cujos moradores tiveram condições de acrescentar esses dois cômodos e outras cuja construção inicial se mantém. O acabamento das casas é simples: as paredes internas são apenas rebocadas e o chão é de piso grosso. As paredes externas das casas são todas pintadas de amarelo e o espaço entre uma casa e outra é delimitado pela própria parede dos cômodos.

O bairro é organizado em grandes quadras, que são delimitadas pelas ruas, sendo todas asfaltadas. No interior dessas quadras, encontram-se os vários blocos de casas, que são compostos por extensos corredores que dão acesso às portas das casas, sendo muito similar aos becos das favelas, cujas construções não foram planejadas, diferenciando apenas pela regularidade de suas construções e pelo fato de serem de concreto.

O bairro Vila Esperança é constituído basicamente por casas residenciais, o comércio local se reduz aos poucos e pequenos botecos. Na entrada do bairro, há uma escola pública, uma creche e uma igreja evangélica em construção. Não há posto de saúde.

Em termos de infra-estrutura urbana, há ruas asfaltadas e abastecimento de água e energia elétrica. Não há uma cobertura completa do bairro em termos

de rede de esgoto, em alguns pontos, podemos encontrar escoamento a céu aberto. O transporte local é garantido por um microônibus que dá acesso apenas ao bairro vizinho e o horário de funcionamento deste é reduzido, por exemplo, aos sábados, só funcionam até as dezesseis horas.

Tanto a população que mora no bairro, quanto a população dos bairros vizinhos relatam que o Vila Esperança é muito perigoso, que há muita violência devido às disputas de tráfico de drogas, nas quais há constantes trocas de tiros. No bairro, há muitas casas com anúncios de vendas e, em relação à população vizinha, há um temor pelo bairro.

De acordo com Maria, há nove anos que ela e sua família moram nesse bairro. Antes moravam no bairro Santa Maria, também periferia de Belo Horizonte, de onde se mudaram para um alojamento, no qual ficaram durante dois anos, e depois foram para a residência atual. De acordo com ela, o local onde moravam era considerado área de risco: “lá tinha muito gás, lá era área de despejo de lixo”.

Em relação à mudança, Maria considera os aspectos positivos e negativos, pois as condições da moradia apresentam-se melhores, mas o bairro onde está inserida não é visto da mesma forma. Assim ela expõe: “Foi e não foi, né. Porque isso aqui né. Violência aqui tá demais.”

E ainda relatando sobre as condições de moradia ela diz:

É melhor né, mas só que lá tem um porém de bom. Lá você podia até ir a pé no centro da cidade, pra caçar um emprego, pra catar um papelão, catar um latinha. E aqui, você não pode fazer nada disso, se não tiver dinheiro para passagem como é que vai ao centro?

A casa em que ela mora é própria e possui o mesmo padrão das demais casas do bairro, conforme descrito anteriormente. No entanto, foram feitas algumas alterações na divisão dos cômodos: no primeiro pavimento, eles retiraram a parede que separava o quarto e a sala, transformando estes num único cômodo, que é utilizado como sala. No segundo pavimento, eles construíram dois quartos dormitórios. Além disso, eles colocaram cerâmica no chão da casa e pintaram as paredes internas.

As modificações possibilitaram maior circulação de ar e de luz nos cômodos do primeiro pavimento, dando um maior conforto aos moradores da casa. Todos os cômodos são mobiliados com móveis conservados e alguns recém-adquiridos, assim como os eletrodomésticos: televisão colorida, microondas, fogão a gás, geladeira, tanquinho e etc. Também possuem telefone fixo.

Contudo, a insatisfação de Maria com o bairro onde mora é explicitada não só pela localização do mesmo, mas principalmente pela violência vivenciada no dia-a-dia, o que tem levado sua família a pensar em mudar-se de lá.

Em relação à violência, Maria relatou que seu único irmão foi assassinado lá no bairro há pouco tempo e que tal situação deixou todos abalados.

Sobre as relações estabelecidas no bairro, Maria diz que conhece algumas pessoas, mas ao mesmo tempo ela declara que não gosta de muita amizade e diz: “eu gosto de ficar é quieta, aqui na minha casa”.

Ela relata também que sai muito de casa com os filhos, nos finais de semana, vai para casa dos parentes que moram em outros bairros da cidade, hábito que se configura como forma de lazer, conforme podemos verificar em sua fala:

Saio, saio muito com eles. Ela tem a carteirinha de passe. Saio muito com eles, vou para casa da minha filha, vou para a casa da minha irmã, para distrair. Eu não posso ficar muito tempo dentro de casa, se eu ficar dentro de casa, né. Já fico dentro de casa a semana toda. Aí dia de sábado eu quero distrair para aliviar minha cabeça, né. Aí eu saio assim.

Tal situação é possibilitada pelo fato de sua filha, que estuda em Escola Especial, ter o cartão de passe com acompanhante que garante a gratuidade do transporte. No entanto, a previsão de mudança nesse sistema de gratuidade de transporte já é uma preocupação de Maria, que relatou que essa gratuidade será restrita somente para a frequência à escola, portanto, não será possível ir a outro lugar usufruindo do mesmo.

Enfim, a relação da família de Maria com o espaço onde vive é de desesperança e pouca expectativa, contradizendo o nome do bairro: Vila Esperança.

2.4. A família de Nara: “É só eu e minha menina”

A família de Nara fora escolhida pra esta pesquisa pelo fato de estar entre as últimas famílias que ingressaram no Programa Bolsa Escola e ser umas das que apresenta a menor renda.

Nara tem 35 anos e nasceu no Serro, interior de Minas Gerais. Aos dezenove anos, veio para Belo Horizonte para trabalhar, conforme ela nos fala:

Eu tenho muito tempo que eu tô aqui. Eu vim pra cá pra trabalhar com dezenove anos. Trabalhei de empregada doméstica, ganhava o salário de empregada doméstica e às vezes, no início que eu comecei a trabalhar, eu ganhava era pouca coisa, não era nem um salário, depois é que passou a ser salário.

Ela veio para Belo Horizonte trabalhar na expectativa de conseguir uma vida melhor, conforme relata sobre este anseio:

Ah, assim, quer dizer, a gente veio pra trabalhar, né. Pra lutar na vida. Porque lá não tinha como você comprar nada, porque quando a gente tava lá, ele [o pai dela] não podia dar a gente nada. Nem roupa, nem sapato, nem nada. Então a gente veio pra cá, prá isso, né. Pra comprar as coisas, pra conseguir ter uma vida melhor. Mas até agora eu não tive vida melhor nenhuma. Até agora não tive vida melhor nenhuma. Porque a gente trabalha, trabalha, vamos dizer, não tem nada. Por enquanto, não tem nada melhor. A luta é grande mas as vezes, não vale nada.

Sempre trabalhou com serviços domésticos e morava nas casas onde trabalhava. Aos vinte e seis anos ficou grávida e teve sua filha, com a qual mora atualmente. Nara cria a filha sozinha e não recebe pensão, assim diz ela sobre esta experiência:

Minha filha não tem pensão. O pai dela mora com outra mulher, aqui mesmo neste corredor, só que lá na frente. Mas ele não registrou, não dá pensão, não dá nada pra ela. Nada, você pode até perguntar pra ela. Todo mundo aqui é testemunha de que ele não dá nada pra ela. Eu se viro com ela sozinha, ele nunca deu nada pra essa menina, nem um copo de água pra matar a sede.

Sua filha está com nove anos e está cursando a quarta série do ensino fundamental numa escola pública próximo à sua casa. Ela estuda pela manhã e à tarde participa de um projeto sócio-educativo localizado no bairro vizinho. Nara assim explica porque colocou sua filha neste projeto:

arrumei pra ela ficar lá, né. Porque falaram assim né, que era melhor a gente pôr as crianças lá do que elas ficar na rua. Aí eu achei melhor por ela lá, pra ela não ter assim, iniciativa de ficar na rua, fazer coisa errada, então pus ela lá. Mas, fica lá brincando.

Brincadeiras, ensina a brincar, ensina a fazer alguma coisa. Tipo assim, igual isso aqui, ela fez lá [mostrou-me um artesanato de palito de picolé]. Eles ensinam a fazer alguma coisa lá, sabe. Tipo assim, brincar, fazer alguma coisa, desenhar alguma coisa, isso é ela que fez lá. Tem muita coisa que ela fez lá e trouxe pra me mostrar. Isso aqui também foi [um artesanato de folhas de revista]. Isso aqui foi ela que fez também, esses negocinhos aqui. Tudo que eles ensinam a fazer, eles ficam brincando assim, mas elas ensinam ela a fazer algumas coisas. Eles gostam muito dela lá.

Nara estudou somente até a segunda série do ensino fundamental e teve de interromper seus estudos por imposição do pai, que, segundo ela, tirou-a da escola para trabalhar em casa ajudando a mãe.

Atualmente, Nara trabalha como faxineira no turno da manhã e recebe meio salário mínimo por mês. Este meio salário e o dinheiro repassado pelo Bolsa Escola constituem a renda básica da família.

Quando se remete aos gastos básicos da família, Nara relata que grande parte de sua renda é gasta com remédio para ela e sua filha, repetindo uma série de diagnósticos médicos e reforçando a fragilidade da saúde delas.

Atualmente, em sua casa moram apenas ela e sua filha. De acordo com Nara, antes morava um irmão dela, que morreu recentemente em acidente e, de vez em quando, ela ainda abriga um outro irmão que é alcoólatra e fica revezando nas casas dos parentes.

Contudo, ela é a principal responsável pela casa e pelo sustento da família. E a escassa condição financeira vivenciada por elas é refletida até mesmo na falta de alimentação, conforme podemos verificar no relato a seguir:

Eu só faço isso também, só ganho esse meio horário, não tenho outro ganho. Vou até te mostrar o meu armário ali, os restinhos de coisa que tá lá, quando dá pra comprar alguma coisa, eu compro é picado. Não dá pra mim fazer compra grande.

É o que dá que eu compro. Ontem mesmo, você pode perguntar pra ela [filha], não comi nada de manhã, eu fui pro serviço sem tomar café e ela também foi sem café. Porque não tinha dinheiro pra comprar pão e não tinha nada pra comer. Ela foi na escola hoje, porque disse que hoje tinha ensaio. E foi pra lá pra escola sem tomar café e sem comer nada.

Convivendo com essa condição de restrição em relação às coisas mais elementares para a sobrevivência, a família de Nara tem uma rotina diária marcada pela freqüência a espaços próximos de sua casa.

Nara trabalha pela manhã, no bairro vizinho, e em seu tempo livre, ela diz que às vezes fica “na casa de uma colega conversando até tarde”. A sua filha estuda de manhã e à tarde freqüenta um projeto, à noite costuma freqüentar a casa de uma colega para assistir à televisão, pois em sua casa não tem.

As atividades domésticas são realizadas pelas duas, sendo que Nara assume as que ela considera mais pesadas, como lavar as roupas.

Assim a família de Nara se apresenta, conforme ela diz: “é só eu e minha menina” e “tudo é comigo mesmo”. E ainda que conviva com as restrições financeiras que limitam muito o horizonte de suas ações, Nara não hesita em sonhar com uma vida mais digna e assim expõe sobre o seu sonho:

imagina, nem te conto, mas a minha vontade era de eu arrumar minha casa, ter minha vida mais tranqüila, né. Ter uma pessoa comigo pra me ajudar também, né. É um sonho mesmo. Eu nem falo, porque arrumar uma casa, você sabe que não é fácil, gasta muito. Eu tinha vontade de arrumar ela toda, colocar piso, a escada, tirar essa parte da cozinha, arrumar tudo bem arrumado, né.

Arrumar ela toda, pintar, tem muita coisa pra fazer. O portão tá pra pintar, parede, tudo. Muita coisa. Eu tenho vontade de arrumar ela toda, mas as condições é pouca, não dá pra arrumar. Isso aí é difícil, não dá.

Entre o sonho de ter uma pessoa para lhe ajudar e ter uma casa melhor para morar, a sua vida vai se desenrolando no espaço onde vivem e convivem, no qual tecem suas relações, criam suas expectativas e esperanças. Nesse sentido,

buscaremos apresentar um pouco sobre o espaço da moradia, do bairro onde vivem e as relações estabelecidas nos mesmos.

2.4.1. Sobre a moradia, o bairro e as relações sociais

A casa em que a família de Nara mora fica localizada no bairro Vila Esperança, apresentado anteriormente neste trabalho, quando discorriamos sobre a família de Maria, que também mora nesse bairro.

A moradia de Nara é própria e foi adquirida através da Prefeitura de Belo Horizonte. Sobre o processo de aquisição de sua moradia, ela diz o seguinte:

foi através, assim, que eu tava morando de aluguel. Eu ganhei ela [a filha], não tinha onde ficar, morar na casa dos outros, agüentando humilhação, eu não tinha como, fiquei desempregada. Aí eu arrumei um serviço que ganhava R\$80,00 reais, aí desse serviço eu pagava aluguel com o dinheiro desse serviço, e era pouco, aí do aluguel, do barracão que eu paguei aluguel, saiu as casas, local que o meu irmão também tava, aí a gente passou, o pessoal que tava de área de risco nestas casas passou tudo pra cá. Foi assim que nós conseguimos. Através de morar de aluguel, a URBEL [Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte] pegou e deu pra todo mundo as casas.

A casa dela também fora ampliada, ela construiu um cômodo no segundo pavimento, que é utilizado como dormitório. Atualmente sua casa tem cinco cômodos, sendo três no primeiro pavimento: uma sala, uma cozinha, um quarto dormitório, e dois no segundo pavimento: um banheiro e um quarto dormitório. No segundo pavimento, há uma área externa que daria para construir um quarto e, no primeiro pavimento, há um pequeno espaço em frente a casa, uma espécie de corredor. E aos fundos há uma pequena área externa, onde foi instalado um tanque de concreto para lavar roupas, um fogão a lenha improvisado que, segundo Nara, é utilizado para economizar o gás, e também há algumas plantas medicinais que estão sendo cultivadas.

A estrutura da casa se mantém da mesma forma como foram repassadas aos moradores: o chão é de piso grosso, as paredes internas são apenas rebocadas e somente as paredes externas são pintadas. Os cômodos são ocupados por poucos móveis, os quais já estão bastante desgastados. Os

eletrodomésticos também são poucos e se encontram nas mesmas condições dos móveis, ela possui apenas uma geladeira, um fogão, um rádio pequeno e um ferro de passar roupas.

Nara diz que a aquisição dos seus móveis e eletrodomésticos foi através de doações de outras pessoas, pois não tinha condições de comprá-los. Assim diz ela:

Minhas coisas aqui tudo é que eu ganhei, eu não tinha lugar de pôr nada. Não comprei nada não. Só o guarda roupa que eu comprei. Quando eu trabalhava numa firma e ganhava o salário, eu comprei pra pagar por mês. Foi esse que eu saí e fiquei dois anos desempregada. E só voltei o ano passado.

As coisas que eu tenho é que eu comprei quando eu trabalhava, geladeira é usada, comprei de quarenta reais.

Ela também relata que devido à falta de uma televisão, sua filha vai para a casa de uma colega todas as noites para assistir às novelas. E ao expor essa situação, ela diz sobre o bairro onde mora, relatando os riscos com os quais convivem os moradores, conforme podemos ver a seguir:

não é tão tranqüilo, porque você sabe como é que é, né. Cada lugar tem um problema, né. Eu sempre falo com ela, não deixa pra você vir muito tarde não, porque é perigoso. É perigoso bala perdida, tiro e esses negócio. Mas, Nossa Senhora da Aparecida, agora os tiroteio está sendo até de dia. Aí eu fico falando com ela, cuidado, cuidado... “ah mãe, aqui não tem televisão, o que eu vou fazer, tem que assistir na casa dos outros.” Tem que deixar, porque não tem, né.

Quando se refere ao espaço do bairro onde mora e às relações estabelecidas com a vizinhança, ela demonstra pouco envolvimento e simpatia, justificando que “o povo é muito falso, muito falso”. Ela diz que sua filha é mais envolvida e tem muitas amizades pelo bairro. Contudo, há uma relação de cooperação entre Nara e uma vizinha, que fica com a chave da casa dela diariamente, responsabilizando-se pelo atendimento às eventuais visitas que a procurarem, como as que verificam os registros de consumo de energia elétrica e água.

De acordo com Nara, as possibilidades de transitar por outros espaços da cidade também são poucas, ela busca resolver suas demandas na própria região,

normalmente nos bairros vizinhos, uma vez que o bairro onde mora não oferece quase nenhum serviço. Nesse sentido, ir ao centro da cidade é raro, conforme ela diz:

É de vez em quando. Se tiver de olhar alguma coisa. Tipo assim, alguma receita de remédio que tá caro demais, eu vou no centro pra comprar. Ou então se tenho que olhar alguma coisa, eu pego o ônibus e vou lá. Mas é muito difícil eu ir no centro da cidade. Muito difícil.

As restrições econômicas também são constantemente relatadas por Nara, como principal fator que a impede de sair de casa e ir a outros espaços da cidade, nas casas de seus parentes, assim como ir à sua cidade de origem. Desta forma diz ela sobre essa situação:

não faço nada. Fico em casa. Saio não, porque o dinheiro às vezes nem sobra pra mim sair. Tem vez que assim, família minha liga pra mim ir prá lá, aí eu falo assim, vou não, não tenho dinheiro pra sair não.

Tem quatro anos que eu não vou no Serro. Fez quatro ano agora, eu fui lá na morte do meu pai e não voltei mais. Minha mãe tá até reclamando comigo, que eu não vou lá, pra mim dá um jeito de ir lá.

Eu falo com minha mãe não sobra dinheiro, passagem de lá é muito cara, é cara demais. Minha filha paga passagem, eu pago. Eu fico aqui, não saio pra canto nenhum, só dentro dessa casa aqui. Tem dia que a gente fica tão deprimida, eu choro, fico só dentro de casa, só dentro de casa. Eu é do serviço aqui, do serviço aqui.

É nesse contexto que a família de Nara está inserida, envolvida por uma luta constante em prol da superação das dificuldades com as quais convivem. Como ela própria pronunciou, é “pra lutar na vida”.

2.5. A família do Sr. Sílvio: “Agora para quem vive de salário, não tem condições, né? Cuidar de três filhos!”

A escolha da família do Sr. Sílvio para esta pesquisa foi pelo fato de não ter conseguido a entrevista com a família da dona Teonília, escolhida pelo critério menor escolaridade, dentre as últimas famílias que entraram no Programa.

A família do Sr. Sílvio foi escolhida entre as últimas que ingressaram no Programa, ou seja, em 2003. Dentro deste grupo, ela não está entre as bolsistas que apresentam menor escolaridade, mas está entre as que possuem o nível de escolaridade predominante, que compreende menos de quatro anos de estudo.

O Sr. Sílvio tem 54 anos de idade e nasceu em Piedade de Ponte Nova, interior de Minas Gerais. Aos dezoito anos de idade, mudou-se para a casa do irmão em Belo Horizonte, onde começou a trabalhar na construção civil.

Ele estudou somente até a segunda série do ensino fundamental e, ao dizer sobre sua escolaridade, assim a expõe: “Eu não pude estudar porque vim para casa de irmão, o irmão também não tinha assim situações boas”.

O Sr. Sílvio teve duas esposas, com a primeira ele teve uma filha e com a segunda ele teve dois filhos. Ele está separado da última esposa há cerca de cinco anos e, quando se refere ao número total de filhos que possui, ele afirma que não tem apenas três filhos, mas sim cinco filhos, conforme podemos verificar a seguir:

eu me considero, como com cinco filhos, né. Porque é uma com a primeira esposa e esses outros quatro, né. Porque os outros quatro eu considero para mim como filhos, porque todos eles me consideram como pai e não tem como. Dois são filhos mesmo, um casal e tem mais outros dois que é mais um casal, que não são, mas para mim não tem nem onde tirar nem pôr, é meus filhos, porque conviveu comigo desde novinho. A mais velha, que vai fazer dezessete anos, ela saiu [de casa] faz pouco tempo agora. E inclusive até hoje ela vem cá, arruma a casa, dorme aqui.

Atualmente o Sr. Sílvio mora com seus três filhos mais novos, uma menina de 11 anos de idade, um menino de 13, e um outro menino com oito anos. A filha mais velha está casada e mora em outro bairro de Belo Horizonte. A filha de dezessete anos também morava com ele, mas foi para a casa da avó materna, segundo ele, porque ela começou a namorar e ele não fica muito tempo em casa para acompanhá-la. Assim diz ele sobre esse processo de mudança da filha:

Eu falei, ó minha filha, eu acredito que vai ser melhor, porque você nessa faixa que tá, começou com namoro, a gente tem que acompanhar mais de perto. Eu não tenho condições porque eu tenho que trabalhar, aí fica difícil.

Aí foi ficar com a avó dela, porque a avó dela pode cuidar dela, pode acompanhar porque é mulher também. E deixa os pequenos comigo.

Os filhos que moram com o Sr. Sílvio estão todos estudando, o de 13 anos está cursando a sexta série do Ensino Fundamental, a de 11 está na quinta série do Ensino Fundamental e o de oito está na primeira série do Ensino Fundamental. Todos estudam pela manhã e à tarde freqüentam um projeto sócio-educativo, o qual é denominado pelo Sr. Sílvio de creche.

A escola deles fica localizada em outro bairro, onde moravam anteriormente, e todos os dias o Sr. Sílvio leva-os até a escola de bicicleta. Ele também trabalha nesse bairro, que não é tão próximo da casa deles, são necessários cerca de quarenta minutos de caminhada para chegar até lá. Sobre a escola e a rotina de levar os filhos para estudar diariamente, o Sr. Sílvio assim expõe:

todos três estudam lá. Eles não quiseram mudar para uma escola de cá, eu peguei, forçar eles eu não vou. Porque eles já estudam lá desde pequeno, e professores, diretores, todo eles já me conhece demais da conta e conhece eles. Aí é tranqüilo.

Eu ponho todos três, dois no quadro, que é os dois menor que é a menina e o menino, no quadro da bicicleta e o outro na garupa e vou embora. Todo dia é assim.

E quando é dia de folga minha, igual hoje, levo eles normalmente. Quando dá seis horas eu chamo eles e ponho eles na bicicleta e levo.

Mas hoje como eu ia esperar você, assim. Vocês vai, porque tem treze anos, tem a menina que tá com onze anos. Aí vai os três juntos, vai para a creche, da creche sai cinco horas e vem os três juntos embora, ainda tá de dia.

O Sr. Sílvio trabalha em um açougue, todos os dias das sete horas da manhã às sete da noite, exceto aos domingos, em que ele trabalha meio horário, e às terças-feiras, quando ele tem folga. A sua rotina é marcada pela conciliação entre o trabalho e o cuidado com os filhos e com a casa, sempre demonstrando em suas falas a expectativa de garantir aos seus filhos o acesso aos bens que ele não teve. Assim diz ele sobre suas conversas com os filhos: “eu sempre falo, o que eu não tive eu quero que vocês tenham. Porque nunca é pouco ter assim, um

estudo.” E se auto-referenciando ele exemplifica as dificuldades de voltar a estudar na idade adulta, tendo que conciliar com o trabalho, com o cuidado com os filhos e com a casa:

Como é que você vai largar um serviço, assim, igual eu largo sete horas. Hoje em dia não, porque agora eu tô com 54 anos, eu não vou caçar estudo mais não. Porque eu não tenho nem como. Hoje em dia nem compensa mais!

Mas, escuta aqui para você ver, como é que eu vou largar serviço sete e meia e vou sair daqui sete horas, largar serviço sete e meia para mim ir para escola. Sabendo que eu tenho que arrumar uma comida para os meninos, porque eu não gosto que eles ficam mexendo com fogão, porque é muito perigoso. Apesar da menina tá com 11 anos e o outro tá com 13 anos, mas mesmo assim, ficar mexendo com fogão é muito perigoso para criança. Vai eu acho importante, fazer e deixar pronto.

Com um cotidiano voltado para a família, a casa e o trabalho, o Sr. Sílvio demonstra que a família é sua prioridade. Ele é o responsável pela geração de renda, pelo cuidado dos filhos e pela administração da casa e, em prol disso, ele articula sua rotina, demonstrando criatividade e esforço para dar conta de suas responsabilidades, conforme relata:

Domingo à tarde sempre tenho que arrumar alguma coisa dentro de casa, uma coisinha, outra. Se tem um almoço para fazer. Sempre tem que fazer alguma coisa diferente para as crianças.

Dia de terça-feira, igual hoje, pouco paro. Porque trabalho no açougue, eu não saio catando, mas lá tem um papelão, eu pego; é uma lata, um ferro velho, eles vão pegando e me dando. Isso tudo é uma ajuda para dentro de casa, você sabe que a gente hoje em dia, com a reciclagem aí, uma coisa muito importante, não só pra uma ajuda pra dentro de casa como é bom para a natureza também, porque isso é coisa que vai para dentro do rio, pro lixo e prejudica demais da conta.

Vai eu peço lá no açougue, então, latinha de cerveja, refrigerante, suco, tudo eles juntam para mim. Graças a Deus, me ajuda demais da conta também.

É porque aparece muito essas latinhas para mim lá, não é grandes coisas não, mas vamos supor é o que num fim de semana dá uns 300 gramas de latinha. Aí eu guardo elas, porque vender trezentos gramas de latinha não vai dar nada! Eu vou vender dois quilos, três quilos de papelão não vai dar nada!

Aí eu junto dois meses, três meses, aí quando eu vou vender tudo me dá quarenta, cinqüenta reais e já me ajuda pra pagar uma água, pagar uma luz.

Essa renda alternativa complementa a renda básica da família que é composta pelo salário do Sr. Sílvio e o dinheiro repassado pelo Bolsa Escola. A despesa da família é com alimentação, manutenção da casa e gastos pessoais, como roupas, calçados e etc. E ainda assim, o Sr. Sílvio afirma que é possível fazer uma economia se “cuidar direitinho”.

E, nesse sentido, ele diz que atualmente não está economizando, pois comprou uma televisão, mas explica como é possível economizar com pouca renda:

Eu no momento, eu não tenho economizado nada, porque tenho dívida. Comprei uma televisão pros meninos. Eu tinha uma outra e ela queimou. Mas dá para economizar nesse sentido, porque eu não tenho gasto assim, supérfluo. Supérfluo que eu digo é um cigarro, é uma bebida. Isso aí eu não uso.

O Sr. Sílvio administra a renda, planeja previamente as aquisições de que necessita, como relatou sobre as cortinas para as janelas, as camas para os filhos e os lençóis para as camas. E assim, também se esforça para não ter gastos extras com as atividades domésticas que ele assume, como lavar as roupas da família. Diz ele:

eu tenho dia que eu fico na cozinha batendo roupa até meia noite. Quando eu tô assim, meio esgotado, eu pago. Pago uma dona aqui para lavar para mim. Mas eu acho mais fácil lavar, porque o dinheiro que eu vou pagar uma pessoa é um dinheiro que sobra para mim, olha; comprar um pão para os meninos, comprar um leite. Porque você sabe é um dever uma criança ter dentro de casa.

E nesta busca de melhores condições para os filhos, o Sr. Sílvio nos apresenta sua família, demonstrando um diálogo constante entre eles, que vai desde as orientações em relação à postura diante da vida, até a participação nas decisões sobre a organização da casa. Assim ele expõe sobre seu relacionamento com os filhos:

Eu sempre conversando, porque hoje em dia não precisa falar eu vou bater em criança, vou fazer isso... Hoje em dia não tem disso não. E coro também não conserta ninguém não. Conserta é um bom diálogo é a pessoa conversar. Igual eu converso com eles, eu explico, eu converso com eles e falo com eles: “oh, vocês pensem bem no dia de amanhã”.

