

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO

**REPRESENTAÇÕES DA CONDICIONALIDADE DA
EDUCAÇÃO NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA – um
estudo a respeito da função da educação para os adolescentes
e famílias bolsistas**

Dissertação de Mestrado

PATRÍCIA DA SILVA PINTO

BELO HORIZONTE

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO

PATRÍCIA DA SILVA PINTO

**REPRESENTAÇÕES DA CONDICIONALIDADE DA
EDUCAÇÃO NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA – um
estudo a respeito da função da educação para os adolescentes
e famílias bolsistas**

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO

**REPRESENTAÇÕES DA CONDICIONALIDADE DA
EDUCAÇÃO NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA – um
estudo a respeito da função da educação para os adolescentes
e famílias bolsistas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da
Universidade Estadual de Minas Gerais

Linha De Pesquisa 1: Culturas, Memórias e
Linguagem em Processos Educativos

Orientador: Mauro Giffoni de Carvalho

Mestranda: Patrícia da Silva Pinto

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE

2016

Dissertação defendida e aprovada em 15 de setembro de 2016 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho (Orientador) – UEMG

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Nogueira (Examinadora) - UEMG

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques (Examinador) – UFMG

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Geraldo e Maria Concebida, por terem construído as bases sólidas que me permitiram apostar na formação acadêmica como uma importante fonte de realização pessoal e profissional.

Ao Davi, meu filho, por renovar meus sonhos, pelo seu sorriso gratuito e pelos seus olhos ávidos e curiosos por novidades, me fazendo rever a forma de sentir e de estar no mundo. Tudo novo de novo e muito criativo.

Ao professor orientador, Dr. Mauro Giffoni de Carvalho, que, com sua transmissão me abriu os caminhos e revelou o quão maravilhosa é a profissão de educadora e pesquisadora. Obrigada pelos diálogos, pela escuta, pelo incentivo, pela paciência e disponibilidade.

Aos professores doutores da banca: Dr.^a. Vera Lúcia Nogueira e Dr. Walter Enerston Ude Marques, pela disponibilidade e pelas importantes contribuições para o avanço deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, em especial àqueles que se tornaram amigos, fazendo com que a caminhada fosse mais leve. A esses e aos outros amigos que marcam a existência nutrindo e recheando a vida com afetos e amizade, minha eterna gratidão.

Aos amigos da vida, Daniel Péricles Arruda (Vulgo Elemento) e Kelen Daher pelas preciosas trocas e pela escuta acolhedora.

Aos amigos de trabalho da Regional Centro-Sul, pelo compartilhamento de aprendizados e por me inspirar em a cada novo dia, a realizar práticas mais inventivas diante do que a realidade nos apresenta, como também pela troca de diálogos relativa a questões que tangenciam o assunto principal da pesquisa. Minha gratidão a Lilian, Ester, Mariana, Admilson, Maykel, Regina e Karina pelo apoio, incentivo e por fazer diversas escalas para suprir a minha ausência na equipe. Em especial, à amiga Mariana, por me acompanhar em diversas fases desta pesquisa e principalmente pela ida à campo e sempre incentivar a conclusão do mestrado.

Ainda, em especial à gerente da proteção social básica do município de Belo Horizonte, Bernadete Quirino, pela autorização para fazer o curso de mestrado, oportunizando a

realização desse sonho; gerente de políticas sociais da Regional Centro-Sul, Ana Paula por validar essa autorização e continuidade do curso e a gerente de atendimento social Jaqueline Lago, por oportunizar a minha participação nas aulas do curso de Mestrado, por acreditar nas minhas potencialidades e compreender a minha ausência no trabalho.

A todos os funcionários e professores da pós-graduação da FAE/UEMG.

Aos adolescentes e às famílias que se dispuseram a participar desse processo de pesquisa, confiando-me suas histórias, seus projetos e sonhos e oferecendo-me a oportunidade de, nessa relação, aprender um pouco mais sobre a vida e as representações acerca do mundo que nos cerca.

Por fim, a Deus por me conceder a permissão para alcançar essa conquista!

“A paz não brota em tempos extremos. Há escolhas e preços. Conflito. A paz chega um dia, como os rios correm calmos após vencer as cachoeiras e o tumulto das corredeiras. Primeira, as águas se precipitam no vazio como suicídios; em seguida confrontam as pedras; por fim o rio se acalma. Impossível a paz logo após as grandes quedas, porque é o momento em o solo é revolvido e lavado. Hora da luta dos contrários: rio e pedra. Depois vem quem sabe a conciliação.”

(Tempos extremos – Míriam Leitão)

RESUMO

PINTO, Patrícia da Silva. REPRESENTAÇÕES DA CONDICIONALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA – um estudo a respeito da função da educação para os adolescentes e famílias bolsistas

Este estudo, “Representações da condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família – um estudo a respeito da função da educação para os adolescentes e famílias bolsistas”, trata de um tema caro ao campo do conhecimento da área da Educação, assim como ao serviço social e a áreas afins. O objetivo da pesquisa constitui em “analisar a representação de adolescentes e famílias bolsistas acerca da condicionalidade do PBF no processo de escolarização”. Optou-se por utilizar técnicas de pesquisas qualitativas, pois este tipo de pesquisa adota técnicas interpretativas que visam compreender, descrever e decodificar os sentidos e os significados em sua complexidade. A pesquisa de campo foi pensada em duas etapas complementares: entrevista narrativa e grupo focal. A primeira etapa, por meio de entrevistas narrativas com famílias bolsistas do PBF, visou escutar a história de vida a partir da vivência subjetiva de cada pessoa com programa, bem como compreender as estratégias de ação e de constituição de uma consciência discursiva dos sujeitos da pesquisa em relação ao PBF e à educação. A segunda etapa do trabalho visou à realização de um grupo focal com os adolescentes bolsistas do PBF, para apreender as percepções, as opiniões e sentimentos em relação a um tema determinado. Nesse caso, procurou-se abordar “a relação escolar e os espaços de educação não formal”, buscando compreender a função da educação na e para a vida desses sujeitos. O trabalho de campo foi um processo enriquecedor que à luz da pedagogia social, evidenciou a necessidade de escutar e compreender as representações dos adolescentes sobre a escolarização, a escola, suas perspectivas de vida e outros temas igualmente importantes para a juventude. A pedagogia social seria uma das possibilidades indicativas para a atuação com o público de programas sociais, como o PBF, não sendo a única. Diante da complexidade que comporta a realidade de vida dessas famílias, revela-se com este estudo a necessidade de promover ações interdisciplinares. A realidade apresentada convoca a necessidade de se instaurar e/ou potencializar um trabalho em rede, traduzindo assim, a presença de vários atores, conhecimentos e diferentes intervenções, na busca de saídas mais efetivas para o enfrentamento da problemática da vida das famílias pobres.

PALAVRAS CHAVES: Programa Bolsa Família. Educação formal. Escola não formal. Pedagogia Social.

ABSTRACT

PINTO, Patrícia da Silva. Representations of conditionality and of education in the Family Grant Program: a study about of education for youth and families attended

This study has as its theme "Representations of conditionality and of education in the Family Grant Program: a study about of education for youth and families attended". It is an important theme for the Education, Social Work and related areas. The research aims to analyze the representation of adolescents and families attended about the conditionality of Family Grant Program in the schooling process. The study used qualitative research techniques, because it understands that this type of research has interpretative techniques that aim to understand, describe and decode the meanings in its complexity. The field research was designed in two complementary stages: Narrative interview and focus group. The first stage, by means of narrative interviews with families inserted in the Family Bourse Program with the purpose of listening the life story based in subjective experience of each person as to Program, as well as to understand the strategies of action and the constitution of a discursive consciousness of the research In relation to the Family Grant Program and its relationship with education. The second stage of the field research was the creation of a focus group with adolescents. The purpose was to apprehend the perceptions, opinions and feelings in front of the determined theme. In this case, In this case, we approach the school relationship and the spaces of non-formal education seeking understand the role of education in the lifes theses adolescents.

KEYWORDS: Family Grant Program; Formal School, Non-Formal School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-----------------|--|
| BPC | Benefício de Prestação Continuada |
| BSP | Benefício Variável para Superação da Extrema Pobreza |
| BVG | Benefício Variável Gestante |
| BVJ | Benefício Variável Jovem |
| BVN | Benefício Variável Nutriz |
| CADÚNICO | Cadastro Único do Governo Federal |
| CF/88 | Constituição Federal de 1988 |
| CRAS | Centro de Referência da Assistência Social |
| CREAS | Centro de Referência Especializado da Assistência Social |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EPSB-R | Equipe de Proteção Social Básica Regional |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| LBA | Legião Brasileira da Boa Vontade |
| LOAS | Lei Orgânica de Assistência Social |
| MDS | Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome |
| NAF | Núcleo de Apoio a Família |
| NIS | Número de Identificação Social |
| ONG | Organização Não Governamental |
| PAEFI | Serviço de Proteção Especializado a Família e a Indivíduos |
| PAIF | Serviço de Proteção Integral as Famílias |
| PBF | Programa Bolsa Família |
| PBH | Prefeitura Municipal de Belo Horizonte |
| PETI | Programa Erradicação Trabalho Infantil |
| PGRM | Programa de Garantia de Renda Mínima |
| PGRMF | Programa de Garantia de Renda Mínima Familiar |

| | |
|---------------|--|
| PNAS | Política Nacional de Assistência Social |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PTCR | Programa de Transferência Condicionada a Renda |
| SBPS | Sistema Brasileiro de Proteção Social |
| SCOMP | Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social |
| SENARC | Secretaria Nacional de Renda e Cidadania |
| SIGPBF | Sistema Integrado Gestão do Programa Bolsa Família |
| SIGPS | Sistema Integrado Gestão das Políticas Sociais |
| SMDS | Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social |
| SMPAS | Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social |
| SMPS | Secretaria Municipal de Políticas Sociais |
| SUAS | Sistema Único de Assistência Social |
| TSF | Trabalho Social com Famílias |

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Organização administrativa da Secretária Municipal de Políticas Sociais.

Quadro 2 – Composição dos valores e regras do benefício do PBF

Quadro 3 – Resumo do Relatório de Informações Sociais do MDS

Quadro 4 – Efeitos do Programa Bolsa Família aplicados em função do descumprimento das condicionalidades

Quadro 5 – Relação das famílias entrevistadas

Quadro 6 – Construção e sistematização dos núcleos de significação – entrevistas com famílias

Quadro 7 – Construção e sistematização dos núcleos de significação – grupo focal

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO: O encontro da pesquisa com a práxis educativa | 11 |
| 1. POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES | 17 |
| 1.1 Política de Assistência Social no Brasil | 17 |
| 1.2 O SUAS no município de Belo Horizonte | 27 |
| 2. PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO BRASIL: UM RELEITURA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA..... | 33 |
| 2.1 Programa Bolsa Família | 35 |
| 2.1.2 As condicionalidades do Programa Bolsa Família | 39 |
| 2.1.3 “Efeitos” do Programa Bolsa Família | 43 |
| 3. O PERCURSO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DIREITO A RENDA EM COTRADIÇÃO COM A CONDICIONALIDADE DO DIREITO | 48 |
| 3.1 O direito a educação..... | 49 |
| 3.1.2 Por que uma educação social? | 61 |
| 3.1.3 A pedagogia social..... | 64 |
| 3.1.4 Perspectivas da pedagogia social | 66 |
| 3.2 Representações | 72 |
| 4. CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS | 78 |
| 4.1 As famílias bolsistas – quem são? | 82 |
| 4.2 Quem são os adolescentes bolsistas do PBF? | 83 |
| 4.3 Processo de análise dos dados | 85 |
| 4.3.1 Um pouco de casos | 91 |
| 4.3.2 Punição ou Educação? Qual é o viés das condicionalidades do PBF? | 102 |
| 4.4 Os adolescentes em tela | 112 |
| 4.5 A voz dos adolescentes bolsistas | 120 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 133 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 138 |
| 7. ANEXOS..... | 146 |

1. INTRODUÇÃO: O encontro da pesquisa com a práxis educativa

Desde a minha formação em Serviço Social, em 2003, sempre atuei no campo das políticas sociais, em especial no atendimento socioeducativo a adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Durante oito anos, trabalhei em uma instituição da Rede Salesiana de Educação Popular, que atendia adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade. Atribuo a essa experiência profissional a principal contribuição à minha formação enquanto educadora e ao meu interesse e entusiasmo pela área da Educação, em especial pela Pedagogia Social. Aqui, aprendi a escutar os jovens e suas histórias de vida, a compreender seus discursos e suas verdades no contexto vivido por eles. Em geral, a maioria dos adolescentes ali atendidos possuía uma distorção da idade-série, uma relação frágil com a escola, uma história de vida marcada pelo abandono familiar e por práticas de atos infracionais. Durante o tempo em que permaneciam na instituição para cumprimento da medida socioeducativa de internação, a assistência que lhes era oferecida aproximava-se da proposta da Pedagogia Social.

Há, aproximadamente, três anos trabalho na política de assistência social no município de Belo Horizonte no âmbito da Proteção Social Básica, que tem por objetivo executar ações de proteção e promoção de seu público alvo, além da prevenção do agravamento da situação de vulnerabilidade das famílias e do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. A meu ver esse trabalho, *a priori* não pode ser pensando fora de um contexto educativo. Realizo o acompanhamento das famílias do Programa Bolsa Família (PBF) que não conseguem cumprir as condicionalidades do Programa, especificamente aquelas associadas à área da Educação. Quando isso ocorre, a família tem o direito de apresentar um recurso, ou seja, uma justificativa para a infrequência escolar. Nesse processo de escuta, é muito comum a referência familiar muitas vezes, a mãe, justificar que o filho não foi à aula por motivo de doença, impossibilidade de circulação no território ou erro da escola no lançamento da frequência. Percebia-se, assim, um discurso pronto, com o objetivo de não sofrer sanções no benefício nos meses seguintes. Tal situação, a meu ver impossibilita a realização de intervenções qualificadas, uma vez que os discursos superficiais (justificativas) não abordam a questão em sua complexidade e origem. Ainda assim, tal postura é compreensível, diante do contexto de pobreza vivido. E também, em muitos casos, o benefício do PBF é única renda garantida no mês. Em busca de novas alternativas para tratar essa

questão, comecei a chamar os adolescentes que estavam na listagem de descumprimento da condicionalidade da educação para um atendimento e, a partir disso, poder escutar deles a versão que ocasionou as faltas escolares. Esse espaço de escuta dos adolescentes começou a mostrar um caminho diferente para as intervenções, pois os jovens diziam de sua relação com a escola, os colegas e os professores, dos conflitos oriundos da fase da adolescência e da descoberta de si mesmos. A partir daí, foi possível pensar os adolescentes e suas conexões na família, na escola e na comunidade, assim como nas redes sociais e nos espaços educativos, formais e não formais.

Ambas as experiências descritas acima despertaram em mim um olhar e uma escuta diferenciada da situação vivida por esses sujeitos e instigaram-me a pensar: Qual proposta educativa daria conta de intervir significativamente na vida dessas famílias e desses adolescentes? O grande desafio em trabalhar com políticas públicas é considerar a dicotomia entre o singular e o universal em relação às demandas apresentadas; é escutar os discursos e suas contradições entre os sujeitos. Nesse sentido, esta pesquisa busca escutar prioritariamente seus sujeitos, que são as famílias bolsistas dos PBF e seus filhos adolescentes. A partir das narrativas dos sujeitos, busca-se compreender a representação construída em relação ao PBF, o valor atribuído à escolarização dos filhos e os diversos espaços educativos não formais.

A pesquisa em tela tem como título “*A representação da condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família – um estudo a respeito da função da educação para os adolescentes e famílias bolsistas*”. A relevância da temática aqui proposta tem um valor caro para o campo da Educação e o das Políticas Sociais no Brasil, o ponto de encontro do direito à educação com o direito à renda, materializado pelos benefícios da Política de Assistência Social.

Esta dissertação se propõe a realizar um estudo capaz de dialogar com dois direitos sociais fundamentais: o direito à educação e o direito à assistência social, ambos previstos no art. 6º da Constituição Federal de 1988 (CF/88). O direito à educação é tratado especificamente no art. 205 da CF/88:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação enquanto um direito social está disponível a todo o universo da população. A legislação brasileira prevê a igualdade de condições, de acesso e de

permanência na escola. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, reafirmou como dever primário do Estado o compromisso com a educação, no sentido de unir esforços para combater a evasão escolar, e com a diminuição e posterior extinção dos índices de analfabetismo.

A assistência social enquanto um direito social está disponível a quem dela necessitar, independente de vinculação à Seguridade Social¹. E está prevista no art. 203 da CF/88 da seguinte forma:

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; III - a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

A materialização do direito da população brasileira à educação e à assistência social se dá por meio da oferta de políticas, programas e serviços de qualidades. O atendimento a estes dois direitos esbarram-se no agravamento da questão social², que provoca o surgimento de novas demandas sociais, que se manifestam em diversos espaços, como a escola e o contexto familiar. Na tentativa de encontrar saídas para os desdobramentos das manifestações da questão social no ambiente escolar, é comum observarmos a característica da política educacional brasileira de manter uma interface com os programas sociais, principalmente os vinculados à Política de Assistência Social (RISSI, 2013). Tais programas,

¹ De acordo com o art. 94 da CF/88, Seguridade Social é um conjunto de regras e de instituições destinado a estabelecer um Sistema de Proteção Social aos indivíduos contra contingências que os impeçam de prover suas necessidades pessoais básicas e de suas famílias, integrado por ações de iniciativas dos poderes públicos e da sociedade, visando assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e a assistência social (BRASIL, 1988).

² A expressão *questão social*, começou a ser utilizada na terceira década do século XIX, para nomear o fenômeno do pauperismo. A pauperização da população trabalhadora é o resultado do capitalismo industrial. Crescia da mesma maneira que aumentava a produção, segundo Netto (2001). Refere-se ao conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva e o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade (NETTO, 2001 p. 42).

geralmente, colocam como condições para a concessão de benefícios a inserção e a permanência das crianças e adolescentes na escola, como é o caso do Programa Bolsa Família (PBF).

O PBF é um programa social de transferência de renda dirigido à população mais pobre. Trata-se de um benefício com condicionalidades impostas às famílias nas áreas de Saúde, Educação e Assistência Social. O cumprimento das condicionalidades de acordo com os critérios do programa é fator determinante para o recebimento mensal de um valor monetário.

Nesse trabalho, focaremos no estudo a respeito da condicionalidade na área da Educação. Cabe registrar que os idealizadores do PBF acreditam que quanto maior o tempo de escolarização maior a chance de a pessoa melhorar sua posição social. Na prática, porém questiona-se: como isso se materializa na vida desses sujeitos? Qual é a compreensão e/ou valorização que esses sujeitos dão a escolarização? Nessa perspectiva, o problema da pesquisa situa-se exatamente neste ponto: Qual é a importância da condicionalidade do PBF para o processo de escolarização dos adolescentes das famílias bolsistas?

Foram formuladas três hipóteses para a pesquisa:

- a) Se o PBF, a partir da condicionalidade de educação, pode contribuir para a educação dos adolescentes das famílias bolsistas, logo contribui para o aumento do tempo de escolarização em relação aos seus antecessores. A
- b) Se o PBF, a partir da condicionalidade da educação, pode garantir a frequência escolar, logo pode influenciar as representações dos bolsistas do Programa quanto à importância da educação.
- c) Se o aumento do tempo de escolarização é um ponto essencial para a promoção social das gerações futuras, logo a escola pode ampliar as experiências dos alunos quanto à função da educação para além do cotidiano escolar.

Percebem-se dois projetos educacionais que estão em disputa na sociedade brasileira: um que compreende a educação enquanto processo de formação de cidadania; e outro guiado pela perspectiva do capital humano. O primeiro se aproxima da proposta da pedagogia social, o qual será aprofundado em um dos capítulos a seguir. O segundo apresenta a educação como uma solução para a pobreza e a desigualdade social. No entanto, nenhum deles pode ser analisado isoladamente. Dayrell (2012) aponta que as trajetórias escolares de jovens da periferia carregam semelhanças, marcadas por reprovações e abandonos temporários da escola. Nesse sentido, acompanhavam-me questões sobre qual seria o significado da escola

para esses adolescentes e para as famílias bolsistas. Seria para as famílias um meio de manter o benefício social? Qual seria o lugar dado ao processo de aprendizagem dos filhos? Quais seriam as expectativas dos pais em relação aos estudos dos filhos? Qual seria o significado da escola para os adolescentes? Quais seriam os espaços educativos frequentados por esses adolescentes? Quais seriam as expectativas dos adolescentes perante a vida?