Atualmente, a grande satisfação do Sr. Sílvio é a aquisição da casa própria, na qual ele e sua família estão morando há cinco meses. Eles estão num bairro novo, numa moradia nova e estabelecendo novos relacionamentos. Apresentamos, a seguir, os espaços em que a família do Sr. Sílvio está inserida.

2.5.1. A moradia, o bairro e as relações sociais

Desde quando chegou em Belo Horizonte, o Sr. Sílvio já morou em vários bairros da cidade. Inicialmente morou com o irmão, depois morou de aluguel, até que adquiriu sua primeira casa, cuja localização era à margem do Rio Arrudas. Assim diz ele sobre a experiência nesta moradia:

Eu morei mesmo foi em Nova Cintra, morava de aluguel também de lá eu mudei para o Barreiro, onde é que nessa época, eu trabalhava de pedreiro. Comprei uma área debaixo do Viaduto, ali na via do Minério, debaixo onde passa o Rio Arruda, que era tudo aberto na época. Nosso Deus, já tomei foi banho naquele rio ali!

Mas o único lugar, achei mais fácil, que eu não tinha como. Não tinha condições, aí eu comprei uma areazinha lá de uma casa que tinha caído, o pessoal falou que tinha caído era por causa da água mesmo, eu comprei, construí um barracãozinho lá e fui morar, eu, minha mãe, meu padrasto não porque já tinha falecido, meus irmãos também foram morar lá.

Ah, eu vou falar com você, não era brincadeira não. Cheguei pegar água assim [gesto com a mão posicionada na altura dos ombros para demonstrar o nível da água dentro da casa dele] para não ir as coisas de dentro de casa embora, tinha que fechar a porta.

Nessa casa, ele e sua família moraram durante oito anos, depois se mudaram para um barracão do irmão dele. E desse barracão eles foram para a casa em que estão morando atualmente, que fica localizada no Conjunto Habitacional Águas Claras.

O bairro onde moram também é denominado Águas Claras, de acordo com o Sr. Sílvio. É um bairro constituído exclusivamente por conjuntos de pequenos prédios habitacionais, construídos pela Prefeitura de Belo Horizonte, sendo que ainda há alguns prédios em processo de construção.

É um bairro novo e fica localizado na região Centro-oeste da Regional Barreiro. As ruas de acesso local entre os prédios são calçadas, já as vias

principais são asfaltadas. O bairro possui rede de esgoto, abastecimento de energia elétrica e água potável; não possui escola, posto de saúde e nenhuma outra instituição.

O transporte é de uma em uma hora, o que faz com que os moradores se desloquem por cerca de quinze minutos a pé, até o bairro vizinho, para usufruírem de outro transporte entre esse intervalo.

Não há casas comerciais no espaço do bairro, fato este que tem levado ao desenvolvimento do comércio informal de alimentos e produtos de utilidades diversas, em carros e barracas que são instalados ao longo das ruas principais.

A casa do Sr. Sílvio fica no segundo andar de um dos prédios do conjunto habitacional. Sobre a aquisição da casa, ele diz que a conseguiu através da participação nas reuniões da URBEL e assim ele expõe:

era uma vez por mês. E discutia, explicava várias coisas, que um direito que as pessoas tinha, aqueles que vive de aluguel, que vive de favor. Aí pegamos, fizemos a inscrição e participava da reunião.

Quando eu não podia ir, minha menina ia. Porque eu trabalho dia de domingo também, eu trabalho até uma hora e a reunião era nove horas. Aí quando tinha necessidade de comparecimento, aí eu conversava e saía lá umas duas horas de galope e voltava outra vez.

Foi muito importante, graças a Deus, porque hoje em dia a pessoa para ter alguma coisa, tem que ter luta. Se ela não lutar, ela não consegue.

A sua moradia é, portanto, um apartamento composto por cinco cômodos, sendo dois quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro. Sobre o espaço da moradia, ele diz: “Se for analisar, ela é pequena, mas pra mim tá bom demais. Aqui na cozinha, tinha que ter uma área que tá faltando. Não tem lugar para estender roupa!” Diante da falta de uma área de serviço nos apartamentos, os moradores do condomínio estendem as roupas nas cercas que contornam os conjuntos.

Todos os prédios são pintados externamente e os apartamentos possuem acabamentos em seus interiores, como piso de cerâmica, paredes pintadas e banheiros com meia parede azulejada na área do banho.

A casa do Sr. Sílvio é mobiliada com móveis velhos, porém conservados, a quantidade de cama é insuficiente e um dos filhos dorme em um colchão de espuma. Os eletrodomésticos que possuem são: fogão a gás, geladeira, tanquinho de lavar roupas, um *microsystem*, que estão conservados, e uma televisão que é nova.

Quando se refere à mudança de moradia, o Sr. Sílvio demonstra muita satisfação e relata o mesmo sobre os filhos dizendo: “estão todos satisfeitos, graças a Deus. Casa nova, outro bairro novo [...]”.

De acordo com ele, os vizinhos eram todos desconhecidos e, nesses cinco meses de convivência com a nova vizinhança, ele tem estabelecido boas relações, conforme diz:

[...] o pouco que eu paro aqui eu não tenho o que queixar porque eu procuro lidar bem com todo mundo, o máximo possível que eu posso. Porque eu tenho que respeitar o direito do outro, o outro também tem que respeitar o direito do outro, e a minha convivência aqui, graças a Deus é super tranqüila. Meus meninos, ninguém reclama nada deles. Eles já tão adolescente, eu sempre converso com eles, sempre procuro fazer o melhor porque você sabe, coisas ruim tem pra todo canto.

Contudo, já está despontando a violência aliada ao tráfico de drogas no bairro. Segundo Sr. Sílvio, um rapaz, vizinho dele, que estava envolvido com o tráfico de drogas, foi assassinado recentemente no conjunto habitacional.

Como o bairro é exclusivamente residencial e não oferece nenhum serviço, o Sr. Sílvio transita pelos bairros vizinhos para pagar contas, trabalhar, fazer compras e resolver suas demandas. Os filhos também transitam. No entanto, ficam restritos a região do Barreiro e dificilmente vão ao centro da cidade ou a regiões mais distantes. Sobre as possibilidades de lazer e circulação pela cidade o Sr. Sílvio assim expõe:

é muito difícil, porque eu não tenho tempo. Mas quando eu posso sair eu vou lá no Barreiro, compro alimentos, quando eu posso, quando eu não posso eu mando eles. Tem a avó deles que mora lá também.

Mais é eles que passeiam, porque eu quase não tenho tempo de passear não. Sinceramente não tenho.

É nesse contexto que o Sr. Sílvio e a família vivem, tecem suas relações e convivência. Enfrentando as dificuldades: “Agora pra quem vive de salário, não tem condições, né. Cuidar de três filhos!”; encontrando estabilidade e tranquilidade nas conquistas:

Eu tô sendo sincero com você, se amanhã ou depois eu morrer, eu morro alegre, mas morro alegre e satisfeito. Porque eu sei que eles vai ter um lugar para eles morar. Sem depender de favor, de ficar pulando pra qui, pra ali.

E assim, buscando um futuro melhor: “eu espero que eles tenham um bom futuro pela frente, e se eles têm um bom estudo eles podem ter um bom futuro”.

2.6. A família de dona Clécia: “Agora é onze, não é dez [filhos]”

A família de dona Clécia foi escolhida para esta pesquisa pelo fato de estar entre as últimas famílias que ingressaram no Programa e ser umas das que apresenta o maior número de membros.

Dona Clécia tem 41 anos, nasceu em Padre Paraíso e veio para Belo Horizonte, há cerca de quinze anos, com seu marido e seus dois primeiros filhos. Sobre sua relação com o marido ela esclarece: “nós não somos casados, nós somos amasiados. Mas já vai fazer vinte e poucos anos já”.

Eles tiveram mais filhos e, às vezes, até se confundem nas contas, conforme expressou dona Clécia: “agora é onze. Não; é dez!”. Atualmente eles têm dez filhos, sendo quatro filhas: uma com 22 anos, uma com 16, uma com 13 e a outra com 7 anos; e seis filhos: um com 18 anos, um com 14, um com 11, um com 9, um com 4 anos e outro recém-nascido.

As filhas de 17 e de 22 anos já estão casadas e não moram com seus pais.

Os demais filhos, todos moram com dona Clécia e o marido. No entanto, quando se refere à sua família, ela inclui as filhas casadas, com as quais mantém um contato diário, pois são suas vizinhas.

Dona Clécia não trabalha fora de casa e seu marido é carpinteiro, atualmente está desempregado. Ambos nunca estudaram e a possibilidade de retornar à escola novamente é vista de maneira diferente entre os dois, enquanto ele considera, de forma incisiva, que não faz mais sentido voltar a estudar atualmente, ela diz: “tenho vontade de estudar, mas é difícil”.

Quanto ao nível de escolarização de seus filhos, dona Clécia expõe que apenas a mais velha concluiu o ensino médio, a filha de 17 anos parou de estudar na oitava série e o filho de 18 parou no primeiro ano do ensino médio. Os demais filhos, exceto o recém-nascido e o de 4 anos, estão todos estudando, cursando o Ensino Fundamental.

A escola é muito presente no cotidiano da família de dona Clécia, que organiza sua rotina diária em torno dos horários escolares dos filhos. Há filhos que estudam no turno da manhã e outros que estudam no turno da tarde, e os três mais novos são levados à escola todos os dias. É no intervalo entre levar e buscar os filhos à escola, quatro vezes ao dia, que as tarefas domésticas são feitas.

Contudo, as tarefas domésticas, como cuidar da limpeza e higiene da casa e da alimentação, são divididas entre as forças femininas da família: dona Clécia e as filhas mais novas que moram com ela. Elas relataram a seguinte distribuição de tarefas: a filha de treze anos é a responsável pela limpeza da casa e lavagem das vasilhas. A de sete anos é a responsável pela limpeza do fogão e também do banheiro. Dona Clécia cuida do bebê, lava as roupas, faz a comida e é a principal responsável por levar os filhos à escola, às vezes, conta com o apoio dos filhos mais velhos.

Os trabalhos externos, como levar lixo ao ponto de coleta e fazer pequenas compras, tendem a ser feitos pelos meninos, ou então, pelo marido de dona Clécia.

Nessa dinâmica é preponderante o papel de dona Clécia no cuidado com a casa e com os filhos. O seu marido, atualmente desempregado, permanece mais tempo em casa, mas não participa das atividades domésticas.

A condição de desempregado é motivo de muita ansiedade para o marido de dona Clécia, que lamentava constantemente esta situação e, às vezes, atribuía a dificuldade de conseguir trabalho à localização da moradia, comparando-o com o local onde morava anteriormente, conforme podemos verificar a seguir:

eu acho errado onde eu tô. Lá no meu local onde eu morava, eu achava melhor que ficasse lá. Por causa que lá qualquer dia que eu saía, eu achava serviço. Aqui eu não acho serviço aqui. A gente fica parado um mês, dois, três, quatro, já vai fazer cinco meses que eu tô parado aqui.

Atualmente ele está recebendo o seguro desemprego que, juntamente com o dinheiro repassado pelo Bolsa Escola, constitui a renda mensal fixa da família. Essa renda é complementada por atividades informais, como venda de materiais recicláveis e serviços ocasionais que o filho de 13 anos às vezes consegue como levar crianças à escola.

Havia uma grande expectativa em torno de uma possibilidade de trabalho para o filho de dezoito anos, que deixou a escola no ano de 2004 em função de uma oportunidade de iniciar-se como servente de pedreiro numa construtora. A expectativa ia além da complementação da renda familiar, pois viam a inserção dele como caminho para reinserção do pai no trabalho, através de uma indicação diante de uma demanda de mão-de-obra pela construtora.

A renda familiar é administrada por dona Clécia e seu marido, e sobre essa administração, assim ela considera:

aqui em casa pra mim tanto faz eu receber; ele receber, tudo é pra gastar dentro de casa mesmo. O que ele faz é pra gastar dentro de casa, o que eu faço é pra gastar dentro de casa.

Tendo em vista a pouca renda, a família de dona Clécia conta com o apoio de outras pessoas que doam roupas e calçados usados para eles. Além disso, aproveitam alimentos, como frutas e legumes, dispensados pelo sacolão e, assim, vão driblando as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia.

E nessa perspectiva vão desenvolvendo suas ações diárias, sempre almejando à melhoria das condições de vida e, para isso, dona Clécia não hesita em dizer sobre suas expectativas em relação aos filhos:

eu mesmo, os meus filhos, com fé em Deus eu ainda vou ver eles formados. Meu sonho é ver eles todos formados.

E esta expectativa orienta suas ações em vários aspectos, como, por exemplo, o posicionamento firme e contrário ao do marido em relação à moradia. Pois ele deseja mudar-se do local onde mora, e ela, em defesa do acesso à escola para os filhos, defende a permanência da família na atual moradia.

Nesse sentido, o espaço da moradia, do bairro e as relações estabelecidas com e nestes locais perpassam as discussões da família e constituem, por vezes, um dilema entre o casal. A fim de compreendermos esses espaços nos quais a família de dona Clécia vive e convive, buscaremos apresentá-los a seguir.

2.6.1. A moradia, o bairro e as relações sociais

O local onde a família de dona Clécia mora é conhecido pelos moradores como conjunto Araguaia. Este conjunto é composto por trinta e cinco casas construídas pela URBEL, que foram destinadas à população que estava desabrigada devido à perda de suas casas em outro bairro de Belo Horizonte, por risco de desabamento.

A entrada ou saída do conjunto desemboca numa rua do bairro que é constituída por construções diversas, como casas e edifícios residenciais, e em menor proporção, espaços comerciais como pequenos bares e armazéns.

O desenho que podemos ver deste conjunto é o de um corredor com cerca de três metros de largura, todo cimentado e, devido à inclinação do terreno, possui pequenos e espaçosos degraus. De um lado, de outro, e ao fim deste corredor estão situadas as casas que constituem o conjunto habitacional. Para fins de endereço, há um número que identifica todo o conjunto e cada casa possui uma letra.

Esse espaço do corredor é como uma rua destinada apenas a pedestres. É somente através dele que as pessoas podem entrar ou sair do conjunto habitacional.

Do lado externo, podemos perceber que as casas são pequenas, com pouco espaço entre uma e outra, a maioria possui muros de altura média e portões estreitos, algumas possuem acabamento e estão pintadas, outras estão inacabadas, com tijolos expostos ou então apenas rebocadas. Estas que se apresentam inacabadas, estão assim, em grande parte, devido a alterações que os moradores estão realizando no formato original da casa que receberam da prefeitura.

Sobre este aspecto, todas as casas do conjunto sofreram alterações na arquitetura original, através de ampliações realizadas pelos próprios moradores. A maioria destas ampliações foi feita através de construções de um segundo andar, e algumas poucas foram no primeiro andar. Na maioria são construídos mais quartos dormitórios.

Outra alteração é a construção de muros e portões na frente das casas, que são vistos como meio de proteção.

Estas alterações apagam o cenário de um conjunto constituído por casas homogêneas, conforme relatou a dona Clécia: “eram todas iguais”.

No entanto, estas ampliações foram feitas porque as casas construídas pela prefeitura não atenderam às necessidades dos moradores. Cada família recebeu uma casa composta por uma sala, uma cozinha, (sendo a sala e a cozinha conjugada), um banheiro, um quarto e uma pequena área externa.

De acordo com o marido de dona Clécia, a casa deles era pequena demais. No caso de sua família, que era composta por 12 membros, eles tinham que usar a sala como dormitório e ainda dividir o quarto do casal com as crianças.

Devido a esta situação, ele construiu mais dois quartos, também uma cozinha separada da sala e fez outro banheiro. Transformou cômodos em seis.

A casa é mobiliada com móveis já bastante usados. Eles possuem a mobília básica de uma casa: fogão a gás, geladeira, armário de cozinha, sofá, estante, dois guarda-roupas, uma cama de casal. Os móveis mais novos da casa

são as camas beliche onde os filhos dormem, as quais foram adquiridas recentemente, pois até então eles dormiam em colchões expostos ao chão.

Na cozinha não há pia para lavar vasilhas. Há apenas um tanque que fica no corredor de entrada da casa, no qual são lavadas as vasilhas, as roupas, as verduras e alimentos a serem preparados, etc. Esse corredor é a única área externa da casa.

Devido à pequena área da moradia, não foi possível colocar janelas nos cômodos novos, porque as paredes são divididas com o vizinho. Então fizeram uma janela interna entre os dois quartos dormitórios onde dormem os filhos. E mais duas janelas nos cômodos da frente, que são a sala e o quarto do casal.

Esta situação faz com que a casa seja muito abafada, pois os únicos espaços em que há maior circulação de ar são a sala e o quarto da frente, ainda assim, tem o muro que restringe bastante esta circulação, pois fica em frente à casa e há pouco espaço entre ambos. Ou seja, a casa não possui área externa.

Diante desse aspecto, comum às demais casas, as pessoas do conjunto habitacional tendem a permanecer mais no espaço do corredor durante o dia. O corredor do conjunto torna-se o principal espaço de socialização dos moradores, lá todos se encontram, se conhecem, trocam informações e estabelecem suas relações de vizinhanças.

A família de dona Clécia mora há nove anos nesse conjunto habitacional. De acordo com o marido dela, a aquisição da casa fora alcançada depois de quatro anos de moradia improvisada. Assim ele relata esse processo:

Essa casa aqui é a que eu tinha lá na Favela São José, aí entrou água lá no local, aí colocaram nos na lona.

De lá nós passou pra lona, da lona para [outro local], do [outro local] nós fomos para o bairro Jatobá e do bairro Jatobá nós veio pra qui.

Na lona nós ficamos 4 anos. Aí depois construíram estas casas para nós.

Em relação ao local da moradia da família, há uma divergência de opinião entre dona Clécia e o marido. Ela conhece todos os vizinhos e diz que, assim

como o seu marido e os seus filhos, mantém boa convivência com eles; inclusive suas duas filhas casadas e sua irmã também moram no conjunto. No entanto, o marido dela demonstra muita insatisfação com o local da moradia, conforme podemos verificar a seguir:

Eu vou falar a verdade com você, eu toda vida, nunca gostei de morar aqui. Desde quando eu mudei para aqui que eu falei que vou vender essa casa e caçar outro canto. Esse lugar aqui é só pra cara que não gosta de trabalhar e coisa assim. Pro cara que gosta de trabalhar, isso aqui não tá com nada não.

Ele faz planos de vender a casa onde moram e retornar para o interior, pois considera que vieram para Belo Horizonte em busca de melhores condições, mas não estão alcançando este objetivo. Assim diz ele:

[vieram para Belo Horizonte] pra tentar a vida, mas não tá dando pra tentar a vida aqui não. Esse negócio aqui a gente trabalha, trabalha e a gente não tem nada. Eu vou mudar é pro interior, vender isso aqui e mudar pro interior de novo.

A percepção acerca do bairro onde moram por parte de dona Clécia e o marido, por vezes é contraditória, ao mesmo tempo em que afirmam que o bairro é tranquilo, eles também apontam situações que evidenciam o contrário, como quando o marido de dona Clécia diz:

Aqui é tranquilo. Só que deu cinco horas aqui pode... pode ir lá ver o portão, tá tudo cheio de buraco de bala.

E complementando, ele afirma:

não era violento não. Mas de uns tempo pra cá, as coisa tão feia. Ontem mesmo quase acertaram a dona ali no corredor; ela correu e entrou pra dentro de casa. O portão tá lá todo baleado.

A convivência com as situações de violência no conjunto é bastante silenciada, e quando ditas, são com muito receio, como exemplo, evita-se dizer sobre os casos de violência no próprio espaço do conjunto.

De acordo com dona Clécia, estas coisas não podem ser faladas em qualquer lugar porque as pessoas pensam que quem está falando é que chamou ou chama a polícia. E então a pessoa pode ficar visada pelas outras que estão envolvidas com drogas.

Dona Clécia relatou também que o seu marido fora atingido por uma “bala perdida”, ao lado do portão de sua casa, quando estava chegando do trabalho, e que esta situação lhe rendeu dez dias de licença. Sobre quem havia atirado nele, dona Clécia diz que são “pessoas de fora [do conjunto] envolvidas com as drogas”.

Segundo o seu marido, após esses dez dias de licença, ele ficou apenas mais um mês no trabalho e foi dispensado sem justa causa. Ele acha que foi por causa da licença, inclusive relata que conversou com o pessoal da empresa, mas os mesmos disseram-lhe que o motivo da dispensa não era esse, era devido à necessidade de a empresa cortar gastos.

Eles demonstram em seus relatos como a violência no espaço onde moram impõe algumas restrições em suas vidas, conforme expõe o marido de dona Clécia: “a gente evita sair com a família, às vezes, perigoso chegar fora de hora, perigoso tomar uns tiros pra cara afora”.

Contudo, isso não os impede de sair de casa e passear, por exemplo. De acordo com dona Clécia, às vezes, saem todos para visitar algum parente que mora em Belo Horizonte. Assim diz ela:

De vez em quando é que a gente vai na casa da irmã dele [marido], né. Mora lá no São José. Mas eu também não gosto de sair de casa não.

No entanto, de acordo com dona Clécia, um passeio com a família toda para visitar parentes no interior de Minas Gerais é uma impossibilidade, devido ao alto custo, assim como os passeios a outros espaços da cidade, como o Zoológico e o Parque Municipal, onde tinham o hábito de ir quando o número de membros da família era menor.

O contato com outros espaços da cidade é raro, somente em caso de necessidade, como fazer uma compra específica, fazer algum exame médico ou resolver alguma demanda que não seja possível no espaço do bairro onde moram. Assim, dona Clécia afirma que é muito difícil ir ao centro da cidade, ela resolve

quase tudo na região onde mora. O seu marido relata que ele vai mais ao centro da cidade quando tem que comprar alguma ferramenta.

No bairro onde eles moram, há muitas casas comerciais, abastecimento de energia elétrica, rede de esgoto, abastecimento de água, diversas linhas de ônibus e posto de saúde próximo. Além disso, eles exploram o bairro vizinho, que é considerado a região central da Regional Barreiro e oferece diversos serviços.

Nesse sentido, dona Clécia, sempre que se remete ao bairro, compara sua condição atual com a que viveu no interior, como a dificuldade de acesso à escola, a falta de atendimento médico e até a ausência de comércio, conforme ela disse: “a bondade deste bairro é padaria e supermercado perto”.

É nesse contexto que dona Clécia e sua família vivem e convivem. E nele, eles tecem suas relações e estabelecem suas maneiras de lidar com as contradições de um espaço que, ao mesmo tempo, oferece acesso a bens e serviços antes inacessíveis, e a insegurança. As preocupações de dona Clécia com seus filhos é a expressão dessa contradição, sonha vê-los formados, mas previne-se dos riscos:

a gente não pode é deixar os meninos da gente misturar com os outros. A gente não pode deixar, tem que conversar com eles.

CAPÍTULO 3. AS FAMÍLIAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A busca por articular os dados coletados junto às famílias ao propósito desta pesquisa - perceber que alterações o Programa Bolsa Escola traz ao seu público - remete a uma questão: O que estas famílias têm a dizer?

Estas famílias têm muitas coisas a dizer, mas dizem, fundamentalmente, de suas condições de vida e sobrevivência, desvelando as relações que se tecem no seu dia-a-dia marcado pela convivência com o estigma da pobreza.

Nesta resposta objetiva, emerge uma palavra que nos é familiar, pois a falamos e ouvimos cotidianamente e, com mais ênfase, nas campanhas políticas, nos discursos oficiais e nos documentos de apresentação dos programas sociais. Trata-se da pobreza que, de tão enraizada em nossa sociedade, tem se colocado como algo natural nas nossas relações cotidianas, constituindo mais a regra do que a exceção.

Mas como percebemos a pobreza?

Aparentemente esta pergunta nos parece simples e fácil de responder, uma vez que a pobreza é visível em nossa sociedade. O “pobre” é aquele que passa em nossas lixeiras, catando restos; o mendigo que nos pede esmola na rua; a população da favela que perdeu suas casas, tal como noticiou a TV; as crianças vendendo balas no semáforo. Enfim, uma infinidade de exemplos constitui as imagens que temos sobre a pobreza a partir da figura do “pobre”.

São as imagens que construímos sobre as condições daqueles que se encontram na situação de pobreza. Mas o essencial está na invisibilidade dessas condições, pois perpassa as relações. Basta ouvir os comentários para que possamos compreender algumas das representações, por vezes contraditórias, sobre a pobreza: podemos ouvir vozes comovidas e cheias de compaixão para com aqueles que se encontram nessa situação, como também podermos ouvir discursos moralistas, atribuindo culpa a cada um pela própria sorte, como exemplo, culpando os moradores das favelas que, mesmo sabendo que estavam

em área de risco, continuaram morando lá. Há ainda quem considera desumana a mãe que explora seus filhos, colocando-os no sinal, ou afirma que o mendigo é um “à toa”, que prefere pedir esmola a trabalhar.

É certo que esses exemplos não dão conta de todas as representações sobre a pobreza, pois entre outros possíveis, poderão também aparecer aqueles que problematizam e apontam alguma indignação no plano da justiça social.

No entanto, se recorrermos a diversidade de discursos sobre a pobreza, verificaremos que prevalece ainda uma percepção da pobreza como paisagem, tal como definida por Telles (1992). Assim diz essa autora:

As figuras de uma pobreza despojada de dimensão ética e transformada em natureza-paisagem dizem muito de uma sociedade na qual as distâncias sociais são tão grandes e brutais que parece não ser plausível uma medida comum que permita que a questão da justiça se coloque como problema e critério de julgamento nas relações sociais. Diz muito de uma sociedade em que vigoram as regras culturais de uma tradição hierárquica, plasmada em um padrão de sociabilidade que obsta a construção de um princípio de reciprocidade que confira ao outro o estatuto de sujeito de interesses válidos e direitos legítimos. Essa é a matriz da incivilidade que atravessa de ponta a ponta a vida social brasileira (TELLES, 1992, p. 05).

As idéias desenvolvidas por esta autora apontam a complexidade desta discussão e desmontam nossas percepções acríticas sobre essa questão.. Os preconceitos estabelecidos sobre a pobreza e aos quais muitas vezes recorremos para explicá-la, tal como os exemplos dados anteriormente, dizem muito da pobreza como uma relação culturalmente construída em nossa sociedade.

Alguns estudos, como os de Sarti (1996) e Telles (1992 e 1999), apontam como historicamente se construiu na nossa sociedade um imaginário negativo sobre a pobreza, persistindo uma visão de inferioridade que permitia classificar o “pobre” como vadio, marginal, carente, malandro, subempregado, população de baixa renda, classe baixa, classe inferior, ignorante, enfim, aquele a quem falta alguma coisa.

Telles (1992) analisa essas configurações a partir da constatação de que em nossa sociedade prevalecem práticas sociais marcadas pela “incivilidade”,

explicitadas nas relações autoritárias e de desrespeito aos direitos de uns, em favor de privilégios de outros:

É por isso que no lugar onde deveria existir o cidadão que exerce seus direitos enquanto poder de ação e representação, existe o “pobre” – figura desenhada em negativo: fraco, carente, desprotegido – que só encontra lugar na tutela estatal ou na proteção caridosa da filantropia privada. A pobreza brasileira é certamente o retrato de uma sociedade que não consegue universalizar direitos e enraizar a cidadania nas práticas sociais (TELLES, 1992, p. 08).