Aqui, situa-se o principal objetivo da pesquisa: analisar a representação de adolescentes e famílias bolsistas acerca da condicionalidade do PBF no processo de escolarização. Ressalta-se que a pesquisa pretende escutar prioritariamente os adolescentes e as famílias bolsistas inseridas no PBF. Não ocorreu nesse momento a preocupação em ouvir os profissionais, sejam os do campo da educação ou os da Assistência Social.

Assim, os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) Analisar as representações das famílias bolsistas do PBF em relação ao programa e à educação dos filhos;
- b) Analisar as representações de alunos em relação à condicionalidade do PBF no processo de escolarização;
- c) Investigar as perspectivas de futuro dos adolescentes atualmente inseridos no PBF em relação à escolarização;
- d) Conhecer os espaços educativos formais e não formais representativos para os adolescentes

Esta pesquisa se constituiu em um processo muito desafiador, ao se dispor a dialogar e analisar a interface de duas políticas públicas brasileira: Educação e Assistência Social.

O referencial teórico que embasa este estudo fundamenta-se na articulação de conhecimentos originários, principalmente, do serviço social, da educação, da sociologia, da sociologia da educação, da história cultural e da pedagogia social. Buscou-se, assim, um diálogo com os intersaberes, para que uma leitura mais ampla sobre os sujeitos pesquisados pudesse ser feita, diante da realidade complexa evidenciada. Ao mesmo tempo, o diálogo com os intersaberes se fez necessário para a compreensão dos fenômenos educacionais e sociais, visto que estes se constituem nessa pluralidade.

Além dessa Introdução a dissertação possui quatro capítulos organizados da seguinte forma:

No primeiro capítulo, traça-se um breve percurso histórico de transformação que configura a Política Pública de Assistência Social, situando a Constituição Federal de 1988

como marco histórico da implementação dos direitos sociais e destacando o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) como a materialização da Política de Assistência Social, numa perspectiva mais democrática e de fortalecimento desses direitos.

No segundo capítulo, busca-se contextualizar o Programa de transferência de renda brasileiro, conhecido como Programa Bolsa Família (PBF), que integra as políticas sociais, em especial a de Assistência Social. Abordam-se os principais aspectos deste Programa que possui suas condicionalidades nas áreas da Saúde, Educação e Assistência Social, debruçando-se na condicionalidade “matricula e frequência escolar”.

No terceiro capítulo, busca-se refletir sobre a proposta do PBF de contribuir para a eliminação da pobreza intergeracional no Brasil, tendo a educação como uma estratégia importante. Partiu-se dos conceitos de escolarização formal e não formal, em que uma não é substitutiva da outra, mas ambas são, igualmente, importantes no processo de formação do sujeito social. Propõe-se uma discussão em torno da educação formal e não formal, buscando compreender os alcances e os desafios de cada uma para a oferta de uma proposta educativa de qualidade para os jovens mais vulneráveis.

No quarto capítulo, descrevem-se o percurso realizado para a efetivação desta pesquisa, a ida a campo e os desafios postos; explicitam-se os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, seus desafios e possibilidades apresentadas ao iniciar a interação com os sujeitos pesquisados; e procede-se à análise dos dados a partir do conceito de representação do pesquisador e historiador Roger Chartier.

Nas Considerações Finais, formulam-se reflexões acerca da realidade pesquisada, procurando ressaltar o caráter educativo do PBF para além do cumprimento das condicionalidades do Programa; apontam-se os avanços e desafios postos ao PBF, ao atrelar a transferência de renda ao direito à educação. Tal proposta requer ações intersetoriais, para dar conta de tratar a demanda apresentada pelas famílias e pelos adolescentes para além dos espaços escolares.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, traça-se um breve percurso histórico de transformação das ações assistenciais fragmentadas, moralizantes e assistencialistas no processo que configura a Política Pública de Assistência Social, que passou a traduzir uma intervenção mais sistemática do Estado na vida dos indivíduos. O caminho percorrido dá ênfase à Constituição Federal, de 1988, como marco histórico da implementação dos direitos sociais e destaca o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) como materialização da Política de Assistência Social, numa perspectiva mais democrática e de fortalecimento desses direitos.

1.1 Política de Assistência Social no Brasil

O Sistema de Proteção Social brasileiro, historicamente (1930 – 1988), caracterizou-se pelo predomínio de uma lógica corporativista e meritocrática, em que os direitos sociais estavam vinculados à proteção de determinadas categorias profissionais contra o risco de perda de sua capacidade laboral, com base no sistema de contribuição prévia do trabalhador. Segundo Behring (2010), esse formato era excludente e seletista, pois somente os trabalhadores que contribuíssem tinham acesso aos benefícios sociais, deixando sem cobertura aqueles inseridos informalmente no mercado de trabalho. De outro lado, aos excluídos do mercado formal de trabalho eram destinadas apenas ações assistenciais, ora pela Igreja Católica, por intermédio das damas de caridade, ora por organizações da sociedade civil da época, como a Legião Brasileira Assistência (LBA), que se responsabilizavam pela execução da Assistência Social, a uma desresponsabilização do Estado no que se refere aos serviços prestados.

De fato, por um longo período da história não existia a noção de direitos sociais nas ações desenvolvidas para os indivíduos, mas apenas o reforço da assistência social como favor, e não como direito. Desde os primórdios, a assistência social era dirigida sem sistematização legal aos pobres, aos doentes e aos incapazes. Realizada por organizações da sociedade civil, tinha fundamentalmente, três finalidades, que se apoiavam na caridade, com ênfase para a Igreja; na filantropia, marcada pela perspectiva higienista; e na política, desenvolvida no âmbito do clientelismo. Essa lógica de construção dos direitos sociais

contribuiu de maneira significativa para minimizar as possibilidades de desenvolvimento de um sistema de proteção social universal (POCHAMANN, 2004).

No período da ditadura militar, acentuou-se ainda mais a retração dos direitos civil e políticos da população. As políticas sociais eram utilizadas de forma funcional e incipiente, orientadas para legitimar o despótico regime militar. Caracterizavam, de certa forma, para a população atendida como, uma expansão da cobertura da proteção social na ordem vigente.

Os anos de 1980 foram marcados por diversas mobilizações sociais. Foi uma década de efervescência para os movimentos sociais, que exigiam direitos sociais e trabalhistas e a volta da ordem democrática e das eleições diretas. Representou, ainda, avanços significativos para o mundo do trabalho (TEIXEIRA, 2016). Até este momento, a assistência social era entendida como um dever moral, realizada por meio de ações emergenciais, fragmentadas e assumidas por entidades religiosas, dentre outras. Dessa forma, o clientelismo reafirmava no campo da Assistência Social a fragilização da ideia do direito com ênfase no favor.

A década de 1980 foi também um importante marco histórico para a assistência social, visto que, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, era instituída como uma política social pública não contributiva, direcionada para quem dela necessitasse. Ou seja, era destinada àqueles que não possuíam meios suficientes de satisfazer suas necessidades. Ocorreu, segundo Silva (2012), o crescimento da organização e prática política de categorias profissionais em torno de reivindicações por serviços e benefícios sociais como parte de acordos coletivos de trabalho. As políticas sociais são aqui compreendidas como políticas de fato públicas, que devem assegurar aos cidadãos as proteções necessárias para que sejam alcançadas condições dignas de vida.

Foi a partir da CF/88 que passou a existir a perspectiva de construção de um padrão público universal de proteção social. São definidos, na Constituição, os direitos à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e à assistência social (BRASIL, 1988, art. 5º ao 11º). Os princípios constitucionais que norteiam a estrutura da seguridade social são: universalidade, uniformidade e equivalência, seletividade e distributividade, irredutibilidade do valor dos benefícios, diversidade das bases de financiamento e caráter democrático e descentralizado da administração. Tais princípios deveriam provocar mudanças substantivas na saúde, na previdência e na assistência social, buscando articulá-las, para formar uma rede de proteção ampliada, coerente e consistente. Entretanto, o cenário das políticas sociais dos últimos anos

tem mostrado que isso não ocorreu. Essas conquistas no campo da política social são consequências de processos de luta da sociedade civil em busca do fortalecimento dos direitos sociais.

A CF/88 introduziu o conceito de seguridade social, consagrando a universalidade dos direitos sociais e a responsabilização do Estado em prover tais direitos, tendo como princípio norteador a organização do sistema proteção social brasileiro. A seguridade social é composta pelas políticas da saúde, da previdência social e da assistência social. Esta última que mais enfrenta dificuldades para se materializar como política pública, tendo que superar características históricas, por exemplo, lentidão em sua regulamentação como direito, aspectos residuais de cobertura, manutenção e reforço do caráter filantrópico e permanência de apelos e ações clientelistas.

Após a CF/88, que estabeleceu a assistência social como política de direitos, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) foi regulamentada somente em 1993. Essa lei instituiu o benefício de prestação continuada (BPC) em substituição à renda mensal vitalícia, que vigorava desde 1974, para atender idosos e pessoas com deficiência, sem condições de prover a própria subsistência. Tal benefício foi o primeiro previsto em legislações, com o objetivo de garantir renda a uma parcela vulnerável. Além disso, a Loas buscou superar a ideia de benemerência e clientelismo, que até então caracterizava a assistência social brasileira. Ela reafirmou os preceitos constitucionais ao considerar a assistência social como política pública de direito de todo cidadão que dela necessitasse (BRASIL, 1993, art. 1º); direcionou a assistência à extensão da cidadania e garantia de direitos sociais; inovou ao propor a necessidade de integração entre o social e o econômico e ao apontar a centralidade do Estado na universalização e garantia de direitos e de acessos a serviços sociais qualificados, além de propor mecanismos de descentralização político-administrativa sob o controle da sociedade na gestão e execução das políticas de assistência social (BRASIL, 1993).

Em seu art.1º, a Loas define a assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, como política da seguridade social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 2006). A Loas definiu os princípios, as diretrizes, as competências, a gestão e o financiamento da Política de Assistência Social, revelando grandes avanços, apesar de ter sido construída em um contexto adverso à consolidação da assistência como política pública. Porém, sua implementação

tendenciou para a focalização, seletividade e fragmentação, o que ia de encontro aos princípios de universalidade, continuidade e sistematicidade das ações.

Para Fontenele (2016), a Loas trouxe para o campo da Assistência Social algumas inovações ao propor a participação da população e o exercício do controle da sociedade na gestão e execução das políticas de assistência social. Como política de Estado a assistência passou a ser um espaço para a defesa e a atenção aos interesses e necessidades sociais dos segmentos mais empobrecidos da sociedade. Configurava-se também, como estratégia fundamental no combate à pobreza, à discriminação e à subalternidade econômica, cultural e política em que vive grande parte da população brasileira. Assim, a autora avalia que a assistência social deveria ser política estratégica, não contributiva, voltada para a construção e o provimento de necessidades, para a universalização de direitos, rompendo com a tradição clientelista e assistencialista que historicamente permeia a área, vista como prática secundária. Contudo, a autora indica que a assistência social não evoluiu dessa forma, pois, em contrapartida aos vários avanços aqui registrados, havia ainda sua identificação como assistencialismo e como filantropia. Afirma que há em torno dela uma cultura tuteladora, que não tem favorecido o protagonismo nem a emancipação dos usuários, e, ainda, uma cultura moralista e autoritária, que culpa o pobre por sua pobreza.

Nesse processo de análise da assistência social após a implantação da Loas evidencia-se, segundo Yazbek (2004), que sua construção enquanto direito tem sido uma difícil tarefa, ampla de processos ambíguos e paradoxais. Esses avanços e limites que perpassam a assistência social no Brasil levam à reflexão apontada por Yazbek de que esta tanto pode constituir-se em possibilidade de reconhecimento público da legitimidade das demandas de seus usuários e em direito social dos que dela necessitarem como pode reiterar a exclusão social deles. Reconhecida ambigualmente como possibilidade de inclusão social e de reiteração da exclusão, Yazbek (2012) afirma que a assistência pode educar para a submissão, na medida em que, em vez de suportar o projeto de autonomia, pode mergulhar o pobre em estado de dependência irreversível.

Assim, tornar a Loas uma realidade não foi uma tarefa fácil. Ainda nos dias atuais, trata-se de uma difícil missão. Segundo Teixeira (2016), foi necessário um longo processo de lutas, em que diversos setores da sociedade civil se organizaram e tiveram papel fundamental para a efetivação e implementação dessa lei.

É importante destacar alguns avanços ocorridos na atual conjuntura brasileira no que se refere à configuração da assistência social. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada na IV Conferência Nacional de Assistência Social, em 2003, é um exemplo desses avanços. Criada com o objetivo de organizar o processo de descentralização da assistência social entre os três níveis de governo e de promover a defesa e a atenção dos interesses e necessidades sociais, a PNAS tem como centralidade as ações voltadas para as famílias, baseando-se em ações de prevenção, proteção, promoção e inserção social.

Assim, a PNAS objetiva garantir os mínimos sociais estabelecidos pela CF/88 e fortalecer os princípios amplos, democráticos e de direitos contidos nela. Em consonância com o disposto na LOAS, capítulo II, seção I, art. 4º, a PNAS rege-se pelos seguintes princípios democráticos:

- ✓ Supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica;
- ✓ Universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas;
- ✓ Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade;
- ✓ Igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais;
- ✓ Divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão.

Ainda de acordo com o determinado pela LOAS, e considerando a CF/88, a Pnas (BRASIL, 2004) tem as seguintes diretrizes:

- I. Descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social,

garantindo o comando único das ações em cada esfera de governo, respeitando-se as diferenças e as características socioterritoriais locais;

- II. Participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis;
- III. Primazia da responsabilidade do Estado na condução da Política de Assistência Social em cada esfera de governo;
- IV. Centralidade na família para concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos.

Após a realização, em 2003, da IV Conferência Nacional de Assistência Social, deliberou-se pela reorganização da assistência social. Para tanto, o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) elaborou a Política Nacional de Assistência Social em 2004, a fim de dar efetividade às determinações da Loas. A PNAS/2004 definiu as bases para o novo modelo de gestão da Política Pública de Assistência Social mediante a instituição do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Este modelo é descentralizado e participativo e tem por objetivo promover a regulamentação e organização das ações socioassistenciais em todo o território nacional. Seus serviços e benefícios têm como foco prioritário a atenção às famílias (BRASIL, 2004).

Os eixos estruturantes da gestão do SUAS foram definidos pela Norma Operacional Básica (NOB/SUAS), debatida e aprovada em 2005. A NOB/SUAS normatiza e padroniza a implantação do SUAS em todo o território nacional a partir de alguns eixos: precedência da gestão pública da política em detrimento da privada; alcance de direitos socioassistenciais pelos usuários; o trabalho com famílias como princípio matricial; territorialização como base de organização do sistema, em que a oferta de serviços é baseada na lógica de proximidade do cidadão e na localização dos serviços nos territórios com maior índice de vulnerabilidade e risco social para a população; descentralização político-administrativa para os entes do governo; financiamento partilhado entre os entes federados; fortalecimento da relação democrática entre Estado e sociedade civil; valorização da presença do controle social; qualificação dos recursos humanos e informação, monitoramento, avaliação e sistematização dos resultados (BRASIL, 2005).

Os princípios organizativos do sistema elencados pela NOB/SUAS são:

- ✓ Universalidade do sistema – garantia de acesso aos direitos socioassistenciais a todos os que dele necessitarem e articulação da cobertura com as demais políticas sociais e econômicas;
- ✓ Integração de objetivos, ações, serviços, benefícios, programas e projetos em rede, territorializada pela complexidade dos serviços e em parceria com organizações e entidades de assistência social;
- ✓ Sistema democrático e participativo de gestão e de controle social – por intermédio dos conselhos e das conferências em cada ente da federação;
- ✓ Publicização de dados e informações referentes às demandas e necessidades;
- ✓ Localização e padrão de cobertura dos serviços de Assistência Social;
- ✓ Articulação de ações entre o Suas e o Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da rede de serviços;
- ✓ Articulação de ações e competências com os demais sistemas de defesa de direitos humanos, políticas sociais e esferas governamentais, entre outros (BRASIL, 2005).

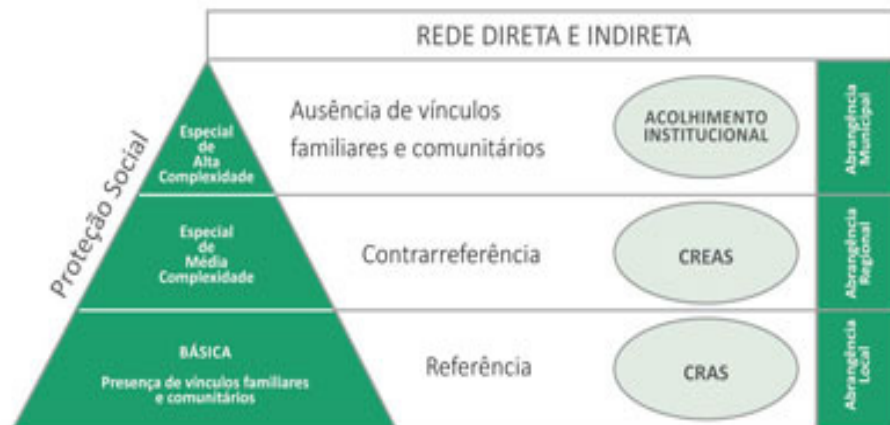
O SUAS tem sua formulação pautada na matricialidade sociofamiliar, que considera as necessidades das famílias e dos indivíduos que a compõem. Nessa perspectiva, a política considera família as pessoas que se acham unidas por laços consangüíneos, afetivos e/ou de solidariedade, superando-se a referência de tempo e de lugar para a compreensão do conceito de família, conforme:

Por reconhecer as fortes pressões que os processos de exclusão sociocultural geram sobre as famílias brasileiras, acentuando suas fragilidades e contradições, faz-se primordial sua centralidade no âmbito das ações da Política de Assistência Social, como espaço privilegiado e insubstituível de proteção e socialização primárias, provedora de cuidados aos seus membros, mas que precisa também ser cuidada e protegida. Essa correta percepção é condizente com a tradução da família na condição de sujeito de direitos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social e o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2005, p. 34).

O reconhecimento da importância da família no contexto da vida social está explícito na CF/88 (BRASIL, 1988, art. 227). Tal reconhecimento se reafirma nas legislações específicas da assistência social – *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* (BRASIL, 1990) *Estatuto do Idoso* (BRASIL, 2003) e na própria LOAS, entre outras. Teixeira (2016) avalia que de acordo com a PNAS/2004, embora haja o reconhecimento explícito da importância da família na vida social e, portanto, merecedora da proteção do Estado, tal proteção tem sido cada vez mais discutida, na medida em que a realidade tem dado sinais evidentes de processos de penalização e desproteção das famílias brasileiras. Nesse contexto, a matricialidade sociofamiliar passa a ter papel de destaque no âmbito da Política Nacional de Assistência Social. Essa ênfase está ancorada na premissa de que a centralidade da família e a superação da focalização, no âmbito da Política de Assistência Social, repousam no pressuposto de que para a família prevenir, proteger, promover e incluir seus membros é necessário, em primeiro lugar, garantir condições de sustentabilidade para tal.

A formulação da Política de Assistência Social é pautada nas necessidades das famílias e dos indivíduos. Couto, Yazbek e Raichelis (2004; 2010) clarificam que a perspectiva territorial incorporada pelo SUAS representa uma mudança importante a ser destacada, uma vez que o território é também o lócus das políticas públicas, onde se concretizam as manifestações da questão social e se criam as possibilidades para seu enfrentamento. Assim, a territorialização, como um dos eixos da Política de Assistência Social, incorpora uma noção ampliada de território e o percebe como uma síntese das relações sociais.

A PNAS que institui o SUAS define dois patamares de proteção social: a básica e a especial (média e alta complexidade), de modo a garantir a segurança de sobrevivência (rendimento e autonomia) e de acolhida e convívio ou vivência familiar dos sujeitos. Teixeira (2016) afirma que a necessidade da proteção social se dá porque a desigualdade e a pobreza, que são inerentes à sociedade capitalista, engendram na sociedade o que a autora denomina de “desproteção social”.



Fonte: MDS, 2013

A proteção social básica é de responsabilidade dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e de outras unidades básicas e públicas. Os serviços de proteção básica têm a família como unidade de referência e ofertam um conjunto de serviços locais que visam à convivência, socialização e acolhimento de famílias cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos, além da promoção de sua integração ao mercado de trabalho. O CRAS, portanto, trata-se de uma unidade pública estatal descentralizada da Política de Assistência Social, responsável pela organização e oferta de serviços de proteção social básica do SUAS nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios. Dada sua divisão em território, caracteriza-se como a principal porta de entrada do SUAS. Ou seja, é uma unidade que possibilita o acesso de um grande número de famílias à rede de proteção social de assistência social

Já a proteção social especial é subdividida em dois níveis de complexidade: a média complexidade, representada pelos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS); e alta complexidade. Ambas são direcionadas para o atendimento às famílias e indivíduos em situação de direitos violados. O que diferencia os níveis de complexidade é a existência ou não de vínculos familiares e ou comunitários. Quando há rompimento dos laços familiares e/ou comunitários, configura-se a alta complexidade; quando há apenas uma ameaça de rompimento, configura-se a média complexidade. O CREAS configura-se como uma unidade pública estatal descentralizada da Política de Assistência Social, responsável pela organização e oferta de serviços de proteção social especial de média complexidade do SUAS nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios.

O CRAS e CREAS contam com uma equipe mínima, constituída por dois técnicos de nível médio e dois técnicos de nível superior, sendo um assistente social e outro, preferencialmente, um psicólogo. As equipes devem contar sempre com um coordenador com nível superior. Vale dizer, contudo, que a composição da equipe de referência dessas instituições depende ou varia de acordo com o número de famílias referenciadas e com o tamanho e porte do município. Os profissionais do Suas, de acordo com o preconizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), na busca de prevenir e trabalhar com situações de risco social e com famílias em situação de vulnerabilidade, devem conhecer a realidade socioeconômica e cultural das famílias: estrutura, valores, identidade, crenças e demandas (BRASIL, 2012).

O SUAS estabelece atribuições para a atuação da equipe no sistema, as quais direcionam suas práticas no sentido priorizado pela política. São elas: acolhida, oferta de informações e realização de encaminhamento das famílias usuárias do sistema; planejamento e implementação de ações, de acordo com as características do território de abrangência; mediação de grupos de famílias; realização de atendimento particularizados e visitas domiciliares as famílias referenciadas; desenvolvimento de atividades coletivas e comunitárias no território; apoio técnico continuado aos profissionais responsáveis pelo serviço de convivência e fortalecimento de vínculos ofertados no território; realização da busca ativa no território de abrangência e desenvolvimento de projetos que visam prevenir aumento de incidência de situações de risco; acompanhamento das famílias em cumprimento das condicionalidades de programas e projetos sociais; alimentação do sistema de informação, registro das ações desenvolvidas e planejamento do trabalho de forma coletiva; articulação de ações que potencializem as boas experiências no território de abrangência; realização de encaminhamento, com acompanhamento, para a rede socioassistencial; realização de encaminhamentos para serviços setoriais; participação das reuniões preparatórias ao planejamento; participação em reuniões sistemáticas para planejamento das ações a serem desenvolvidas, definições de fluxos, instituição de rotina de atendimento e acolhimento dos usuários; e organização dos encaminhamentos, fluxos de informações com outros setores, procedimentos, estratégias de resposta às demandas e de fortalecimento das potencialidades do território (BRASIL, 2012)

As atividades desenvolvidas no espaço do SUAS visam promover impactos na dimensão da subjetividade política dos usuários, tendo como diretriz a construção do

protagonismo e da autonomia na garantia dos direitos com superação das condições de vulnerabilidade social e potencialidades de risco (BRASIL, 2006) Em análise mais recente, Teixeira (2016), Fontenele (2016), Rego e Pinzani (2014) Silva (2012) consideram que o Suas configura-se como uma possibilidade concreta de romper com a histórica cultura assistencialista brasileira, marcada por ações caritativas. Tal potencialidade está presente no caráter de materialização e organização que o Suas traz para a atual Política de Assistência Social, fazendo com que tenha ares de um novo projeto existencial.

Silva (2012) destaca que o SUAS traz importantes desafios a serem enfrentados: a insuficiência de financiamento; modelos de gestão local ineficientes, com baixa produtividade e alto desperdício; baixo investimento na capacitação de recursos humanos; e precariedade dos sistemas informativos. Inegavelmente, a construção do Suas se constituiu em um avanço no que tange à Política de Assistência Social. Porém, sua efetivação depende de condições econômicas e políticas que a extrapolam, mas que são fundamentais no processo, pois não se pode pensar em política social dissociada de política econômica, considerando que esta última é fundamental para a consolidação dos direitos sociais. Teixeira (2016) pondera que um dos maiores desafios da Política de Assistência Social está na ausência de parâmetros públicos para o reconhecimento dos direitos, que propicia a perpetuação de uma cultura moralista e culpabilizadora do indivíduo, por sua condição social. Ainda segundo a autora, construir o público da política social é tarefa difícil e arenosa.

1.2- O SUAS no município de Belo Horizonte

Após breves considerações a respeito do percurso sócio-histórico da constituição da assistência social como uma política pública no Brasil, realiza-se, agora, a releitura de como o município de Belo Horizonte incorporou e formatou essa política, entendendo seus principais movimentos em torno da consolidação da política. O objetivo aqui é mostrar a organização e a estrutura do SUAS no município de Belo Horizonte, bem como situar a rede de serviços socioassistenciais (serviços, programas, projetos e benefícios).

A Política Municipal de Assistência Social de Belo Horizonte teve seu início em 1993, na gestão do prefeito Patrus Ananias. Desde então, a política municipal tem sido referenciada nos parâmetros estabelecidos pela Loas e, no contexto atual, conforme preconiza o SUAS. O desenho e a implantação da política de assistência social em Belo Horizonte basearam-se nos parâmetros nacionais estabelecidos pela CF/88, e pela LOAS/1993, PNAS/2004 e NOBSUAS/2005.

Atualmente, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) tem como órgão gestor da política de assistência social e do SUAS a Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS) vinculada à Secretaria Municipal de Políticas Sociais (SMPS). Cabe ressaltar que o órgão responsável pela política de assistência social, ao longo da história recebeu outras nomenclaturas, como: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Secretaria Municipal de Assistência Social. As alterações na nomenclatura estiveram relacionadas às reformas administrativas ocorridas na Prefeitura em 2000 e 2005, as quais tiveram por objetivos descentralizar a estrutura administrativa da PBH e ofertar serviços no município (PBH, 2016)

A partir de 1993, com a regulamentação da Assistência Social, por meio da CF/88 e da LOAS, o município buscou se organizar em torno do que estabelecia a Legislação. Nesse período, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) era a responsável pelo conjunto de ações e serviços no âmbito da assistência social, permanecendo como órgão gestor no período compreendido entre 1993 e 2000.

Em 2000, a Prefeitura realizou uma reforma administrativa, implementada em 2001, por meio da Lei nº 8.146, de 29 de dezembro, de 2000, que dispunha sobre a estrutura organizacional da administração direta do Poder Executivo. De acordo com Mourão (2011), a referida reforma apoiava-se em quatro eixos fundamentais: descentralização político-administrativa; intersetorialidade; participação cidadã; e investimento em sistemas de informação.

O novo arranjo institucional constituiu-se também, em uma tentativa de descentralizar os serviços da assistência, com a criação de nove Secretarias Municipais de Coordenação de Gestão Regional, vinculadas à Secretaria Municipal de Coordenação de Política Social (SCOMPS). Essa organização se fez necessária devido às diversas dificuldades enfrentadas pelas Secretarias Temáticas³, tais como: cenário de fragmentação das políticas sociais; sobreposição de ações e do conseqüentemente desperdício de recursos; dificuldade na identificação e tratamento dos problemas sociais; pouco atendimento às carências da população residente nas áreas de risco (MOURÃO, 2011).

Diante das propostas de descentralização, intersetorialidade e participação do cidadão, e ainda da reforma política, a PBH, em 2002, implantou o Programa “BH Cidadania” nas nove regionais administrativas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova, nos territórios de maior índice de vulnerabilidade social, tendo por

³As Secretarias Temáticas eram identificadas como sendo as responsáveis pelas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Habitação, Esporte, entre outras.

objetivo inaugurar um novo modelo de gestão das políticas sociais e integrar as Secretarias Adjuntas de Assistência Social, Segurança Alimentar e Nutricional e Direitos de Cidadania à Secretaria de Esporte e Lazer, a Secretária de Educação e Saúde, a Fundação Municipal de Cultura e à Prodabel, atuando com foco na família, e não no indivíduo (PBH, 2015).

O principal objetivo do Programa “BH Cidadania” localizava-se na inclusão social a partir da estratégia de promoção da integração das diversas áreas temáticas com foco na intersetorialidade e descentralização e operar na identificação das demandas dos usuários (MOURÃO, 2011).

Nessa perspectiva, teve início, ainda em 2002, a criação dos Núcleos de Apoio à Família (NAF), implantados nas áreas do Programa BH Cidadania, considerados como o primeiro equipamento da Política de Assistência Social no município e como um serviço de caráter preventivo e de abrangência local. Simone Albuquerque (2013) observa sobre o NAF em Belo Horizonte, em relação a sua constituição, que:

(...) nasce de dois movimentos paralelos, a saber: o modelo de intersetorialidade (do BH Cidadania) – cujo desenho estava em curso – e o modelo de gestão da Assistência Social e sua afirmação como um setor. (...)“a intersetorialidade requereu posicionamento da Assistência Social” [enquanto setor] (PBH, 2013: 22).

Conforme abordam alguns registros⁴ da PBH, a partir de 2004 o município ampliou a proteção social básica. Com isso, passou a desenvolver o Programa de Atenção Integral a Família (PAIF⁵), e assim fazendo a transição para CRAS.

Em 2005, Belo Horizonte realizou sua segunda reforma administrativa: criou a Secretaria Municipal de Políticas Sociais (SMPS), com a finalidade de articular a definição e a implementação de políticas sociais no município de forma integrada e intersetorial (PBH, 2013). Dessa forma, a Assistência Social passa a se vincular a SMPS e torna-se Secretaria Adjunta deixa de ser uma Secretaria de Administração Direta, ficando no plano de hierarquia em nível secundário, conforme aponta o quadro abaixo elaborado por Mourão (2011) na qual o autor correlaciona à reforma administrativa do ano de 2000 e o ano de 2005.

⁴Belo Horizonte. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. Belo Horizonte, 2007. Metodologia de Trabalho Social com Família na Assistência Social

⁵A partir da alteração da LOAS em 2011 que o PAIF é reconhecido como Serviço.

Quadro 1 – Organização administrativa da Secretária Municipal de Políticas Sociais

| Secretária Municipal de Coordenação de Política Social (2000) – 1º grau | Secretária Municipal de Coordenação de Política Social (2005) – 1º grau |
|--|--|
| Secretaria Municipal de Assistência Social – 2º grau hierárquico | Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social – 2º grau hierárquico |
| Secretaria Municipal de Abastecimento – 2º grau hierárquico | Secretaria Municipal Adjunta de Abastecimento – 2º grau hierárquico |
| Secretaria Municipal de Direitos de Cidadania – 2º grau hierárquico | Secretaria Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania – 2º grau hierárquico |
| Secretaria Municipal de Esportes – 2º Grau Hierárquico | Secretaria Municipal Adjunta de Esportes – 2º grau hierárquico |
| Secretaria Municipal de Educação – 2º grau hierárquico | Secretaria Municipal Educação – 1º grau hierárquico |
| Secretaria Municipal de Saúde – 2º grau hierárquico | Secretaria Municipal de Saúde – 1º grau hierárquico |
| Secretaria Municipal de Cultura – 2º grau hierárquico | Fundação Municipal de Cultura – vinculada ao Gabinete do Prefeito |

Fonte: MOURÃO, (2011)

Ainda em 2005, o Programa “BH Cidadania” passou a integrar a SMPS, no contexto da intersetorialidade, descentralização, territorialidade e participação cidadã, sendo considerado um dos mais importantes sob a gestão desta secretaria. Implantado nas nove regionais da cidade, em áreas de grande vulnerabilidade social, os CRAS estão inseridos nos espaços do BH-Cidadania. O município de Belo Horizonte dispõe de 33 áreas em que foi instalado o Programa “BH-Cidadania”, com a estrutura dos equipamentos CRAS.

A Lei 10.836, de 29 de julho de 2015 que instituiu o Sistema Único de Assistência Social de Belo Horizonte (SUAS-BH), em seu artigo 9º, aponta que as bases organizacionais do SUAS são: matricialidade sociofamiliar, descentralização administrativa, ênfase no território e controle social.

A partir da estrutura de gestão do SUAS, o município encontra-se habilitado como gestão plena. Isso significa que em Belo Horizonte o Suas está integralmente implementado. A assistência social organiza-se por níveis de proteção: proteção social básica e proteção social especial.

Os serviços de proteção social básica são executados de forma direta CRAS, localizados nos espaços do BH-Cidadania, assim como os serviços de convivência e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, Serviços de inserção em atividades produtivas, Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF.

A Resolução CIT nº 7, de 10 de setembro de 2009, que previa a criação da Equipe de Proteção Social Básica (EPSB), responsável pela execução da proteção social básica, fora da área CRAS e possui caráter precursor, estratégico e transitório até a universalização dos equipamentos de CRAS nas áreas de maior vulnerabilidade social. Tem por objetivo contribuir para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade social, prevenindo riscos, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários e identificando e estimulando as potencialidades das famílias e dos territórios. Cada regional administrativa da PBH possuiu uma EPSB-Regional. Esta equipe e os CRAS são responsáveis pelo acompanhamento das famílias do PBF e das famílias em situação de vulnerabilidades sociais.

A proteção social especial divide-se em: de média complexidade e de alta complexidade. Os serviços da média complexidade são executados nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). O município possui nove centros, um em cada regional administrativa da Cidade, além de dois CREAS voltados ao atendimento da população de rua.

CAPÍTULO 2 - PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO BRASIL: UMA RELEITURA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Neste capítulo, busca-se contextualizar o programa de transferência de renda brasileiro, conhecido como Programa Bolsa Família (PBF). A garantia de renda, prevista na Constituição⁶, foi materializada pela Política Nacional de Assistência Social. A garantia de renda, apoiada tanto na proteção contra os riscos sociais como no combate à pobreza, é parte constitutiva do atual arranjo do Sistema Brasileiro de Proteção Social (SBPS). Dessa forma, o PBF, a previdência social, o seguro desemprego e o benefício de prestação continuada compõem este sistema (MESQUITA, JACCOUD, SANTOS, 2011).

Nos anos de 1990, ocorreu a ampliação das experiências com os programas públicos voltados à garantia de renda mínima para famílias em situação de vulnerabilidades social e fome. O debate sobre os programas de transferência de renda no Brasil teve seu início em 1991, quando o senador Eduardo Suplicy apresentou o Projeto de Lei nº 80/91, que previa a instituição do Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM). No entanto, na década de 1990 não houve uma inclinação do governo para a adoção de políticas de enfrentamento da pobreza. A proposta foi aprovada apenas em 2003⁷, tendo sido sancionada em 2004, mas ainda sujeita à disponibilidade orçamentária (SILVA, 2011). Esse fato demonstra a grande fragilidade da garantia de renda aos mais pobres, não configurando uma política pública, e sim uma vontade de quem está no governo em determinado período.

Na falta de uma orientação nacional única de combate à pobreza, surgiram algumas iniciativas pontuais de grande êxito no âmbito da transferência direta de renda à

⁶ A Constituição Federal de 1988, no art. 203, assegura que “a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social”. Entre os objetivos elencados neste artigo, destacamos o inciso V, que prevê “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família”. Posteriormente, com a Loas, novas medidas legais foram aprovadas, visando à garantia de renda sem prévia contribuição. A LOAS consolida uma política que prevê benefícios, serviços, programas de assistência social e projetos de enfrentamento da pobreza.

⁷ Em 1995, quando do início do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram priorizadas ações e políticas econômicas ditadas pelo ideário neoliberal, visando incluir o Brasil na economia globalizada em detrimento de efetivas políticas de combate à pobreza. No mesmo ano, foi instituído o Programa Comunidade Solidária, que preconizava o fortalecimento das Organizações Não Governamentais (ONGs), para a execução de políticas sociais, na perspectiva da solidariedade e no trabalho voluntário, na contramão do preconizado na Loas quanto ao comando único das ações nas três esferas de governo e da concepção da assistência social como política pública de direito do cidadão e dever do Estado, conforme a Constituição de 1998 (BERING; BOSCHETTI, 2006; SILVA; YASBEK; GIOVANNI, 2007).

famílias em situação de pobreza: Programa de Garantia de Renda Mínima Familiar (PGRMF), implantado em 1995 pelas prefeituras de Campinas e Ribeirão Preto, estado de São Paulo; Programa Bolsa Familiar para Educação e Poupança Escola, implantado em 1995 pelo Governo do Distrito Federal; e Programa Nossa Família, implantado em 1995 pela prefeitura de Santos, São Paulo. Os programas, eram em maior ou menor medida, exigiam das famílias contrapartidas nos âmbitos da educação e da saúde (SILVA, 2012; YASBEK, 2004; GIOVANNI, 2007). As experiências de Campinas e do Distrito Federal servir de base para a implantação, em 2001, do Programa Bolsa Escola, no nível federal.

Segundo Cobo (2012), ao longo dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foram implantados vários programas focalizados na transferência de renda, fragmentados e sem articulação no nível federal. A grande maioria, destinava-se ao mesmo público-alvo, embora fossem geridos por diferentes órgãos, o que, supostamente, dificultou a eficiência deles em termos de cobertura e de impactos dos valores recebidos pela família. Em 2001, foi criado o Cadastro Único para os Programas Sociais do Governo Federal (CADÚNICO), com o objetivo de torná-lo ferramenta para cadastro de todas as famílias pobres do País, com foco no planejamento de políticas públicas para esta camada da população, mas que apenas recentemente tem sido utilizado para esse fim.

A partir de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os programas de transferência condicionada de renda em vigor no país, Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás, foram todos unificados no Programa Bolsa Família (PBF). A Bolsa Cidadã, do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), embora existente desde 1996, foi incorporada ao PBF em 2006. A unificação dos programas possibilitou definir o público destinatário, sem sobreposições de ações ou de recursos públicos.

Desde que foi lançado, o PBF se expandiu muito. No início do ano de 2016 alcançou mais de quatorze milhões de famílias. Em Belo Horizonte⁸, são cerca de 64.510 famílias, sendo o valor médio do benefício R\$151,52. Segundo Sergei Soares e Natália Satyro (2013), o PBF apenas é superado em número de beneficiários pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que, a princípio, cobre toda a população brasileira, pela educação pública, que atende 52 milhões de alunos, e pela previdência social, que ostenta 21 milhões de benefícios concedidos.

A seguir, apresentam-se o desenho do Programa de Transferência de Renda do Brasil.

⁸ www.mds.gov.br – consulta beneficiários por Estado e cidade, março 2016.

2.1 Programa Bolsa Família

Há de se esclarecer que o PFB é um programa que integra as políticas sociais, em especial a de assistência social, desenvolvidas com o objetivo de melhorar as condições de vida da população em situação de pobreza e assegurar um padrão mínimo de qualidade de vida a toda a população (SALES, 2015).

O Programa Bolsa Família (PBF) foi criado pela Lei Federal nº10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. É coordenado, em nível nacional, pela Secretária Nacional de Renda e Cidadania do Ministério de Desenvolvimento social e Combate à Fome. Foi implementado de modo descentralizado pelos municípios. Isso significa que os municípios são responsáveis por identificar e cadastrar as famílias enquadradas no perfil e/ou critérios do programa, inseridas no Cadastro Único do Governo Federal (CADÚnico).

Constituem objetivos do PBF: promover o acesso do público-alvo à rede de serviços públicos, em especial de educação, saúde e assistência social; facilitar o enfrentamento das situações de vulnerabilidade social, por meio do combate à fome, à pobreza e à extrema pobreza e promover a segurança alimentar e nutricional; promover ações que estimulem o desenvolvimento da capacidade protetiva das famílias em situação de pobreza e promover a intersetorialidade das políticas públicas e a complementariedade das ações sociais do Poder Público (BRASIL, 2007).