Esta autora nos convoca a pensar a pobreza para além de uma visão objetiva da realidade e compreendê-la de forma mais ampla, nas tramas das relações sociais, rompendo com referenciais estanques e reducionistas.

Nesse sentido, podemos citar uma contribuição de Sarti (1996): “a pobreza é uma *categoria relativa*. Qualquer tentativa de confiná-la a um único eixo de classificação, ou a um único registro, reduz seu significado social e simbólico [...]” (p. 23) [grifo da autora].

Esta autora ainda diz:

a pobreza tem uma dimensão social e simbólica que define os ‘pobres’, é possível dissociar-se da carência material como critério exclusivo pelo qual ela se delimita e assim, defini-la por eixos distintos (SARTI, 1996, p. 23).

Este percurso em torno da compreensão da pobreza, recorrendo às análises de Telles e Sarti, traz uma contribuição para pensar as respostas dadas pelas famílias que contribuíram com esta pesquisa. Afinal, como produzir um conhecimento que rompa com esses referenciais estigmatizados, sem reforçar um imaginário que desqualifica o pobre ora pelo viés negativo, ora pelo viés “glorificador” e ingênuo?

É diante deste desafio que propomos a construção deste capítulo, que busca analisar os dados que estas famílias nos ofereceram para pensar a relação que elas estabelecem com os direitos sociais, tomando como foco o direito à Educação.

Este foco na Educação é justificado pelo fato de estas famílias estarem inseridas num Programa considerado educacional, cujo objetivo é promover a garantia do direito à Educação ao seu público

3.1. A relação das famílias com a Educação

No capítulo anterior, afirmamos que cada família é única e, em sua singularidade, expressa a pluralidade de vivências e organizações que estes sujeitos constroem socialmente. Mas em meio à diversidade das famílias, havia algo em comum que dizia respeito à relação com a Educação, revelando suas lutas em torno da constituição desse direito.

Diante de trajetórias tão singulares, em comum, a Educação apareceu como um sonho não realizado, demonstrando que o direito à Educação para os adultos das famílias não se concretizou.

Das seis famílias que contribuíram com esta pesquisa, em apenas uma o chefe possuía o ensino fundamental completo, sendo que a esposa só tinha dois anos de escolaridade. Em duas famílias, os chefes possuíam, no máximo, dois anos de escolaridade, sendo uma chefiada por uma mulher e outra chefiada por um homem. Havia uma família cujo casal de pais era analfabeto, e duas famílias monoparental, cujos chefes eram analfabetos, sendo uma chefiada por uma mulher e outra por um homem.

São marcados por estas trajetórias que estes pais e estas mães se relacionam com o direito à Educação, desejando que as crianças e adolescentes efetivem esse direito, tal como podemos verificar em suas falas:

Eu sempre falo, o que eu não tive eu quero que vocês tenham. Porque nunca é pouco ter assim, um estudo (Sr. Sílvio).

Quero que eles formem. Igual a minha menina, tá fazendo o primeiro ano, a casada (Maria).

O que eu espero dos meus filhos é estudar, pra eles ter um jeito de ganhar a vida. Tudo de bem, não quero de mal pra eles. As meninas a mesma coisa. Eu só penso eles caçar jeito de ir pra frente. O Washington formou, foi a primeira formatura, eu nem sei o que que é (Sr. Antônio).

Eu mesmo, os meus filhos, com fé em Deus eu ainda vou ver eles formados. Meu sonho é ver eles todos formados (dona Clécia).

O estudo é b3o, n3. Ningu3m sem estudo hoje, n3o arruma servi3o. E pra tudo voc3 tem que saber l3. 3 importante! (Dona Clara).

Eu espero que ela estuda, seja uma menina estudada, inteligente, aprenda direitinho (Nara).

A viv3ncia marcada pelo fato de n3o ter acesso ao direito 3 Educa33o provoca nesses pais e m3es o desejo ou o sonho, como expressou dona Cl3cia, de que os filhos vivam outras trajet3rias, na qual a Educa33o ocupe lugar de grande valor e import3ncia: “3 pra eles ter um jeito de ganhar a vida”.

Em suas falas, a Educa33o ganha relev3ncia como possibilidade de uma vida diferente das trajet3rias dos adultos, marcadas pelo conv3vio com a nega33o deste direito, que se desdobra na nega33o de outros direitos, como por exemplo, a um trabalho digno, conforme expressa o Sr. S3lvio: “eu sempre falo, o que eu n3o tive eu quero que voc3s tenham. Porque nunca 3 pouco ter assim, um estudo”.

A expectativa em torno da escolariza33o dos filhos 3 un3nime e 3 sempre recorrente a auto-refer3ncia, como modo de exemplificar os dilemas de uma vida marcada pela aus3ncia de direitos:

Tem que estudar, tem que trabalhar. Igual eu podia ser uma pessoa bem estudada, eu n3o fui por causa da ignor3ncia do meu pai. Ele era muito ignorante, ele pensaria assim que como eu tava grande eu n3o podia estudar, podia ficar uma burra, quebrando a cabe3a. Trabalhando em casa de fam3lia, sofrendo, j3 chegou patroa levantar a m3o assim, levantar a m3o pra me bater em mim, coisa que minha m3e n3o fez. Tudo isso a3 eu participei, eu aceitei, porque eu precisava ganhar dinheiro, n3. Eu ag3entei muita coisa, eu n3o respondia, eu 3s vezes, chorava, mas n3o respondia elas, sabe. Eu passei tudo isso na casa de fam3lia porque a gente n3o tem estudo. Ent3o viver do que tem (Nara).

O desejo em torno da possibilidade de escolariza33o dos filhos faz com que m3es e pais se desdobrem nos esfor3os para garantir-lhes a efetiva33o desse direito, ainda que “na contram3o”, tal como pontua Miguel Arroyo (2004).

Este autor traz as seguintes indaga333es:

Seria poss3vel outra leitura do direito 3 educa33o? Penso que as tens3es atuais na escola nos podem levar a outras leituras: como as crian3as e os adolescentes, os jovens e adultos populares experimentam a escola, a educa33o e o estudo como direito?

Continuará sendo necessário que estudemos na disciplina políticas públicas como estas e seus formuladores equacionam a educação como direito; que nas disciplinas de currículo, de organização escolar, de alfabetização nos perguntemos se damos conta da educação escolar como direito etc. Mas será fecundo ver como os próprios sujeitos dos direitos vão construindo-o na contramão (ARROYO, 2004, p. 110).

Ao mesmo tempo em que Arroyo indaga, ele aponta um caminho, ressaltando a importância de compreendermos como a Educação vai se constituindo como direito para estes sujeitos. Nesse sentido, podemos recorrer ao que as famílias nos falam sobre Educação, pois elas demonstram suas expectativas em torno desse direito, desvendando as tramas vivenciadas cotidianamente e os esforços empreendidos em prol da concretização desse direito.

3.2. O que fazem as famílias para garantir às crianças e adolescentes o direito à Educação?

Quando nos reportamos à história destas famílias e verificamos que os pais e mães tiveram pouco ou nenhum acesso à escola, emergem algumas questões instigantes sobre a relação que eles estabelecem com a escolarização dos filhos: Como eles acompanham os filhos em um espaço que, como diz o Sr. Sílvio: “eu não tive o prazer de ficar na escola”? Como tecem essas relações? O que fazem?

A luta em torno da garantia do direito à Educação é travada cotidianamente por estas famílias que criam estratégias diversas para que as crianças e adolescentes estudem e usufruam desse direito.

Eu converso muito com eles, pra eles estudar, pra amanhã ou depois eles terem um bom serviço. Porque se eles têm um bom serviço eles têm como ter uma boa vivência dentro de casa, ter uma boa casa. Vamos supor, eles tendo um bom serviço pode ter uma boa casa, pode ter um carro pra eles. Aí eu espero que eles tenham um bom futuro pela frente, e se eles têm um bom estudo eles podem ter um bom futuro (Sr. Sílvio).

Conforme o relato do Sr. Sílvio, os esforços empreendidos vão desde um diálogo constante com filhos e filhas, tentando transmitir-lhes a importância do

estudo: “um bom estudo”, à adoção de uma rotina diária de acompanhamento dos mesmos à escola.

Eu ponho todos três, dois no quadro, que é os dois menor que é a menina e o menino, no quadro da bicicleta e o outro na garupa e vou embora. Todo dia é assim.

E quando é dia de folga minha, igual hoje, levo eles normalmente. Quando dá seis horas eu chamo eles e ponho eles na bicicleta e levo.

Mas hoje como eu ia esperar você, assim. Vocês vai, porque tem treze anos, tem a menina que tá com onze anos. Aí vai os três juntos, vai para a creche, da creche sai cinco horas e vem os três juntos embora, ainda tá de dia (Sr. Sílvio).

No caso do senhor Sílvio, ele é o único adulto da família e, nesta relação, ele busca conciliar o cuidado dos filhos com o horário de trabalho. Assim, ele leva os filhos para a escola todos os dias no horário em que vai para o trabalho e quando retorna, ao final do dia, ele traz os filhos.

Para conciliar os horários de estudo dos filhos com o horário de trabalho, o Sr. Sílvio recorreu a uma instituição filantrópica que atende as crianças e adolescentes depois do horário da escola, oferecendo recreação, desenvolvendo atividades sócio-educativas e acompanhamento das atividades escolares como o “para casa”.

Recorrer a projetos sócio-educativos que atendem as crianças e adolescentes no horário extra-escolar é uma alternativa que outra família também adotou, conforme podemos verificar nos relatos de Nara sobre a rotina de sua filha:

Ela estuda de manhã. Das sete até as onze.

À tarde ela faz assim, vai para o Curumim e fica lá brincando. Não tem nada pra fazer, vai pro Curumim e fica lá brincando.

Arrumei pra ela ficar lá, né. Porque falaram assim né, que era melhor a gente pôr as crianças lá do que elas ficar na rua. Aí eu achei melhor pôr ela lá, pra ela não ter assim, iniciativa de ficar na rua, fazer coisa errada, então pus ela lá. Mas, fica lá brincando.

Brincadeiras, ensina a brincar, ensina a fazer alguma coisa. Tipo assim, igual isso aqui, ela fez lá [mostrou-me um artesanato de palito de picolé]. Eles ensinam a fazer alguma coisa lá, sabe. Tipo assim, brincar, fazer alguma coisa, desenhar alguma coisa, isso é

ela que fez lá. Tem muita coisa que ela fez lá e trouxe pra me mostrar [...].

As duas famílias que usufruem destes projetos extra-escolares possuem, em comum, uma constituição na qual há apenas um adulto entre os membros. E este adulto tem que trabalhar fora de casa e cuidar das crianças e adolescentes.

Dessa forma, esses projetos constituem um importante apoio para as famílias no processo de escolarização dos filhos, possibilitando-lhes um acompanhamento extra-escolar e permitindo conciliar o horário dos adultos com o das crianças e adolescentes e, assim, evitando que eles fiquem sozinhos em casa, sem a presença de um adulto acompanhando-os, ou na rua, como expressou Nara.

Além de recorrer a tais projetos, essas famílias compartilham de outras estratégias que também são comuns às demais famílias. Para garantir o direito à Educação dos filhos, elas buscam estreitar os laços com a escola, dedicam-se ao acompanhamento diário das crianças e adolescentes, priorizam o tempo da escola na rotina diária, buscam garantir os materiais escolares necessários, entre outros, conforme podemos perceber em suas falas.

Quando dizem da relação com a escola, cada família mostra seu esforço para marcar presença na escola e estar atenta ao desempenho dos filhos:

Eu constantemente, graças a Deus, eles tudo me conhece lá na escola, as professoras, diretora, tudo constantemente, dia de folga minha, quando eu não posso ir na reunião da escola, eu não vou porque não posso. Agora quando é dia de folga minha, eu sempre vou lá na escola procurar saber como é que tá o comportamento deles, como é que não tá.

Todos três estudam lá. Eles não quiseram mudar para uma escola de cá, eu peguei, forçar eles eu não vou. Porque eles já estudam lá desde pequeno, e professores, diretores, todo eles já me conhece demais da conta e conhece eles. Aí é tranqüilo.

Fica. Ele fica lá pra estudar, ajuda o jardineiro lá a mexer com planta. Prepara o dever deles.

É tanto que na creche todo mundo trata eles bem, me trata bem, na escola. Eu sempre, sempre tô procurando saber do comportamento deles, sempre procuro acompanhar.

Porque igual vi fazer com muitos lá, põe lá na escola e não procura acompanhar, não vai preocupar com nada, não vai nem o pai nem a mãe. Acha que a professora é obrigada a educar, não. Eles tão ali pra ensinar, agora educação, você já sabe, tem que sair de dentro de casa. Eu sempre procuro saber como é que eles tão andando, vou na escola, vou na creche converso com a diretora de lá (Sr. Sílvio).

Eu acompanho muito eles na escola.

Walas é a Dinorah [escola] e ela é essa aí... [me mostrou um bilhete da escola solicitando contribuição no lanche, era uma escola especial].ela está estudando lá desde nova.

Porque ela entrou com seis anos na escola, ela nunca aprendeu nada. Aí eles transferiram ela para essa escola. Aí ela já tá sabendo os números, conhecendo as letras.

A primeira escola que ela entrou foi aqui, com seis anos mesmo.

Vou sempre lá para saber o que eles tão arrumando, o que que tá fazendo. Acompanho eles (Maria).

Vou [na escola do filho], eu vou. Só outro dia é que eu não fui lá, teve uma reunião eu não fui não. Também eles já sabem, todo mundo me conhece (Sr. Antônio).

Esta relação das famílias com as escolas ocorre ora de maneira formal, por meio de convocação para reuniões, ora de maneira informal, por meio de visitas espontâneas. Mas há nesta relação uma especificidade que é mais ampla do que a presença física de pais e mães no espaço escolar, trata-se da importância que eles dão ao fato de serem conhecidos e identificados pelas pessoas que trabalham na escola.

Ser conhecido pela equipe da escola parece expressar uma maior cumplicidade no acompanhamento dos filhos, além disso, dá maior visibilidade ao empenho que estes pais e mães traçam para garantir a permanência dos filhos na escola.

Ao acompanhar a dona Clécia levando seus filhos à escola, foi possível registrar as seguintes observações sobre esse momento de contato dela com a escola:

[...] Dona Clécia então comentou sobre a escola de seus filhos, dizendo que gostava muito dessa na qual estávamos indo, porque não mistura os meninos pequenos com os grandes. Ela também relatava o tratamento dado pela escola a seus filhos e o

relacionamento com ela também. Pois ela conhecia e era conhecida pela diretora, supervisoras e professoras.

Além disso, ela relatava sobre o espaço físico da escola, achava-o agradável. E ao falar sobre a escola, propôs entrar lá comigo para que eu a conhecesse.

Chegamos à escola, todos os alunos estavam reunidos no pátio cantando músicas. Os filhos de dona Clécia e mais algumas crianças não puderam participar, pois estavam atrasados e havia uma pessoa no portão mantendo-o fechado. Somente quando acabou a música, o portão foi aberto e as crianças puderam se juntar às demais e então foram para as salas de aula.

Então entramos eu e dona Clécia na escola, fomos tomar água. Ela me mostrou os espaços, mostrou onde era a sala da diretora e dos professores, a sala na qual os filhos dela estudavam, a cantina e também me apontou quem eram as pessoas que estavam circulando pelo espaço e quais funções elas desempenhavam. Demonstrou que conhecia bem a escola e sentia-se à vontade naquele espaço.

Voltando para casa, dona Clécia me falou sobre o desempenho dos filhos Hélio e Kelvin na escola, sobre a relação com os filhos, o seu passado no interior e a relação com o bairro onde mora.

De acordo com ela o Hélio tinha um desempenho fraco na escola, inclusive estava repetindo o ano escolar porque estava fraco na leitura.

Tal fato ocorreu porque numa reunião na escola no final do ano de 2003, ela fora informada sobre o desempenho do Hélio pela professora e supervisora. Estas colocaram a possibilidade dele repetir o ano escolar, deixando a decisão com dona Clécia.

Dona Clécia me relatou que não tomou a decisão na hora, ela conversou com sua filha mais velha e assim, decidiram que ele tinha que melhorar e optaram por deixá-lo repetir o ano.

Sobre o desempenho do Kelvin, ela relatara que ele é tímido porque é gago. Isso faz com que as pessoas pensem que ele saiba pouco, mas ele sabe muito e vai bem na escola (Diário de campo).

Além de ser conhecida pela equipe da escola, dona Clécia também demonstra conhecer bem a escola. Quando um assunto não está ao seu alcance, ela recorre à filha mais velha, que contribui no acompanhamento dos irmãos, conferindo os cadernos diariamente, ensinando as atividades designadas para casa, reforçando o ensino, lendo os bilhetes e ainda acompanhando a mãe junto às reuniões da escola.

Nesta parceria com a filha mais velha, dona Clécia acompanha a vida escolar dos filhos. Embora nunca tenha estudado, ela sabe sobre o desenvolvimento de cada um na escola e expressa com muita propriedade a fase escolar de todos eles:

o Tel vai fazer a quinta, [HÉLIO (filho): eu vou fazer a terceira] ele vai fazer a terceira, a outra tá na sexta (essa aqui que deu você água). E a outra tá na primeira série, a Carina; e o Rafael tá na sétima. E o rapaz [filho mais velho] que tava estudando à noite, fez o primeiro do segundo grau também. Quem não está estudando é só o de quatro anos e esse aqui [o bebê] mas os outros tudo está na escola. Só esse aqui que não está estudando, mas já está chorando querendo ir! As meninas casadas uma parou no primeiro ano do segundo grau e a outra formou o segundo grau (Dona Clécia).

Dona Clécia nunca estudou e sua rotina diária é organizada em função dos horários de escola dos filhos, conforme ela diz:

[...] é, tem um que estuda aqui no Isaura, outro estuda ali no grupo. Os do grupo eu levo, né. Eu levo de manhã e busco de tarde. E meio-dia eu torno levar e de tarde eu torno buscar. E aqui no Isaura não. Aqui é perto. Aí eles vai sozinho (Dona Clécia).

Levar os filhos todos os dias à escola é uma forma de protegê-los em relação aos riscos do percurso, devido ao intenso trânsito de carros, mas também é uma maneira de garantir que eles estão de fato freqüentando a escola, pois de acordo com ela:

Tem muitas mães aqui que não levam não, mas sempre eu levo. Eu levo, ela [a vizinha] também leva, a filha dela leva. Tem muitos meninos aqui que matam aula e quando as mães vai ver tão matando aula sozinho. Por isso que eu levo meus meninos e vou buscar todos os dias onze horas (Dona Clécia).

Os esforços empreendidos pelas famílias demonstram uma grande dedicação para com a vida escolar das crianças e adolescentes, buscam garantir a freqüência diária dos filhos à escola, buscam formas de acompanhar o desenvolvimento dos filhos na escola, buscam estabelecer uma relação mais afinada com a escola e, neste último aspecto, nem sempre há uma relação harmoniosa e sem conflitos.

Alguns se queixaram do tratamento dado aos seus filhos e relataram um diálogo conflituoso com a escola, como expôs o Sr. Antônio:

Esse menino meu todo mundo conhece. Ele era muito atentado. Eu dou conselho ele toda vida, ó, você vai na aula é pra estudar, não é pra brincar não. Aula é igual você sair pra trabalhar, tem que ter responsabilidade com aquele serviço.

Mas aí, cheguei lá, eles não agüentam muito, ele era atentado, brigava muito, os professores dele, mas eles tomou de empreito. Aí o diretor mandou chamar: ó Sr. Antônio, Fabinho tá assim, assim...

Uai, ele foi tão coisa, que depois ele pensou que eu era desse bobão. Eu acho que ele pensou! Eu acho.

Mas ó Sr. Antônio que eles pegou o Fabinho de empreito aqui porque, tudo quanto há aqui só sai em nome do Fabinho.

Eu falei assim com o diretor: uai, mas você tem que olhar sô. Não é tudo que o outro faz que tem que joga em nome do menino não, sô.

Ele chega lá, vocês mandam um bilhete. Chega lá eu aperto ele, ele fala que ele não fez. Os meninos que estudam mais ele, falam que ele não fez. Se aqui acusam ele. Vocês tá bão de...

Depois que eu passei pra lá, uma professora veio falar: seu menino agora melhorou bastante, bastante, melhorou cem por cento. Aí a professora que dá aula cedo, também dá aula pra ele, falou: o Sr. Antônio, Fabinho é inteligente e é bão aquele menino. Agora ele é levado e eu não tenho medo não. Mas é porque o povo mexe com ele, Sr. Antônio.

Pois eu cansei de falar: pra que o povo vai caçar mexer com esse menino, sô!

Você acredita que acabou, não chegou mais reclamação dele aqui (Sr. Antônio).

O Sr. Antônio estuda na mesma escola do filho, portanto, ele a conhece bem. Já o outro relato de conflito com a escola é do Sr. Geraldo, marido de dona Clécia. Ele não tem o hábito de freqüentar a escola dos filhos e assim diz ele sobre a relação com a escola:

Só um dia que eu fui [à escola do filho] porque o professor do meu menino xingou ele lá, eu não gostei, peguei fui lá e falei com o professor que ele não pode falar o que ele falou com meu menino.

Ele falou um negócio lá, aí eu fui lá, ele falou que não falou mais e que não sei o que lá mais,... aí eu falei com ele pra pensar e que meu menino vai na escola não é pra aprender burrice não. Se

fosse pra ele aprender burrice ele não precisava ir na escola não (Sr. Geraldo).

Estas famílias nos mostram seus esforços para com a escolarização dos filhos e filhas, demonstrando uma intensa mobilização para garantir-lhes o direito à Educação.

Poderíamos avaliar que elas apenas cumprem o dever que lhes é outorgado pela legislação educacional, mas seria um reducionismo vê-las apenas por esta ótica. Pois entre direitos e deveres, o que estas famílias nos expressam é que o direito à Educação é mais um desejo, sonho a ser concretizado do que um suposto cumprimento de uma obrigação imposta pela lei.

Alguns estudos, como de Nogueira (1998 e 2000), Zago (2000), Viana (1996), Lahire (1997), ao abordar a relação família e escola, têm enfatizado os processos internos às dinâmicas familiares, demonstrando como estes influenciam a trajetória escolar dos filhos, podendo contribuir para o sucesso ou não dos mesmos em relação à escolarização.

Nesse sentido, Zago (2000) afirma que:

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, este não pode ser desconsiderado. Trata-se de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas (p. 20).

Diante das idéias desta autora, podemos considerar que o campo das relações intrafamiliares se constitui em um importante espaço para compreendermos os processos de escolarização e as possibilidades de constituição da Educação como direito, como nos mostraram as famílias, todas recorriam às formas peculiares, que lhes eram mais plausíveis e acessíveis, para garantir a Educação aos filhos.

Ainda cabe ressaltar que, se nesse processo pela garantia da Educação, as relações intrafamiliares tiveram uma substancial importância, ela não pode ser tomada de forma independente em relação à compreensão do universo sociocultural destas famílias. Como expõe Nogueira (2000):

Outra consideração que cabe aqui assinalar é a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estas estabelecem com a escola. As famílias, assim como as escolas, não podem ser desconsideradas de forma abstrata, dissociadas de suas condições históricas e socioculturais (p. 10).

Ao apreendemos essa relação nas situações das famílias que contribuíram com esta pesquisa, verificamos que cada uma busca driblar os obstáculos do distanciamento entre sua realidade social e a escola, estabelecendo uma relação de aproximação por vias muito diversas: seja pela amizade com os profissionais da escola, seja pela busca de outros projetos extra-escolares, ou ainda pelo auxílio de outros filhos que tenham maior nível de escolaridade, enfim, todo um empreendimento em prol da garantia da Educação de seus filhos.

Viana (1996), ao revisar as produções nacionais e internacionais que tratam de trajetórias escolares de sucesso nas camadas populares, aponta duas condições que se destacaram como decisivas para o sucesso escolar dos sujeitos:

A primeira é a participação da família, tanto na elaboração de projetos de escolarização prolongada para seus filhos como na sustentação desses projetos em termos de comportamentos e estratégias. A segunda é um superinvestimento, tanto das famílias quanto do próprio filho/aluno, na causa escolar (VIANA, 1996, p. 84).

Estas condições apontadas por Viana (1996) eram constantes no comportamento das famílias, conforme expressaram em seus depoimentos e demonstraram na prática. Ora de maneira harmoniosa, ora de maneira conflituosa, estas famílias vão rompendo as barreiras entre família e escola e traçando uma trajetória escolar diferente para crianças e adolescentes.

Além da importância das ações da família, Viana (1996) também acrescenta o papel do próprio sujeito em sua trajetória escolar. Nesse sentido, foi possível ouvir alguns filhos e filhas que estavam estudando e suas percepções sobre a relação com a escola. O que nos dizem as crianças, os adolescentes e os jovens nesse processo? Vejamos a seguir.

3.3 As crianças, os adolescentes, os jovens e o direito à Educação

Algumas crianças e adolescentes expressaram um pouco das relações que estabeleciam com a escola, conforme pude registrar no diário de campo:

Após um momento de conversa com os adultos, eu comecei a conversar com as crianças e começamos a brincar.

O Hélio quis que eu jogasse o *mini-game* e todos ficaram me instruindo no jogo, davam palpites, ensinavam estratégias e depois ficavam me observando, até desistirem diante do meu fracasso total. Pois quando perguntei quantos pontos eu tinha feito eles me falaram: Zero!

Diante disso começamos a conversar sobre escola e eles começaram a me falar sobre a escola deles: a Karina falou que gostava muito da escola e da professora, a Júlia falou que gostava da escola e perguntou se eu queria que ela pegasse algum livro na biblioteca da escola dela para eu ler. E me falou que às vezes ela pega algum livro para ler, mas nem sempre ela o lê.

O Hélio ficou a me desafiar nas continhas e eu também pude fazer o mesmo com ele. E enquanto eu o desafiava a sua irmã, Karina, ficava ouvindo e tentando responder. Então quando eu perguntava alguma operação de multiplicação, como: 2×3 , ele me respondia seis e sua irmã ficava me falando que ele estava errado porque era cinco. Ela fazia a adição, pois era a operação que estava aprendendo na escola.

Esse momento de interação com as crianças foi muito interessante, permitiu-me perceber que todos têm muito gosto pela escola. Além de me falarem com entusiasmo sobre escola, eles também quiseram me mostrar os cadernos e os materiais escolares, disputando entre si os caprichos dos cuidados com os materiais e dos acertos registrados nos exercícios pela professora.

Foi um momento muito descontraído e revelador. O Samuel, que ainda não está estudando, ao ver os irmãos me mostrando os cadernos e livros, buscou uma revistinha em quadrinhos e ficou me contando a história através das gravuras e, assim, me demonstrando que ele também sabia.

Da apresentação dos cadernos e livros, passaram para um momento de escreverem cartinhas para mim. A Júlia e a Karina fizeram cartinhas revelando-me um afeto, dizendo que gostavam de mim; o Hélio ficou me demandando alguma coisa para ele fazer, sempre querendo algum desafio em torno das operações matemáticas e, assim, passamos o tempo até que dona Clécia anunciou que já estava na hora de buscar Kelvin na escola (Diário de campo).