Em 2013, o PBF integrou o Plano Brasil sem Miséria do Governo Federal, o qual possui os eixos de inclusão produtiva, de garantia de renda e de acesso a serviços. O PBF se insere, juntamente com o BPC e com Brasil Carinhoso, no eixo de garantia de renda (BRASIL, 2013). Pauta-se na articulação de três dimensões essenciais para a superação da fome e da pobreza:

a) Promoção do alívio imediato da pobreza, por meio da transferência direta de renda à família, com o objetivo de garantir o direito a uma alimentação de melhor qualidade. No entanto, o dinheiro pode ser usado para suprir qualquer outra despesa importante para o desenvolvimento da família (BRASIL, 2013).

b) Reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de Saúde e de Educação. Visa responsabilizar a família, por meio do cumprimento das condicionalidades do programa. Entende-se que ao reforçar o direito à saúde e à educação através de um conjunto articulado

de ações, isso contribui para que as famílias consigam romper o ciclo da pobreza entre gerações (BRASIL, 2013).

c) Articulação intersetorial do PBF com a coordenação de programas complementares. Tem por objetivo promover o desenvolvimento das famílias, de modo que os bolsistas do PBF consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. São exemplos de programas complementares: de geração de trabalho e renda, de alfabetização de adultos, de fornecimento de registro civil e acompanhamento familiar, entre outros (BRASIL, 2013).

Os objetivos principais do PBF consistem em: combater a fome, diminuir a pobreza e erradicar a pobreza extrema no País. Para isso, o programa opera com a noção de focalização, tendo ações direcionadas à população mais vulnerável em relação à renda. No caso das políticas de combate à pobreza, que operam com a categoria família, a focalização consiste em fazer chegar renda às famílias mais pobres. O PBF consiste em um benefício familiar com prioridade voltada para o cuidado com as crianças (SOARES et al., 2010).

O PBF é composto por diferentes benefícios, cujos critérios de distribuição baseiam-se nas características do grupo familiar: ter renda familiar *per capita* mensal até R\$77,00 ou ter renda *per capita* familiar entre R\$77,00 e R\$ 154,00. Este critério básico delimita o público para o qual o PBF se dirige.

O quadro 2 seguinte exemplifica a composição dos valores do PBF e a variação de valores que compõem a parcela mensal de cada família beneficiária, considerando as características do grupo familiar informadas na realização ou atualização do CADÚnico:

Quadro 2 - Composição dos valores e regras do benefício do Programa Bolsa Família

| Benefício | Valor | Regra |
|--|--------------|---|
| Básico | R\$ 77,00 | - Transferido às famílias em situação de extrema pobreza (renda mensal <i>per capita</i> menor ou igual a R\$ 77,00); - Concedido mesmo quando não há crianças, adolescentes ou jovens na família. |
| Benefício Variável de 0 a 15 anos | R\$ 35,00 | - Concedido às famílias com crianças ou adolescentes de 0 a 15 anos de idade; |
| Benefício Variável à Gestante (BVG) | R\$ 35,00 | - Concedido às famílias que tenham gestantes em sua composição; - Pagamento de nove parcelas consecutivas, a contar da data do início do pagamento do benefício, desde que a gestação tenha sido identificada até o nono mês; - A identificação da gravidez é realizada no Sistema Bolsa Família na Saúde. O Cadastro Único não permite identificar as gestantes. |
| Benefício Variável Nutriz (BVN) | R\$ 35,00 | - Transferido às famílias beneficiárias do PBF que tenham crianças com idade entre 0 e 6 meses em sua composição; - Pagamento de seis parcelas consecutivas, a contar da data de concessão do benefício, desde que a criança tenha sido identificada no Cadastro Único até o sexto mês de vida. |
| Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ) | R\$ 42,00 | - Transferido às famílias beneficiárias do PBF que tenham adolescentes de 16 e 17 anos; - Limite de até dois benefícios por família; - O BVJ continua sendo pago regularmente à família até dezembro do ano de aniversário de 18 anos do adolescente. |
| Benefício para Superação da Extrema Pobreza (BSP) | Caso a caso | - Transferido às famílias beneficiárias do PBF que estejam em situação de extrema pobreza (renda mensal <i>per capita</i> menor ou igual a R\$ 77,00), mesmo após o recebimento dos outros benefícios do PBF. O benefício para superação da extrema pobreza independe da composição familiar. |

(Fonte: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/beneficios/composicao-de-valores>, em 14/03/2016)

Também criado recentemente, vinculado ao Programa Brasil Carinhoso, o benefício para a superação da extrema pobreza na primeira infância consiste em um complemento financeiro concedido para garantir que famílias compostas por pelo menos uma criança entre zero e seis anos de idade tenham uma renda mínima mensal de pelo menos R\$ 77,00 por pessoa (BRASIL, 2013).

Em consulta ao site do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), no link de acesso ao Relatório de Informações Sociais, elaborado pela Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, é possível apresentar alguns dados importantes sobre o PBF.

Em relação ao CADÚnico, considerando a dimensão do território brasileiro, tem-se que no mês de dezembro de 2015 existiam **27.325.069** famílias inscritas, o que corresponde a 80.954.053 pessoas cadastradas.

A distribuição das famílias cadastradas com base na renda *per capita* mensal declarada aponta que:

- 12.335.278 com renda *per capita* familiar de até R\$77,00;
- 4.268.713 com renda *per capita* familiar entre R\$77,00 e R\$ 154,00;
- 6.357.302 com renda *per capita* familiar entre R\$ 154,00 e meio salário mínimo;
- 4.363.776 com renda *per capita* acima de meio salário mínimo.

O PBF beneficiou no mês de março de 2016, **13.840.988 famílias**, que receberam benefícios com valor médio de R\$ 160,63. O valor total transferido pelo Governo Federal em benefícios às famílias atendidas alcançou R\$ 2.223.324.571,00 no mês.

Em relação a transferência de renda por meio do PBF, o relatório citado aponta os seguintes dados:

QUADRO 3 – Resumo do Relatório de Informações Sociais do Ministério de Desenvolvimento Social

| DESCRIÇÃO | QUANTITATIVO | ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO |
|--|---------------------|---------------------------|
| Quantidade de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família | 13.840.988 | 03/2016 |
| Valor total de recursos financeiros pagos em benefícios às famílias (em reais R\$) | 2.223.324.571,00 | 03/2016 |
| Benefício básico | 12.078.324 | 03/2016 |
| Benefício variáveis | 20.083.894 | 03/2016 |
| Benefício Variável Jovem – BVJ | 2.679.918 | 03/2016 |
| Benefício Variável Nutriz - BVN | 280.739 | 03/2016 |
| Benefício Variável Gestante - BVG | 285.016 | 03/2016 |
| Benefício de Superação da Extrema Pobreza - BSP | 5.223.038 | 03/2016 |

Fonte: Site do MDS, 2016 (<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/relatorio.php#Beneficios>, acessado em 14/04/2016)

Durante o ano de 2015, em função do agravamento da crise econômica e política do País, surgiram várias notícias nos meios de comunicação sobre cortes do orçamento do Governo Federal que causaria o desligamento imediato de famílias bolsistas do PBF. No entanto, em nota emitida pelo MDS, o governo reafirmou seu compromisso com o PBF e com as rotinas de controle, para que recebessem o benefício apenas os mais pobres, com renda de até R\$ 154,00 por pessoa da família. Para manter o programa bem focalizado, o MDS passou a promover atualização anual dos cadastros das famílias no CADÚnico e o cruzamento com outras bases de dados da União, como por exemplo da Previdência Social, do Ministério do Trabalho. Justificou que os cancelamentos ocorreram em função da melhoria de vida de algumas famílias, como se pode verificar:

Neste ano (2015), foram cancelados cerca de 800 mil benefícios de famílias identificadas em cruzamento de bases de dados de salários e aposentadorias (INSS, RAIS e CAGED) com renda acima do que estabelece a lei. No mesmo período, número equivalente de novas famílias passaram a receber o bolsa. Esse movimento é semelhante ao registrado no ano passado, ano eleitoral (<http://www.programabolsadafamilia.com.br/esclarecimento-sobre-cortes-no-bolsa-familia/#sthash.veUPD9Uv.dpuf>)

O “pente-fino” no PBF de que os meios de comunicação reclamam prende-se a uma rotina de controle do MDS perante aos municípios, para garantir o foco do programa via da atualização cadastral. Desde as últimas eleições para o Governo Federal, o PBF tem sido amplamente questionado pelos partidos de oposição, os quais justificam que o PBF é moeda de troca do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) para se manter no poder. Devido aos vários ajustes fiscais que o Governo Federal tem feito nos gastos públicos o orçamento para os programas sociais não foi ampliado para 2016, que limitará a inclusão de novas famílias no PBF. Tal fato, é diferente do anunciado vários cortes de famílias já incluídas e não deixa de ser uma situação preocupante no cenário atual.

2.1.1 As condicionalidades do Programa Bolsa Família

As famílias beneficiárias do PBF precisam cumprir algumas exigências que consistem em condicionalidades, para que continuem recebendo o benefício. De acordo com o art. 3º da Lei nº 10.836, de 2004, o art.28 do Decreto nº 5.209, de 2004, e os art.13 e 14 da

Portaria do MDS nº666, de 2005, as condicionalidades do PBF são referente às áreas da Educação, Saúde e Assistência Social.

O primeiro dos compromissos assumidos pela família é manter o cadastro atualizado perante ao sistema do CadÚnico a cada dois anos ou sempre que houver alguma mudança significativa informada no cadastro anteriormente, por exemplo, mudança de escola, nascimento ou morte de algum membro da família inserção no mercado formal de trabalho. Os demais são relativos a saúde e segurança das crianças, assistência social e educação (BRASIL, 2012).

A área da Saúde requer como responsabilidade das beneficiárias gestantes e nutrizes o comparecimento às consultas de pré-natal e assistência ao puerpério. Nesse sentido, as ações visam à promoção do aleitamento materno e os cuidados gerais com a alimentação e a saúde das crianças. Também são responsabilidades dos beneficiários com as crianças menores de sete anos de idade, o cumprimento do calendário de vacinação e o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil (BRASIL, 2012). Segundo o Relatório de Informações Sociais, elaborado pela Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, o acompanhamento da saúde das famílias, na vigência até o mês de dezembro de 2015, atingiu 76,8%, ou a 8.895.725 famílias, de um total de 11.582.117 que compunham o público no perfil para acompanhamento da área da saúde.

Para a área da Assistência Social, consideram-se as famílias com crianças e adolescentes de até 15 anos em situação de risco ou que foram retirados do trabalho infantil, exigindo-se o cumprimento de frequência mínima de 85% nos programas de convivência e fortalecimento dos vínculos.

Na área da Educação, constitui obrigação para as famílias manter as crianças ou adolescente de 6 a 15 anos de idade matriculadas e com frequência mensal mínima de 85% da carga horária escolar/ mês e para os adolescentes de 16 e 17 anos de idade cujas famílias recebam o benefício variável vinculado ao adolescente (BVJ) a matrícula e frequência escolar mínima de 75% da carga horária escolar mensal (BRASIL, 2012).

Em consulta ao Relatório de Informações Sociais, elaborado pela Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, do Governo Federal, pode-se inferir que em relação às condicionalidades, o acompanhamento à frequência escolar, com base no bimestre finalizado em novembro de 2015, atingiu o percentual de 91% para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, o que equivale a 12.186.902 alunos acompanhados em relação ao público de 13.388.744 alunos com perfil para acompanhamento. Para os jovens entre 16 e 17 anos que recebem o

BVJ, o percentual de acompanhamento da frequência escolar exigida foi de 80,3%, resultando em 2.679.425 jovens acompanhados de um total de 3.337.861 jovens com o perfil.

Segundo Oliveira e Soares (2013) o termo *com condicionalidades* é importante na concepção do programa, como expresso na Medida Provisória 132 de 2003, criadora do PBF. As condicionalidades têm o papel de:

[...] induzir o acesso aos direitos sociais de segurança alimentar, saúde, educação e assistência social. O Programa pretende, também, contribuir para a emancipação dessas famílias, criando oportunidades de inclusão social, isto é, fornecendo meios para que possam sair da situação em que se encontram e, ainda, provocar impacto no plano local (BRASIL, 2003).

Fica evidenciado que, desde, a origem do PBF era previsto, em seu desenho, o cumprimento das exigências postas para as famílias com base em contrapartidas. De um lado, as condicionalidades são instrumentos de controle e indução a um tipo de comportamento esperado das famílias pobres, ao associar a transferência de renda com a manutenção da matrícula e à frequência escolar dos filhos na faixa etária de 6 a 17 anos na escola, bem como ao garantir o acesso e acompanhamento à saúde. De outro lado, as condicionalidades se justificam pelo contexto histórico de desigualdades vivenciadas por essas famílias (OLIVEIRA e SOARES; 2013). Porém, garantir o acesso à educação e à saúde não é suficiente de forma isolada nem garantem a oferta de serviço de qualidade. A superação da pobreza requer intervenções das políticas intersetoriais. O destaque dado à saúde, à assistência social e à educação, ainda é frágil diante de outros pontos que carecem de ser interligados, por exemplo, geração de emprego e renda, previdência social e habitação.

Para Maria Ozanira Silva e Silva (2015), as diversas literaturas que tratam do tema do PBF, apontam no mínimo três dimensões das condicionalidades do PBF. A primeira dimensão fundamenta o discurso oficial do programa “condicionalidade como acesso e ampliação de direitos”. Trata-se de um mecanismo para combater a transmissão intergeracional da pobreza, como inversão em capital humano, ao articular o objetivo imediato de alívio da pobreza, eixo compensatório da transferência monetária da transferência monetária para famílias pobres e extremamente pobres, com políticas estruturantes, com maior relevância aos campos da Educação, da Saúde, e da Assistência Social e Trabalho (SILVA, 2015, p. 164). Nessa concepção, as condicionalidades reforçam os direitos sociais básicos, incentivam a demanda por serviços públicos de qualidade e responsabilizam as famílias bolsistas a assumirem os compromissos determinados pelo programa.

A segunda dimensão “condicionalidade como questão política e imposição moralista conservadora”, segundo Silva (2015), sustenta que os pobres não podem receber uma transferência de renda do Estado sem contrapartidas direta, para não fomentar sua dependência e acomodação. Ficam evidenciados aqui os anseios da burguesia em educar os pobres e exigindo do governo punições com sanções e até mesmo, o desligamento das famílias que não conseguirem cumprir as condicionalidades. Tal concepção responsabiliza e culpabiliza os pobres. Inicialmente, as condicionalidades foram concebidas numa relação com foco mais punitivo para as famílias em descumprimento. Em 2005, a Portaria nº 551, que tinha por finalidade orientar em nível nacional a gestão das condicionalidades, adotou os termos *sanção e inadimplência* para os casos das famílias em descumprimento das condições do PBF. No ano de 2008, essa portaria foi revogada. A Portaria de nº 321, de setembro de 2008, aboliu esses termos substituindo este último por *efeitos no benefício das famílias* (OLIVEIRA e SOARES; 2013).

A terceira dimensão contempla as “condicionalidades como negação do direito”. Opõe-se a anterior por considerar “as condicionalidades do PBF uma infração a um direito constitucionalmente garantidos a todos os cidadãos. O entendimento é que há um direito e não deve impor contrapartidas, exigências ou condicionalidades” (SILVA, 2015 p.164).

Analisar as condicionalidades do PBF suscita questões polêmicas, divergentes ou, mesmo, antagônicas. Outros autores também transcorrem sobre o tema. Para Sales (2015), as condicionalidades são: “as exigências de contrapartidas aos beneficiários, demonstrando seu compromisso com o Estado e com a sociedade. Desse modo, as contrapartidas mais cobradas dos beneficiários são aquelas que todos nós deveríamos cumprir” (SALES, 2015, p. 240). Corroborando o mesmo entendimento, podemos citar os autores do livro *Vozes do Bolsa Família* entendem que as condicionalidades possuem um caráter republicano: “(...) somos da opinião de que essas contrapartidas possuem caráter republicano e contribuem para o processo de formação dos cidadãos e indivíduos responsáveis perante sua comunidade política (REGO e PIZZANI, 2014, p. 71).

Muitos estudiosos discordam da linha seguida pelos autores citados. Este é um ponto polêmico do PBF, pois alguns sustentam que há gastos desnecessários para efetuar o acompanhamento das condicionalidades. Afirmam que exigências excessivas enfraquecem a eficácia do programa, já que as famílias mais vulneráveis possivelmente terão dificuldades para cumprir as condicionalidades (SALES, 2015, p. 242). Até então, o cumprimento da condicionalidades eram orientações oficiais do PBF. No entanto, é preciso avançar nessa

discussão, uma vez que as famílias apresentam condições objetivas e subjetivas diferentes o que podem influenciar no desempenho positivo ou não do cumprimento das condicionalidades. Além disso, se é objetivo do programa reforçar o acesso aos direitos sociais e se a oferta desses depende da efetividade da prestação de serviços por parte do Estado, a responsabilização do não alcance dos objetivos não pode ser por uma via unilateral.

Segundo Silva (2015), o PBF adota o tipo de condicionalidades brandas, orientando-se pela premissa de que um dos principais problemas das famílias pobres é a falta de renda em decorrência de sua dificuldade de inserção no mercado.

(...) em consequência, as sanções adotadas pelo descumprimento desse tipo de condicionalidades são moderadas, de modo que o PBF adota diferentes níveis de sanção pelo descumprimento das condicionalidades, indo da advertência, desligamento temporário, chegando ao desligamento definitivo após várias de descumprimento. Nesse processo, as razões do descumprimento de condicionalidades são identificadas e as famílias devem receber suporte mediante acompanhamento, podendo ser reinseridas no Programa quando chegou a ocorrer o desligamento (SILVA, 2015 p.165)

2.1.2 “Efeitos” do Programa Bolsa Família

No PBF, o descumprimento das condicionalidades, segundo a Portaria 251, de 12 de dezembro de 2012, gera efeitos gradativos no benefício, como mostra o quadro 4. Os efeitos ocorrem sempre que aluno não é assíduo à escola e não atinge a porcentagem mínima de frequência escolar. Os efeitos são, na prática, sofridos pela família, em forma de advertência, bloqueio e suspensão. Esses efeitos no benefício das famílias são gradativos e aplicados de acordo com os descumprimentos identificados no histórico da família no Sistema de Gestão Integrada do Programa Bolsa Família (SIGPBF).

Quadro 4 - Efeitos do Programa Bolsa Família aplicados em função do descumprimento das condicionalidades

| EFEITOS GRADATIVOS | | | |
|--------------------|---------------------|--|---|
| Nº | Tipo de Efeito | Descrição do Efeito ⁹ | Ação no Benefício PBF |
| 1º | Advertência | A família é notificada sobre o descumprimento da condicionalidade. Esse efeito fica registrado no histórico de descumprimento da família durante seis meses. Após esse período, se a família tiver um novo descumprimento, o efeito será uma nova advertência | Nenhum efeito no benefício |
| 2º | Bloqueio (30 dias) | Se, no período de 6 meses da última advertência, a família tiver um novo descumprimento, o efeito será o bloqueio. | O benefício é bloqueado por 30 dias, podendo ser sacado junto com a parcela do mês seguinte |
| 3º | Suspensão (60 dias) | Se, no período de seis meses após o efeito de bloqueio, a família tiver um novo descumprimento, o efeito será a suspensão. Se a família continuar descumprindo as condicionalidades dentro do período de seis meses após a última suspensão, ela receberá novo efeito de suspensão e, assim, sucessivamente — ou seja, a suspensão será reiterada. Se a família passar seis meses sem descumprir as condicionalidades e, depois desse tempo, tiver um descumprimento, o efeito será uma nova advertência. O número de suspensões reiteradas da família será monitorado no Sistema de Condicionalidades (Sicon) e representará um indicativo de que a família está em situação de vulnerabilidade, necessitando de uma ação da Assistência Social. | O benefício é suspenso por 60 dias e não poderá ser sacado após esse período. Passados os dois meses, a família voltará a receber o benefício do PBF. |
| 4º | Cancelamento | O benefício somente poderá ser cancelado se a família: <ul style="list-style-type: none"> • Estiver na fase da suspensão (período de seis meses após o último efeito de suspensão); • For acompanhada pela Assistência Social, com | Cancelamento do benefício. |

⁹ No processo de coleta e registro da frequência escolar dos beneficiários do PBF no Sistema Presença, para cada criança e adolescente que descumpra a condicionalidade de educação, as redes de educação identificam e registram os motivos relacionados à baixa frequência. Tais motivos são selecionados com base numa listagem fixa. Entre os que não geram efeitos sobre o benefício das famílias, constam aqueles relacionados a situações de doença do aluno, óbito na família, fatores que impedem o deslocamento à escola, situação coletiva que impede a escola de receber seus alunos, discriminação no ambiente escolar, e outros que provocam efeitos no benefício e podem indicar situações de vulnerabilidade e risco no âmbito das relações familiares e sociais, tais como situação de rua, trabalho infantil, gravidez precoce, violência, abuso sexual, abandono escolar e negligência dos pais (MDS, 2013).

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | registro no Sicon; e <ul style="list-style-type: none"> Continuar descumprindo as condicionalidades por um período maior do que 12 meses, a contar da data em que houver a coincidência de registro dos dois itens anteriores | |
|--|--|--|--|

Fonte: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades/gestao-de-condicionalidades/efeitos-de-descumprimento> acessado em 06/08/2015

De acordo com a Portaria n° 251, de 12 de dezembro de 2012, os efeitos no benefício são registrados no histórico familiar, mas nenhuma família terá o benefício cancelado por descumprimento reiterado de condicionalidade sem que antes seja acompanhada pela assistência social (BRASIL, 2012). Na proposta do PBF, isso se dá justamente porque o objetivo da aplicação dos efeitos gradativos sobre o benefício financeiro não é punir a família ou o jovem em descumprimento de condicionalidades, mas responsabilizar o Poder Público no que se refere à oferta dos serviços e programas necessários, com a finalidade de atuar de forma proativa e preventiva perante as famílias e, assim, identificar os motivos do descumprimento e auxiliá-las na superação das dificuldades vivenciadas.

O Decreto 5.209, de 2010, garante que não podem ser penalizadas com a suspensão ou o cancelamento do benefício as famílias que não cumprirem as condicionalidades previstas quando não houver a oferta do respectivo serviço, ou por força maior, ou caso fortuito (BRASIL, 2004). Nota-se que há o esforço de levar as políticas de saúde, educação e assistência social para mais próximo das famílias, com o objetivo de prevenir o agravamento das situações de vulnerabilidades sociais vivenciadas.

Em 2008, foi adotada uma nova concepção para orientar os serviços socioassistenciais: “o descumprimento como indicativo de vulnerabilidade”. Essa concepção parte da compreensão de que famílias com dificuldades para acessar os serviços básicos de educação e saúde são, possivelmente aquelas, que vivenciam situação de maior vulnerabilidade e risco social (OLIVEIRA e SOARES; 2013) e que os efeitos sofridos no benefício são um alerta para essa situação, carecendo de acompanhamento preferencial pelos serviços socioassistenciais.

Tal concepção também provocou alterações na Resolução CIT n° 7, de 10 de setembro de 2009, que criou o Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferência de Renda no âmbito do Sistema Único de Assistência Social e, posteriormente, alterou o art. 27 do Decreto 5.209, de 2010. Ambas as alterações incluem as vulnerabilidades sociais que

afetam ou impedem o acesso às famílias como fator de acompanhamento. No caso do PBF, esse acompanhamento é de competência dos municípios, por meio do monitoramento do cumprimento das condicionalidades. Na realidade, o processo de acompanhamento das condicionalidades evidencia desigualdades no acesso a esses serviços básicos e reorienta a atuação e o olhar do Poder Público para a promoção da inclusão dessas famílias, que, historicamente, apresentam maiores dificuldades no exercício de seus direitos (OLIVEIRA e SOARES; 2013).

Para Oliveira e Soares (2013), essa perspectiva significou um avanço, por responsabilizar o Poder Público a garantir que os serviços cheguem até as famílias em situação de pobreza e que essas tenham condições de acessá-los. Nota-se que esse aspecto das condicionalidades é positivo, por exercer uma pressão e responsabilizar o Poder Público a garantir a cobertura e a oferta de serviços essenciais. No entanto, não alterou a responsabilidade dada à família fato esse que reforça o familismo nas políticas sociais.

A perspectiva familista afirma que o fundamental da ordem social está na família, que deve ser preservada, mantida e fortalecida por todos os meios. As reflexões quanto ao familismo presente nas políticas sociais trazidas por Miotto (2008, p.136) sobre as políticas sociais, mais especificamente à política de assistência social no Brasil, apontam que “tanto as definições legais quanto operacionais das políticas sociais brasileiras explicitam este caráter familista”. Porém, para que o PBF tenha sucesso no combate à pobreza, é preciso superar qualquer política que reforce o familismo. Isso significa a transferência para as famílias da maior parte da responsabilidade pelo bem-estar social de seus membros.

Os motivos da baixa frequência escolar, identificados pelas escolas e que estão relacionados às questões sociais e familiares e, por isso, geram efeitos no benefício, são importante fator de integração entre as políticas de educação e de assistência social. Ambas as políticas devem buscar desenvolver um trabalho intersetorial que identifique as dificuldades para o acesso e a permanência na escola das crianças e adolescentes do PBF (DUARTE e YANNOULAS, 2011). Dessa forma, entende-se que as questões sociais são também questões escolares, pois o aluno chega à escola trazendo junto toda a problemática vivida nos contextos familiar e social. Assim, a baixa frequência escolar reiterada, acompanhada dos motivos indicados pela área da Educação, é um indício da situação de vulnerabilidade ou risco social vivenciada pela família, que requer um olhar multidimensional dos atores e serviços envolvidos.

A assistência social, a partir da listagem de famílias em descumprimento, irá, conforme consta das Orientações Técnicas sobre o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, promover o acompanhamento dessas famílias, realizando uma reflexão sobre os direitos das crianças e dos adolescentes à educação e as responsabilidades das famílias em garantir tais direitos, identificando os obstáculos para o cumprimento de tais responsabilidades e traçando estratégias para sua superação (BRASIL, 2012).

O Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferência de Rendas no âmbito do SUAS, prescreve procedimentos aos estados e municípios com relação ao acompanhamento prioritário das famílias do PBF em descumprimento com as condicionalidades com o benefício na fase de suspensão. O fato de a família estar com o benefício na fase de suspensão indica que, em curto período de tempo a criança e/ou o adolescente teve baixa frequência escolar reiteradas vezes, o que, além de sinalizar uma situação de vulnerabilidade ou risco, gera a suspensão do benefício por dois meses, podendo agravar a situação de desproteção vivenciada pela família (BRASIL, 2012)

O acompanhamento/atendimento realizado pela assistência social se materializa por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).¹⁰ A partir da lista de famílias nessa situação, é organizado o atendimento pelas equipes de referência dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) ou do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI).¹¹ Além dos serviços citados, o município de Belo Horizonte dispõe das Equipes de Proteção Social Básica Regionais (EPSB-R), responsáveis pela cobertura dos territórios com maior índice de vulnerabilidade sociais, sem o CRAS instalado. Na capital, são nove regionais administrativas da Prefeitura de Belo Horizonte, cada uma contando com uma EPSB-R.

¹⁰ “O Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo”. (Orientações Técnicas sobre o PAIF, v. 2, p. 12)

¹¹O Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) consiste num serviço de apoio, orientação e acompanhamento a famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça ou violação de direitos. Compreende atenções e orientações direcionadas para a promoção de direitos, a preservação e o fortalecimento de vínculos familiares, comunitários e sociais e para o fortalecimento da função protetiva das famílias diante do conjunto de condições que as vulnerabilizam e/ou as submetem a situações de risco pessoal e social”. (Tipificação Nacional de Serviços Socioassistências, 2009).

Em ambos os casos, os profissionais das equipes de referência iniciam o trabalho social com as famílias¹² e registram as informações do atendimento¹³ e/ou acompanhamento familiar realizado no SICON. O acompanhamento das famílias é importante para garantia dos direitos socioassistenciais e seu objetivo é assegurar que as crianças e os adolescentes voltem a acessar os serviços básicos de educação, ao mesmo tempo em que possibilita que a família tenha sua segurança de renda afiançada, pelo fato de estar em atendimento ou acompanhamento em um dos serviços citados.

¹² “O desenvolvimento do trabalho social com famílias do PAIF pode ocorrer por meio de dois processos distintos, mas complementares: a) as famílias, um ou mais de seus membros, podem ser atendidas pelo PAIF, e; b) as famílias podem ser acompanhadas pelo PAIF”. (Orientações Técnicas sobre o PAIF, v. 2, p. 54). Então, trata-se de duas modalidades: atendimento e acompanhamento. A família é inserida na modalidade de acordo com o caso e avaliação do técnico.

¹³ “O atendimento às famílias, ou a alguns de seus membros, refere-se a uma ação imediata de prestação ou oferta de atenção, com vistas a uma resposta qualificada de uma demanda da família ou do território. Significa a inserção da família, um ou mais de seus membros, em algumas das ações do PAIF: acolhida ações particularizadas, ações comunitárias, oficinas com famílias e/ou encaminhamentos”(Orientações Técnicas sobre o PAIF, v. 2, p. 54).

CAPÍTULO 3 - O PERCURSO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DIREITO À RENDA EM A CONTRADIÇÃO COM A CONDICIONALIDADE DO DIREITO

Neste capítulo pretende-se apresentar uma breve contextualização do direito à educação na sociedade brasileira. Para efeito desta pesquisa, faz-ser necessário refletir a respeito do objetivo do PBF de contribuir para acabar com a pobreza intergeracional no Brasil. No entanto, este objetivo não se dá de forma isolada. Nesse caso, é essencial compreender que no desenho do PBF a educação é uma estratégia para alcançar tal objetivo (CRAVEIRO e XIMENES; 2013), assim como a saúde. No caso das famílias bolsistas do PBF, a manutenção dos filhos com matrícula e frequência escolar satisfatória, é uma obrigatoriedade, análoga a um contrato, em que a família, ao se cadastrar para receber um benefício social monetário, compromete-se, em contrapartida, a manter os filhos matriculados e frequentes na escola. De forma ainda que ideológica¹⁴, a proposta do PBF, ao reforçar o direito à educação visa superar a história de transmissão geracional da pobreza com o rompimento da vida escolar precária, distanciada, pois acredita-se na premissa de que quanto maior o nível de escolaridade dos filhos dos beneficiários do PBF maiores serão as chances deles ocuparem posições diferenciadas na sociedade e no mundo do trabalho, para assim, romperem com o ciclo da pobreza.

Não basta a educação ser garantida enquanto um direito social fundamental; é necessário que ela seja materializada em uma política pública de qualidade para todos os cidadãos (DOURADO, 2011). Já foi explicitado que a educação exerce papel fundamental no rompimento do ciclo da pobreza, na medida em que consegue assegurar aos sujeitos de direitos uma educação de qualidade social, com aprendizagens significativas e de forma articulada com as demais políticas públicas e sociais. Para tanto, os documentos oficiais do PBF inferem que a conquista da melhoria dos níveis de escolarização com foco na superação da pobreza intergeracional tem como fator de sucesso a assiduidade nas atividades escolares como condição fundamental, fato esse perseguido criteriosamente pelo PBF (BRASIL, 2013).

¹⁴ Entende-se aqui por ideologia o conceito apresentado por Thompson (1995) que se refere “às inter-relações entre sentido (significado) e poder” (1995, p. 16), falando de modo mais amplo define: “Ideologia é o sentido a serviço do poder”. Para Thompson, as formas simbólicas se entrecruzam com as relações de poder e como o sentido é mobilizado no mundo social servindo para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder, ou seja, “estudar a Ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de poder” (Thompson, 1995, p.76).

3.1 O direito à educação

A década de 1980 teve um cenário político e social marcado por forte correlação de forças, com o início do processo de abertura política, após longo período de ditadura militar. Isso possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política. A população foi mobilizada a participar dos destinos do Estado e a intervir nos diferentes níveis de governo. Foi neste contexto que, nos anos 1980, surgiram novos atores no cenário político e social, por meio da organização de sindicatos, associações científicas e comunitárias, novos partidos políticos e organizações não governamentais, que começavam a desenvolver ações que não eram assumidas pelo Estado. Foi crescente a mobilização social em prol dos direitos sociais, tais como saúde e educação. A bandeira do direito a educação ganha força e aceleram-se as mudanças na educação brasileira impulsionadas pela educação popular.

O acesso ao ensino fundamental gratuito era um direito garantido em lei e a universalização passou então a ser um dever do Estado. Segundo Freitas (2009), a enorme seletividade do sistema de ensino impossibilitava a conclusão do ensino fundamental para a maioria e o desdobramento de um número menor de acesso ao ensino médio. Nota-se que, apesar dos discursos e das metas dos governos da época em favor de uma educação pública, gratuita e de qualidade, não houve grandes esforços para a efetivação na prática, uma vez que a ação governamental continuou priorizando o atendimento das classes médias e altas, como se nota:

Algumas frações da classe baixa foram beneficiadas com a expansão do ensino primário e com a criação do sistema “paralelo” de ensino profissional. No entanto, fora essa pequena parte da população pobre, a maioria das classes populares foi excluída do sistema de ensino, visto que este não se expandiu o suficiente para abarcar a maior parte da população. E muitos dos que conseguiam matricular-se eram eliminados, pela seletividade do sistema, que possuía elevados índices de repetência e evasão. Apesar dos números assustadores que mostram o baixíssimo rendimento do sistema em garantir a permanência da maioria esmagadora da população na escola, pouco foi feito pelo Estado para resolver esse problema (FREITAS, 2009, p. 298).

A partir da CF/88, têm ocorrido esforços, ainda que nas legislações, para uma mudança de paradigmas em relação aos direitos fundamentais e sociais. Assim, a ênfase no campo social dado pela CF/88 se materializava para todos dos cidadãos, por meio das

políticas públicas, com as quais nesse estudo, se dialogam a assistência social e a educação. Nesse sentido, o capítulo III da Constituição Federal (BRASIL, 1988), na seção “Da Educação”, com a proposta de compreender a respeito do direito à educação no Brasil, temos o seguinte:

Art. 6.º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

A partir do referido artigo, infere-se que a educação é “um direito social fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações” (CURY, 2002). A dimensão de cidadania aqui é entendida com base no conceito de Marshall¹⁵ (1967), que articula três elementos civil, político e social em suas dimensões. Assim, pode-se dizer que a educação é um campo constitutivo de cidadania e que na ausência de uma a outra não existe. Para Cury (2002), a educação é indispensável para a participação de todos os cidadãos nos espaços sociais, inclusive para a (re) inserção qualificada no mundo do trabalho.

A educação ganhou contornos diferenciados e complexos com os avanços trazidos pela CF/88, principalmente dos pontos de vistas jurídicos, normativo e institucional. A educação é um bem público, e por isso é cercada de proteções expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei Federal 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE) e em outros instrumentos legais. A CF/88 elenca o direito a educação como um direito social inalienável de todos os brasileiros. Ela apresenta uma concepção ampliada de educação que é fundamental para o exercício da cidadania:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988; art. 205)

¹⁵ Marshall ao estabelecer o conceito de cidadania, divide-o em três partes: civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Identifica os tribunais de justiça como as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e os conselhos do governo local. Já o elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico até a segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. O sistema educacional e os serviços sociais são as instituições que mais representam esses direitos (MARSHALL, 1967).

O *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, ou Lei Federal 8.069/1990, reafirma a educação no rol dos direitos fundamentais. Em seu art. 53, elenca este direito ao garantir nos termos da lei que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa e preparo para o exercício da cidadania, entre outros. Nos moldes do direito, também se encontra na LDB, em seu art. 1º, a afirmação de que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Do mesmo modo, o art. 2º da LDB dispõe que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tanto a CF/88 como LDB prevêm a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para a educação básica.

A educação enquanto um direito social prevista nas legislações brasileiras é de competência dos três entes federados para sua implementação, o quais devem garantir a aplicação de percentuais mínimos da receitas provenientes de impostos para sua manutenção e desenvolvimento de forma universal e gratuita a todos os cidadãos, independente da idade. A educação, além de ser um direito fundamental garantido aos cidadãos, é um direito subjetivo. Dessa forma, o direito à educação é um direito público subjetivo, previsto nos parágrafos 1º e 2º do art. 208 da CF/88.¹⁶ O direito à educação, como um direito fundamental, é um dever do Estado. É, portanto, “aquele pelo qual o titular desse direito pode exigir de forma direta e imediata do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY, 2002, p. 21). No entanto, existe uma esfera de ação inviolável na qual o Poder Público não consegue interferir, que diz respeito às escolhas individuais. Ou seja, a educação é uma oferta obrigatória pelo Poder Público a todos os brasileiros. No entanto, perpassa por uma escolha individual, que não está isenta das influências dos contextos familiar e social.

A educação enquanto dever do Estado e direito de todos os brasileiros é uma diretriz constitucional. Porém, cabe analisar sob quais princípios a educação e o ensino estão postos

¹⁶ “§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.”

aos seus destinatários. O art. 206 da CF/88 elenca alguns princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado. Dentre eles torna-se necessário destacar os seguintes, por estarem diretamente vinculados à temática em questão:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: **I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;** **II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;** **III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;** **IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;** **V - valorização dos profissionais da educação escolar,** garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; **VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;** **VII - garantia de padrão de qualidade;** **VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública,** nos termos de lei federal; (Grifo nosso)

O direito à educação tem como princípio a igualdade. Aqui, pode-se entender esse princípio como a igualdade de acesso, de permanência, de qualidade de ensino e de oportunidades, entre outros. Ela é também fundante do direito a educação, principalmente, nas democracias que almejam maior igualdade entre as classes sociais. Para Cury (2002),

a igualdade pretendida é que todos os cidadãos tenham a mesma condição de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de modo a participar ativamente da sociedade e fazer escolhas, ser bem sucedidos e reconhecidos frente ao que a sociedade considere como significativo e que possam concorrer com igualdade de condições, ainda que a igualdade de resultados não possa ser assegurada “*a priori*”. Todavia, para atender o inciso I, torna-se necessário uma nova reorganização social, pois a maneira excludente sob a qual se edifica a sociedade brasileira torna este dispositivo com poucas possibilidades de efetivar-se de maneira prática (CURY, 2002, p. 10).

Pretende-se aqui discutir a educação enquanto um direito social e, compreender a articulação da educação com programas sociais destinados aos mais pobres. Para tanto apresentam-se algumas “pistas” que subsidiam a discussão.

É importante neste momento contextualizar como o conceito de escolarização foi sendo construído enquanto um direito na sociedade brasileira, tomando emprestados dois conceitos de Faria Filho:

Num primeiro, a escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (FARIA FILHO, 2002 p. 16).

Por essa acepção entende-se por escolarização,

[...] o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de consequências sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao conhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e a emergência da profissão docente no Brasil (FARIA FILHO, 2002 p. 16).

Observa-se que o processo de escolarização parece ter sido pensado no desenvolvimento das habilidades e competências escolares relacionadas a educação formal. Para entender a educação formal, recorreremos às obras de Libâneo (2002) que descrevem e analisam o sistema educacional brasileiro, com destaque para a escola pública, a pedagogia, os professores e os saberes escolares. Em seu livro “Pedagogia e pedagogos, para quê?” (2002), o autor define assim a educação formal:

Formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação Formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (LIBÂNEO, 2002, p. 88).

Após expandir o caráter de formalidade para outros ambientes além da escola, Libâneo explica o seu ponto de vista:

É preciso ver as modalidades de educação informal, não formal e formal, em sua interpenetração. A escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não formal; por outro lado, uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-formal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização (*Ibidem*, p. 89).

Essa interseção entre as três modalidades de educação precisa ocorrer, porque o sujeito ao qual elas são destinadas não é apenas aluno, mas participante de várias esferas da vida social (LIBÂNEO, 2002, p. 95).

A escola é descrita por Saviani (2007) como sendo, na contemporaneidade, a “forma principal e dominante de educação”. O autor também coloca a escola como o “parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação”. Parece ser considerada um “lôcus privilegiado da educação”. Além disso, é também o “lugar de produção de saberes científicos e não científicos” (LIBÂNEO, 2002, p. 11); suas características se confundem com as da

educação formal como um todo, pois ambas apresentam objetivos explícitos, conteúdos predeterminados, métodos de ensino e procedimentos didáticos planejados sistematicamente.

Espera-se da pessoa escolarizada competências que lhe auxiliarão na convivência e sobrevivência nas sociedades contemporâneas: “autonomia para buscar informações, receber instruções, compreender e produzir comunicação escrita de certa complexidade, conseguir melhores empregos, usufruir de benefícios culturais, participar da vida política, etc.” (LIBÂNEO, 2011, p. 5). A instituição escolar não possui exclusividade na formação integral dos indivíduos. Libâneo (2002) lembra sobre a importância do domínio dos conteúdos escolares por parte de crianças, jovens e adultos para atender a “uma necessidade social”, pois, “há um nível de desempenho escolar e social imposto pela sociedade presente”, que reclama o tratamento de questões inerentes à educação social, moral, estética e ambiental e à cidadania, cujo responsável pela transmissão é a escola, em parceria com as ações desempenhadas pela educação não formal.

A custódia de crianças e jovens, os ciclos de escolarização (como alternativa à seriação), a escola de tempo integral, a progressão continuada, o afrouxamento da avaliação da aprendizagem e a integração de alunos com necessidades especiais em classes do ensino regular são as adaptações pelas quais a escola pública tem se submetido nos últimos vinte anos para atender a algumas das atuais necessidades sociais (LIBÂNEO, 2002, 2011).