Este registro, feito junto às crianças da dona Glécia, demonstrava que o desejo e envolvimento da mãe (que era mais expressivo que o desejo do pai) em torno da escolarização dos filhos, refletia-se no entusiasmo destes pelo estudo e, durante nossa interação, eles buscavam certificar uma relação muito positiva com a escola.

Eles não apenas falaram que gostavam da escola, mas buscaram demonstrar de diversas formas a introjeção da escola em suas vivências e a apropriação deste espaço. Mostraram seus cadernos e reforçaram as práticas meritocráticas das escolas, exibindo os exercícios corretos e o capricho com a organização de seus materiais escolares. Provaram-me seu aprendizado, mostrando-se dispostos a responder perguntas sobre alguma matéria, principalmente as operações matemáticas; demonstraram que se apropriam do espaço da escola, falaram-me do acesso à biblioteca e da possibilidade de pegar livros emprestados. Falaram-me da relação afetiva com a professora. Enfim, evidenciaram a trama de relações que tecem em função da apropriação do direito à Educação. Mas, se nas tramas das crianças desponta o gosto pela escola, os adolescentes e jovens já apontam os obstáculos que encontram nesse espaço e que tornam o direito à Educação um exercício que “exige” muito, conforme relatou a filha de dona Clara.

Após a entrevista com dona Clara, ela foi me mostrar a casa dela e quando entramos no quarto, a sua filha (18 anos) estava sentada sobre a cama estudando. Então começamos a conversar e eu perguntei-lhe sobre os estudos e suas pretensões ao concluir o ensino médio.

Então a primeira coisa que ela me disse foi que “pobre não tem ambição pra vestibular, não”. Depois falou da melhoria da escola com a mudança de diretores, reclamou de professores que vão para sala de aula e não ensinam e, assim, como a conversa se estendeu, voltei a gravar (Diário de campo).

Ao expor suas percepções sobre a escola, a filha de dona Clara apontou o descompasso entre a escola, as aspirações destes sujeitos em torno da concretização do direito à Educação e a realidade escolar. Mas ainda que em descompasso, ela evidencia que esta é uma relação de luta que se estabelece nos liames da desistência e da persistência:

Há um tempo atrás eu tinha parado de estudar. Eu não levava muito a sério. Aí depois que eu vi que eu precisava do estudo, que eu precisava aprender. Tem uma dificuldade, você tem que se envolver muito, tem que estudar, se não, não aprende.

Não adianta. Igual tem muitos alunos lá na sala de aula também, gosta de colar, disso e não aprende nada. Depois, igual eu falei com eles, vai fazer um vestibular, não passa em nada.

Pra mim estudar, tirando tempo pra estudar, é bom pra gente né. Mas tem algumas matéria que é muito fácil, né. Às vezes você nem vai usar tanto. Principal é o português e a matemática. As outras matérias é chato, às vezes (filha de dona Clécia).

E a persistência se faz mediante as possibilidades que a Educação básica poderá oferecer e a nova significação que ela conseguiu dar ao ato de estudar. Estudar para aprender, ainda que muitas coisas ensinadas não lhe façam sentido, nem lhe pareçam úteis. Estudar para ter um trabalho como ela expressou: “Penso em trabalhar em loja. Coisa simples, né. Não é assim coisa tão grandiosa não”. Sobre “a coisa tão grandiosa”, ela esclarece à pesquisadora: “É assim, igual a você, né. É. Exige muito, estudar mais, né”.

Nesse sentido, ela reafirma a posição de que “pobre não tem ambição para vestibular”, pois vestibular significa estudar muito tempo e adiar a entrada mais rápida no trabalho. Mas mais do que isso, a filha de dona Clécia nos aponta algo que é fortemente arraigado no imaginário popular sobre o “estudar muito”:

Ah, eu não acho que tem que ficar estudando, estudando, estudando, não. Fica mal da cabeça! Igual o menino ali em cima. Tadinho! Inteligente, estudioso! Estudava muito. Aí ele não conseguiu passar no vestibular. Ficava estudando o dia inteirinho, só estudava. Aí ficou ruim da cabeça (filha de dona Clécia).

“Ficar mal da cabeça” é uma expressão muito utilizada na camada popular para referir-se aos que “estudam muito”. E até que ponto essa situação é ficção ou realidade? Como ficção, esta expressão parece prestar-se para difundir um imaginário que se conforme diante do convívio com a negação do direito à Educação. Como realidade, segundo aponta a filha da dona Clécia, identifica-se com quem ficou mal da cabeça: “É vizinho aqui. Ficou doente. Como é que pode? Uma pessoa inteligente. Sempre tirava as melhores notas, nunca tomou bomba,

excelente”, esta expressão aparece transfigurada, mas servindo à mesma finalidade de nos conformarmos diante da negação do direito à Educação.

Então nos perguntamos: “Ficar mal da cabeça” é conseqüência do estudar muito ou do obstáculo (para muitos intransponível) que temos de atravessar para ter acesso a esse ensino como direito? O vizinho da filha de dona Clécia “ficou mal da cabeça”: não seria porque, mesmo estudando muito, sendo “inteligente” e “excelente”, ainda assim, não conseguira ter acesso ao ensino superior? Por que o ensino superior ainda é coisa tão “grandiosa”?

Se o ensino superior já aparece como algo fora do alcance desses sujeitos, voltemos a atenção para a Educação Básica e veremos como o direito à Educação se processa nesta fase para os adolescentes e jovens. Entre estes sujeitos, o limite mais evidente em relação ao direito à Educação Básica é a impossibilidade de conciliar o tempo da escola com o tempo do trabalho, principalmente entre os jovens do sexo masculino.

A alternativa a que esses jovens recorrem é a busca pelo ensino noturno, tal como expressou o Sr. Antônio, sobre seu filho de catorze anos: “Ele tá doido para estudar à noite. Eu falei, deixa ver se acaba o ano, que eu vou conversar com eles”.

Já o filho dele deixou claro que a possibilidade de estudar à noite “é bom porque eu arrumo alguma coisa de dia, um trabalho”.

No entanto, entre trabalho e escola, o trabalho passa a ser prioridade e a evasão escolar se concretiza, tal como aconteceu com o filho da dona Clécia. Ele, aos dezoito anos, deixou de freqüentar a escola no ano de 2004, estava cursando o primeiro ano do ensino médio, mas conseguiu um trabalho como servente de pedreiro que não lhe permitia conciliar escola e trabalho.

Nesse caso, o trabalho era prioridade, tanto para o jovem, quanto para seu pai, que estava desempregado e via o ingresso do filho no mercado de trabalho como uma forma de reintegrá-lo também, pois ele poderia indicá-lo para

contratação na empresa. Além disso, era uma forma de complementar a renda da família.

Contudo, dona Clécia ainda tem expectativa de que o filho volte a estudar e assim diz ela: “sempre eu falo com meu rapaz aqui, olha, você arranja o serviço, conversa com o dono do serviço e estuda à noite”.

Mas nem sempre é possível retomar os estudos, como expressa a trajetória dos filhos de dona Clara, que interromperam os estudos para trabalhar e não conseguiram conciliar o tempo da escola com o tempo do trabalho.

Parece indicativo nessas famílias que, se para os pais e mães, o direito à Educação não se concretizou ou foi interrompido na infância, para seus filhos e filhas, este direito encontra seus limites na adolescência e na juventude, ciclo da vida em que mais interrompem os estudos.

Mas e o direito à Educação na vida adulta? Algumas famílias expressaram um pouco desta relação, por meio de relatos de alguns adultos que estão buscando a alfabetização. 3.4 Os adultos e o direito à Educação

Ao retomar a trajetória escolar dos pais e mães, verificamos que a relação desses adultos com o direito à Educação foi marcada por uma completa negação, para alguns a escola foi completamente inacessível e, para outros, seu acesso foi de curta duração, não permitindo que a Educação se configurasse como direito para esses sujeitos.

Mas esta trajetória se relaciona ao período de infância e adolescência desses sujeitos que hoje, como adultos, também são ou deveriam ser considerados como sujeitos de direitos.

E nesse sentido, esses adultos demonstram uma busca pela apropriação do direito à Educação, ainda que muito tímida, pois entre as famílias pesquisadas havia dois adultos que estavam freqüentando cursos de alfabetização e os demais adultos, que não estavam estudando, expressaram os obstáculos que os impedem de acessar esse direito, ainda que esta seja sua vontade.

3.4.1 Os limites do direito à Educação na vida adulta

A Educação é vista como possibilidade na vida adulta , mediante o conhecimento da oferta de vagas para os adultos nas escolas públicas da região onde moram. No entanto, se este direito não esbarra nos limites da ausência de uma escola que os atenda, eles encontram outros limites, sejam pessoais, sociais, culturais, etc, que impedem sua volta para a escola , conforme nos diz dona Clécia: “eu tenho vontade de estudar, mas é difícil”.

Para dona Clécia, voltar a estudar é difícil porque a prioridade é a educação dos filhos, que são muitos e demandam dela um exaustivo cuidado diário. Diante dessa situação, ela prioriza a garantia do direito à Educação dos filhos, pois ela acha que “Hoje em dia até para varrer rua tá pedindo é primeira série, segunda série. Se a gente não aprendeu nada, pelo menos o filho a gente tem que por pra estudar, né”.

Conciliar trabalho e escola é o principal limite apontado pelos adultos, conforme expressa Nara: “tem hora que eu penso em estudar à noite, mas eu fico, a gente fica muito cansada. Tem dia que não tá legal pra ir nada, não tá passando bem de saúde, até desanimado. Tem escola da noite, né”.

Ela aponta que tem a “escola da noite”, mas não tem disposição física, nem mental para enfrentar uma terceira jornada de trabalho no espaço da escola.

Os adultos que trabalham fora regularmente acumulam também o trabalho da casa e o cuidado com os filhos e, assim, têm que dar conta de uma extensa e cansativa jornada diária de trabalho. Nessas circunstâncias, se a terceira jornada não acontece na escola, ela acontece em casa, como nos diz o Sr. Sílvio:

Como é que você vai largar um serviço, assim, igual eu largo sete horas? Hoje em dia não, porque agora eu tô com 54 anos, eu não vou caçar estudo mais não. Porque eu não tenho nem como. Hoje em dia nem compensa mais!

Mas, escuta aqui para você ver, como é que eu vou largar serviço sete e meia e vou sair daqui sete hora, largar serviço sete e meia para mim ir para escola?

Sabendo que eu tenho que arrumar uma comida para os meninos, porque eu não gosto que eles ficam mexendo com fogão, porque é muito perigoso. Apesar da menina tá com 11 anos e o outro tá com

13 anos, mas mesmo assim, ficar mexendo com fogão é muito perigoso para criança.

Vai eu acho importante, fazer e deixar pronto.

Nesse depoimento, o Sr. Sílvio nos traz um importante ponto para analisarmos os limites do direito à Educação na vida adulta para esses sujeitos. Pois, para além dos limites materiais, ele explicita não se reconhecer como um sujeito de direito à Educação na vida adulta, remetendo-se a sua condição: “Hoje em dia não, porque agora eu tô com 54 anos, eu não vou caçar estudo mais não. Porque eu não tenho nem como. Hoje em dia nem compensa mais”.

Se, para alguns, a possibilidade do acesso à Educação na vida adulta encontra limites definidos e, por vezes, intransponíveis; para outros, emerge a possibilidade de acessá-lo por meio dos cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos, oferecidos nas escolas públicas, conforme os relatos da dona Clara e do Sr. Antônio.

3.4.2 As possibilidades limitadas do direito à Educação na vida adulta

O acesso ao direito à Educação na vida adulta traz consigo expectativas diversas por parte dos sujeitos que vêem nele a possibilidade de ampliar suas relações com o mundo. Por isso, persistem, ainda que convivendo com o estigma, muitas vezes internalizado, de que “estão velhos para isso”.

Um exemplo de experiência de acesso à Educação na vida adulta é o de dona Clara, que está freqüentando um curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, duas vezes por semana, numa escola próxima à sua casa.

Na busca pela alfabetização, ela já passou por outras duas escolas e deixou-as, porque eram distantes de sua casa. De acordo com ela, os estudos lhe fazem muita falta:

Faz muita falta! Eu, sabe por que? Eu não tive tempo de aprender porque eu cresci no trabalho. Não tinha tempo de sair pra estudar. Então agora é que tá fazendo falta.

Ah, eu tô gostando. Sabe por quê? Porque tava me fazendo muita falta né, porque eu tenho de ler a bíblia, né. Então tá fazendo

muita falta, né. Eu tenho que aprender ler. Sem ler não tem jeito, né, Maria José? (Dona Clara).

Ao relatar sua experiência, dona Clara demonstra que esta tem sido positiva e, nesse sentido, ela tem grandes expectativas diante da possibilidade de ler a bíblia, pois sua principal atividade cotidiana é trabalhar pela igreja evangélica da qual faz parte.

Se, para dona Clara, a alfabetização tem como primeira finalidade a leitura da bíblia, que está intimamente relacionada à sua rotina diária, para sua filha, a possibilidade de a mãe alfabetizar-se ganha outras expectativas:

Ah, muito bom, né. Muito feliz. Seria muito bom se ela aprendesse a ler direitinho, porque quando a gente não sabe ler, é uma limitação, né. Principalmente a gente entender, interpretar o que a pessoa está falando. Às vezes a gente não entende muita coisa, não tem aquela interpretação, fica só ouvindo as coisas. E não é igual a gente [que sabe ler], não guarda tudo, assim, por exemplo, só contar, a gente não guarda tudo.

Tem um livro pra ler, você vem aqui lê, você lê, depois vem aqui e lê.

Mas ela já é mais difícil, ela tem muita dificuldade. Então ela tá aprendendo a ler é muito bom. Faz muita falta! (Filha de dona Clara).

O olhar da filha amplia as possibilidades oferecidas pelo acesso ao direito à Educação. Ressaltando que é um olhar para quem a Educação Básica tem se constituído como um direito, o que a leva sempre a comparar a condição da mãe com a sua própria condição, vislumbrando a superação dos limites com os quais a mãe convive.

Para quem está vivendo a possibilidade de acessar o direito à Educação na vida adulta, esta vivência se apresenta mediante o desejo de romper com a “falta da leitura” e de se afirmar nas relações sociais, rompendo com o estigma de quem não sabe assinar o nome, como relata o Sr. Antônio:

Eu aprendi a fazer tudo, graças a Deus, e não sei leitura.

Pode falar francamente, eu entro nesses banco, Banco Itaú, esses bancos aí, eles falam assim, nós vamos batendo um papo, conversando. Aí eles falam, Sr. Antônio e o senhor não sabe assinar o nome do senhor, nada!

Eu falo: infelizmente, não! Assinar não sei não.

Eles falam assim: Sr. Antônio, espera aí, o senhor tão inteligente, se soubesse uma leitura, hem?! O senhor não é flor que se cheira! Uai, tem que aprender, né (Sr. Antônio).

O Sr. Antônio deixa claro que aprendeu a fazer tudo, só a leitura é que ele não sabe, mas tem que aprender. Diante dessa percepção, mesmo convencido da importância da leitura, ele ainda enfrenta a dúvida sobre aprender a ler: “a leitura tem hora que faz falta, mas pela minha idade já, eu quase que não coisa não. Porque o que eu tinha de fazer eu já fiz”.

Contudo, ele matriculou-se num curso de alfabetização de Adultos, oferecido de segunda a sexta-feira à noite, na mesma escola em que seu filho estuda. Assim diz ele sobre a relação com os estudos:

Aí tem uma aula ali, eu tô estudando, tem vez que eu vou, tem vez que eu não vou. Essa semana eu não fui um dia. Eu tô tomando uns remédios aí. Então não fui. Chega lá eu falo para professora e ela fala: Ah, Sr. Antônio, devagar nós chega lá!

Eu falo pra ela, você sabe de uma coisa; que eu vou sair porque eu não tô ficando aqui pra estudar, eu faio muito!

Não Sr. Antônio, não esquentar a cabeça não! A gente tá vendo como que o senhor é, o senhor é tudo o senhor mesmo, doente, então, a gente tem que agüentar a mão.

Essa semana mesmo eu não fui uma vez! (Sr. Antônio).

Mesmo enfrentando as dificuldades para manter-se estudando, diante dos problemas de saúde, o Sr. Antônio persiste. Mas, ao falar de seu aprendizado, ele vai revelando que, nesta relação com os estudos, há outras dificuldades inerentes à prática pedagógica:

Eu conheço muitas letras, lê eu não tô lendo direito não! Porque ela [a professora] trabalha umas coisas assim, ela chegou assim, eu não entendi direito não: cheguei lá ela falou assim, ó, hoje nós vamos cortar papel para fazer não sei o quê.

Eu falei: eu não sou formiga não, não gosto disso não!

Aí quando ela chega nessa coisa de olhar, de cortar papel, fazer não sei o que lá. Aí eu já faio, já não vou. Agora se for pra ler e escrever, tudo bem! Mas, eu não tiro a razão dela não. Eu pra mim eu não quero isso mais, agora me interessa é ler e escrever. Mas eu, se eu aprender, aprendi, já tô no fim da vida mesmo. Mas ela tá certa, tem que ensinar é nos critérios, igual ela tem, boazinha, sô.

Outra, esta semana nós vai ver esses rios longe, Pantanal... é bonito, tem que olhar a boniteza, mas pra mim não adianta. Então eu fico calado, não falo nada. Pra mim eu não interesse não (Sr. Antônio).

Há uma relação de desencontro entre a prática pedagógica estabelecida pela professora e os anseios do Sr. Antônio e, ao falar sobre essa situação, ele vai desvelando a ausência de sentido nos estudos. Embora legitime a prática da professora e até demonstre uma afinidade pessoal, ele não se cala e questiona sua abordagem pedagógica:

Agora se fosse pra ler e escrever tudo bem! Mas olhar pra rio, eu vou fazer aquilo pra quê? Eu vou inventar um desenho lá do rio Pantanal, lá do Amazonas, pra que isso? Eu não vou lá, ô?

Mas eu não tiro a razão não né, ela tá certa. Quem gosta!

Porque do jeito que eles fazem, eles podem passar esses estudos aí, do Amazonas, de rio é pras crianças. Porque as crianças, vai levar pra frente. Agora, nós, eu, só vai pra trás. Não tenho mais como seguir pra frente. Não, não tem não. Eu, na minha idade assim, não tem jeito de seguir pra frente pra onde é que tá esses rios assim.

Então aqui, é bom assim, eu estudar, escrever e ler, mas para aqui. Pra que eu vou fazer com isso? Eu vou mexer com floresta! (Sr. Antônio).

E ao questionar a prática da professora, o Sr. Antônio retoma as possibilidades que o estudo poderia lhe oferecer dizendo: “A leitura, ler e escrever, ajuda que é coisa. Pra gente ir num lugar; igual eu, ir nesses bancos aí, no Itaú, na Caixa, pegar o ônibus. Então, a pessoa chegou, escreveu, leu ali, aí tá bão. Não é? Isso é que é meu coisa”.

O Sr. Antônio aponta a complexidade que envolve o direito à Educação, convocando-nos a pensar profundamente sobre a importância das práticas pedagógicas no processo de constituição desse direito. Ampliar o nosso foco e ver que o direito à Educação não é somente uma relação de ofertas de vagas nas escolas, de controle de frequências, mas é também uma relação político-pedagógica que deve dar conta dos tempos humanos com os quais estão tratando.

E sobre essa experiência do Sr. Antônio, vale dialogarmos com Miguel Arroyo (2005). Esse autor, ao tratar da Educação de Jovens e Adultos como um campo de direitos e de responsabilidade pública, aponta a necessidade de redimensionarmos nosso olhar sobre os jovens e adultos, rompendo com uma visão negativa sobre suas trajetórias, passando a vê-los como sujeitos de direitos. Segundo ele:

Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos(as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos. Colocarmos-nos nesta perspectiva é um avanço em relação às velhas políticas de suplência. Porém, nosso olhar pode não mudar. Continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar. O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como política de continuidade na escolarização. Nesta perspectiva os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade (Arroyo, 2005, p. 23).

Entre as famílias que contribuíram com esta pesquisa, as experiências de freqüentar a escola são poucas e os limites para o acesso à Educação são muitos. Eles enfrentam os limites da constituição desse direito, como no caso do Sr. Antônio e da dona Clécia, que freqüentam cursos de Alfabetização e enfrentam os descompassos entre a escola e suas vidas.

Esses descompassos nos parecem indicativos da demanda apontada por Arroyo (2005) sobre a nossa visão sobre os jovens e adultos: “um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como Jovens e Adultos em tempos e percursos de Jovens e Adultos” (p. 23).

3.5 As famílias e o direito à Educação: um direito na contramão

Ao fazer essa incursão sobre a relação que as famílias estabelecem com o direito à Educação, podemos verificar que este direito vai se constituindo para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos mediante intensos esforços para superar os obstáculos.

Como sugere Arroyo (2005):

Estou sugerindo que não podemos esquecer de olhar para as trajetórias humanas e escolares dos educandos e tentar entender como vão tecendo seu direito à escola, ao estudo, ao conhecimento, à cultura... Um tecido demasiado tenso e tênue. Nesse tecer seus tempos humanos e de escola vão descobrindo até onde seus direitos se tornam realidade ou ficção. Quem padece os paradoxos dos direitos humanos são essas crianças, adolescentes, jovens-adultos que teimam em tornar-se sujeitos de direitos nesses intrincados e excludentes paradoxos (p. 111).

É nessa perspectiva que as famílias entram em cena na luta por este direito e vão construindo uma trajetória de luta, cujos resultados alcançados são relatados com muito orgulho:

A Elen, a mais velha. É tanto que graças a Deus ela passou de ano. Ela não tomou uma bomba. Ela fez oitava série no União e já saiu do União e já foi direto fazer o segundo grau (Sr. Sílvio).

Minha filha mais velha, a casada, tem o segundo grau (Maria).

Eles estudou. O Juninho foi até no segundo ano. E o Pedro até oitava série (Dona Clara).

Nesse sentido, os filhos e filhas, que alcançaram maiores níveis de escolaridade na família, são referências para os demais e constituem o exemplo a ser seguido, conforme nos relatou Maria: “Quero que eles formem. Igual a minha menina, tá fazendo o primeiro ano. A casada”.

À medida que estas famílias vão relatando os resultados alcançados em torno da garantia do direito à Educação, elas vão demonstrando que algo mudou para aqueles da família que alcançaram maiores níveis de escolaridade. O relato do Sr. Antônio a seguir é exemplar para esta situação:

O Washington formou, foi a primeira formatura, eu nem sei o que que é. Tudo, mais tudo, se você for conversar com ele, vocês

gostam, ele tem um papo legal. Parece que é filho de um marajá, estudado mesmo, tranqüilão. Então, ele ficou arranjado (Sr. Antônio).

Ele diz que o seu filho é parecido com filho de um “marajá”, cuja condição social é outra bem distante da sua. Nesse sentido, o filho parece ser um outro, pertencente a outra classe social, para quem o estudo constitui uma regra, ou seja, para quem o direito à Educação é garantido. Em outras palavras, ele demonstra a força das relações sociais, marcadas pela desigualdade que aparece tão naturalizada, fazendo com que o direito à Educação para pessoas como ele seja visto como uma exceção, pois sua condição social não é a de um “marajá”.

Mas explorando os relatos dos pais e mães sobre os filhos que têm mais escolarização, podemos perceber que o acesso à Educação fez uma diferença para eles, indicando um processo de mudança, não nas suas condições sociais, mas nas relações sociais, tanto no espaço intrafamiliar quanto extrafamiliar.

No espaço intrafamiliar, os pais e mães tendem a referenciá-los, não só os qualificando como aqueles mais estudados, mas também incumbindo-os de resolverem os problemas cotidianos que demandam o letramento, que vão desde a leitura de uma correspondência ao acompanhamento escolar dos irmãos. E inerente a esse processo, os filhos mais escolarizados são vistos como aqueles que têm mais facilidade para resolver os problemas e, assim, são sempre demandados no acompanhamento de outras situações, como o acesso aos serviços públicos e privados em postos de atendimento à saúde, escola, bancos e etc. Esta situação nos mostra que mais acesso à escolaridade amplia as relações sociais daqueles que a possuem.

Esse contexto vai ao encontro dos resultados de uma pesquisa, realizada por Oliviere (1999), com os habitantes das invasões de Salvador, na qual ele busca explorar os fatores que incidem sobre a mudança social destes habitantes, compreendida como processo de adaptação à vida urbana. Este estudo apontou que o processo de inserção das famílias habitantes das invasões não se reduzia exclusivamente ao fator renda, sendo a escolaridade um fator incisivo por desempenhar uma importante influência sobre a qualidade de vida das famílias.

De acordo com Oliviere (1999):

A influência da educação formal mostra, nos limiares da miséria, um grande potencial de mudança social. Comparando-se as cinco famílias melhores classificadas nas condições de mudança, verificamos que a média salarial das mesmas é ligeiramente inferior a do grupo entrevistado. Os melhores níveis de vida destas cinco famílias estão mais relacionados com a escolaridade. A educação presta um crescimento no potencial do ser para sobrevivência no meio urbano.

O processo de mudança social reflete o grau de inserção do indivíduo na cultura urbana. O nível salarial identifica o grau de integração na economia. O educacional reflete com maior exatidão a integração social, condição essencial para a mudança (p. 29).

Estas possibilidades apontadas por Oliviere (1999) se assemelham com a percepção das famílias, que contribuíram com esta pesquisa, sobre a Educação. Elas demonstram as perspectivas que a Educação pode oferecer para suas vidas, considerando a experiência marcada pela negação destas possibilidades, pois a Educação não se constitui como direito para muitos entre elas. Por isso, estas famílias tendem a investir seus esforços para que os filhos estudem e tenham esse direito garantido.

Esta situação nos conduz as idéias de Telles (1999):

Colocar os direitos na ótica dos sujeitos que os pronunciam significa, de partida, recusar a idéia corrente de que direitos não são mais do que a resposta a um suposto mundo das necessidades e das carências. Pois essa palavra que diz o justo e o injusto está carregada de positividade, é através dela que os princípios universais da cidadania se singularizam no registro do conflito e do dissenso quanto à medida de igualdade e à regra de justiça que devem prevalecer nas relações sociais [...] (p. 178).

Esta autora nos traz uma importante análise sobre as relações com os direitos sociais em nossa sociedade, contribuindo para ampliarmos nossa compreensão, ao romper com uma visão reducionista, na qual os direitos são encarados como uma caridade.

E nesse sentido as famílias evidenciam suas demandas pelo direito à Educação, mobilizando-se de diversas maneiras para que tenham acesso a esse direito, demonstrando o quanto distantes e vazios são estes referenciais de passividade e carência que construímos sobre as camadas populares.

Dialogar constantemente com os filhos sobre a importância da Educação em suas vidas e desejar intensamente que eles estudem, acompanhá-los à escola, buscar por projetos sócio-educacionais nos horários extra-escolares, estreitar os laços com a escola, tornando-se mais conhecidos pelos profissionais, priorizar o tempo da escola nas atividades cotidianas, mobilizar os filhos mais velhos no acompanhamento escolar dos mais novos, garantir aos filhos os materiais necessários para estudarem, buscar pela Educação na idade adulta, enfim, são inúmeras as ações destas famílias que nos mostram a intensa e diversificada mobilização que travam em prol do direito à Educação.