É importante explicitar que as definições e os conceitos já expostos e que surgirão neste trabalho têm como referência a escola pública, pois a maioria das obras lidas analisa a escola a partir deste tipo de instituição. Sua hegemonia no Brasil em relação às demais instituições de educação formal é justificada por Libâneo assim: “há muitas razões para sustentar a causa da escola pública. A principal delas é que a escolarização é um direito inalienável da pessoa humana, e assegurá-lo é responsabilidade do estado e da sociedade” (2011, p. 11).

Dubet (2004), em seu texto intitulado “O que é uma escola justa?”, faz uma discussão procurando diferenciar a “igualdade de oportunidades” e a “igualdade de acesso”. A igualdade de acesso seria a redução das desigualdades sociais para todos terem acesso ao mesmo sistema educacional, o que não garante a qualidade. Já a igualdade de oportunidades requer pensar políticas compensatórias que visem à distribuição proporcional à necessidade de cada um, para que todos tenham as mesmas condições de oportunidades

Para a garantia do direito a educação, o art. 211 da CF/88 reforça o co-financiamento da seguinte maneira: “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Ou seja compete aos três entes federados o

papel de oferecer os serviços básicos de educação, de forma digna e com qualidade, elemento fundamental para a inclusão das famílias pobres. Esta leitura pode ser ilustrada buscando-se sua relação com outros pontos importantes que resultam da Emenda Constitucional nº 59/2009 no art. 208, entre outros:

I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (...)

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (...)

Ressalva-se que o disposto no inciso I do art. 208 deverá ser implementado progressivamente, até 2016, pelos municípios, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE), com apoio técnico e financeiro da União. Já o art. 211, no §4º, já apresenta as formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. E o art. 212, no parágrafo 3º, assegura a distribuição de recursos públicos, com prioridade ao atendimento do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do PNE (DOURADO, 2011).

O art. 214 da CF/88 trata especificamente do PNE, de duração decenal. Tem por objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à:

“I erradicação do analfabetismo; II universalização do atendimento escolar; III melhoria da qualidade do ensino; IV formação para o trabalho; V promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”

Este conjunto de objetivos a ser alcançado pela política de educação converge diretamente com os objetivos do PBF para a superar a pobreza intergeracional. No entanto, para serem alcançados, faz-se necessário repensar as práticas e os processos político-pedagógicos em sua multidimensionalidade, uma vez que o PBF volta a atenção para a escolarização e a frequência escolar das crianças e dos jovens incluídos no programa. No entanto, não se atenta para outros fatores que influenciam diretamente esse público e que causam outros desdobramentos no contexto escolar, que são fatores objetivos e subjetivos.

Segundo Craveiro e Ximenes (2013), as famílias que se encontram em circunstâncias de pobreza e extrema pobreza são aquelas que mais apresentam dificuldades para que seus filhos tenham acesso e permanência na escola até a conclusão da educação básica. Explicam os autores:

Isto ocorre, muitas vezes, em razão da inserção, de modo precoce, no mercado de trabalho formal ou informal, bem como da incompreensão da família sobre a importância da educação e da escolarização. O insucesso na trajetória escolar pode acarretar também menor acesso a direitos básicos, acabando por reproduzir o ciclo de pobreza da geração anterior (2013, p. 112).

São três as ideias que complementam a citação acima. A primeira ideia baseia-se na história de vida familiar. Nota-se que uma parte significativa dos filhos das famílias pobres vivencia precocemente alguma experiência de trabalho informal para auxiliar no sustento da casa ou para se manter em meio a uma sociedade regida pela lógica do consumo exacerbado. Ou seja, as famílias pobres incentivam o trabalho precoce de seus membros, a fim de compensar o ônus obtido com a criação dos filhos menores, uma vez que há um custo para essas famílias em manterem as crianças na escola (CRAVEIRO e XIMENES, 2013). Assim, o tempo investido na escola a princípio não traz um retorno imediato (bônus) para a família.

A segunda ideia apóia-se no fato de que as condições de trabalho nas quais são submetidos são precárias e violadoras de direitos, além de contribuírem para o distanciamento do adolescente com a vida escolar. Esta situação parece ter sido naturalizada no modo de vida das famílias pobres. Inicialmente, a condição de trabalho precário do(a) filho(a) parece aliviar a condição financeira e social do grupo familiar. No entanto, no longo e no médio prazo contribui para reforçar a condição de exclusão social, uma vez que quanto menor o tempo de escolarização do criança/adolescente menor a posição ocupada por ele no mercado de trabalho.

A terceira ideia considera que a distância do grau instrucional entre pais e alunos é um fator determinante nessa relação. É freqüente essa distância ser interpretada como ignorância dos pais, que pouco ou nada se investirem na educação, com base no pressuposto de que os pais, desconhecendo os conteúdos escolares, não têm condições de acompanhar o filho. Tal atitude amplia o já saturado universo de angústias de sobrevivência da família (SPOSATI, 2009). Verifica-se que as necessidades imediatas das famílias pobres são concorrentes do direito à educação dos filhos.

Dubet (2004) sustenta que as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares. Apesar dos avanços conquistados nos últimos anos no processo de universalização da educação básica, ainda persistem desafios significativos relacionados aos indicadores de escolarização dos indivíduos que vivenciam situações de maior pobreza,

De fato, com base na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) de 2012, é possível verificar que, não obstante a massificação do ensino nas últimas décadas, o processo de escolarização reproduz a desigualdade social. Os dados revelam que a escolaridade média dos 20% mais pobres com 25 anos ou mais de idade é de 5,17 anos, ao passo que a dos 20% mais ricos é de 10,66 anos, sendo a média nacional, considerando todas as pessoas e cortes de renda, de 7,58 anos. Ou seja, os mais ricos têm o dobro da escolaridade dos mais pobres. Considerando a conclusão em idade considerada adequada aos níveis/etapas de ensino, percebemos, segundo os dados da mesma PNAD/2012, que a média nacional de jovens de 16 anos com Ensino Fundamental completo é de 65,3%. Entre os 20% mais ricos, 87,3% possuem esse grau de escolaridade, ao passo que apenas 48,7% dos 20% mais pobres encontram-se nessa situação. Importante registrar que, em 2001, apenas 17,4% dos 20% mais pobres com 16 anos tinham o Ensino Fundamental completo. Os dados do Ensino Médio são ainda mais preocupantes, pois a média nacional de jovens de 19 anos que completaram essa etapa de ensino é de 49,3%, sendo que 83,1% dos jovens de 19 anos que compõem a faixa dos 20% mais ricos possuem Ensino Médio completo, ao passo que apenas 23,5% dos 20% mais pobres encontram-se nessa situação (OLIVEIRA e SOARES; 2013).

Os dados apresentados acima auxiliam a compreender os desdobramentos da educação para além do ambiente escolar e as pistas apontadas por Craveiro e Ximenes encontram sustentação no pensamento de Bourdieu (2002) a respeito do conceito de “capital cultural”, de quanto maior for o capital cultural das famílias, maior será a chance de uma criança e/ou jovem se dar bem na vida escolar, profissional ou pessoal. Esse conceito, formulado na década de 1960, é muito utilizado na pesquisa educacional contemporânea. Segundo Nogueira (2012), Bourdieu partiu do pressuposto de que o mundo social é multidimensional e que, portanto, os bens econômicos ou financeiros não constituem a única forma de riqueza que fundamenta a divisão da sociedade em classes ou estratos sociais. Para ele, há outros tipos de recursos que atuam na definição da posição ocupada por um indivíduo (ou por um de um grupo de indivíduos) no interior das hierarquias sociais. O autor defende que as diferenças relativas às condições materiais de existência humana são transmitidas por meio de um processo subjetivo de internalização de disposições e de competências. O capital cultural transmitido pela família inclui alguns componentes que influenciarão na formação da subjetividade do indivíduo, que os incorporam em seu modo de vida, tais como: domínio da língua culta, informações escolares, gosto pela cultura, artes, lazer e turismo (BOURDIEU, 1998).

As questões objetivas da vida influenciam o processo de formação da subjetividade do individual, que de maneira ímpar, experiência modos de vida diferentes e usufruem dos bens materiais de forma particular, o que favorece a formação de distinções simbólicas entre os indivíduos ou, em outras palavras, distinções relativas à posse de bens culturais (NOGUEIRA, 2012). Assim, os fatores externos e as condições materiais vividas pelo indivíduo o influenciam em suas escolhas no decorrer da vida, inclusive em relação aos investimentos, ou não, nos estudos.

Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural compreende um conjunto de bens simbólicos e pode existir sob três modalidades:

- a) Em seu estado *incorporado*, apresenta-se como disposições ou predisposições duradouras que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se suas propriedades físicas (ex.: posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas e competências intelectuais).
- b) Em seu estado *objetivado*, configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante (ex.: livros, obras de arte e toda sorte de objetos colecionados em bibliotecas, museus, laboratórios e galerias de arte).
- c) Em seu estado *institucionalizado*, manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (ex.: o diploma e todo tipo de certificados escolares).

O capital cultural incorporado é herança familiar definidora do destino escolar de seus membros. Ele favorece o êxito escolar, porque propicia melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. A partir desta prerrogativa, entende-se que o capital cultural favorece a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos que são veiculados no ambiente escolar (BOURDIEU, 2002).

A elaboração que Bourdieu (1998; 2002) fez dos jovens oriundos de famílias com baixo *capital cultural* e que experimentaram acidentalmente trajetórias que os afetaram no tempo certo da escolarização sustenta que o indivíduo carrega uma bagagem socialmente herdada. Essa herança recebe influência de fatores externos ao indivíduo que podem contribuir para seu sucesso ou fracasso escolar. O capital cultural é herdado socialmente; ou seja, é transmitido aos descendentes de determinado grupo familiar ou social. Nesse sentido,

seria o fracasso ou o sucesso escolar previamente determinados pelo seu meio. A superação de tal situação depende de oportunidades concretas que influenciem o padrão transmitido pela família e de muito esforço pessoal (SPOSATI, 2009). Nesse mesmo sentido, o autor infere que o sistema escolar trata dessas situações como um fracasso individual, e não como um processo histórico que reproduz em uma classe inteira (FREITAS, 2009, p. 302).

Assim, pode-se inferir que quanto maior o capital cultural de um grupo familiar maior o capital cultural de seus descendentes. No entanto, na sociedade contemporânea prevalecem dois tipos de capital: o econômico e o cultural. Ambos estão desigualmente distribuídos entre a população, e por isso operam em favor da reprodução das estruturas de dominação. A teoria de Bourdieu diminui a responsabilidade do capital econômico nas explicações das desigualdades escolares. A partir desta prerrogativa, entende-se que o capital cultural favorece a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos veiculados no ambiente escolar. A educação escolar de adolescentes oriundos de meios culturais favoráveis significa a continuidade da educação familiar. Mas, ao contrário, a educação escolar de adolescentes oriundos de contextos familiares e sociais vulneráveis significa algo ameaçador e não inclusivo no ambiente escolar.

O PBF, ainda que de forma ideológica, pretende romper com essa trajetória. Por meio da condicionalidade de educação, o PBF busca promover o acesso e a permanência das crianças e adolescentes em situação de pobreza na escola, a fim de que esses públicos obtenham níveis de escolaridade superiores aos de seus responsáveis, que, em sua maioria, são analfabetos absolutos ou funcionais. A história escolar dos pais é fruto de uma dívida histórica do poder com essa parcela da população (OLIVEIRA e SOARES; 2013).

Para Bourdieu (2002), cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema de funcionamento com predisposições para ação que seriam incorporadas pelos indivíduos na forma de *habitus*.
Explicita o autor:

Sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável (Bourdieu, 2002, p. 83).

Para Bourdieu (2002), *habitus* diz respeito às disposições incorporadas pelos sujeitos sociais ao longo de seu processo de socialização; integra experiências passadas, atua como

uma matriz de percepções, de apreciações, de ações. Essa “matriz”, ou conjunto de disposições, fornece ao indivíduo os esquemas necessários para sua intervenção na vida diária. Conforme trata o autor, essas disposições não são fixas, não são a personalidade nem a identidade dos indivíduos: “*habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa” (BOURDIEU, 2002, p. 83).

Para Bourdieu (2002), a escola não é uma instância neutra, que transmite uma forma de conhecimento superior às demais, que avalia os alunos a partir de critérios universalistas. Ao contrário, é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimidade da classe dominante. Historicamente, o sistema escolar não consegue dar conta do direito de crianças e adolescentes a uma educação básica de qualidade. Complementa Freitas:

Nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso da *raie*, que jamais foi vista pelo Estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que a beneficiasse. A consequência da não percepção da *raie* como classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira. Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente no dia a dia, de forma completamente destoante daquele que propões oficialmente (FREITAS, 2009, p.299)

Nesse sentido, é preciso desatar esse nó. Para tanto, é necessário pensar uma proposta que inclua o adolescente numa nova relação com a escola e com os processos de construção do conhecimento, com possibilidade de avanço na escolarização, conciliando sua história de vida com novas perspectivas para a vida social. No entanto, a ideologia do PBF sustenta que essa indução aumentaria o capital humano de seus integrantes, caracterizando-se como um investimento das famílias em suas capacidades e estabelecendo um elo causal entre as transferências de renda no presente e as condições futuras das crianças e jovens das famílias atendidas.

A educação exerce, certamente, papel fundamental no rompimento do ciclo geracional de pobreza, na medida em que consegue assegurar aos sujeitos de direitos uma educação de qualidade social com aprendizagens significativas. Para a conquista dessa qualidade socialmente referenciada, a assiduidade nas atividades escolares é condição fundamental. Segundo Freitas (2011), as famílias pobres valorizam a escolarização dos filhos e se esforçam para garantir esse direito, pois sonham com um futuro melhor para seus descendentes. Todavia, os

[...] os conselhos e incentivos não encontram terreno fértil onde possam florescer, visto que esses incentivos não vêm acompanhados de exemplos concretos que os legitimem, uma vez que os próprios familiares possuem uma relação emocionalmente distanciadas com conhecimento. (...) assim temos incentivos a favor de um mundo estranho e oposto a intimidade familiar, um mundo que não faz parte da vida de verdade (...) (FREITAS, 2009 p. 288)

Ainda nesse sentido, Costa (2004) infere que na travessia entre a infância e a idade adulta existem três instituições que auxiliam o jovem a empreender o funcionamento da vida social: família, escola e trabalho. Nesta discussão, refere-se a jovens incluídos e jovens ameaçados de exclusão. O autor defende que os jovens incluídos podem contar com a família como ponto de apoio na formação de sua identidade e na valorização da escola e do trabalho como um projeto de vida. Já para os jovens ameaçados de exclusão, ainda na infância ou adolescência, a escola fica distante ou, até mesmo ausente em suas vidas. São eles muitas vezes, o suporte para as famílias, quando o trabalho começa a ocupar lugar privilegiado ou quando ficam expostos a outras ofertas presentes nas comunidades, por exemplo, ao tráfico de drogas.

A função social da educação pode ser vista como um instrumento de diminuição das discriminações (CURY, 2002) e das desigualdades sociais. Para tanto, faz-se necessário promover uma intensa articulação entre os atores convocados, para garantir e promover essa função, tais como o Estado, a família e a sociedade. Assim, a educação entendida como um direito intransferível, com poder de empoderar a pessoa para o exercício de outros direitos e potencializar e ampliar a visão de mundo, constitui um campo rico das relações sociais e da manifestação de questões sociais. Como tal, transcende o espaço e o tempo escolar, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam.

3.2 Por que uma educação social?

Toda educação é eminentemente social, pois visa capacitar o indivíduo para viver em grupo e ser capaz de comunicar-se. Quando se pensa em educação, pensa-se em cultura, costumes, artes e conhecimentos. Pensa-se naqueles que devem ser educados, no agente que educa e no tempo e espaço em que o processo educativo acontece. No entanto, é preciso fazer algumas diferenciações dentre os campos de atuação vigentes na cultura no que se refere ao tema a Educação. Sem dúvidas, trata-se de um terreno no qual o primeiro desafio seria a sua própria definição. Não é objetivo deste trabalho apresentar detalhada discussão desse campo

que apresenta inúmeras concepções e correntes de abordagem. Entretanto, propõe-se aqui a lançar luz sobre algumas das questões atualmente em voga no campo da educação. Os autores estudiosos do tema têm delimitado, basicamente, três campos em que a educação é vivenciada: o da educação informal, o da educação formal e o da educação não formal.

Em princípio, segundo Ghon (2010), a educação informal é aquela em que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, nas relações e relacionamentos dentro e fora da família, como: amigos, igreja, clubes e condomínios. Ela incorpora valores e culturas próprias de pertencimento e sentimentos tão naturalizados que chegam a parecer herdados.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, relativos ao ensino e à aprendizagem, visando à formação de indivíduos com habilidades e competências específicas. Pressupõe que seja realizada em ambientes escolares, regulamentados por leis. Geralmente, os agentes da educação são os professores, apesar de compreender que todos os envolvidos também fazem parte de um processo educativo.

A educação não formal é aquela à qual se dará o foco, pois pode nos fornecer importantes contribuições para se pensar em novas possibilidades educativas para os sujeitos desta pesquisa. A educação não formal é construída por escolhas; há intencionalidades em seu desenvolvimento. O aprendizado não é espontâneo; ele é adquirido e pode ser desenvolvido. Neste tipo de educação, não há a figura em princípio pensada para o “professor”; há, sim, a figura de um educador: “é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (GOHN, 2010, p. 17). Os espaços educativos deste tipo de educação localizam-se fora das escolas, em locais informais. Geralmente, acompanham as trajetórias de vida dos grupos e dos indivíduos. Compartilha com a educação formal o caráter organizado e sistemático, porém rompe com o padrão “escola” e com o rigor legal e burocrático, o que permite uma flexibilidade maior de adaptação aos novos contextos e aos indivíduos. Esta modalidade de educação visa capacitar o indivíduo para o mundo, formar cidadãos, abrir novas possibilidades de se relacionarem com o meio em que vivem. Para Makarenko (1977; 1981), a educação é sempre do indivíduo e do coletivo. Ele ainda afirma que o coletivo devia receber toda prioridade sobre o individual e que não pode haver educação senão na coletividade, por meio da vida e do trabalho. “A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos

cidadãos, educa o ser humano para a civilidade em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo” (GOHN, 2010, p. 19).

Parece ser esse um dos caminhos para se pensar alternativas educativas para os sujeitos desta pesquisa. A forma de pensar a educação não formal não se restringe a tomá-la como aquela contrária à escola formal, como se fossem antagônicas. Gohn (2010), destaca uma série de diferenciações no campo da educação não formal, para ela, não se trata somente de classificar a educação não formal como aquela “não escolar”, tampouco com seu sinônimo de “extraescolar”, simplesmente pelo fato de ser realizada fora do ambiente da escola. Esclarece Gohn (2010)

Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos (...) ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não tem espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para ocupar os alunos fora do período escolar – chamada por alguns de escola integral ou educação permanente (2010, p. 92)

A autora também não compartilha das ideias de que esse tipo de educação seria como um complemento, um espaço alternativo para os rebeldes e insubordinados da escola, uma espécie de “educação alternativa”. Gohn (2010) aborda a educação social na perspectiva “mecanismo de inclusão social” e “não se limita às atividades para classes populares, excluídos etc., embora tenha um campo maior de abrangência nestes setores e segmentos sociais” (2010, p. 94)

Para Gohn (2010), trata-se de uma educação cidadã, uma educação que se articula com a formal/escolar, que não está dividida por classe social, raça, etnias ou territórios. Trata-se de uma educação que objetiva a criticidade em relação ao mundo em que se vive. Ela acrescenta: “É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade.” A autora designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Há uma diversidade de posições no que se refere à educação não formal. Atualmente, as propostas de educação social têm sido objeto de estudo no âmbito da Pedagogia Social,

tema ao qual se dará especial atenção, na medida em que essa concepção pode nos ajudar a esclarecer algumas questões da pesquisa.