Citamos novamente Telles (1999) para refletir sobre esta situação:

Ao revés da suposta objetividade de um problema social passível de ser gerenciado tecnicamente, nas vozes desses sujeitos se enunciam outros universos de valores: aspirações e esperanças, desejos e vontades de ultrapassamento das fronteiras reais e simbólicas dos lugares predefinidos em suas vidas, sonhos de outros mundos possíveis, mundos que valham a pena ser vividos [...] (p. 180).

Percebendo-as nessa perspectiva, as famílias que contribuíram para esta pesquisa demonstraram que o direito à Educação entre elas tem se concretizado na contramão. E a luta para concretizá-lo é muito grande!

CAPITULO 04. O PROGRAMA BOLSA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS ATENDIDAS

O Programa Bolsa Escola é oficialmente definido como um programa educacional operado por meio da transferência de renda para as famílias que possuam dependentes com idade de 06 a 15 anos, faixa etária correspondente à Educação escolar obrigatória.

Considerando este enviesamento entre Educação e renda, buscamos responder a seguinte questão: quais alterações este Programa provoca nas famílias atendidas?

Nesse sentido, ouvimos as famílias atendidas com a finalidade de compreender a repercussão deste Programa entre elas. Assim estruturamos este capítulo, priorizando os aspectos do Programa que pareceram mais relevantes para seu público-alvo..

Organizamos o capítulo em tópicos que versam sobre o Bolsa Escola como renda, o Bolsa escola como Educação, o Bolsa Escola para além da renda e Educação sob a perspectiva das famílias. E, por fim, sintetizamos algumas análises sobre esses aspectos.

4.1 O Bolsa Escola como renda

Na perspectiva das famílias, a renda aparece como o principal elemento do Programa Bolsa Escola e assume sentidos diversos a partir de seu uso em prol do bem-estar do grupo familiar.

Para algumas famílias, o próprio marco de entrada no Programa é quando elas recebem a transferência financeira, e não quando recebem a comunicação oficial de inclusão no Programa, momento a partir do qual serão contabilizadas as frequências dos filhos à escola. A renda sempre aparece com mais ênfase quando se fala da entrada no Programa, conforme podemos perceber nos relatos abaixo:

Ih, eu fiquei feliz demais. Um dinheiro que eu não estava esperando, aparecer assim, de uma hora pra outra. Foi muito bom! (Dona Clara).

O Bolsa Escola, quando eu vim para cá, eu fiz. [...] Aí quando o Bolsa Escola veio pra mim, eu nem esperava de vim. Porque eu fiz a inscrição, ficou lá, ficou mais de três anos, então eu não esperava de vim pra mim, até que veio. Veio e foi uma maravilha. Naquele momento que veio, veio aqui em casa, falou que eu tava aprovada de receber, naqueles dias, tava com dificuldade, cuidando de casa, de coisas pra os meninos. Aí foi uma bênção (Maria).

Mas o Bolsa Escola como renda tem uma repercussão muito grande entre as famílias atendidas, devido às suas condições sócio-econômicas. Para a maioria delas, o Bolsa Escola é a única renda mensal estável, para algumas, o Bolsa Escola repassa um valor superior à renda mensal bruta adquirida pelo grupo familiar e, nos demais casos, a renda do Bolsa Escola equivale a cerca de 50% do que a família consegue arrecadar mensalmente.

Este quadro se delineia mediante a instabilidade de trabalho e geração de renda entre os membros das famílias que contribuíram com esta pesquisa, pois entre as seis famílias, cinco eram sustentadas a partir da renda de apenas um adulto provedor e uma tinha dois adultos que garantiam a renda familiar.

A origem da renda mensal das famílias era muito distinta, em apenas três havia membros que possuíam trabalho fixo e formalizado, havia uma em que um membro recebia aposentadoria, outra que tinha um membro recebendo seguro desemprego e outra sustentada por meio de trabalho informal.

É evidente entre estas famílias a prevalência de uma renda muito baixa. A família que declarou a maior renda recebia R\$320,00 (trezentos e vinte reais) mensais e a de menor renda, R\$140,00 (cento e quarenta reais) mensais.

A renda transferida pelo Bolsa Escola provoca uma grande alteração sobre a renda mensal das famílias., que passam a dispor de uma quantia maior de dinheiro.

Mas, se do ponto de vista objetivo, essa alteração é um fato, cabe-nos ainda compreender seus desdobramentos no âmbito familiar: que possibilidades

este aumento de renda traz para as famílias? Qual a repercussão desta renda nas condições de vida e na organização das famílias? Como elas organizam a administração desta renda? Como as famílias avaliam o valor da renda que lhes é repassada mensalmente?

Essas são algumas questões sobre as quais as famílias discorreram nas entrevistas, emergindo uma situação comum entre elas: a renda repassada pelo Bolsa Escola gera uma estabilidade³⁵ nos rendimentos mensais e a administração desta renda é feita com total autonomia por elas, sem nenhum direcionamento por parte dos gestores do programa.

Tal situação possibilita que elas façam os mais diversos usos da renda, respeitando suas formas de organização financeira, escolhas, demandas, enfim, a peculiaridade de cada família.

O destino da renda é decidido pelas famílias, de acordo com suas peculiaridades, conforme estes depoimentos, nos quais relatam sobre o que adquiriram com o primeiro repasse do Bolsa Escola:

O primeiro pagamento, o homem tava de férias, então recebeu aquela mixaria, um pouquinho, foi cento e poucos. Então as coisas já tinham acabado. Aí foi aquela alegria, fui lá peguei, comprei as coisas pra dentro de casa, né. Veio em boa hora (Maria).

Trouxe uma satisfação muito boa, porque realmente foi uma coisa que me ajudou muito. Porque dá mais condições de comprar um calçado pra eles, uma roupa melhorzinha pra eles. Porque com meu salário só, ter que pagar aluguel, água, luz, fazer despesas, gás. Não daria mesmo, porque para ser sincero, porque nem todos os remédios, igual eu disse antes do menino, agora já não, eu pegava no posto. Tinha que comprar. Como é que um salário dá? Não tem condições (Sr. Sílvio).

Eu comprei foi sapatos para os meninos, roupas que a gente não comprava né, ganhava. Aí não dava pra comprar. Eu sei que eu comprei foi roupa e sapato pra eles (Dona Clara).

O primeiro eu comprei, inclusive no dia que eu fui lá, eu tava sem nada aqui em casa. Aí eu fiz uma comprinha, aí depois minha mãe veio cá pra fazer o tratamento, aí eu comprei o remédio pra ela. Que ela tem problema, né. E por aí vai, compra um trem, compra outro, tem a conta de luz, minha água tá até cortada. Minha conta

³⁵ Cabe esclarecer que esta estabilidade é dependente do compromisso das famílias com a garantia da frequência dos filhos à escola. Se os filhos não faltarem, a renda é garantida mensalmente.

de luz que eu pago. Desde que eu tava desempregada eles veio cá e cortou, porque eu não tava tendo condições de pagar. A luz vinha barata e a água vinha cara, aí cortou, né (Nara).

Os gastos realizados com o recebimento do Bolsa Escola voltam-se para o suprimento de alguma necessidade básica: roupas, sapatos, alimentos, remédios, energia elétrica, água, etc. São coisas que faltavam no dia-a-dia destas famílias, como relata dona Clara:

Ah, antes do Bolsa Escola a gente passava muita falta das coisas. Não dava para ter as coisas direito. Às vezes faltava, assim uma verdura, uma carne.

Nessa perspectiva, a renda do Bolsa Escola traz a possibilidade de aquisições daquilo que lhes é mais necessário no momento, como podemos verificar nestes relatos:

Ajudou demais. Deu pra fazer muita coisa e tá dando ainda. Eu pago as conta de luz, conta d'água, compro alguma coisa que tá precisando aqui dentro de casa. Às vezes tá precisando de uma coisa de comer, arroz por exemplo, feijão, café. É uma bênção (Dona Clara).

Da Bolsa Escola? Engraçado, que eu compro. Você tá vendo os meus móveis: eu não tinha sofá para sentar, eu comprei; eu não tinha uma mesa para mim, eu comprei; eu comprei guarda-roupa para mim, que eu não tinha, para os meus meninos. Comprei meus móveis. Comprei com o dinheiro da Bolsa Escola. Me ajudou bastante (Maria).

Foi bom demais, porque você vê, eu tava imaginando como é que eu ia fazer com esses R\$130,00 (salário mensal que ela recebe) pra comprar tudo, pagar as coisas, comprar coisas pra minha menina, sabe. Coisa pra ela: roupa, sapato, esses trem assim, quase que eu nem compro. Compro o que der mesmo, mais ou menos. Então quebra o meu galho demais, porque às vezes assim, caderno pra escola, esses trem pra escola, tudo, quando eles mandam a lista pra gente comprar, a gente tem que comprar tudo pra ela. Então tudo que der pra mim fazer com o dinheiro eu tô fazendo, o que não der não tem jeito mesmo. Eu nem roupa pra mim assim, eu compro. É só pra pagar as coisas mesmo. Comprar as coisas assim pra comer, pagar as coisas, pagar assim, remédio, as coisas pra elas (Nara).

Cadernos pros meninos, antes a gente tinha que correr atrás de caderno, agora a gente não precisa, né. Eu saía, pedia e a escola também dava. Sempre a escola também dava uma ajuda de caderno, lápis. (Dona Clécia).

Para algumas famílias, o planejamento dos gastos é estabelecido quase sempre no momento em que precisam suprir suas demandas imediatas. Isso se verifica, principalmente, com aquelas que não contam com uma renda mais estável, independente do Bolsa Escola. Mas para as famílias que têm uma renda mais estável, a renda do Bolsa Escola possibilita planejar melhor os gastos e fazer aquisições que vão além de itens elementares para a sobrevivência, como alimentação, remédios, etc.

Dessa forma, a autonomia na administração da renda associada à estabilidade contribui para a organização e o planejamento dos gastos. Como exemplo, há algumas famílias que conseguem estabelecer crediários nas lojas, aumentando o poder de compras com pagamento a longo prazo. Assim, elas conseguem adquirir bens, cujos preços são superiores ao valor que é repassado mensalmente pelo Bolsa Escola, conforme podemos perceber em seus relatos:

Foi em dezembro, eu comprei uma beliche pros meninos. Tou pagando inté agora (10 meses depois). Comprei som também, porque aqui em casa não tinha. Aí eu tô pagando. O dinheiro da Bolsa Escola eu pego e pago a prestação da beliche. Eles não tinha nem cama, nem colchão, né. Aí comprei pra eles. Sempre a gente tá... e o que sobra a gente compra coisa pra dentro de casa, feijão (Dona Clécia).

Porque eu compro para eles, roupa, calçados, igual este mesmo agora eu comprei uma lista grande, material pros meninos. Eu vou lá compro à prestação, faço a prestação, pagando, compro pra um, pra outro (Maria).

Dona Clécia e Maria relatam as aquisições realizadas com o primeiro repasse do Bolsa Escola, recorrendo a pagamentos por meio de prestações mensais. A dona Clara, que já estava saindo do Programa, após sete anos de permanência no mesmo, também relata suas estratégias de compras à prestação e expõe o que conseguiu realizar no período em que esteve recebendo a renda do Programa:

Igual eu te falei. Primeiro o dinheiro para isso, depois pra isso [...]. A minha água, tava com água emprestada. A minha água foi posta com o dinheiro do Bolsa Escola. Foi. Podia fazer prestação de dinheiro do Bolsa Escola, comprei tinta pra pintar aqui dentro, paguei à prestação. Deu pra fazer um monte de coisa. O

tanquinho. Não sei se paguei a prestação do fogão. Que eu lembro foi essas coisas. Mas foi muita coisa (Dona Clara).

Verificamos, por esses relatos, que o dinheiro recebido pelo Programa é destinado ao suprimento de algo que é minimamente necessário para a manutenção das condições de vida e, até mesmo, sobrevivência, como: alimentação, remédio, vestuário, móveis, eletrodomésticos, entre outros. Dessa forma, não há uma grande alteração sobre as condições de vida das famílias, apenas lhes garantem uma melhoria em suas moradias, suprimindo suas necessidades básicas.

Quando as famílias relatam como gastam o dinheiro recebido por meio do Bolsa Escola, também demonstram a forma como se organizam e administram, sua renda, revelando suas estratégias para driblar a falta de recursos para muitas demandas.

Além de recorrerem a pagamentos a longo prazo, alguns buscam ordenar as prioridades dentro das várias demandas que apresentam ou adquirem objetos usados a preço mais baixo, como diz o Sr. Sílvio:

Porque vamos supor, eu não vou falar com você que eu preciso comprar uma cortina, as janelas tão tudo assim, eu não pude ainda comprar porque eu não vou tirar dos meninos. Posso até, porque igual foi explicado lá na época, pode tirar comprar alguma coisa pra dentro de casa. Tudo bem! Mas, eu já era para mim ter comprado as cortinas, é tampa do tanque, é um lençol pra cama deles. Aí sai dos dinheiros deles. Porque do meu cá, não tenho condições de fazer pra eles.

Porque inclusive semana passada, a cama mesmo tava super ruim, tirei dinheiro e comprei uma caminha para a menina. Falei para os outros dois, eu vou comprar para vocês agora uma beliche. Porque como são três, uma cama para a menina e uma beliche para os dois. O mais velho falou: ô pai mas por que comprou só pra ela e nós vamos ficar na cama velha? Eu falei assim, não meus filhos vocês esperam, eu vou comprar uma beliche pra vocês (Sr. Sílvio).

Nesse relato do Sr. Sílvio, também aparece uma forma peculiar de administrar o dinheiro recebido pelo Bolsa Escola. Como ele trabalha formalmente, além do Bolsa Escola, há também a renda advinda do seu salário, compondo os rendimentos estáveis da família. Assim ele divide sua renda mensal, direcionando

o dinheiro do Bolsa Escola para os gastos relativos aos filhos e o seu salário para os demais gastos da casa. Ele esclarece que esta é uma opção administrativa dele e não uma imposição do Programa.

Essa forma de administrar a renda, dividindo e direcionando as partes, também apareceu no caso do Sr. Antônio, cuja situação se assemelha à do Sr. Sílvio em dois aspectos: eles são os únicos adultos da família e do sexo masculino, portanto, são responsáveis pelo recebimento do Bolsa Escola. E ambos possuem uma renda mensal fixa independente do Bolsa Escola.

A situação dos Srs. Sílvio e Antônio é uma exceção dentre as famílias do Bolsa Escola, cuja maioria tem mulheres que se responsabilizam pelo recebimento da bolsa, pois o Programa define a mulher como requerente prioritária para o recebimento do dinheiro, desde que tenham os filhos sob sua guarda.

Este critério é definido tendo por base a evidência de um número crescente de famílias chefiadas por mulheres e também a percepção de uma situação de desigualdade de gênero, historicamente construída na nossa sociedade. Nesse sentido, os defensores das políticas de transferência de renda consideram que o direcionamento da renda para a mulher pode interferir nesse processo de desigualdade de gênero, proporcionando transformações em favor da mulher:

A dependência dentro da família e o destino tradicional da mulher casada, e em função de nem sempre serem felizes, um número crescente de mulheres procuram independência por meio do mercado de trabalho. Outras vão trabalhar porque suas famílias desejam o dinheiro extra. De qualquer maneira, a decisão pode ser difícil, porque as mulheres, diferentemente dos homens, precisam adaptar o seu trabalho remunerado às suas responsabilidades familiares.

A renda básica amenizaria esse dilema dando um meio de independência financeira a toda mulher (e todo homem), estejam ou não realizando um trabalho pago. A renda básica não tira o direito de trabalhar fora de casa, mas aumenta a liberdade de escolha. Não afasta a responsabilidade dos esposos para com cada outro acima do mínimo, mas aumenta a autonomia da/o esposa/o ou parceira/o que não é remunerada (PARKER, s/d *apud* SUPPLY, 2002, p. 110).

Das mulheres que contribuíram com esta pesquisa, algumas se propuseram a falar sobre essa situação, demonstrando uma reafirmação do discurso acima, no que diz respeito a uma interferência na relação familiar, quando elas se tornam as responsáveis por administrar a renda. Como podemos perceber na fala de Maria:

A gente compra. A gente não pode trabalhar e depende do dinheiro do marido. O marido não compra, bebe, sabe? Então, não pode contar com dinheiro dele. Faz conta no buteco. Como que você pode contar com o dinheiro dele? Tem que contar com o que você ganha para garantir a vida. Igual meu marido mesmo, sempre faz continha no buteco. Posso contar com o dinheiro dele? Não posso! E aí minha filha diz, ó mãe que sapato bonito que está passando na televisão. Vou lá e tiro para ela, compro para ela a prazo, ou então compro à vista (Maria).

Nesse caso, o ganho de autonomia parece ser um aspecto relevante que este direcionamento da renda pode proporcionar à mulher. Verificamos, também nesse relato uma consideração de que a mulher tem mais clareza das prioridades da família. Esta é também uma percepção de dona Clara, defendendo que a mulher receba a transferência:

Eu sou a mãe deles. Eu que tenho que receber. Por que se eles receberem, eles vai comprar alguma coisa que não precisa. E eu não, eu compro alguma coisa que precisa, que precisa aqui dentro de casa, pra eles. [...] É melhor né. Porque o homem não sabe comprar as coisas, não compra direito. E a mulher já sabe repartir direitinho, compra o que dá, paga o que deve para casa direitinho (Dona Clara).

Neste relato, aparecem dois aspectos relativos à mulher no âmbito da família, elas são as responsáveis pelos espaços domésticos e demonstram que, em seus planejamentos, priorizam os gastos que venham a beneficiar todos na família, inclusive defendendo que a mulher é mais organizada nesta administração, como disse a dona Clara, “a mulher já sabe repartir direitinho”. Contudo, nem sempre elas têm a oportunidade de administrar a renda da família, devido à situação de dependência em relação ao marido, pelo fato de elas não terem um trabalho remunerado, tal como nos apontou Maria.

A administração da renda assume suas peculiaridades de acordo com a organização de cada família, mas, em comum, elas apresentam uma mesma

situação: todas têm que lidar com uma renda muito reduzida. Sendo assim, “saber repartir direitinho” parece ser a filosofia de todas as famílias, independente de ser o homem e/ou a mulher a responsável pela administração financeira familiar.

Nesta situação de renda escassa, o Programa Bolsa Escola interfere como um paliativo, mas a renda repassada por ele também é baixa e ainda insuficiente para promover transformações significativas nas condições de vida das famílias. Algumas relataram que o Bolsa Escola “ajuda”, mas se a quantia de dinheiro repassada fosse maior, daria mais possibilidades, conforme podemos verificar nestes relatos:

Olha, vou ser clara, pra mim ele tá me ajudando muito, sabe. Graças a Deus mesmo. Pra mim se fosse mais era até bom sabe, porque eu não tava, olha para você ver, não tá dando pra pagar as contas, meus remédios ficou sem comprar, eu acho que eu tô passando mal mais é falta dos remédios.

Eu tenho que levar marmita, por isso que eu tenho que ter comida pra mim levar. Tem vez que não tem como eu levar porque não tenho nem as coisas de comida em casa.

Às vezes acaba, o dinheiro não deu pra comprar, tem que comprar outra coisa, pagar uma conta de luz, e ficar no escuro. Aí não dá pra comprar.

Ah, minha filha, a conta tava vindo cinqüenta, sessenta reais, não sei o que eles estavam arrumando lá, por prova minhas contas tão tudo ali. Reclamei, reclamei, eles falaram comigo que eu tinha que pegar o cartão do Bolsa Escola e levar no Correio pra conta vir barata, eu levei e ela continuou vindo do mesmo jeito. Aí ela baixou tava vindo vinte, mês passado tava vindo dezesseis e pouco, agora esse mês ela veio, quarenta e pouco. Eu fiquei boba, tava vindo dezesseis e pouco. Pra você ver que eu não estou mentindo, oh [mostrou-me a conta] (Nara).

Não dá direito pra comprar, mas já é uma ajuda que eles dão né (Dona Clécia).

Eu recebo R\$168,00. Não vou falar com você que é uma grande coisa, mas também é uma ajuda suficiente para as crianças ter um lazer assim melhor (Sr. Sílvio).

Estas considerações nos remetem a uma análise de Telles (1999) sobre o papel desempenhado pela assistência social, num contexto em que os direitos não são universalizados, como podemos verificar a seguir:

[...] são os pobres, figuras clássicas da destituição. Para eles é reservado o espaço da assistência social, cujo objetivo não é elevar condições de vida, mas minorar a desgraça e ajudar a sobreviver na miséria. Esse é o lugar dos não-direitos e da não-cidadania. É o lugar no qual a pobreza vira “carência”, a justiça se transforma em caridade e os direitos em ajuda, a que o indivíduo tem acesso não por sua condição de cidadania, mas pela prova que dela está excluído (TELLES, 1999, p. 95).

Tal como nos esclarece esta análise, podemos perceber entre as famílias uma dificuldade de se reconhecerem como sujeitos de direitos e, assim, sentem-se constrangidos em apontar as limitações da renda repassada pelo Bolsa Escola. Dessa forma, os que consideram que o valor repassado é insuficiente, buscam enfatizar a sua própria situação, tentando provar que convive com restrições econômicas constantes. Alguns encontram dificuldades em considerá-lo insuficiente, como dona Clara, que se auto-referencia como “egoísta” mediante a possibilidade de reivindicar um repasse maior por parte do Programa:

Sobrar, não sobra não. Porque o que sobra, como eu tô te falando, precisa de uma coisa aqui a gente compra. Agora, ter mais, aí a gente assim, mas tá dando pra gente manter, a gente tá sendo egoísta. Tá bom (Dona Clara).

Ao fazermos esta incursão sobre o Bolsa Escola como renda sob a perspectiva das famílias, foi possível construir algumas considerações sobre este Programa.

É evidente que, para estas famílias, a renda é o elemento central do Programa. Contudo, esta renda provoca uma situação contraditória no âmbito destas famílias, pois, ao analisarmos quantitativamente, verificamos que a renda provoca uma alteração significativa sobre a renda familiar mensal, aumentando-a em cerca de 50% (cinquenta por cento). Tal situação se faz mediante a constatação de que estas famílias possuem um rendimento mensal muito baixo.

Mas, quando analisada do ponto de vista qualitativo, esta renda não provoca uma alteração significativa sobre as condições de vida das famílias, pois seu valor também é baixo, sendo suficiente para suprir algumas necessidades básicas, como alimentação, vestuário, utensílios domésticos, energia elétrica, água, etc.

Nesse sentido, devemos repensar o valor que é transferido para as famílias, pois, se retomarmos a evolução dos valores da renda transferida pelo Bolsa escola de Belo Horizonte, durante seus nove anos de funcionamento, verificaremos que houve uma oscilação nos mesmos, revelando uma perda significativa ao longo deste período.

Inicialmente, o Programa transferia R\$120,00 (cento e vinte reais), equivalente ao valor do salário mínimo da época. Atualmente, transfere R\$168,00 (cento e sessenta e oito reais), equivalente a 56% do salário mínimo atual que é de R\$300,00 (trezentos reais).

Se inicialmente o valor era equivalente ao salário mínimo, podemos considerar que atualmente há uma perda deste referencial e a renda mínima tem se definido por um valor que a torna baixa, tal como são designadas as famílias pelos Programas sociais quando se referem à sua condição sócio-econômica: “baixa renda”. Afinal, qual é a concepção de renda mínima do Bolsa Escola de Belo Horizonte?

Essa é uma importante definição a ser tratada pelo Programa e que não está esclarecida, como podemos verificar no depoimento de uma profissional que trabalha no Bolsa Escola, quando se refere à diversidade de valores que são estabelecidos nos Programas de renda mínima em Belo Horizonte:

A minha opinião pessoal é que isso é uma falta de critério para implantação, nós temos que ter critérios mais justos, mais maduros para fazer política social. Para que cada um não faça política social da maneira como acha que dever ser, nós temos que ter outros critérios que norteiam as políticas sociais. O que é isso de renda mínima, complementação de renda? Qual que é a renda mínima? Nós temos que nos perguntar isso. Qual é o mínimo que garante as condições de dignidade?

A prefeitura de Belo Horizonte entende que o direito à renda mínima de R\$168,00, o direito ao mínimo e o governo federal é R\$15,00, R\$30, R\$45,00 ou R\$95,00.

Eu acho que o mínimo, tem que ser pelo menos o valor do salário mínimo, mesmo que ele também não seja suficiente, mas é uma referência nacional. Então é um programa que se sedimenta em cima do que é referencial. Mas aqui cada um tem uma referência do mínimo!

Como podemos verificar, essa é uma situação em aberto e coloca em xeque os pressupostos do Programa, principalmente, ao retomarmos os depoimentos das famílias declarando que a renda lhes “ajuda”, mas ainda não é suficiente para cobrir todas as suas demandas.

Como exemplo dessa situação, podemos recorrer a dona Clara, que listou as aquisições realizadas ao longo dos sete anos em que permaneceu no Programa: roupas, sapatos, água, eletrodomésticos e, principalmente, alimentação, que ela declara ter melhorado em relação ao período anterior à chegada do Programa. São melhorias que ela implementou durante a sua inserção no Bolsa Escola, cuja continuidade será incerta, diante de seu desligamento do mesmo, visto que sua situação econômica ainda não mudou nestes seis anos e os bens adquiridos não são de longa duração.

Do ponto de vista do valor, a renda no Programa Bolsa escola demanda esses questionamentos que precisam ser pensados seriamente para que se possa garantir os pressupostos de cidadania que o Programa defende, caso contrário, estará contribuindo para consolidar uma política compensatória. Como alerta os poetas Luiz Gonzaga e Zé Dantas:

“Mais doutô, uma esmola
A um homem que é são
Ou lhe mata de vergonha
Ou vicia o cidadão”

Contudo, ao analisarmos o Bolsa Escola como renda, sob a perspectiva das famílias, sobressaíram também aspectos inerentes à operacionalização do Programa que vão ao encontro do anseio das famílias, demonstrando que estas ações tem uma repercussão positiva entre elas, tais como: fazer a transferência direta em dinheiro, priorizar a mulher no recebimento e respeitar a autonomia das famílias na administração da renda.

Mas se a renda toma esta dimensão entre as famílias, cabe ainda compreender a perspectiva educacional deste Programa entre elas, visto que ele é formalmente definido como um programa educacional. Enfim, que relações se

estabelecem a partir do momento em que passam a receber uma renda mensal e, em contrapartida, têm que manter os filhos na escola?

4.2 O Bolsa Escola como Educação

Ao indagarmos as famílias sobre o Bolsa Escola como Educação, elas demonstraram que percebem esta vinculação pelo fator da frequência escolar, pois o controle da frequência dos filhos é uma obrigação que elas têm que cumprir para que possam se manter no Bolsa Escola.

No entanto, a Educação ocupa um lugar de grande importância para as famílias, pois a consolidação deste direito para todos não é uma realidade vivenciada por elas. No capítulo anterior, buscamos compreender a relação das famílias com o direito à Educação e verificamos que a consolidação deste direito encontra muitos limites entre estes sujeitos.

Os adultos das famílias expressam a convivência com a negação deste direito e, por isso, desejam garanti-lo para seus filhos. As crianças, os adolescentes e os jovens incorporam os valores que os pais atribuem à Educação e se dedicam a estudar. No entanto, os limites em relação a este direito começam a despontar por vários motivos, que vão desde a vivência de uma escolarização pouco significativa até a necessidade de abandonar a escola para trabalhar. Enfim, um fenômeno complexo que envolve diversos fatores.