3.2.1 A pedagogia social

Os trabalhos de Graciani (2014), Trilla (2003), Paiva (2015), Costa (1997; 1999; 2000) e Oliveira (2010) foram selecionados para definir e descrever o percurso da pedagogia social/educação social. A maior dificuldade para definir o termo *educação social* encontra-se no fato de esse conceito estar claramente ligado ao contexto social, às formas políticas, à cultura, ao modelo econômico, à realidade educativa, tudo isso relacionado a um espaço e a um tempo concretos. Dessa forma, não existe uma maneira única de entender a educação social. O que há são diversas concepções sobre ela, formas distintas de interpretá-la. Não é de simples elucidação, pois há diversas acepções sobre a delimitação de seu campo, teórico e prático. Estes apontam para o que a atualidade tem demonstrado: a transversalidade dos temas e da atuação profissional dos educadores sociais. Para eles, a pedagogia social é uma disciplina pedagógica ou uma das ciências da educação. Isso quer dizer que pertence à ordem do discurso, do conhecimento:

Ela é um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experienciais, descritivos ou normativos (...), mas saberes que tratam de um objeto determinado, este objeto é que chamam de **educação social**. A educação social pertence, portanto, à ordem das práticas, processos, fenômenos, à ordem da “realidade educativa (TRILLA, 2003, p. 16, grifo nosso).

Essa distinção é importante e essencial por localizar um tipo ou uma classe de educação, uma parte do “universo da educação”. Propõe-se aqui, resumidamente, a identificar qual é a parcela do universo educativo que constituiria o objeto da pedagogia social, já que ele não pode ser todo o universo da educação.

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que a pedagogia social se constitui como profissão em alguns países da Europa, como Alemanha, França, Itália e Espanha, e em países latinos, como México, Argentina, Chile, Venezuela e Uruguai. Segundo, Serrano (2003), a pedagogia social surgiu na Alemanha após a crise belicista em meados do século XX. Nesse momento, a educação era vista como capaz de “restaurar” os danos sociais e humanos que vinham assolando a Europa, como o intenso processo migratório, desemprego e delinquência. Ficam explícita a necessidade de se pensar em uma pedagogia que respondesse às novas necessidades, agora de ordem coletiva, social e comunitária, e não mais de maneira individual.

O pós-Segunda Guerra Mundial foi um terreno ainda mais fértil para a consolidação da pedagogia social em diversos países europeus. A educação social define-se não somente pelas atribuições que tradicionalmente têm sido de sua competência, mas também por aquelas que, em resposta às necessidades derivadas do Estado-providência, lhe são circunstancialmente atribuídas (PETRUS, 1998). Isso significa que ela está condicionada pela sua história e que parte do seu desenho realiza-se a partir das políticas sociais, próprias da sociedade do bem-estar, sendo que esses valores influirão, em maior ou menor medida em seu conceito e desenvolvimento, que se dá em cada lugar e contexto histórico, à sua maneira. O Estado de bem-estar social instaurado no pós-guerra, representa, sobretudo, uma forma de organização estatal em que esse assume as funções de proteção, assistência e defesa social, visando melhorar a vida de seus cidadãos.

A sistematização da educação social nos países em desenvolvimento é pouco encontrada. No Brasil, trata-se de uma ciência recente, com aproximadamente quatro décadas, que ganha terreno nas décadas de 1960/70, impulsionada pelas associações, igrejas e organizações não governamentais cujo foco se volta para o desenvolvimento das classes menos favorecidas por meio de alfabetização de adultos e da educação popular. Gonh (2010) ressalta a importância das ações de Paulo Freire nesse momento, ao propor uma educação voltada para a politização daqueles considerados “oprimidos”, como prática da liberdade. Esclarece, ainda, que a educação social ganhou relevância no cenário brasileiro nas décadas de 1980/90, com o processo de redemocratização do País e o Estado de Bem Estar Social enfraquecido, que acarretou desemprego e processo migratório acelerado para os grandes centros, além de inflação.

A pressão passou a ser para a instauração de um “estado mínimo”, que se caracteriza, sobretudo, pela entrada de organismos não governamentais, com a participação da sociedade civil, na busca de soluções de caráter coletivo. Com isso, surgiu a necessidade de uma pedagogia social que fosse capaz de abarcar a nova realidade e contexto social expressos no texto da Constituição de 1988, como os quilombolas, as mulheres, a população rural, as crianças e os adolescentes, os idosos e todos aqueles que antes não gozavam de plenos direitos e garantias. Essa nova forma de educação é de cunho essencialmente prático e menos teórico, de caráter coletivo e interdisciplinar.

A educação social encontra seu marco jurídico em algumas legislações de cunho internacional e, também de cunho nacional. Destaca-se a *Declaração Universal dos Direitos*

Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção Internacional dos Direitos da Infância. Cada uma data de um período histórico, sendo que a *Convenção de 1989* pode ser tomada como a referência mais atual. Estas normativas têm em comum a preocupação com a garantia de direitos humanos, direitos sociais, proteção e segurança por meio do acesso aos direitos relativos à saúde, à educação e ao lazer, visando ao pleno desenvolvimento físico, moral e social. Há, ainda, previsão de responsabilidades para a sociedade e para o Estado em caso de descumprimento da legislação.

O Brasil, por ser signatário dessas legislações, comprometeu-se formalmente a respeitar os direitos e os deveres enunciados, que passam a fazer parte de sua legislação interna. Exemplo disso é a promulgação do ECA, em 1990, que tem em seu texto elementos importantes que também constam na *Convenção Internacional dos Direitos da Infância*. Além do ECA, constam do mesmo período: Lei 7.853, de 1989, ou Lei da pessoa com deficiência; Lei orgânica da saúde, ou a Lei nº. 8.080 de 1990; Lei 8.142, de 1990, ou a Lei do Sistema Único de Saúde (SUS) e Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993. Todas estas leis apontam para a parceria da família, da sociedade e do Estado, visando à integração e ao cuidado de seus membros, sejam eles idosos, crianças, adolescentes ou deficientes. Como se verá adiante, esses são campos prioritários de desenvolvimento de atividades socioeducativas, especialmente aquelas direcionadas com o intento de promoção e proteção social.

3.2.2 Perspectivas da pedagogia social

Esclarecido, minimante, o contexto da pedagogia social, retorna-se à discussão sobre o conceito de pedagogia social. Segundo Graciani (2014), a pedagogia social se caracteriza como um ciência transversal, aberta às necessidades populares, que busca enraizar-se na cultura das comunidades, para, dialeticamente, construir outras possibilidades, sem aniquilar o passado, mas promovendo a sua superação. Nesse sentido, “a pedagogia social surge como um novo paradigma pedagógico, unindo correntes e propostas que falam na formação de um indivíduo capaz de interagir e transformar sua realidade” (GRACIANI, 2014 p. 38).

Graciani (2014) sustenta que a pedagogia social é um novo paradigma pedagógico, que procura unir correntes e propostas que falam da formação de um indivíduo capaz de interagir e transformar a sua realidade. A proposta de intervenção possibilita que o educando construa uma representação de si mesmo e do mundo do qual é parte, desvelando criticamente o sentido e o significado de sua presença diante do mundo, dos outros homens e de si mesmo.

Pressupondo que o homem é um agente em constante transformação e que esta interfere no cotidiano, com desdobramentos imensuráveis, em um processo dialético contínuo e permanente, pode-se afirmar que a pedagogia social não é apenas um processo lógico e intelectual, mas também, profundamente afetivo e social.

A pedagogia social busca considerar as experiências e a história de vida dos educandos em sua proposta educativa,

Reconhecendo no educando um sujeito repleto de experiências, valores, medos, expectativas e conhecimentos completamente heterogêneos, a Pedagogia Social procura promover a sua capacidade pessoal de assumir como sujeito da própria história e da História; como agente de transformação de si, do outro e do mundo; como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais uma dada sociedade, por uma prática crítica, criativa e participativa (GRACIANI, 2014 p. 21).

Por essa razão, pode-se afirmar que o maior desafio para a pedagogia social é o estabelecimento de vínculos educativos e afetivos com os educandos. Acredita-se que é por meio desse vínculo que haverá adesão dos educandos a proposta. O vínculo será criado ou fortalecido a partir do acolhimento dos educandos em um ambiente educativo em que eles se sintam considerados, escutados e tenham liberdade para expressar seus sentimentos. Acredita-se que a partir do ato educativo com o acolhimento dessas questões é que surgem as reais possibilidades de emancipação. Aqui, o educador social exerce papel essencial nesse processo. Ele precisa conhecer e compreender o que significa ensinar e o que é a prática do ensino. Além disso, deve constantemente se indagar sobre a favor de quem e de que está a sua competência técnica e científica, para assim, se esforçar para desvelar a realidade com seus educandos, ampliando a visão de mundo, sem, deixar de lado os conteúdos em favor apenas da politização. Para Paulo Freire, “ensinar é um ato criador, um ato crítico e poético do que se quer conhecer a partir da curiosidade, amplitude e das possibilidades de descobrir o mundo, pesquisando a partir de uma dada realidade” (GRACIANI, 2014, p. 35).

O agente da educação, como representante do mundo adulto, tem a responsabilidade de transmitir os valores e os conteúdos da educação às novas gerações, sendo o último elemento que realiza a mediação entre o sujeito e o agente da educação. O interesse do agente deve estar direcionado à cultura, e não ao sujeito, para que, a partir do desejo de ensiná-la, possa alcançar o sujeito e sua educação. O educador deve se manter a uma “boa distância” em relação ao sujeito da educação, de tal maneira que a cultura possa mediar e produzir seus

efeitos. A função da oferta educativa é a de buscar pontos de enlaçamento entre o educando e a cultura. Engana-se o educador que pensa que sua oferta é somente de conteúdos programáticos, pois a verdadeira oferta está na possibilidade de um vínculo com o saber. Cabe ao agente da educação suscitar o interesse daquele que aprende a partir da oferta de conteúdos culturais. Mas, para que isso aconteça, é preciso que na ação do educador este reserve espaço para o que vem do adolescente e não anule a contribuição singular deste com a imposição de ofertas standartizadas e preestabelecidas. Além disso, é fundamental que o educador suponha no educando interesses particulares e disposição ao trabalho (MEDEL, 2005, p. 51). O discurso da educação voltada para o social, para a convivência comunitária, oferece diferentes possibilidades para o sujeito da educação encontrar seu lugar na estrutura social.

Costa (2000) adverte para o risco de a educação se sustentar apenas em uma pedagogia do amor ou do castigo, sendo que ambas retiram do sujeito sua responsabilidade e o reconhecem somente como vítima ou como culpado. São práticas que, ao invés de promoverem mudanças, intensificam os problemas. O ato educativo comporta um limite no que se propõe como processo de transmissão-aquisição. É preciso levar em conta o desejo do aluno naquilo que lhe é apresentado.

A educação carrega em si uma função de normatização social, uma função civilizadora. Mas é a articulação entre esta vertente e a do desejo do aluno que constitui um desafio para os profissionais. Caso contrário, corre-se o risco de produzir uma perda no efeito da ação educativa. O discurso da educação não pode apenas reproduzir o ideal civilizatório.

A partir dos estudos de Graciani (2014), Jaume Trilla (2003), Paiva (2015), Costa (1997; 2000) e Oliveira (2010) pode-se enumerar alguns elementos comuns que eles creditam à educação social. Ela é, ou deveria ser:

1. Uma progressiva e contínua configuração do indivíduo para alcançar o seu desenvolvimento e conseguir a participação na comunidade em que vive, o que deverá ajudá-lo a compreender o mundo e a si mesmo. Ou seja, deverá ensinar a ser e a conviver.
2. A educação é uma dimensão inseparável dos indivíduos e das comunidades. Por isso, a educação é um processo que se dá ao longo de toda a vida humana.
3. Uma educação entendida ao longo da vida deve acontecer nos mais diversos espaços e tempo, sendo a educação escolar e a transmissão de conteúdos instrutivos uma delas.

4. Quando se pensa e se fala em educação, esta se faz na família, na escola, na comunidade. Toda a educação é, ou deveria ser, social. Não há como existir uma autêntica educação individual se não forma o indivíduo para viver e conviver em comunidade.

5. É um processo políticopedagógico, processo sociopolítico, cultural e pedagógico.

6. O eixo central é a formação para a cidadania, voltada para a emancipação social

7. Não se limita às atividades para classes populares, excluídos etc., embora tenha um campo maior de abrangência nesses setores ou segmentos sociais.

8. Não tenciona substituir a escola formal. Não nega; ao contrário, reafirma sua importância como direito conquistado.

A educação social é a dinâmica ativa das condições educativas da cultura e da vida social. É a compensação ou, até, uma certa reeducação da dificuldade e do conflito social. Trilla (2003) percorre algumas diferentes perspectivas sobre a educação social, identificando três principais acepções para delimitar o universo educativo da pedagogia social que têm sido mais utilizadas na atualidade. O autor propõe uma acepção que combina ou relaciona alguns atributos na intenção de chegar mais próximo de um conceito de pedagogia social que seja claro e preciso e que responda melhor ao uso real da expressão. Para ele, a pedagogia social se ocuparia daquelas intervenções educativas que partilham de dois ou três dos seguintes atributos:

1. Dirigem-se, prioritariamente, ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos;
2. Têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social;
3. Têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais.

O trabalho de intervenção da pedagogia social configura-se como uma perspectiva interdisciplinar que pode ser partilhada com outros profissionais. Com isso, pode-se dizer que a educação social é uma prática que medeia a socialização dos indivíduos, responsável por favorecer a transformação do indivíduo biológico em indivíduo social. Esta educação está comprometida com a melhoria da vida social e pessoal dos cidadãos. Para tanto, busca fornecer subsídios para o desenvolvimento de capacidades para possam participar e integrar-se no grupo, na comunidade, na cidade que lhe corresponde viver.

Antônio Carlos Gomes da Costa, participou ativamente da elaboração do ECA. Ele elaborou o conceito de socioeducação, fazendo uma referência no Estatuto de uma educação para o social. Apresentou uma concepção teórico-metodológica para a educação com educandos em situação de dificuldade pessoal e social, a partir de saberes e do perfil necessário aos educadores para a prática educativa.

A proposta socioeducativa exposta no ECA aponta o educar para uma vida em sociedade a partir da garantia dos direitos do adolescente, da oferta de escolarização, da profissionalização, e do acesso à saúde, à cultura e ao lazer como possibilidades de enlaçamento com a vida partilhada pela sociedade. Portanto, a prática socioeducativa consiste em uma educação para o social, por meio das atividades de cultura, lazer e profissionalizante e do convívio familiar, a partir de um sistema articulado de ações governamentais e não governamentais. De alguma maneira, toda educação é fundamentalmente social. No entanto, o termo reafirma a dimensão não escolar e profissional da proposta e se difere especialmente no contexto em que ela ocorre e, sobretudo, na necessidade de repensar as metodologias de educação, antes restritas ao campo escolar e ao da educação profissional.

Segundo Costa (2006), a natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social. A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao educando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver seu potencial para ser e conviver. Isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros.

Costa (2006) destaca o art. 1º da LDB como fundamental para se pensar a socioeducação e sua complexidade, em função, principalmente, do diversificado número de atores institucionais envolvidos. Apesar de a socioeducação apontar para uma socialização do indivíduo, conforme destacado nos conceitos de educação social e da pedagogia social, não se trata apenas de promover um processo adaptativo. Costa (1999) alerta para o grande equívoco quando se fala e se pensa em socialização, em uma educação voltada para o social. Não se trata de educar para uma perfeita identidade entre os hábitos de uma pessoa e as leis e normas de funcionamento da sociedade, uma adesão à sua dinâmica, nem de uma submissão ao seu ritmo, uma simples incorporação de seus valores, uma mera e completa adaptação. Com certeza, esse é um dos principais objetivos da sociedade, que quer o indivíduo adaptado ao corpo social de forma produtiva e ordeira. Para Costa (1999, p. 71), isso não é uma verdadeira

socialização. Em suas palavras: “(...) na perspectiva de uma pedagogia crítica, esta não é uma verdadeira socialização, que se situa muito além dessa adesão rudimentar à ordem estabelecida, (...) a verdadeira socialização”. Portanto, não é uma aceitação dócil, um compromisso sem exigências ou uma assimilação sem grandeza. Ela é uma possibilidade humana que se desenvolve na direção da pessoa equilibrada e do cidadão pleno. Ele propõe como metodologia de trabalho a pedagogia da presença, pois em sua concepção, em qualquer processo educativo “a presença”, o fazer-se presente na vida do educando é o instrumento, a chave para a aprendizagem.

Costa (1999, p. 57) enfatiza que "nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político institucional pode substituir o frescor e o imediatismo da presença solidária, aberta e construtiva do educador diante do educando". A orientação base desta pedagogia é o resgate do que há de positivo na conduta dos educandos com dificuldade, sem rotulá-los ou classificá-los a partir de suas deficiências em categorias previamente estabelecidas. Para que isso possa acontecer, ele propõe que o educador seja um dirigente, um organizador, um criador de acontecimentos. E defende que essa capacidade pode ser aprendida e desenvolvida e que não se trata de um dom, mas de uma relação que precisa ser construída.

O principal elemento na pedagogia da presença é o vínculo. Para o autor, somente a partir deste é que se pode obter avanços com o adolescente. A proposta pressupõe a aproximação com o adolescente, sendo que o educador deve apresentar uma postura empática e afetiva. No livro *A Presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*, Antônio Carlos Gomes da Costa chama a atenção para a tendência ao assistencialismo, que deve ser evitada, e mesmo, erradicada. Sobre isso, Costa (1999, p. 70) esclarece que nos programas socioeducativos “a norma geral é a adoção de uma conduta meramente repositiva das necessidades e carências materiais e não materiais do educando, (...) sendo isso uma maneira segura de perder de vista o objetivo fundamental do processo educativo”. Paulo Freire (2007, p. 66) também é claro ao expor sobre o assistencialismo: “(...) o assistencialismo é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma - a responsabilidade”.

3.3 Representação

Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2010), a palavra *representação* tem origem no latim *representatio*, vocábulo de origem medieval que indica “imagem ou ideia”, ou ambas as coisas. No passado, este termo foi utilizado pelos escolásticos com o significava de “semelhança” do objeto. Assim, representar algo, conter a semelhança da coisa.

Já para o dicionário de Filosofia Abbagnano (2000), representar tem vários sentidos, destacando aqui três. O primeiro designa representação como aquilo por meio do qual se conhece algo. Nesse sentido, o conhecimento é representativo e representar significa ser aquilo com que se conhece alguma coisa. Possui, assim, um sentido mais geral. O segundo pressupõe conhecer alguma coisa, após cujo conhecimento passa-se a conhecer outra coisa. Nesse sentido, a imagem, no ato de lembrar. Aqui, entende-se que é a imagem formada. O terceiro entende-se causar o conhecimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento. Enfim refere-se ao objeto.

O *Dicionário de Ciências Sociais* (1986) traz o vocábulo *representação* referindo-se a diversos tipos de apreensão de um objeto (intencional). Conceitua representação para referir-se a fantasias, à imprensa direta ou indireta, à apresentação (sensível ou intelectual, interna ou externa) de um objeto intencional. Nessa perspectiva, a imaginação é referida, no sentido de Descartes, à apreensão sensível, diferente da conceitual no sentido de Spinoza; à percepção no sentido de Leibniz; à ideia no sentido de Locke, de Hume e de alguns “ideólogos”, à apreensão geral, que pode ser, como em Kant, intuitiva ou conceitual; à forma do mundo dos objetos como manifestações da Vontade no sentido de Shopenhauer etc.

A partir dessas conceituações, depreende-se que essa multiplicidade de sentidos e usos de “representação” faz com que este termo seja bastante abrangente. Diante disso, neste trabalho toma-se emprestada a perspectiva feita por Chartier (1990), segunda a qual se busca identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, determinada realidade é construída, pensada e comunicada, de forma particular e historicamente determinada. Nesse sentido, representação é compreendida como algo que permite “ver uma coisa ausente” ou, ainda, a “exibição de uma presença”, considerada pelo autor como algo superior à mentalidade. Ela é a “pedra angular” da nova história, sendo o conceito de *apropriação* o seu “centro”. A *apropriação* é “uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais”, e estas interpretações são, segundo o autor, “sociais, institucionais e culturais” (Chartier 1990, p. 26)

Chartier (1990) propõe considerar os esquemas geradores das classificações e percepções próprios de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e representações coletivas as demarcações da própria organização social:

As primeiras categorias lógicas foram categorias sociais; as primeiras classes de coisas foram classes de homens em que essas coisas foram integradas. O que leva seguidamente a considerar estas representações como as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas – mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm uma existência, isto é, só o são verdadeiramente a partir do momento em que comandam actos – que têm por objectivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades – tanto a dos outros como a sua (CHARTIER, 1990, p. 18).

Para maior delimitação do conceito de representação¹⁷, o autor considera as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Os meios intelectuais são produzidos pelas disposições estáveis e partilhadas próprias do grupo. São esses meios intelectuais que criam as figuras que dão sentido ao presente e tornam o outro inteligível e o espaço ser decifrado. As representações do mundo social são assim construídas, embora indiquem uma ideia de universalidades, as quais são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as moldam. Dessa forma, pode-se inferir que os discursos proferidos ocupam a mesma posição de quem os utiliza.