Nesse contexto, a compreensão destas famílias sob o aspecto educacional do Programa Bolsa Escola, como controle de frequência dos filhos à escola, é algo inerente à exigência oficial do Programa, que demanda uma frequência escolar mensal de 85%. Mas esta condicionalidade do Programa não é vista como um grande desafio para as famílias, conforme este relato:

Igual eu falei, antes de ter Bolsa Escola, meus filhos já estudavam. Eu não deixava eles sem estudar de jeito nenhum. Eu quero um futuro pros meus filhos, né. Deixar eles sem estudar aí, ficar no meio da rua aí, né. Aí não dá. Meus filhos só faltam de escola se eles tiver doente. Aí se eles tiver doente eles faltam, nem assim. Se for por causa de uma dorzinha de cabeça, também, eu vou lá converso com a professora (Dona Clécia).

Para pais e mães, manter os filhos freqüentes à escola não é uma atitude advinda de um compromisso imposto. É muito mais uma possibilidade de levá-los a construir uma trajetória escolar que contribua para o futuro deles, como também relata o Sr. Sílvio:

Eu achei muito importante porque a escola é uma coisa muito importante para o futuro das crianças. Igual eu expliquei, eu não tive o prazer de ficar na escola. Mas o estudo é uma coisa muito fundamental para as crianças.

E eu sem a Bolsa Escola, eu já acompanhava as crianças, gosto de ir na escola, gosto de saber deles e nunca deixava eles faltar na escola, que eu não gosto. Porque uma coisa que eu não tive pra mim, eu tenho maior prazer de dar para eles. Igual eu falo, explico para eles: “você sabem, né. Você tão vindo mas eu tô indo. Se amanhã ou depois eu caí, sabendo que vocês tem condição de sobreviver sem depender (Sr. Sílvio).

A escola assume um valor inestimável para estes pais e mães que não tiveram acesso a ela. Por isso defendem e lutam para garanti-la aos seus filhos. Assim, sob a perspectiva destas famílias, o Bolsa Escola não provoca interferências tão radicais na freqüência escolar, pois antes do Programa seus filhos não estavam fora da escola e mantinham-se freqüentes. Cabe ressaltar que, entre as famílias, não houve nenhum relato de trabalho infantil ou outras peculiaridades que provocassem evasão escolar dos filhos, antes de serem atendidos pelo Bolsa Escola.

No entanto, as entrevistas das mães e dos pais vão revelando que as modificações que o Bolsa Escola provoca são de ordem mais qualitativa e dizem respeito ao processo de acompanhamento desta freqüência. Eles tornam-se mais vigilantes e atentos com as faltas dos filhos à escola, procurando justificá-las formalmente. Como diz uma mãe:

É se faltar perde, inclusive minha menina não falta. Eu falo com ela não falta não porque senão, não tem jeito, né. Ela não falta né. Graças a Deus não falta não. Eu, pra mim é tranqüilo. Ela nunca faltou. Só quando é caso de doença. Se ela adoecesse, eu ia com ela pra consultar, depois trazia o atestado, sabe e levava pra professora. Então pegava a declaração e levava pra elas, quando ela faltava, eu tinha que comparecer lá. Não pode deixar, né. Mas ela não tava faltando não. Só quando é caso de doença que ela falta, não sendo assim ela não falta não (Nara).

Neste relato, Nara expõe os procedimentos que passam a ser tomados nos casos de infreqüência dos filhos à escola, “tem que comparecer lá” e apresentar uma justificativa, como o atestado médico para abonar a falta, pois “se faltar, perde”. Tal situação não fazia parte de seus acompanhamentos, pois quando a filha faltava à escola, ela não tinha o hábito de ir até lá para justificar a falta.

Nesse sentido, passa a se estabelecer uma nova relação, que, mesmo diante de uma obrigatoriedade, poderia contribuir para uma maior aproximação entre a família e a escola.

Contudo, diante dessa situação de ter que formalizar uma justificativa junto à escola, algumas mães relataram que se tornaram mais rígidas com os filhos, não os deixando faltar facilmente, como expõe dona Clara:

Eles faltavam. Na verdade eles faltavam. Porque às vezes tava chovendo, tava com uma dorzinha, reclamava assim qualquer coisa, né. Mas depois disso, eles faltou menos (Dona Clara).

Nesses casos, o principal argumento que mães e pais utilizam com seus filhos é o esclarecimento de que se eles faltarem à escola, a família não receberá do Bolsa Escola, como podemos verificar a seguir:

Ah, eles sabem que não podem faltar. Porque um tem 17 anos e o outro tem 16, eles mesmos sabem que se faltar oh, não recebem e pronto! Como é que vai fazer. Eles tão indo mais pra escola e não reclamam. Sabem que tem que ir mesmo. Foi muito bom (Dona Clara).

Eles faltavam, né. Mas agora com a Bolsa Escola eles falam: “nós, não vai faltar, né. A senhora tem que comprar as coisas pra nós, né? (Maria).

Nesta correlação: renda e freqüência escolar, os filhos tornam-se os responsáveis pela garantia ou não desta renda para a família. E essa situação não está isenta de tensões, principalmente diante da possibilidade de não receberem a renda por causa da infreqüência.

Durante a pesquisa, foi possível vivenciar um fato que revelava um pouco desta tensão, tal como podemos verificar nas anotações do diário de campo. Estávamos na sala quando o marido de dona Clécia entrou com uma correspondência e pediu para o filho mais velho ler para ele.

Ele leu, era uma correspondência do Programa Bolsa Escola solicitando à dona Clécia que providenciasse a declaração de freqüência do mês de agosto, do seu filho Rafael, junto à escola, pois no Programa constava que ele estava infreqüente.

Após a leitura houve um momento de tensão, pois o filho mais velho começou a xingar e acusar o irmão de ter matado aula. Ele dizia que apostava que seu irmão tinha matado aula dentro da escola e que agora ele ia ver. E o condenava pela eventual perda do benefício.

O Rafael, por sua vez, se defendia, dizendo que não estava matando aula e que poderiam ir lá na escola ver.

Diante desta situação, o Sr. Geraldo pediu ao filho mais velho que me repassasse a correspondência para eu verificar, dizendo que eu estava mais por dentro do assunto e poderia entender melhor do que se tratava. .

Então fiz a leitura em voz alta e expliquei para eles cada informação e, por fim, esclareci que aquela correspondência não estava afirmando que o Rafael havia “matado aulas” e que aquela solicitação poderia ser pelo fato de a escola não ter enviado a declaração de freqüência na data correta.

Ainda assim, ficou um clima de suspeita entre os demais membros e o Rafael e logo que dona Clécia saiu do banheiro, foram logo contar-lhe sobre a carta. Ela posicionou-se firmemente, dizendo que ele não teria faltado naquele mês, a não ser que ele tivesse matado aula dentro da própria escola. Contudo, ela demonstrava que esta possibilidade era pouco provável, pois ele é muito conhecido na escola.

Depois a situação foi se atenuando, o assunto dispersou-se, os meninos foram para a rua e o marido de dona Clécia voltou para o portão (Diário de campo).

Nesse caso, é evidente o comportamento repressivo da família sobre o menino em função da ameaça do não-recebimento do Bolsa Escola por causa de sua possível infreqüência. Tal fato se passou diante de um comunicado, por parte do Programa, que solicitava a providência da declaração de freqüência junto à escola. Esta situação demonstra um limite da articulação Educação e renda quando esta provoca uma tensão no âmbito da família.

Esta relação da renda e Educação por meio do Bolsa Escola fora analisada por Oliveira (2003). Este pesquisador defende, em sua dissertação, que o componente econômico do Programa sobrepõe-se ao educacional e, sustentando esta defesa, ele demonstra que as famílias assumem a renda do Bolsa Escola

atribuindo-lhe um *status* de salário. Para tanto, ele expressa em suas análises como esta relação passa a se constituir, conforme podemos verificar a seguir:

Analisando os bolsistas que, antes de receber a bolsa, exerciam algum tipo de atividade remunerada ou estavam impedidos de ir à escola porque estavam, por exemplo, em casa cuidando dos irmãos menores, o PEBE se propõe a compensar esta renda ou o trabalho / atividade que este jovem auferia / desempenhava às custas, na maioria dos casos, da freqüência à escola. Em outras palavras, o Programa paga as famílias em nível de renda que, talvez por ser superior ao que estes jovens recebiam trabalhando, as desestimule de mantê-los fora da escola. Neste sentido, a bolsa é uma remuneração pelo trabalho dos pais em relação ao não trabalho do filho.

Por outro lado, pode-se também perceber esta renda como salário, do ponto de vista do aluno bolsista, porque ele é remunerado para exercer uma atividade socialmente desejada, atividade esta que acontece, cotidiana, formal e informalmente, na escola. Em outras palavras, partindo do pressuposto de que este aluno não estaria na escola de outra forma ou sob outro contexto, o salário é pago às famílias para que este aluno exerça algum tipo de “trabalho escolar” ou “trabalho educativo” (OLIVEIRA, 2003, p.160).

Esta análise contribui para percebermos como se constitui, entre as famílias, uma interação na qual a Educação ocupa um espaço secundário em função da renda. Tal situação pode ser compreendida pelo fato de o elemento educacional do Programa residir no controle de freqüência, sendo esta uma ação operacional com pouca repercussão sobre o processo educacional mais amplo das crianças, pois se situa numa dinâmica de causa e efeito: freqüência - renda garantida, infreqüência - perda de renda.

Os casos descritos anteriormente permitem perceber que a condicionalidade estabelecida pelo Bolsa Escola, quanto ao controle da freqüência escolar, não provoca uma alteração radical no fato de freqüentar a escola, mas pode incidir sobre a relação intrafamiliar e também na relação família-escola.

Na relação família-escola, ela pode se constituir como um meio para se estabelecer um maior estreitamento entre estas duas instituições, contribuindo para o processo escolar dos filhos / alunos, uma vez que as famílias têm que buscar pela escola no acompanhamento da freqüência de seus filhos. Contudo,

esta possibilidade pode se esvaziar, devido ao aspecto burocrático que ela assume: declaração, justificativa formal, atestado médico e etc.

Na relação intrafamiliar, esta condicionalidade pode incidir de forma negativa quando a relação fica engessada no atributo renda, devido à responsabilização individualizada dos filhos pela garantia ou não da mesma. Esta dinâmica artificial contribui para a constituição de uma relação intrafamiliar tensa. Por outro lado, pode contribuir positivamente para que a família se organize, priorizando a garantia da frequência das crianças e adolescentes à escola.

Seja pelo viés da positividade ou negatividade, é evidente que a renda é protagonista nessa relação, pois o que está em jogo é a sua perda e não propriamente a perda educacional da criança ao ausentar-se da escola. Nesse sentido, a renda assume um espaço de maior valorização do que a Educação, porque dá conta de objetivamente suprir as necessidades básicas imediatas das famílias.

Já a Educação, embora tenha muito valor entre as famílias, sempre é vista como algo que vai ser bom para o futuro dos filhos, como é recorrente em suas falas: “Eu quero um futuro pros meus filhos, né”, “Escola é uma coisa muito importante para o futuro das crianças”. A Educação é tida como um investimento de longo prazo, daí a constituição desta situação conflituosa e contraditória, pois são pessoas que vivem em condições de desigualdade sócio-econômica e convivem com a constante negação dos seus direitos.

4.2.1 Bolsa Escola como Educação: entre limites e possibilidades

Entre os limites e as possibilidades do Bolsa Escola como Educação, houve uma jovem que relatou o papel que este Programa desempenhou em seu processo de escolarização:

Esse programa incentivou a gente a ir para escola, de início, né. Porque você sabe, quando a gente é novo, a gente não quer estudar, a gente não entende. A gente era novo, aí falava assim. Ah, não quero ir pra escola. Aí não, você tem que ir, senão eu não recebo! Incentivou de início. Aí depois que a gente passou a ver a importância [...]. Então ajudou bem, assim, no início a gente teve

que estudar mesmo que a força, né. Depois passou a gostar, passou a estudar direito (filha de dona Clara).

Nesse caso, o Programa contribuiu como um incentivo para o seu processo de escolarização, ainda que ela frise que teve que “estudar a força”, pois não entendia o sentido de ir à escola e do ato de estudar, não via importância. Esta situação nos remete ao contexto da escola e da sala de aula como um espaço, por excelência, de concretização do direito à Educação: o que acontece nestes espaços para que crianças, adolescentes e jovens das camadas populares não consigam ver sentido neles? Será que as crianças, adolescentes e jovens só encontrarão sentido na escola se forem submetidos a uma frequência compulsória, se tiverem de “estudar a força”? Só assim combateremos o fantasma da evasão escolar? Qual o lugar da escola nesse processo?

A primeira destas questões não é atual e o acúmulo de estudos na área educacional, advindos das suas diversas disciplinas, nos permite compreendê-la em seus vários aspectos, desde a sua vinculação com as relações sociais mais amplas à dinâmica pedagógica estabelecida no interior da escola. Mas as demais queremos compreendê-las relacionando-as com o Programa Bolsa Escola como uma política educacional.

Na proposta oficial do Bolsa Escola, assim como nos relatos dos gestores, este Programa tem uma ação na externalidade da escola, por meio da transferência de renda e controle da frequência escolar, sendo que, na internalidade, sua ação se consolida por meio da articulação com a proposta político-pedagógica do município de Belo Horizonte: a Escola Plural.

No entanto, algumas pesquisas como a de Oliveira (2003), Borges (2003), Pinto (2001) apontaram que esta articulação é insuficiente, pois mesmo com a localização do Programa dentro da Secretaria de Educação, ainda há pouco diálogo entre os setores. A escola como principal instituição que se articularia com o Programa, pouco o conhece e sua articulação se faz predominantemente pelo envio das listagens de frequência dos alunos.

Além dessa constatação, acrescenta-se o fato de que nem todas as crianças e adolescentes atendidas pelo Bolsa Escola estudam em escolas municipais, nas quais se delimita a Escola Plural. Há também as que estudam nas escolas estaduais, cuja orientação política e pedagógica é diferente da Escola Plural.

Esta situação revela uma contradição, pois o Bolsa Escola é definido como Programa Educacional e em seus documentos oficiais declara-se que “a escola é a sua razão de ser”, no entanto, ele passa pela escola e não dialoga com a escola. Nesse sentido, a constituição de seus objetivos fica fragilizada, pois na prática a escola não está sendo vista como um espaço de consolidação da política educacional.

Oliveira (2003), ao analisar “o cotidiano da escola como espaço de apropriação e elaboração de políticas educacionais” (p. 172), constatou algumas distorções que o Bolsa Escola sofre no interior da escola, tais como: a utilização da frequência obrigatória como elemento de barganha e chantagem do professor em relação ao aluno para garantir a disciplina na sala de aula e o estabelecimento de discriminação em relação aos alunos quando os diversos atores da escola tomam conhecimento de que eles fazem parte do Bolsa Escola. Conforme este pesquisador:

Quando a professora chantageia o aluno bolsista diante da classe, o fato de ser bolsista torna-se público; todos os outros alunos ficam sabendo e as mais diversas apropriações podem acontecer, desde a discriminação daqueles por serem mais pobres, o sentimento de desigualdade e diferença reforçada pelos colegas no dia-a-dia e, ainda, a responsabilidade que a escola e as famílias depositam sobre eles, repercutindo negativamente na experiência que vai sendo construída em relação à escola e ao processo de aprendizagem, além da própria vivência da infância (Oliveira, 2003, p. 175).

Oliveira conclui suas análises defendendo que as políticas educacionais passam pela sala de aula e pela escola como um todo, sendo importante que os formuladores e gestores das políticas estabeleçam mais diálogos com a escola para evitar suas distorções.

Esta análise de Oliveira explicita as conseqüências da contraditória relação do Bolsa Escola com a escola. Mas esta contradição ainda nos remete a uma questão mais ampla sobre o lugar que a escola ocupa nas formulações e implementações das políticas educacionais. Há que se pensar este espaço, pois as políticas educacionais têm sido consolidadas numa relação em que são para a escola e não pela escola.

A escola, como o local por excelência de consolidação do direito à educação, não deveria ser apenas um receptáculo dos diversos programas que a perpassam, mas deveriam partir dela as ferramentas e a participação na elaboração dos programas que constituem a política educacional. É preciso mudar esse foco e ver a escola não apenas como espaço de apropriação ou elaboração da política educacional e, assim, potencializá-la como espaço nuclear de elaboração de políticas educacionais que visem à Educação como um direito social.

Repensar este lugar da escola, considerando a complexidade que envolve o direito à educação, poderia contribuir para romper com as fragmentações que os diversos programas educacionais acabam estabelecendo em torno deste direito, como o próprio Bolsa Escola, que define sua ação no exterior da escola ao propor o combate à infreqüência.

O direito à educação é complexo, mas deve ser tratado no todo, pois o fato de as crianças irem “à escola a força” não significa a possibilidade de viver a Educação como direito. Exemplo dessa situação é o relato de um pai sobre a possibilidade do Bolsa Escola, como Educação. Assim nos diz o Sr. Sílvio sobre o fato de ser incluído no Bolsa Escola:

Aí tive mais possibilidade de dar a eles um confortozinho melhor. Se eles querem ir numa excursão. Igual, quinta-feira agora, dia 02, vai fazer excursão lá para Betim, pra Fiat. Aí eles vêm saber qual aqueles que vai, para pagar.

Aí eu acho que essa ajuda da Bolsa Escola tá dando para mim, é uma satisfação muito grande. Porque é o motivo que eu falei para você, hoje em dia tem uma excursão, vai ter que pagar? Tenho. Tenho condições de dar a eles o poder de sair com os outros colegas que têm mais situação melhor, para poder participar de

uma reunião, de uma festinha com os colegas. Igual quinta-feira eles vai lá pra Fiat. Fazer o que? Vai brincar, divertir, sair, porque criança hoje em dia tem que sair, tem que participar, para ter assim uma boa vivência, pra ter uma boa visão pra frente. Tem que ter hoje em dia.

Depois também não tinha condições porque como é que ia pagar se tinha que pagar aluguel, se fazer uma despesa pra dentro de casa, pagar a luz, pagar a água. Você vai ter condições de quê? (Sr. Sílvio).

Ao mesmo tempo em que nos mostra de maneira singular as possibilidades que o Bolsa Escola proporciona, ele também demonstra em seu depoimento que a frequência constante à escola não é suficiente para garantir o direito à Educação, pois no interior da escola ainda prevalecem práticas exclusivas para aqueles de “mais situação melhor”.

Neste relato, o senhor Sílvio demonstra que o Bolsa Escola contribuiu para uma maior inclusão dos seus filhos no espaço escolar, visto que eles viviam uma situação de inclusão precária³⁶. Eles passam a participar de atividades educativas que eram restritas aos que tinham “mais situação melhor” porque podiam pagar por elas.

Os alunos têm que pagar uma excursão para poder participar, provavelmente, porque a escola não tem como garantir o transporte gratuito para esta atividade educativa, cuja importância é indiscutível. e o Sr. Sílvio já lista algumas: “Fazer o que? Vai brincar, divertir, sair, porque criança hoje em dia tem que sair, tem que participar, para ter assim uma boa vivência, pra ter uma boa visão pra frente. Tem que ter hoje em dia!”.

Do ponto de vista do direito à Educação, vemos nessa situação que os princípios da “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” e da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, tal como disposto no artigo 3º da atual LDB-EN 9.394/96, não estão contemplados na prática desta escola.

Nessa situação, o Bolsa Escola contribuiu para que os filhos do senhor Sílvio tivessem “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, mas não contribuiu para mudar a relação com o direito à Educação. Manteve-se a situação de não gratuidade e legitimou-se a ação da escola em relação a outros alunos que não poderiam, ou não puderam pagar para participar. Enfim, promoveu justiça apenas para os filhos do Sr. Sílvio.

Esta constatação não deslegitima a ação política do Bolsa Escola, mas mostra como as fragmentações das políticas educacionais podem levar à negação dos seus próprios princípios, pois um programa que visa ao acesso e à permanência na escola, sem que esta escola esteja em condições de oferecer uma Educação de qualidade, não desenvolverá plenamente o direito à Educação, podendo, inclusive, contribuir para a legitimação de privilégios frente a este direito.

Seria mais justo se a escola tivesse condições de atender a todos igualmente e, assim, independente das condições sócio-econômicas de cada um, todos os alunos participariam de todas as atividades. Promover-se-ia, assim, a Educação como direito universal.

Mas é no reconhecimento das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade que o Bolsa Escola fundamenta sua ação, cuja finalidade seria combater estas desigualdades em relação ao direito à Educação.

No entanto, o Programa Bolsa Escola apresenta uma fragilidade quanto a esta finalidade, porque ele não dá conta de cobrir suas demandas. Tal fato fica evidente quando atestamos que, em nove anos de Programa, ele atendeu a um número de famílias que corresponde a menos da metade das que se inscreveram no seu primeiro cadastramento. O Bolsa Escola não expandiu o atendimento a todos que estavam dentro dos seus critérios de seleção: renda baixa e crianças na faixa de escolarização de 06 a 15 anos.

³⁶ Utilizo esta expressão no sentido atribuído por Martins (1997) que faz uma crítica “à fetichização conceitual da exclusão” afirmando que o que chamamos de “exclusão é, na verdade, o contrário de exclusão”. Para ele, chamamos “de exclusão aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal” (p. 26).

Esta situação é também percebida pela população e, durante uma entrevista, surgiu uma crítica ao Bolsa Escola sobre este atendimento restrito, como podemos ver nas descrições do diário de campo:

A filha de dona Clécia relatava que no conjunto habitacional em que moram, tem um total de trinta e cinco famílias e, destas, dez são atendidas pelo Bolsa Escola. Enquanto mostrava-me as casas em que moravam as famílias atendidas, ela dizia que havia muitas que precisavam menos e recebiam, enquanto outras que precisavam mais não recebiam. Assim, exemplificando ela disse: “minha cunhada tem quatro filhos, o marido está desempregado e não recebem Bolsa Escola” (Diário de campo).

Assim como dentro de um espaço habitacional podemos encontrar famílias cujas condições sócio-econômicas sejam correspondentes, mas nem todas sejam atendidas pelo Bolsa Escola, também podemos encontrar dentro de uma escola pública de Belo Horizonte crianças cujas condições sócio-econômicas sejam correspondentes, mas nem todas sejam contempladas pelo Bolsa Escola. A persistência dessa situação caracteriza uma discriminação negativa que reforça a desigualdade ao invés de combatê-la.

Considerando estas análises, ressaltamos aqui a necessidade das políticas educacionais consolidarem ações mais globalizadoras em prol do direito à Educação, de maneira que este seja contemplado em sua plenitude, conforme nos diz Castro (2000):

Mas é preciso ir além, pois é necessário que o direito à educação, enquanto acesso à escola, se efetive enquanto direito ao conhecimento e à formação integral do ser humano. Dessa forma, a internalidade da escola pode garantir que o direito à educação se desdobre em outros direitos ao combater os mecanismos e práticas que cotidianamente denegam o direito a ter esses direitos [...].

O direito à educação se desdobra, então, no direito à inclusão e permanência numa escola de qualidade que privilegie também novas dimensões da formação humana [...] (p. 48).

Compreender o direito à Educação, nessa perspectiva, é vê-lo como direito humano, tal como diz Arroyo (2005). É preciso atentar para os recortes que as políticas educacionais vão fazendo neste direito, fragmentando-o através de focalizações como o próprio Bolsa Escola, que atende às crianças e adolescentes

na faixa etária de 06 a 15 anos. E as crianças menores de 06 anos, os jovens e os adultos não são sujeitos de direito à Educação?

No capítulo três desta dissertação, verificamos que, entre as famílias, há uma tendência de os jovens abandonarem a escola para trabalhar e, assim, não concluem a Educação Básica.

Dessa forma, é imprescindível conceber os programas educacionais sob a ótica do direito à Educação como um direito Universal, tornando-os mais efetivos e articulados. Nesse processo, é importante que a escola seja reconhecida e valorizada como um importante espaço de produção de políticas educacionais.

Nesse sentido, consideramos que, nas formulações e implantações das políticas educacionais, focalizar é preciso, mas universalizar é fundamental.

4.3 O Bolsa Escola para além da renda e Educação

Nas seções anteriores deste capítulo, vimos que a principal característica do Bolsa Escola é a renda condicionada ao controle de frequência escolar dos filhos, sendo este aspecto o que tem maior repercussão entre as famílias.

Mas a proposta deste programa envolve uma dinâmica mais ampla, por meio da promoção de outras ações denominadas de acompanhamento sócio-educativo, tal como relatado no capítulo dois desta dissertação. Algumas destas ações despontaram nas entrevistas com as famílias, assim como em relatos sobre os processos de inserção no Bolsa Escola.

Ao relatarem sobre o processo de inserção no Bolsa Escola, as famílias demonstraram que ele teve uma boa divulgação entre a população. Foram utilizados diversos meios para alcançar seu público, tal como podemos verificar nos depoimentos seguintes:

A Bolsa Escola, eu primeiramente fiz a Bolsa Escola, eu fui lá no Barreiro, levei, eu fiquei sabendo através de vizinhos, que me falaram: por que você não vai fazer a Bolsa Escola para seus meninos? Aí peguei os documentos dele, levei e peguei comprovante com a escola, levei, provando que eles estudavam, levei minha carteira para ver o salário que tava (Sr. Sílvio).

A gente ouviu no rádio. Fomos lá e fizemos. Ai eles mandou uma carta pra mim e eu fui lá (Dona Clécia).

A gente ficou sabendo na escola, né (Sr. Antônio).

Não sei se foi, se passou na televisão. Alguém me falou: vamos lá fazer. Aí foi aquele tanto de gente, aquele filão, confusão, mas foi muito bão, divertido demais (Dona Clara).

As vizinhanças tudo falou que tava fazendo inscrição. Porque várias famílias foi pra perto do Barreiro de Baixo, na igreja católica que tava fazendo. Aí a gente foi lá fazer inscrição (Maria).

Escola, vizinhos e os meios de comunicação acessíveis, como rádio e televisão, constituíram os principais canais de comunicação entre as famílias. A diversidade de recursos parece ter contribuído para que o Programa fosse amplamente divulgado entre a população, indicando eficiência em termos de comunicação. Este fato contribuiu para que um grande número de famílias se inscrevesse, só na Regional Barreiro foram mais de quatro mil famílias inscritas. Além de relatarem como ficaram sabendo do Programa, as famílias vão apontando os procedimentos utilizados pela equipe do Bolsa Escola para selecioná-las, tal como a apresentação de comprovantes de renda, de escolaridade dos filhos, entre outros, como a visita domiciliar. Assim diz Nara sobre sua experiência:

Uai, foi assim, porque a gente pôs ela na escola, aí saiu né, eles falaram que todo mundo tinha direito a Bolsa Escola e que tinha que ir lá fazer. Aí eu fui lá fazer, eu expliquei, eles perguntaram como eu tava passando, a luta em casa. As mesmas que eu tô te falando eu falei pra eles, aí eles foi veio cá, fez sindicância, olhou tudo, falou quanto eu gastava de remédio, eu falei pra eles, que inclusive eu gasto muito, mostrei as minhas receitas que estão até ali, dos remédios que eu compro. Pra mim como pra ela. Eles viram quanto que eu ganho na minha carteira, que é meio salário.

Quando eu fui lá, eu até levei meus documentos, eles viram tudo, o tanto que eu ganhava e tudo, então eles falou assim que quem não tem salário, vai ter direito a bolsa. Como é que é? É uma bolsa lá. Pra interar, porque eu pegava só quinze dela, só. Aí tinha, que o governo ia dar uma renda baixa pra quem tinha pouco, pra quem ganhava pouco. Aí Deus ajudou que eu consegui. Eles veio cá, olhou minha casa aí (Nara).

A visita domiciliar de seleção é um procedimento utilizado pela equipe do Bolsa Escola após a classificação eletrônica, e tem como finalidade complementar

os dados sobre as famílias para que as mesmas sejam ou não selecionadas. De acordo com o Bolsa Escola, esta visita tem um caráter mais amplo do que a simples verificação de bens e condições de vida das famílias, porque “possibilita a observação sistemática do universo cotidiano das mesmas, não captável pelo instrumento de coleta de dados utilizado nas inscrições” (PBH, 1998, p. 19).

Contudo, Nara fala da sua experiência ao receber a visita domiciliar de seleção, atribuindo-lhe o nome de sindicância, sentido principal que esta visita adquire para ela.

Passar por esse processo de inscrição, seleção e, ao final, ser incluído no Bolsa Escola, é motivo de muito agradecimento para as famílias, que sempre direcionam-se a Deus na conclusão de suas falas, tal como podemos perceber nos depoimentos acima e no seguinte, feito pelo Sr. Antônio: “eu não reclamo e Deus abençoe esse homem que inventou isso [o Bolsa Escola]. Deus abençoe!”.

Além desse processo que caracteriza o contato inicial das famílias com o Bolsa Escola, algumas vivenciaram outras experiências relativas ao acompanhamento sócio-educativo deste Programa. O acompanhamento sócio-educativo proposto pelo Programa Bolsa Escola junto às famílias compreende inúmeras atividades³⁷, como Educação e alfabetização de jovens e adultos, qualificação profissional, reuniões com as famílias, visitas domiciliares diversas, etc.

Por meio das entrevistas com as famílias, foi possível perceber que estas ações têm pouca repercussão entre elas. Em relação à Educação de adultos, verificamos que havia poucas pessoas inseridas em cursos de alfabetização, embora em todas as famílias os adultos possuíssem pouca ou nenhuma escolarização. Os motivos do pouco envolvimento com os cursos de Educação e alfabetização de adultos são variados, como a falta de tempo e também o cansaço devido ao trabalho diário intenso, a idéia de que já estão “velhos” para aprender, a experiência de um processo educacional pouco significativo para suas vivências

³⁷ No capítulo um, explicitamos detalhadamente em que consiste cada uma destas atividades, de acordo com a proposta do Programa Bolsa Escola.

da fase adulta, enfim, uma série de situações que impossibilitam os adultos de viverem o direito à Educação nesta fase da vida³⁸.

Os cursos de qualificação profissional promovidos por meio do Bolsa Escola eram pouco conhecidos entre as famílias que contribuíram com esta pesquisa. Maria foi a única que relatou que conhecia e participou de um curso. Assim diz ela sobre essa experiência:

eu fiz um curso de cozinha industrial que eles deu. Foi bom, o curso ajudou. Só que quem não tem estudo fica difícil, né. E agora eu acho que não vou aprender mais nada. A minha cabeça não tá boa (Maria).

Neste relato, Maria atribui sua dificuldade ao fato de ela ter pouca escolaridade, um limite que ela percebe, pois já havia mais de um ano que tinha participado do curso e não tinha conseguido trabalho neste período. Nesse sentido, o curso não trouxe nenhuma mudança social significativa para Maria.

Mas além da pouca escolaridade, um outro obstáculo é a eficiência deste curso no sentido de possibilitar uma inserção no mercado de trabalho e a ausência de um apoio e orientação a estas pessoas no processo de busca pelo trabalho, articulando-as com outros Programas ou Projetos nesta área, como o SINE.

Em duas famílias, encontramos pessoas que participaram das reuniões realizadas pelo Programa. Na opinião do Sr. Sílvio:

As reuniões eram excelentes, porque eles só explicam coisas boas. Eu só faltei numa porque eu não tinha como sair do trabalho.

Inclusive assim, as reuniões é importante demais da conta mesmo. Igual foi a última que eu fui, tinha um senhor lá falando motivos muito importantes, das pessoas ter assim, educação com outras pessoas. Porque às vezes as pessoas passam assim perto da gente, passam emburrado, explicando pra gente que uma coisa muito importante eu passar perto de você e falar: bom dia!, boa tarde!, como você tá?. Se a pessoa responde ou não responde, mas ao menos eu fiz minha parte. Isso é uma coisa que eu guardei muito bem na cabeça, porque se a pessoa for analisar é uma coisa muito importante mesmo. Porque você hoje eu passo e saúdo

³⁸ Essa dinâmica pode ser mais bem compreendida no capítulo três, no qual dissertamos sobre a relação dos adultos com o direito à Educação, mostrando as possibilidades limitadas de suas experiências nesta fase da vida.

você, amanhã eu passo e saúdo você, quando for depois de amanhã aí você passa também a saudar e aí vai (Sr. Sílvio).

O Sr. Sílvio era assíduo às reuniões e considerava que elas eram importantes, descrevendo o conteúdo de uma das que ele participou. De acordo com ele, as reuniões tratam de conteúdos diversos, que vão desde relacionamentos interpessoais, como a que ele descreve, até assuntos sobre violência, drogas, cooperativa, etc. A maior dificuldade que ele encontrava para participar das reuniões era o horário, pois ele trabalhava o dia inteiro.

Um outro aspecto sobre as reuniões de acompanhamento diz respeito ao fato de elas serem uma atividade desenvolvida somente com as pessoas atendidas pelo Bolsa Escola do município, excluindo as demais, atendidas pelo Programa federal. Esta situação repercute entre as famílias atendidas, como podemos ver no depoimento de Nara:

Nas reuniões da Bolsa Escola eu fui. Eles falaram assim que quem recebe os quinze reais não participa de reunião. Elas falaram comigo assim lá. Todo mundo que recebe os quinze reais não participa das reuniões, só desse outro. Aí a reunião que fui, fui duas vezes, e nas duas vezes elas me falaram que não precisava de eu ir, porque quem pegava os quinze reais não precisava participar da reunião não (Nara).

Nesta fala de Nara há uma contraposição em relação às orientações do Bolsa Escola, demonstrando um desentendimento sobre a sua situação neste Programa. Sob o ponto de vista do Programa, Nara recebe a “bolsa consorciada”, que é a associação do Programa federal com o municipal, na qual o Programa Municipal complementa o valor da bolsa de R\$15,00 (quinze reais), relativos ao Bolsa Escola Federal, acrescentando-lhe R\$153,00 (cento e cinquenta e três reais). Dessa forma, Nara deveria participar normalmente das reuniões, pois ela está incluída no Bolsa Escola Municipal também.

Contudo, esta situação não está esclarecida para ela e, provavelmente, para muitos outros. Assim, ela não participa das reuniões devido a uma desorientação sobre sua situação no Bolsa Escola, indicando pouca compreensão da dinâmica deste Programa.

Em relação às experiências destas famílias com o acompanhamento sócio-educativo do Programa, verificamos que as ações desenvolvidas pelo mesmo não têm um alcance efetivo entre elas e, assim, não cumpre a finalidade deste acompanhamento como uma ação ampliada do Programa que promoveria a participação social entre as famílias atendidas.

No relatório do Bolsa Escola de 1999, o acompanhamento sócio-educativo junto às famílias é defendido com base no seguinte pressuposto:

O apoio econômico às famílias com precaríssimos recursos para sobreviver é indispensável, mas insuficiente, por si só, para resgatá-las da exclusão social em que se encontram. É através da participação social, entendida como um processo contínuo de aprendizagem do conviver e do organizar-se, que os cidadãos excluídos poderão descobrir motivos para o desejo de uma mudança e de uma melhoria de sua condição de vida. Através do resgate de sua própria cultura e do reaprender dos seus direitos ultrajados, poderão construir uma forma de participação social que os libere de uma vida sem perspectivas, do isolamento e da impotência (Relatório BEM/BH, 1999, p. 26).

Percebemos que as possibilidades em torno de uma participação social, tal como proclamada na citação acima, é algo que se encontra distante da prática efetivada pelo Programa, pois as famílias o conhecem muito pouco e ainda convivem com um processo de mudança neste Programa, em função da junção com o Programa federal.

A consideração de que o Programa está passando por mudanças pode ser percebida entre as famílias em diversas ocasiões, como no fato relatado anteriormente acerca da reunião de acompanhamento que provoca um tratamento diferenciado entre pessoas atendidas pelo Programa federal e o Programa municipal.

Uma outra situação também relatada, diz respeito ao esfacelamento na renda repassada, como podemos verificar a seguir: “Eu recebo R\$168,00. É R\$30,00 de um e R\$138,00 do outro. Um recebo dia 17 ou 19, o outro eu recebo, se o mês cai dia 31 eu recebo, senão dia 30” (Maria). Os Programas não unificam nem a data do repasse, recebe-se de um no meio do mês e do outro no final do mês. Embora nenhuma família tenha se queixado, este fato pode interferir no

planejamento familiar, diminuindo as possibilidades de um melhor aproveitamento desta renda.

As mudanças que vêm ocorrendo no Programa contribuem para que as famílias tenham pouco conhecimento sobre ele e diminuem a possibilidade de maior compreensão dos aspectos políticos inerentes ao mesmo. Esse fato é evidente quando as famílias demonstram dominar bem as regras do Programa, como cumprir a frequência escolar, justificar as faltas dos filhos à escola, participar das reuniões propostas, ter clareza de que receberão o Bolsa Escola até quando os filhos completarem 16 anos, mas não dizem nada além disso sobre o funcionamento do Programa.

A progressiva mudança no âmbito do Bolsa Escola Municipal pode ser percebida também na própria substituição da metodologia de acompanhamento sócio-educativo por um acompanhamento específico às famílias “em situação de risco social”. Além desses aspectos, cabe assinalar que o Bolsa Escola Municipal vem diminuindo gradativamente o número de famílias atendidas, assim como tem ocorrido uma retração dos investimentos do município neste Programa.

Todas essas mudanças não provocaram nenhuma manifestação por parte das famílias, demonstrando que elas estão alheias a esse processo, o que é um indicativo de pouca participação social e conhecimento do próprio programa.

Ao percorrermos sobre o Bolsa Escola para além da renda e Educação, exploramos, a partir das entrevistas, outras ações deste Programa junto às famílias. Dessa forma, foi possível perceber os alcances destas ações, sendo considerável o processo de implantação do Bolsa Escola Municipal que, na perspectiva dos relatos das famílias, mostrou-se bastante democrático pela ampla e diversificada divulgação entre a população.

As demais ações do programa referentes ao acompanhamento sócio-educativo que complementaria a transferência de renda, mostraram-se pouco disseminadas entre as famílias e com alguns obstáculos inerentes às suas organizações. Consideramos que a visibilidade desejada para estas ações, na

perspectiva de promover maior participação social entre a população atendida, é ainda incipiente.

Contudo, a possibilidade de o Bolsa Escola ter uma dimensão educativa, no sentido de promover maior participação social, rompendo com os ranços das políticas sociais assistencialistas, é algo importante e necessário. Mas nesse processo, para além das tão proclamadas articulações com outras políticas, comumente denominadas “intersectorialidade,” é fundamental que a população participe ativamente deste processo, não sendo apenas os receptores das propostas.

Um aspecto importante num programa social é a acessibilidade plena do público ao mesmo, indicando maior apropriação da população ao espaço público estatal.

A população tem muito para contribuir, pois é ela que experimenta as conseqüências de uma política boa ou ruim. A título de exemplo, uma das famílias que contribuiu com esta pesquisa relatou que participava do Programa da AMAS³⁹ e queixava-se do fato de não ter sido atendida pelo Bolsa Escola com mais rapidez, como podemos verificar nas anotações do diário de campo:

A filha da dona Clécia falou que sua mãe participou do programa da AMAS, por meio do qual ela teve a oportunidade de fazer cursos de cabeleireira, *office girl*, costureira, o que a ajudou muito (Diário de campo).

Ao remeter-se a esta experiência, ela queixou-se do Programa Bolsa Escola, dizendo que o Programa da AMAS acabou e sua mãe parou de receber o benefício, e demorou a conseguir de novo, ou seja, a se inserir no Programa Bolsa Escola.

Isso fez com que os irmãos dela não aproveitassem as oportunidades de fazer cursos, como ela pôde fazer através da AMAS.

Além disso, ela dizia que sua mãe demorou muito a ser atendida pelo Programa Bolsa Escola, então, ela reclamou, exemplificando através de

comparação com a mãe de sua amiga, que estava conversando conosco. Assim ,disse ela: “Um absurdo! Pessoas que não precisam e recebem. Sua mãe recebia, tinha os meninos grandes e ainda trabalhava. E minha mãe com os meninos pequenos parou de receber da AMAS e custou a receber de novo” (filha de dona Clécia).

Nesse exemplo, podemos ver a percepção da filha de dona Clécia sobre a descontinuidade dos programas sociais e a falta de credibilidade gerada na população, que vive “um entra e sai” nos Programas, sem que aconteça uma mudança social significativa para elas. Dona Clécia saiu do Programa da AMAS em 1998, quando ele foi extinto, e entrou no Bolsa Escola em 2004.

Provavelmente, se houvesse maior participação no próprio Programa, situações como estas poderiam servir para a tomada de decisões que atendessem às demandas da população, garantindo mais coerência na política social.

4.4 Em síntese: família, educação, renda e Bolsa Escola

Neste capítulo, buscamos analisar o Bolsa Escola sob a perspectiva das famílias atendidas, com o intuito de compreender a repercussão deste programa entre elas. Nesse processo, constatou-se a preponderância dos elementos Educação e renda.

Pelo viés destes elementos e de outras ações complementares, as famílias interagem com o Bolsa Escola e assim vão construindo possibilidades e revelando alguns limites em relação à atuação deste programa.

Na perspectiva da renda, o Bolsa Escola traz a possibilidade de suprir algumas necessidades básicas das famílias atendidas, mas não provoca uma mudança significativa em suas condições de vida.

³⁹ Este programa foi uma referência para o Bolsa Escola de Belo Horizonte, tal como expusemos no capítulo um desta dissertação, ao discorrermos sobre a implantação do Bolsa Escola nesta cidade.

Na perspectiva da Educação, o Bolsa Escola provoca uma mudança na relação que as famílias estabelecem com o controle de frequência dos filhos, podendo resultar em efeitos sobre a relação intrafamiliar e entre a família e a escola, ora de maneira positiva, ora de maneira negativa.

Para além deste aspecto, o programa mostra-se incipiente em relação ao direito à Educação, demonstrando uma ação muito restrita devido à não-cobertura de suas demandas, podendo redundar em tratamentos desiguais da população.

Nesse sentido, percebe-se que o Bolsa Escola faz um recorte educacional, mas não se constitui como um programa exclusivamente educacional, pois o aspecto transferência de renda o configura principalmente como um programa assistencial. Dessa forma, o aspecto educacional deste Programa é mais efetivo na delimitação da população a ser atendida, contribuindo mais para uma focalização da transferência de renda, do que propriamente configurando um Programa Educacional.

As outras ações do Bolsa Escola têm pouca repercussão entre as famílias, demonstrando a necessidade de maior participação social das famílias no próprio Programa, assim como uma articulação mais efetiva deste com outras políticas sociais desenvolvidas pela Prefeitura.

Ao recorrermos de maneira objetiva às principais sínteses desenvolvidas neste capítulo, queremos associá-las com um elemento que perpassa essa relação família-renda-educação-bolsa-escola, trata-se da pobreza que foi abordada no capítulo dois desta dissertação.

A pobreza perpassa esses elementos porque o Bolsa Escola é direcionado às famílias pobres, cuja seleção se faz pelo viés insuficiência de renda e pouca Educação, ou seja, há um reconhecimento da relação entre Educação, renda e pobreza.

De fato, alguns estudos, como o de Rocha (2005), mostram esta relação, mas demonstram em suas observações que o critério renda, isoladamente, não é suficiente para definir a pobreza, pois esta constitui um fenômeno complexo, que

deve ser analisado considerando-se as peculiaridades de cada realidade social (p. 10).

Dada a diversidade de fatores que envolvem a pobreza, podemos ver nas trajetórias sociais das famílias, abordadas no capítulo dois desta dissertação, a cara da pobreza estampada numa realidade em que a ausência de direitos demonstra as difíceis condições de vida destas famílias e que vão além da renda baixa.

Buscando a relação destas famílias com a Educação, fica ainda mais explícito como o fato de não ter acesso aos direitos que constituem a cidadania assume uma ampla dimensão no processo da pobreza. Estudos sobre a relação Educação e pobreza demonstram que:

Embora a pobreza seja um fenômeno complexo, associado a muitas causas, as evidências empíricas de que se dispõe permitem correlacionar, de forma inequívoca, pobreza e baixo nível de escolaridade. É importante observar que baixo nível de escolaridade não significa necessariamente condenação à pobreza: sabe-se que as pessoas de baixo nível de escolaridade se repartem de forma bastante uniforme ao longo da distribuição de rendimentos. No entanto, entre os pobres, predominam indivíduos com baixo nível de escolaridade (BARROS, MACHADO & MENDONÇA, 1997 *apud* ROCHA, 2005, p. 184).

Se a Educação não é determinante da condição social, a condição social tem sido determinante no acesso a esse direito. Essa análise nos faz perceber que vivemos numa sociedade desigual, onde poucos têm muito e muitos não têm quase nada ou nada, e essa desigualdade se desdobra na negação dos direitos daqueles que estão em piores condições. Como diz Telles (1999):

O enigma da pobreza está inteiramente implicado no modo como os direitos são negados na trama das relações sociais. Não é por acaso, portanto, que tal como figurada no horizonte da sociedade brasileira, a pobreza apareça despojada da dimensão ética e o debate sobre ela seja dissociado da questão da igualdade e da justiça. Pois essa é uma figuração que corresponde a uma sociedade em que direitos não fazem parte das regras que organizam a vida social. É uma figuração que corresponde ao modo como as relações sociais se estruturam sem outra medida além do poder dos interesses privados, de tal modo que o problema do justo e do injusto não se coloca e nem tem como se

colocar, pois a vontade privada - e a defesa de privilégios - é tomada como a medida de todas as coisas (p. 88).

Essa situação demanda políticas sociais que combatam as desigualdades sob a ótica do direito, e isso implica uma radicalização maior em relação ao caráter público e de direito, que não cabe no escopo de uma política de inclusão, como expôs Gomes (2005), ao discutir as políticas de ações afirmativas para negros.

Esta pesquisadora problematiza a categoria inclusão social e enumera alguns equívocos que se desenvolvem quando se equipara a política de ação afirmativa a uma política de inclusão, como podemos verificar a seguir:

1) Podemos incorrer no equívoco de considerar a articulação entre inclusão e ações afirmativas como a salvação dos oprimidos, sem problematizar as contradições, a reação dos sujeitos e dos movimentos sociais e a situação de precariedade e marginalidade que acompanha os processos de inclusão no Brasil. 2) Podemos não problematizar que o nosso país produz um determinado tipo de pobreza que se alimenta de uma relação perversa e complexa que se pauta numa constante contradição: exclui, porém, mantendo os sujeitos dentro dos sistemas econômicos e de poder existentes e não como totais *outsiders*. Daí o que José de Souza Martins chama de inclusão marginal ou precária. 3) Podemos não discutir que essa mesma sociedade produz historicamente um racismo ambíguo que inclui, porém, pretere, ao invés de excluir e segregar como acontece em outras sociedades racistas (GOMES, 2005, p. 01, no prelo).

Essas reflexões trazidas para o campo das políticas sociais, assumidas pelo Estado, propõem a seguinte questão: estamos de fato fazendo políticas públicas de direito ou simplesmente fazendo políticas inclusivas?

Nesse sentido, ao analisarmos o Bolsa Escola, percebemos a necessidade de uma radicalização em torno do direito à Educação, ampliando o número de crianças atendidas, atingindo todas que se encontram dentro dos critérios estabelecidos pelo Programa. Pois não abrangendo a todos a que se destina, este programa, ao invés de combater, contribui para perpetuar desigualdades.

Além disso, o Bolsa Escola faz um recorte educacional específico e focalizado, por isso não podemos perder de vista a sua restrição em relação ao direito à Educação, que não se faz apenas pelo acesso à escola. É também

necessário que se estabeleça uma política educacional que dê conta da complexidade do direito à Educação, garantindo-o a todos, independente de faixa etária, gênero, raça, cor, etnia, condição econômica e outras diferenças.

Em síntese, é imprescindível que Educação seja garantida como um direito universal, pois de acordo com Carvalho (2001), este é “um direito social que mais tem sido, historicamente, um pré-requisito para a expansão de outros direitos” (p. 20).

CAPÍTULO 05. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar o Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, a partir da perspectiva das famílias atendidas pelo mesmo, apresentando a seguinte questão orientadora: O Programa Bolsa Escola provoca alterações sobre as condições de vida das famílias atendidas? Quais alterações?

Nessa perspectiva, ao percebermos o Bolsa Escola como um programa que associa a transferência de uma renda mínima à educação, exploramos alguns estudos sobre a constituição dos Programas de Renda Mínima no cenário das políticas públicas internacionais e nacionais, buscando compreender o panorama no qual o Bolsa Escola de Belo Horizonte estava inserido. Consideramos também o histórico do Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, compreendendo seu desenho e implementação, como um programa social inserido nas políticas públicas governamentais deste município.

Ao fazermos esta exploração, verificamos que, em termos internacionais (especificamente em alguns países da Europa e os Estados Unidos), a adoção dos Programas de Renda Mínima no campo da política social não é algo recente. Foi na década de oitenta do século XX que eles ganharam maior expressividade, devido à crise dos sistemas de proteção social que se baseavam no pleno emprego.

Nesse contexto internacional, a implementação dos Programas de Renda Mínima trazia como característica comum a universalização do atendimento, garantindo acesso a todos os que se encontravam dentro dos critérios estabelecidos pelos programas. Contudo, estes apresentavam diferenças quanto às concepções teóricas que os orientavam e, conseqüentemente, havia várias modalidades.

No cenário nacional, verificamos que as idéias em torno dos Programas de Renda Mínima ganharam força na década de noventa do século XX, mais precisamente, na segunda metade desta década, diversos programas de renda

mínima são lançados pelos municípios, estados e, até mesmo, pelo governo federal.

Tal como no contexto internacional, percebemos que no Brasil também emergiram distintas concepções e modalidades de Programas de Renda Mínima, contudo, ainda não aconteceu a universalização do atendimento a todos a que se destinam os programas, cujo público almejado é a população que apresenta renda mensal baixa.

Dentre as diversas modalidades de Programas de Renda Mínima, encontra-se o Programa Bolsa Escola, que trouxe como novidade a associação com a Educação. Por esse motivo, os seus idealizadores o defendem como um programa educacional, cujo objetivo seria combater a evasão escolar, pois se estabelecia com as famílias uma condição para que elas recebessem a renda: a garantia da freqüência das crianças à escola.

Essa modalidade de programa foi implantada inicialmente por governos municipais e, em Belo Horizonte, sua proposta começou a ser discutida a partir de 1995, culminando com a implantação de um Programa pelo Município em 1997.

Ao fazermos uma incursão no histórico do Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, recorreremos a entrevistas com funcionários do programa e com um político; exploramos as legislações e demais documentos oficiais sobre o mesmo, o que nos permitiu conhecer e analisar alguns aspectos inerentes à formulação e implementação do mesmo.

Dessa forma, verificamos que o Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte estabelecia, como foco, o atendimento às famílias que tinham crianças e adolescentes na faixa de idade correspondente ao ensino fundamental e cuja renda *per capita* mensal era baixa.

Além da transferência de renda e do controle da freqüência escolar das crianças e adolescentes, o Bolsa Escola de Belo Horizonte também se propunha outras ações complementares junto às famílias atendidas, designadas como ações sócio-educativas, tais como: Programa de Qualificação Profissional,

Educação de Jovens e Adultos, Reuniões de Acompanhamento, entre outras. Buscava-se uma atuação ampla que sustentasse a concepção deste programa, considerado como emancipatório, pois visava à garantia dos direitos dos cidadãos por meio da inclusão social da população atendida.

Contudo, a partir de 2001, o Bolsa Escola de Belo Horizonte sofreu algumas alterações em função da parceria estabelecida com outros programas de transferência de renda, advindos do Governo Federal. Foi lançada, inclusive, uma nova legislação, que formalizava esta parceria, cujos aspectos principais são: divisão dos recursos a serem repassados às famílias entre o Governo Federal e o Municipal, que foi denominada “Bolsa Consorciada” e incumbência do município em controlar a frequência das crianças e adolescentes, cujas famílias estavam incluídas nos Programas Federais.

Ao analisarmos as modificações ocorridas no Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, em função da sua associação com os Programas Federais, verificamos que, no aspecto da renda, houve uma fragmentação excessiva do valor repassado às famílias, sendo possível encontrar sete variações na divisão deste valor, devido à complementação de recursos Federal e Municipal. Estas variações podem ser verificadas no capítulo 01 desta dissertação.

Esta situação repercute sobre a dinâmica do programa, causando um transtorno para os funcionários, devido à dificuldade das famílias em lidar com esta fragmentação, pois elas passam a receber a renda fragmentada, em dias diferentes e com cartões bancários distintos. Além disso, os funcionários relatam que muitas famílias não compreendem o corte no valor como complementação e queixam-se de que a Prefeitura diminuiu o valor repassado mensalmente.

Outra mudança diz respeito às ações sócio-educativas desenvolvidas pelo Bolsa Escola de Belo Horizonte, que passam por uma reorientação, eliminando algumas atividades, como as reuniões de acompanhamento e a qualificação profissional, em função de um atendimento específico às famílias que estejam em “situação de risco-social”. Tal modificação se fez também devido ao grande número de crianças e adolescentes que passam a ter sua frequência controlada

pelos funcionários do Programa Municipal, o que demanda mais tempo dos mesmos para com esta atividade.

Percebemos então estas modificações na dinâmica do Programa Bolsa Escola e procuramos analisá-lo, também, a partir dos números, abrangendo os valores da renda repassada, a cobertura dos atendimentos e o orçamento do mesmo.

Verificamos que o Bolsa Escola de Belo Horizonte, em oito anos de funcionamento, não expandiu significativamente seu atendimento, pois em 1997 foram cadastradas 27.419 famílias e, até julho de 2005, apenas 13.308 famílias foram atendidas por este Programa.

Concomitantemente a esse processo, verificamos também que o valor da renda repassada às famílias teve uma perda significativa, pois seu valor inicial, no ano de 1997, era equivalente a um salário mínimo e, atualmente, equivale a apenas 56% do salário mínimo. Cabe ainda ressaltar que, nesse período, o valor repassado aumentou apenas 40%, enquanto o salário mínimo teve um aumento de 150%. Esta situação evidencia uma perda de referencial no que se refere à renda mínima estabelecida no âmbito deste Programa.

Ao analisarmos os recursos gastos com o Bolsa Escola no ano de 2004, percebemos que a parceria com os Programas Federais, por meio da divisão dos recursos repassados às famílias, promoveu uma economia para o município equivalente a 1/3 do total de recursos gastos em seu Programa no referido ano. Contudo, esta economia não se reverteu no aumento do valor repassado às famílias e nem foi direcionado a novas inclusões de famílias no Programa.

Em julho de 2005, haviam 11.258 famílias sendo atendidas pelo Bolsa Escola de Belo Horizonte, o que demonstra que esta situação não se modificou.

Neste processo, ao avaliarmos o espaço ocupado pelo Bolsa Escola no orçamento geral do município, em relação ao da Secretaria da Educação, percebemos também que ele não atinge uma parcela significativa destes orçamentos. Ao longo dos oito anos de implantação, o Bolsa Escola não atingiu os

3% do orçamento geral do município, conforme exposto na primeira lei sobre este Programa. Dentre os oito anos consecutivos de funcionamento, 2001 foi o ano em que ele ocupou uma porcentagem maior em relação ao orçamento do município, equivalendo a 1,6%, ou seja, pouco mais da metade do máximo previsto .

Ao analisarmos estes aspectos do Bolsa Escola de Belo Horizonte, consideramos que este Programa apresenta uma contradição em relação à sua concepção e à sua efetivação. Pois ele é apresentado como um programa emancipatório, constituído em prol da garantia dos direitos dos cidadãos, no entanto, ele tem se efetivado de maneira residual, atingindo um número muito pequeno da população. Essa situação se agrava ainda mais diante dos dados divulgados pelo IBGE⁴⁰, que identificou 120.000 (cento e vinte mil) famílias em Belo Horizonte com renda *per capita* de até R\$100,00 (cem reais).

Nesse sentido, consideramos também que a associação do Bolsa Escola ao orçamento da Educação poderá contribuir ainda mais para que esta situação não se modifique, pois o aumento de atendimento no Bolsa Escola ficará restrito, em função da delimitação do orçamento da Educação, expresso na LDB-EN 9394/96.

Em 2005, o Bolsa Escola de Belo Horizonte não ocupou uma porcentagem expressiva do orçamento da Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, além de verificarmos pouco crescimento do Programa ao longo destes anos, também podemos perceber que há poucas possibilidades de ele se universalizar dentro do orçamento da Educação.

Ao construirmos estas análises sobre o Bolsa Escola de Belo Horizonte, a partir da leitura de documentos e entrevistas com pessoas ligadas à gestão e implementação do Programa, buscamos oferecer uma contextualização deste espaço no qual as famílias que contribuíram com esta pesquisa encontram-se inseridas.

⁴⁰ Dados divulgados na revista da Prefeitura de Belo Horizonte: PENSAR/BH, março de 2004.

Foi por meio dos documentos cadastrais do Programa que realizamos a seleção das famílias, cujo critério inicial de escolha foi o tempo de inserção no Bolsa Escola. Assim selecionamos seis famílias, três que estavam no Programa desde 1997 e três que entraram a partir de 2003.

Além deste critério, agregamos outros, como menor escolaridade, maior número de membros e menor renda, no intuito de ter uma variedade de situações que pudessem enriquecer o trabalho. Também foi possível pesquisar com duas famílias que tinham um homem como responsável pelo grupo familiar.

Embora tenhamos estabelecido estes critérios de escolha, não tínhamos nenhuma intenção de estabelecer comparações, pois era muito comum entre as famílias o entrelaçamento de mais de um critério, principalmente o baixo índice de escolaridade com os demais.

Nesse sentido, ao realizarmos a pesquisa com estas famílias, no intuito de compreender as interferências do Programa Bolsa Escola sobre suas condições de vida, exploramos seus universos socioculturais, a fim de perceber como vivem, em que condições, que relações estabelecem em seus espaços de moradia, entre outros.

Comprendemos que, em meio à diversidade das famílias, havia um fio comum entre elas, que dizia respeito às suas trajetórias, marcadas pela convivência cotidiana com a negação dos direitos sociais, como por exemplo: habitação precária, baixo investimento na infra-estrutura urbana nos seus espaços de moradia, pouca assistência à saúde, forte presença do desemprego e do trabalho informal, baixo nível de escolaridade, entre outros.

Nesta situação, as famílias demonstraram que convivem com um intenso esforço para driblar as conseqüências destas condições de vida, tecendo estratégias diversas para superar as dificuldades encontradas no dia-a-dia.

Destacamos mais a relação que elas estabelecem com a Educação dos filhos para garantir-lhes este direito, devido ao foco deste trabalho, mas vimos, durante a pesquisa, outras dimensões, como um exemplo específico: um membro

de uma das famílias escolhendo restos de legumes e verduras de um sacolão para incrementar a alimentação do dia.

Em relação ao direito à educação, percebemos que as famílias, cujos adultos não tiveram acesso a esse direito, valorizam a Educação como algo importante para uma vida melhor e, por isso, desejam que seus filhos estudem..

Nessa perspectiva, as famílias constroem estratégias diversas para garantir às crianças e adolescentes esse direito, tais como: dialogar constantemente com os filhos sobre a importância da Educação em suas vidas e desejar intensamente que eles estudem, acompanhá-los à escola, buscar por projetos sócio-educacionais nos horários extra-escolares, estreitar os laços com a escola, tornando-se mais conhecidos pelos profissionais, priorizar o tempo da escola nas atividades cotidianas, mobilizar os filhos mais velhos no acompanhamento escolar dos mais novos, garantir aos filhos os materiais escolares necessários, buscar pela educação na idade adulta, enfim, são inúmeras as ações destas famílias que nos mostram a intensa e diversificada mobilização que travam em prol do direito à Educação.

Nesse sentido, verificamos que a relação das famílias com o direito à Educação é orientada por uma mobilização intensa. Esta situação nos leva a refutar as idéias que propagam uma visão de passividade e carência em relação às famílias das camadas populares, pois a luta que estabelecem em prol do usufruto desse direito nos mostra uma construção que se faz na “contramão”, devido aos desafios enfrentados.

Pareceu-nos que, entre estas famílias, o limite na garantia da Educação dos filhos tem se localizado principalmente entre os jovens, pois neste ciclo da vida eles tentam conjugar a escolarização com o trabalho e, diante das dificuldades de manterem esta conjugação, abandonam a escola.

Outro limite diz respeito à garantia desse direito na vida adulta. Muitos dos adultos não se reconhecem como sujeitos de direito e tendem a não ver a escola como uma possibilidade nesta fase da vida, às vezes, se auto-referenciam como “velhos demais para escola”. Entre os que se reconhecem como sujeitos de direito

à Educação na vida adulta, os limites mais visíveis apareceram na relação pedagógica descompassada com este ciclo da vida.

Diante da visibilidade que estas famílias nos ofereceram sobre suas condições de vida e suas relações com a Educação, buscamos compreender o Programa Bolsa Escola a partir de suas perspectivas.

Ao indagarmos sobre este Programa, apareceu de forma mais contundente o aspecto da renda transferida pelo Bolsa Escola, como principal elemento que repercutia entre estas famílias.

Objetivamente, a renda desempenha uma grande alteração na vida econômica das famílias, pois, para a maioria delas, o Bolsa Escola constitui a única renda mensal regular, para algumas o valor repassado mensalmente é superior à renda mensal bruta do grupo familiar e, para a maior parte das famílias, a renda do Bolsa Escola constitui cerca de 50% da renda que o grupo familiar consegue arrecadar em um mês.

Esta situação se verifica mediante um contexto financeiro das famílias caracterizado por um rendimento mensal muito baixo e, nesse sentido, percebemos que, do ponto de vista qualitativo, quando analisamos as possibilidades geradas por esta renda entre as famílias, a situação é diferente. Não há uma alteração significativa das condições de vida das famílias, pois a renda transferida pelo Programa Bolsa Escola também é baixa e tem sido direcionada para o suprimento de algumas necessidades básicas, como vestuário, alimentação, utensílios domésticos, energia elétrica, água, etc.

Dessa forma, ressaltamos a necessidade de se repensar o valor repassado às famílias e reiteramos as análises apresentadas anteriormente sobre a perda significativa que a renda transferida pelo Bolsa Escola vem sofrendo desde sua implantação. A definição de um referencial de renda mínima tem que ser estabelecida no âmbito do Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, sob pena de o Programa não cumprir com seus pressupostos junto à população atendida, delimitando-se apenas ao espaço de uma “ajuda”, como muitas famílias declararam.

Quando analisamos a repercussão da renda entre as famílias, explorando suas administrações e aquisições, percebemos também que alguns fatores inerentes ao processo de gestão do Programa repercutem positivamente entre elas, tais como a regularidade da renda repassada mensalmente, que gera uma estabilidade, na qual as famílias estão diretamente implicadas, pois depende da garantia da frequência dos filhos à escola; a autonomia das famílias em administrar a renda recebida do Bolsa Escola, sem sofrer nenhum direcionamento por parte dos gestores, e a prioridade dada às mulheres no recebimento do dinheiro.

Ao analisarmos a renda como principal elemento do Bolsa Escola, a partir da perspectiva das famílias, percebemos esta contradição entre a repercussão desta renda aumentando o montante financeiro do qual a família passa a dispor mensalmente e as possibilidades geradas pela mesma em relação à melhoria das condições de vida, ainda insuficiente. A renda apresenta um limite bem definido nesse sentido.

Contudo, o Programa não é só renda, embora as famílias dêem maior ênfase a este aspecto, elas não ignoram o aspecto educacional do Bolsa Escola.

Como Educação, o Bolsa Escola, sob a perspectiva das famílias, aparece principalmente no fator frequência escolar, o que pode ser explicado pelo fato de que o controle da frequência escolar dos filhos é um compromisso que elas assumem para que possam receber a transferência de renda do Programa.

No entanto, esse compromisso em torno da garantia da frequência escolar dos filhos não provoca uma grande alteração neste fator por parte das famílias, visto que elas atribuem muito valor à Educação e estabelecem uma relação intensa em prol da garantia deste direito aos filhos, conforme discorremos anteriormente.

Mas percebemos que há modificações no processo de acompanhamento desta frequência, pais e mães tornam-se mais vigilantes e atentos em relação à frequência dos filhos, buscando não só garanti-la, mas também, em caso de infrequência, buscam justificá-la junto à escola para que haja abono.

As estratégias utilizadas pelos pais e mães para garantia da frequência dos filhos à escola quase sempre são por meio de um diálogo esclarecedor da importância da renda para a família, explicando-lhes a condição estabelecida pelo Programa.

Percebemos que os filhos tornam-se os responsáveis pela garantia ou não desta renda e esta situação não se isenta de conflito no espaço intrafamiliar. Pois, no caso de infrequência e não recebimento da renda, a família tende a reprimir o filho responsável por esta condição.

Esta situação pode ser verificada em uma família que traz uma consideração sobre o Bolsa Escola de Belo Horizonte, considerando a renda única direcionada à família e independente do número de filhos como um avanço, no sentido de englobar o grupo familiar e não o indivíduo.

Percebemos que, de fato, este critério é um avanço. Mas ao estabelecer a condicionalidade a determinados membros do grupo familiar, ele apresenta uma contradição, pois a família é penalizada com a perda da renda, mas é o aluno (indivíduo) que faltou à escola (que não cumpriu a condicionalidade) que é o responsável pelo fato de a família perder a renda, sendo penalizado por ela.

Ao analisarmos a dimensão assumida pela frequência escolar como uma exigência do Bolsa Escola, verificamos que esta exigência não provoca uma alteração significativa no fato de frequentar a escola, pois entre as famílias não havia nenhum caso de filhos que estavam excluídos da escola, antes de se inserirem no Programa. Contudo, foi possível compreender que esta exigência pode interferir na relação entre família e escola e também na relação intrafamiliar.

Na relação família-escola, pode-se vislumbrar a possibilidade de estreitarem-se os laços entre estas duas instituições, uma vez que a família tende a acompanhar mais atentamente a frequência dos filhos. No entanto, quando tomada pelas exigências burocráticas de ter que atestar perante a escola o motivo da infrequência dos filhos, esta possibilidade pode esvaziar-se de sentido e até acarretar constrangimentos.

Na relação intrafamiliar, a freqüência escolar como contrapartida para o recebimento de uma renda provoca uma responsabilização individualizada dos filhos que estudam, podendo levar a uma relação tensa no âmbito da família.

Além da freqüência escolar como fator educacional do Bolsa Escola, apareceram também, nas entrevistas com as famílias, outras interferências deste programa no processo educacional dos filhos.

Uma adolescente relatou que o Bolsa Escola contribuiu para incentivá-la a freqüentar a escola, até ela encontrar sentido no seu processo educacional. Um pai também relatou que o Bolsa Escola deu possibilidade de os filhos participarem de excursões realizadas pela escola.

Estes casos nos levaram a algumas considerações acerca do Bolsa Escola como um programa integrante da política educacional. Inicialmente, nos remetemos ao papel da escola no processo de constituição das políticas educacionais, apontando a pouca visibilidade que esta instituição assume no processo de formulação e implementação dos programas, ainda que ela seja um espaço por excelência de consolidação do direito à educação. Nesta perspectiva, percebemos que o Bolsa Escola de Belo Horizonte faz pouca articulação com as escolas, sendo esta situação apontada por várias pesquisas.

Mas esta situação nos remeteu a uma questão mais ampla acerca de como o direito à Educação é tratado de forma fragmentada no âmbito das políticas educacionais, tornando-as ineficientes no sentido de garanti-lo plenamente à população. Como indicativo deste processo, exploramos o depoimento do pai que relatou a possibilidade de o filho participar da excursão, demonstrando que o Bolsa desempenhou o papel de tornar o seu filho mais incluído dentro da escola, dando-lhe condições para isso.

Contudo, a ação do Bolsa Escola não contribuiu para mudar a relação com o direito à Educação, pois não alterou a prática da escola que ia contra os preceitos constitucionais da gratuidade do ensino, inclusive a legitimou.

Considerando a complexidade do direito à Educação, reconhecemos que os programas educacionais específicos são necessários, mas a fragmentação dos mesmos leva a uma distorção dos próprios princípios da política educacional. Um programa que visa ao acesso e à permanência na escola, sem que esta esteja em condições de atender a todos igualmente, não levará à garantia plena do direito à Educação e pode, inclusive, gerar privilégios para alguns em relação a outros.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de as políticas educacionais fomentarem ações mais globalizadoras em prol do direito à Educação, de maneira que a focalização e a universalização sejam associadas de maneira efetiva e concomitante.

Para além da renda e Educação, algumas famílias discorreram sobre outros aspectos do Bolsa Escola, como o processo de inserção no programa e as ações sócio-educativas desenvolvidas pelo mesmo.

Ao relatar sobre o processo de inserção, as famílias demonstraram que, no período de implantação, houve uma ampla e diversificada divulgação entre a população, parecendo-nos bastante democrático neste sentido.

Em relação às ações sócio-educativas, havia entre as famílias apenas uma pessoa que participou de um curso de qualificação profissional oferecido pelo Bolsa Escola. Contudo, a experiência não lhe trouxe nenhum êxito em termos de colocação no mercado de trabalho, devido, sobretudo, à baixa escolaridade.

Percebemos que os cursos de qualificação profissional têm pouca disseminação entre as famílias atendidas pelo Bolsa Escola, assim como esta proposta junto a este público, caracterizado pelo baixo índice de escolaridade, tem pouca repercussão no sentido de inseri-los no trabalho formal. Tal situação demanda mais esforços do programa, sendo importante uma articulação com outros programas específicos da área do trabalho, para que esta proposta de qualificação profissional seja eficiente entre o público atendido.

Além dos cursos de qualificação profissional, outras atividades relativas às ações sócio-educativas desenvolvidas também foram relatadas, como as reuniões de acompanhamento e as visitas domiciliares.

Os relatos acerca destas atividades nos permitiram analisar que estas ações sócio-educativas, cujo objetivo estabelecido pelo Programa seria promover a participação social, têm sido ainda incipientes nesse propósito. As famílias expressam bem o domínio das regras de permanência no Programa, como: cumprir a frequência escolar, justificar as faltas dos filhos à escola, participar das reuniões propostas, ter clareza de que receberão o Bolsa Escola até quando os filhos completarem 16 anos, mas não se dispõem a dizer nada além disso sobre o funcionamento do Programa, demonstrando que não participam de outros espaços do Bolsa Escola.

Consideramos que a proposta do Bolsa Escola de consolidar uma dimensão educativa mais ampla, no sentido de promover a participação social entre as famílias atendidas, é algo importante e necessário, se avaliarmos que em nossa sociedade convivemos com os ranços das políticas assistencialistas. Contudo, as ações do programa nesse sentido ainda são muito tímidas e não têm sido suficientes para superar essa relação da população com a política pública.

Ao dissertarmos sobre o Programa Bolsa Escola, procurando analisá-lo a partir da perspectiva das famílias atendidas, percebemos que este Programa, ao associar transferência de renda e Educação, provoca interferências entre as famílias não só no âmbito educacional, mas também em outros aspectos relativos às suas condições de vida. Contudo, as alterações que ele provoca entre as famílias são ainda insuficientes para romper com as condições de desigualdades sociais com as quais elas convivem, sendo apenas compensatórias na amenização destas desigualdades.

Na perspectiva educacional, percebemos que o Bolsa Escola precisaria radicalizar-se mais em torno do direito à Educação, dando cobertura de atendimento a todas as crianças que se encontram dentro dos critérios

estabelecidos por ele. Ao não abranger a todos a que se destina, esse Programa, ao invés de combater, contribui para perpetuar desigualdades.

Além disso, este Programa faz um recorte educacional específico e focalizado em torno do acesso à Educação. E este é apenas um aspecto do direito à Educação, o que demanda uma política educacional que aborde a complexidade do direito à Educação, garantindo-o a todos, independente de faixa etária, gênero, raça, cor, etnia, condição econômica e outras diferenças.

Em síntese, os programas sociais focalizados são necessários mediante as desigualdades evidentes na nossa sociedade, mas é importante que eles dêem conta do foco ao qual se propõem. Contudo, não podemos perder de vista que a garantia dos direitos universais é imprescindível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AGUIAR, M. e ARAÚJO, C. H. **Bolsa Escola**: educação para enfrentar a pobreza. Brasília: UNESCO, 2002.
2. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998, 203 p.
3. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.77, p.53-61, 1991.
4. ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2004, 405 p.
5. ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p19-50.
6. ANDRÉ, Marli E. D. e LUDCKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
7. AZEREDO, Túlio M. A. **Programa Bolsa-Escola e as oportunidades de acesso à Educação**: algumas constatações a partir do exemplo de Belo Horizonte. Revista Pensar BH. Belo Horizonte, nº 08, p. 12-16, out. /dez. 2003.
8. AZEVEDO, Janete Lins. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.
9. BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Lei nº 7.135 de 05 de julho de 1996, que dispõe sobre a criação do Programa boLsa Escola no Município de Belo Horizonte. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, MG: PBH, ano II, n.189, p. 1.
10. BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal de. Lei Nº 8.287 de 28 de dezembro de 2001, que dispõe sobre o Programa Bolsa-Escola Municipal – BEM-BH – e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, ano VII, nº1.158. 29/12/2001.
11. BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal de. Lei Nº 8.494 de 28 de janeiro de 2003, que dispõe sobre percentual de gastos com ensino público municipal. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, ano IX, nº1.799. 29/01/2003.
12. BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Relatório de Atividades do PEBE 2º semestre/99. Belo Horizonte, MG: PBH, 1999.
13. BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Relatório de Atividades do PEBE 2º semestre/97. Belo Horizonte, MG: PBH, 1997.

14. BELLONI, I *et all.* **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da nossa Época); v.75, p.96.
15. BILAC, Eisabete Dória. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, 2002. 4ª edição
16. BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1996, 336 p.
17. BOLSA FAMÍLIA. **A evolução dos programas de complementação de renda no Brasil**. Cartilha divulgada pelo Governo Federal. S/d.
18. BORGES, Edna Martins. **Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte**: limites e possibilidades de uma política de inclusão social. Edna Martins Borges. FJP. Governo do Estado de Minas Gerais. Julho de 2003. 165 p. (Dissertação de Mestrado).
19. BRASIL. Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: nº. 248 de 23/12/96. 1996.
20. BRASIL Lei Nº 10.219, de 11 de abril de 2001, que cria o Programa Nacional de Renda Mínima Vinculada à Educação – “Bolsa Escola”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de abril de 2001.
21. CAMPOS, Maria Malta. **Educação e política de combate à pobreza**. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores associados, ANPED, nº 24, set. /out. /nov. /dez. 2003, p. 183-191.
22. CARVALHO, Maria do Carmo Brant. A priorização da família na agenda da política social. In: KALOUSTIAN, S. M, (org.) **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez. Brasília, D.F: UNICEF. 2004. 6ª Edição.
23. CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002. 4ª edição
24. CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 07-84.
25. CASTRO, Sylvania de. Os programas de renda mínima no contexto da nova pobreza. 2004. (Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais).
26. CASTRO, Maria Ceres Pimenta S. **A educação como direito**: limites e possibilidades. In: Belo Horizonte. Prefeitura Municipal. Caderno temático nº 1 do Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar: o papel do estado, da Escola e da Família na sociedade contemporânea. Belo Horizonte, MG: PBH, 2000, p. 29-32. 2ª edição
27. CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 85-98.

28. COSTA, Antônio Carlos Gomes. A família como questão social no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. M, (org.) **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez. Brasília, D.F: UNICEF. 2004. 6ª Edição.
29. DEMO, Pedro. **Combate à pobreza: desenvolvimento como oportunidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996, 212 p.
30. DIMENSTAIN, Gilberto. **A bolsa esmola**. Folha de São Paulo. São Paulo, 21 de out. 2003. Disponível em: <<http://www.folhadesaopaulo.com.br>> acesso em dez. 2003.
31. DISTRITO FEDERAL. Secretaria Municipal de Educação. Rendimento escolar do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 1999. 27 p. (Série Estudos e Pesquisas Educacionais)
32. DRAIBE, Sônia. Por um esforço da proteção à família: contribuição a reforma dos programas de assistência social no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. M, (org.) **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez. Brasília, D.F: UNICEF. 2004. 6ª Edição.
33. FONSECA, Maria Tereza N. M. **Famílias e políticas sociais**: subsídios teóricos e metodológicos para formulação e gestão das políticas com e para famílias. Fundação João Pinheiro, 2002 (dissertação de mestrado).
34. GOMES, Nilma Lino. **Inclusão e ação afirmativa**. 2005 (no prelo).
35. LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
36. LAVINAS, Lena. **Proteção Social**: sem compulsórios nem clientelas. Teoria e debate. São Paulo, ano 16, nº 55, p12-19. Set./out./nov 2003.
37. LAVINAS, Lena e BARBOSA, Maria Lígia O. combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o caso do Bolsa Escola de Recife. Revista Dados, v.43. Rio de Janeiro, 2000. disponível em: www.scielo.com
38. LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Menga Ludke, Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
39. MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Famílias**. Presença pedagógica. V.09, n.53, set./out. 2003.
40. MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção Temas da Atualidade) p. 07-38.
41. MINAS GERAIS, Governo do Estado de. Resolução nº 90/2001, que altera a Resolução nº 7.124, de 03 de setembro de 1999 e dá outras providências. Diário Oficial, Belo Horizonte, 10 de julho de 2001.
42. MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Bolsa-escola: Educação e esperança no Vale do Jequitinhonha. ARCE, Tacyana. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001. 140 p. (Lições de Minas, v.12).
43. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa Nacional de Renda Mínima**: Bolsa Escola. Disponível em

- <<http://mec.gov.br/home/bolsaesc/apresenta.shtm>> acesso em outubro de 2002.
44. MIRANDA, Ana *et all*. Entrevista com Eduardo Suplicy. Revista Caros amigos. São Paulo: Ano VII, n. 80, nov. 2003
 45. NOGUEIRA, M. A. **Relação família-escola**: novo objeto na sociologia da educação. Paidéia, vol.08, nº 14/15, 1998, p.91-103.
 46. NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. **Família & Escola** – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.
 47. OLIVEIRA, Breyner R. **Quando a renda passa pela escola**: fronteiras entre a economia e a educação no Programa Bolsa-Escola, 2003,195 f. (Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais).
 48. OLIVIERI, Alberto Freire de Carvalho. **O desenho da mudança social na arquitetura de “invasão”**. Universidade Federal da Bahia. Salvador: Edufba, 1999, 94 p.
 49. PENSAR/BH. Revista da Prefeitura de Belo Horizonte. Patrus Ananias: “não podemos permitir que as pessoas morram de fome!”. Belo Horizonte, julho de 2004.
 50. PINTO, Maria José Batista. **Programa Executivo Bolsa Escola e Escola Plural**: o desafio pelo direito à educação. 2001, 88 fls. Monografia (Programa Especial de Treinamento do curso de Pedagogia). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.
 51. REVISÃO NA EXCLUSÃO SOCIAL. Programa de garantia de Renda Mínima e Projeto de Bolsa-Escola. Disponível em <<http://bhnet.Com.br/~comando/pag361.htm>> acesso em julho de 2002.
 52. RICO, Elizabeth Melo (org.) **Avaliação de políticas públicas sociais**: uma questão em debate. 3ª ed. São Paulo:Cortez: Institutos de Estudos Especiais, 2001, 155 p.
 53. ROCHA, SÔNIA. **Pobreza no Brasil**. Afinal, do que se trata? 2ª ed. Rio de Janeiro:FGV, 2005, 244 p.
 54. SARTI, Cyntia A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Autores Associados. 1996, 128 p.
 55. SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (org.) **Renda Mínima e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez, 1997, 167 p.
 56. SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (org.) **A política social brasileira no século XXI**: a prevalência dos programas de renda mínima. São Paulo: Cortez, 2004. 223p.
 57. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Programa Bolsa Familiar para a Educação. Disponível em

<<http://www.educacao.mg.gov.br/see/bolsaescola.htm>> acesso em outubro de 2002.

58. SOARES, Magda; FAZENDA; Ivani. **Metodologias não convencionais em teses acadêmicas**. In FAZENDA, Ivani (org.). Novos enfoques da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1992, p. 119-135.
59. SPOSATI, Aldaíza (org.) **Renda mínima e crise mundial: saída ou agravamento**. São Paulo: Cortez, 1997, 173 p.
60. SUPLICY, Eduardo M. **Renda de cidadania: a saída é pela porta**. São Paulo: Cortez: Fundação Perseu Abramo, 2002, 366 p.
61. SZYMANSKI, Heloisa. **Trabalhando com famílias**. São Paulo: IEE/PUC-SP. Cadernos de Ação nº 01, março 1992.
62. TAKASHIMA, Geney M. Karazawa. **O desafio da política de atendimento a família dar vida às leis: uma questão de postura**. In Família Brasileira: a base de tudo. Kaloustian, S. M. (org.) 6ª edição. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNICEF, 2004.
63. TELLES, Vera Silva. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: USP, Curso de Pós-graduação em Sociologia, 2001, 168 p.
64. TELLES, Vera Silva. **Direitos Sociais**, afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, 194 p.
65. VAIDERNON, José. **O direito a ter direitos**. Campinas/SP: Autores Associados; Araraquara/SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000, 111 p.
66. VALENTE, Ana Lúcia. **O Programa Nacional de Bolsa Escola e as ações afirmativas no campo educacional**. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, ANPED, nº 24, set. /out. /nov. /dez. /2003, p. 183-191.
67. VIANA, M. J. B., **Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso**, Vertentes, nº 7, jan./jun. 1996, p. 82-93.
68. WAISELFISZ, Júlio Jacobo (org.). **Bolsa Escola: melhoria Educacional e Redução da Pobreza**. Brasília: UNESCO, 1998.
69. ZAGO, N. **Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas**. Paidéia, vol. 10, nº 18, jan/jul. 2000, p. 70-80.

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](#)