Chartier (1990) alerta que as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas que tendem a impor um modo de pensar em detrimento de outros. Elas legitimam ou justificam um projeto para os próprios indivíduos em função de algumas escolhas. Por isso, as representações estão sempre posta em um campo de constante tensão/conflito e concorrência, cujos desafios são enunciados em termos de poder e dominação.

¹⁷ Outra vertente teórica trabalhada por Chartier propõe uma compreensão do conceito de representação por meio da história cultural. No entanto, neste trabalho utilizaremos o conceito de representação focalizado na perspectiva da função simbólica. Para maior detalhamento dessa vertente, ver CHARTIER, Roger. *História Cultural – Entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

Ainda segundo o historiador, as lutas de representações são tão importantes quanto as lutas econômicas. Elas auxiliam na compreensão dos mecanismos utilizados pelos grupos que tentam impor sua concepção de mundo social, seus valores e seu domínio. Entender os conflitos consiste em compreender e localizar os pontos de afrontamento mais incisivos da organização e apreensão do mundo social, no qual coexistem duas dimensões das estruturas sociais: a objetiva e a subjetiva. Na dimensão objetiva, o que é concreto e real, que constitui o terreno da história mais segura. São os documentos poupáveis e quantificáveis. Já que a dimensão subjetiva está ligada a uma outra história, que é vinculada aos discursos interiorizados, com imagens mentais e esquemas singulares.

A partir da relação indissociável dessas duas dimensões, pode-se pensar uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos. Ou, por outras palavras, das representações do mundo social, que, à revelia dos atores sociais, traduzem suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam o que ela é ou que gostariam que fosse.

Na ótica de Chartier (1990), a função simbólica é mediadora de todo o processo de representação, dita como simbolização, quer como uma função que permeia e informa as diferentes modalidades de apreensão do real, quer como uma função que opera por meio dos signos linguísticos, das figuras mitológicas e da religião, do senso comum ou dos conceitos do conhecimento científico.

As representações traduzem a maneira como cada grupo pensa suas relações com os objetos que o afetam:

[...] em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente as práticas que visam fazer reconhecer uma realidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças as quais uns representantes (instancias coletivas ou pessoas singulares) marcam a forma visível e perpetua a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23)

Para compreender como a sociedade representa a si própria e o mundo que a rodeia, é preciso considerar a natureza da sociedade, e não dos indivíduos. Os símbolos com que ela pensa mudam de acordo com sua natureza:

É preciso saber atingir a realidade que eles figuram e que lhe dá sua verdadeira significação. Constituem objeto de estudo tanto quanto as

estruturas e as instituições: são todas elas maneiras de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhes impõe (CHARTIER, 1990, p. 24)

A representação, segundo Pesavento (2004), foi incorporada pelos historiadores das formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do século XX. Estes autores estudaram em certos grupos “primitivos atuais” formas compreendidas como integradoras da vida social, que tinham por objetivo promover a coesão do grupo e, também propor uma representação do mundo.

[...] Expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas (PESAVENTO, 2004, p. 39).

Assim, as representações, elaboradas sobre o mundo se colocam no lugar do mundo, mas também fazem com que os sujeitos tenham uma percepção da realidade e, por meio delas, referência para sua própria existência. As representações proporcionam a geração de matrizes que conduzem às práticas sociais e são marcadas pela possibilidade de promover integração, coesão e explicação do real. “Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (PESAVENTO, 2004, p. 39).

A representação permite a presentificação daquilo que se encontra ausente. É “re-apresentar” algo ou alguém que se encontra ausente no tempo e/ou no espaço. A ideia principal é a da substituição: recolocação de uma ausência via uma presença. Porém, a representação não é uma correspondência direta do real, sua imagem fiel, mas sim uma construção elaborada por meio deste mesmo real. Para isso, ela envolve os seguintes processos: percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão.

No contexto da História Cultural, as representações são utilizadas para que se tenha acesso a realidade e ao conseqüente deciframento do passado por meio das formas discursivas e ou das imagens, canais por meio dos quais os homens expressam seu mundo e, também, a si próprios. É, pois, um processo que implica a leitura de códigos de um outro momento histórico, que pode ser dificultado pelos filtros que o passado porventura imponha. Este é, então, um desafio significativo para o historiador, já que demanda “chegar até um reduto de sensibilidades e de investimento de construção do real que não são os seus do presente”

(PESAVENTO, 2004, p. 42). Assim, o historiador terá que lidar com uma temporalidade já passada, só possível de ser acessada por meio de registros e sinais.

Tais traços são, por sua vez, indícios que se colocam no lugar do acontecido, que se substituem a ele. São, por assim dizer, representações do acontecido, e que o historiador visualiza como fontes ou documentos para sua pesquisa, porque os vê como registros de significado para as questões que levanta (PESAVENTO, 2004, p. 42).

Esse procedimento fará da História um trabalho que visa tornar compreensíveis as experiências situadas em outro tempo. Chartier em *A História cultural: entre práticas e representações* afirma que as representações do mundo social estão sempre atreladas aos interesses dos grupos que as constroem. Por isso, sua investigação pressupõe a verificação da luta que elas estabelecem entre si, objetivando o lugar de poder e dominação. Tem tanta importância quanto as lutas econômicas “para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”(CHARTIER, 1990, p.17). Expõe, ainda, que elas, além de serem matrizes de discursos, produzem práticas diferenciadas, construindo um mundo social, bem como a definição de identidades.

[...] Desta forma, pode pensar-se uma história cultural que tome por objeto de compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 1990, p.19).

Nesta pesquisa utilizaremos, portanto, a representação como uma categoria de análise que permitir compreender a forma como as representações das famílias bolsistas do PBF em relação ao programa e à educação dos filhos, e também analisar as representações dos alunos em relação à condicionalidade do PBF no processo de escolarização.

4 CAMINHOS METODOLOGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Considerando o objetivo da pesquisa de analisar as representações de alunos e famílias bolsistas acerca da condicionalidade da educação no processo de aprendizagem, optou-se pela utilização pesquisa qualitativa, por compreender que possuiu técnicas interpretativas que visam compreender, descrever e decodificar os sentidos e significados em sua complexidade. Denzin e Lincoln (2005 *apud* FLICK, 2010) apresentam o seguinte conceito para a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2005 *apud* FLICK, 2010, p. 16).

A pesquisa qualitativa “usa o texto como material empírico (ao invés de números) e parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo” (FLICK, 2009, p. 16). Nesse sentido, esta pesquisa buscou dar ouvidos aos participantes do programa PBF. Nesse estudo, representados por uma amostra de alunos da rede pública de ensino e famílias bolsistas, pois o interesse maior é interpretar o discurso que os sujeitos da pesquisa têm a respeito do PBF e da condicionalidade de educação. Daí, a importância de estabelecer uma leitura interdisciplinar e sistêmica para dar conta de compreender o fenômeno estudado em sua complexidade. A pesquisa qualitativa permite essa identificação ao reconhecer que um objeto de pesquisa será investigado a partir de vários olhares.

Registra-se que a pesquisa qualitativa iniciou-se pelo levantamento e revisão bibliográfica, com o intuito de abordar as principais contribuições teóricas relacionadas aos aspectos envolvidos na temática. Eis aqui um ponto desafiador do processo de pesquisa, pois a temática que envolve os programas de transferência de renda no Brasil teve volume de produção significativa entre 2003 e 2007 (primeiro período de implantação do PBF). No entanto, nos anos seguintes as pesquisas realizadas são, em sua maioria, produzidas por órgãos ligados ao MDS, por meio de consultoria, que tinham por objetivo avaliar o PBF. Os

relatórios nesses estudos afirmam estatisticamente a importância do PBF, mas são incipiente em discutir os desafios postos, pois se limitam aos dados de interesse do governo e não escuta o público alvo do Programa.

Para desenvolver a pesquisa, adotou-se o processo de triagem de produções acadêmicas publicadas nos últimos anos, sobretudo aquelas que articulam a política nacional de assistência social, que, especificamente, trata o PBF, com a educação. Os bancos de dados investigados foram: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), periódicos acadêmicos da Educação e Ciências Sociais Aplicadas – Scientific electronic library online (SciELO), anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Adotou-se como critério de busca o descritor “Programa Bolsa Família e Educação”, privilegiando títulos, palavras-chave e resumos.

Após a análise de alguns trabalhos, percebeu-se que os textos eram provenientes de diferentes áreas do conhecimento, com predominância maior do campo da Educação e do Serviço Social. Pode-se afirmar que no campo da Educação o tema ainda é pouco pesquisado. Nas dissertações, a produção acadêmica tem um pico em 2007, no segundo mandato do Governo Lula, o que significa a possibilidade de que a política instituída no primeiro mandato tenha sido avaliada com base na análise dos resultados do programa pelas famílias bolsistas. Esse fato justifica, *a priori*, a utilização em algum momento de publicações temporalmente mais antigas, mas, sem sombra de dúvidas, importantes para o debate aqui proposto, e que ocupam lugar de relevância para compreensão da temática.

A pesquisa de campo foi pensada em duas etapas complementares: entrevista narrativa e grupo focal. A primeira etapa, por meio de entrevistas narrativas, com famílias bolsistas do PBF, com o objetivo de escutar a história de vida a partir da vivência subjetiva de cada pessoa com o programa, bem como de compreender as estratégias de ação e de constituição de uma consciência discursiva dos sujeitos da pesquisa em relação ao PBF e sua relação com a educação. Segundo Flick (2004), a “entrevista narrativa consiste em pedir ao informante que apresente, em forma de uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado”. Nesta pesquisa, o interesse recaí na relação com o PBF no que se refere à condicionalidade da área da Educação. Foi, então, indicada uma “pergunta gerativa narrativa,” que procurou permitir ao entrevistado contar, segundo sua visão, a história com o PBF, e a partir desse discurso, capturar o sentido da educação para as famílias. Esse procedimento teve como questão geradora: “Nos conte sua história com o PBF.” Isso deixou

o entrevistado livre para narrar sua experiência e, assim, poder se apropriar do discurso do sujeito.

Foram escolhidas, aleatoriamente, sete famílias que estiveram presentes na listagem de descumprimento da condicionalidade da educação no segundo semestre de 2015. Elas foram convidadas, individualmente, a participar da entrevista de forma voluntária. Destas, cinco confirmaram a possibilidade de realizar a entrevista em domicílio, após o agendamento prévio por telefone. Todas as famílias visitadas residem no aglomerado da Serra, região conhecida pelo alto índice de vulnerabilidade social e de tráfico de drogas. As visitas, foram realizadas no período da tarde, e tiveram o tempo médio de duração de uma hora. A realização das entrevistas na casa das famílias permitiu aproximação da realidade vivida por elas. Assim, foi possível compreender de forma ampliada seus relatos e experiências. Por meio das entrevistas narrativas, buscou-se examinar as histórias de vida, as memórias, as narrativas dos sujeitos como possibilidade de construção do conhecimento. Entende-se que dessa forma o conhecimento produzido estará mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos sujeitos desta pesquisa. Posteriormente, duas famílias com maior tempo de permanência no PBF foram selecionadas para aprofundamento do caso e contribuir com as reflexões desta pesquisa.

A segunda etapa do trabalho de campo constitui na realização de um grupo focal com os adolescentes bolsistas do PBF, para apreender as percepções, opiniões e sentimentos diante de um tema determinado. Nesse caso, procurou-se abordar “a relação escolar e os espaços de educação não formal,” buscando compreender a função da educação na e para a vida desses sujeitos. Assim, o grupo focal foi organizado em quatro eixos centrais de investigação: **Educação formal; Educação não formal; Expectativas dos pais em relação aos estudos e futuro dos jovens; e Expectativa pessoal.**

Os adolescentes foram convidados, via telefone, a participarem, de forma voluntária, de uma pesquisa acadêmica na sede regional. Inicialmente, o convite foi feito a dezoito adolescentes que participaram durante o corrente ano de uma oficina de aprendizagem social organizada pela Equipe de Proteção Social Básica da Regional Centro Sul. Após o contato telefônico e explicação da proposta dez adolescentes se dispuseram a participar do grupo focal. Na seleção dessa amostra foram privilegiados os adolescentes situados, na faixa etária de 15 a 19 anos e matriculados em escolas públicas. A realização do grupo focal aconteceu no

período da manhã e teve duração de uma hora e trinta minutos. Dos dez adolescentes convidados, compareceram oito.

Durante a realização do grupo focal com os adolescentes foi, necessário usar alguma “mediação” para se obter um aprofundamento na investigação. Assim, para cada eixo optou-se pelo uso de uma pergunta gerativa (vide anexo 1) verbalizada diretamente aos participantes, o que possibilitou o diálogo e a interação entre eles. Nesse contexto, compreende-se, de acordo com Bourdieu (2008), que no processo de análise dos dados é importante atentar-se aos efeitos que o pesquisador exerce sem saber sobre os resultados obtidos e a pesquisa como um todo. Nesse sentido, as entrevistas foram transcritas, necessitando serem reescritas, passando o escrito para o oral e o oral para o escrito, como ensina o autor mencionado. Procurou-se com base nas ideias bourdieuianas, aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de frases confusas, redundâncias verbais e dos tiques de linguagem (“bom”, “né”, “entendeu”, entre outros).

O autor orienta, ainda, que o pesquisador deve controlar os efeitos na própria condução da entrevista da estrutura social no campo, procurando, ao máximo, reduzir a violência simbólica que se pode exercer por meio dos métodos, assinalando que:

[...] certos pesquisados, sobretudo os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de se explicar, no sentido mais amplo do termo, isto é de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles veem a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar (BOURDIEU, 2008, p. 704).

A condição inicial fundamental para que os sujeitos da pesquisa sejam escolhidos para serem entrevistados, compreendeu sua disponibilidade e disposição para a concessão da entrevista ou a participação no grupo focal. Dessa forma, foi adotado em todos os casos, o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, devidamente autorizado, por meio de assinatura do entrevistado ou responsável. Esta pesquisa também recebeu parecer favorável do Comitê de Ética. Seu projeto foi submetido ao Conselho Ética no decorrer em 2015 e obteve autorização, sob o número CAAE 48400715.0.0000.5156, para a realização da pesquisa, em 28 de setembro de 2015.

4.1 As famílias bolsistas – Quem são?

O quadro 5 exibe uma breve caracterização das famílias entrevistadas no processo de pesquisa.

Quadro 5 – Relação das famílias entrevistadas

| Referência Familiar | Escolaridade | Profissão | Nº de filhos | Renda Mensal (R\$) + PBF (R\$) | Condições de moradia | Efeito no benefício do PBF durante o ano de 2015 | Acesso a rede de serviços socioassistencial (educação, saúde, assistência social) |
|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------|--------------------------------|------------------------------------|--|---|
| Sandra Calixta | 4ª série do Ensino fundamental | Vendedora ambulante | 09 | 720,00 + 217,00 | Própria | Bloqueio e Suspensão | Sim |
| Maria José | 4ª série do Ensino fundamental | diarista | 03 | 420,00 + 177,00 | Área Invasada | Bloqueio | Sim |
| Carolina | 3ª série do Ensino fundamental | Do lar | 06 | Pensionista | Própria | Sem efeito | sim |
| Mônica | Ensino fundamental completo | Auxiliar de serviços gerais | 01 | 960,00 + 42,00 | Alugada | Bloqueio | sim |
| Renata | 5ª série do Ensino fundamental | Do lar | 04 | 180,00 + 246,00 | Própria – Prog. Habitacional de BH | Advertência Bloqueio | |

Fonte: Dados da pesquisa – 2016.

4.2 Quem são os adolescentes bolsistas do PBF?

Os participantes do grupo focal protagonizaram em se identificarem com o nome verdadeiro durante a pesquisa. Apesar de serem em sua maioria, adolescente menores de idade, essa decisão foi respeitada pela pesquisadora. O *Estatuto da Criança e do Adolescente* em seu art. 18¹⁸, orienta que crianças e adolescentes não podem ser expostos a situação vexatória, o que não é o caso aqui. Considerando os objetivos desta pesquisa entende-se que o posicionamento dos adolescentes em se identificar com o nome real se relaciona com a formação de opinião desses sujeitos e com o protagonismo juvenil.

Para um melhor conhecimento desses sujeitos pesquisados, cita-se um pouco das histórias reveladas para este estudo:

- Gabriela, 16 anos, sexo feminino, é a terceira numa ordem de nove filhos. Reside na Vila Novo São Lucas e está cursando o 2º ano do ensino médio, no período da manhã, na Escola Estadual Laura da Chagas Ferreira. Está matriculada na mesma escola desde o 6º ano. Sua família participa do PBF e ela também participa do PBF por meio dos estudos. Almeja concluir o ensino médio. Atualmente tem demandado do Serviço da Proteção Social Básica a inserção em programas de aprendizagem juvenil.
- Elizabeth Linda tem 19 anos. Reside com o filho de um ano e meio, o companheiro está em cumprimento de pena há poucos meses. Está matriculada na Escola Municipal Padre Guilherme Peters, na EJA, turno da noite. Retornou aos estudos este ano, após dois anos afastadas, devido a gravidez. Pretende concluir o ensino médio e fazer um curso na área de padaria/confeitaria. É bolsista do PBF. Reside na comunidade Vila São Lucas desde criança. Participa do Serviço de Proteção Social Básica com demanda para benefícios diversos e das oficinas de convivência.
- Caio Vinicius do Amaral, 15 anos, é o filho mais velho de uma sequência de quatro, família beneficiária do PBF há aproximadamente cinco anos. Está matriculado no 1º

¹⁸ O art. 18 do ECA prevê que é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Ainda sobre a identificação de crianças e adolescentes, o ECA prevê no art. 247 que é passível de penalidade divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional. Nesse caso, o art. 247 refere-se à situação de adolescente autores de ato infracional.

ano do ensino médio na Escola Estadual Olegário Maciel, no período da tarde, situada na região central da cidade. Tem planos de fazer o ENEM desde o corrente ano. É o único adolescente de cor branca que participou do grupo focal. Chegou atrasado e não participou da apresentação inicial, o que se deu durante o desenvolvimento do grupo. Os demais adolescentes não o conheciam da comunidade nem das escolas. Pensavam que ele era estudante de uma escola particular, pelo modo como falava de suas experiências e vivência e do espaço escolar. Esse imaginário foi desconstruído diante dos posicionamentos de Caio no grupo, que o identificam como morador da vila, estudante de uma escola estadual e cuja família é bolsista do PBF. Caio apresenta um repertório de vivências diferenciadas dos demais adolescentes, quanto ao vocabulário, por exemplo. Alguns adolescentes manifestaram surpresos com o fato de ele ser morador da mesma região.

- Rodrigo, 15 anos, está cursando o EJA Juvenil na Escola Municipal Maria da Neves, no período da noite. Deseja concluir o ensino médio. Não conhece outros projetos sociais na comunidade, não soube informar se a família é beneficiária do PBF. Recentemente, concluiu um trabalho de aprendizagem social pelo SENAC, na função de repositor. Tem participado das oficinas de aprendizagem realizadas pelo Serviço de Proteção Social Básica, buscando uma nova oportunidade como aprendiz. Reside na Vila Aparecida, com a mãe, o irmão gêmeo, Ernandes, e o padrasto.
- Midiã, 16 anos, é a quarta filha em um sequência de cinco. Atualmente, está estudando no 1º ano do ensino médio, na escola Estadual Henrique Diniz, no período da noite. Almeja completar o ensino médio e fazer o curso de aeromoça. Está trabalhando como adolescente aprendiz pelo Centro Salesiano do Adolescente Trabalhador (CESAM) na Cemig. Reside na comunidade Vila São Lucas. Família já foi bolsista do PBF até o ano de 2015.
- Ernandes, 15 anos, irmão gêmeo de Rodrigo, está cursando a EJA Juvenil na Escola Municipal Maria da Neves, no período da noite. Pretende concluir o ensino médio e seguir carreira como marceneiro, pois tem trabalhado com o padrasto nessa área e tem se identificado. Reside na Vila Aparecida, com a mãe, o irmão e o padrasto.
- Gabriela, 18 anos, é segunda filha de uma sequência de nove. Reside na comunidade Vila São Lucas desde pequena. Sua família é beneficiária do PBF há mais de cinco anos. Está na EJA, no período da noite, na Escola Estadual Laura das Chagas Ferreira.

- Eliel, 15 anos, é o terceiro filho numa sequência de cinco. Família é beneficiária do PBF e participa das ações promovidas pelo serviço de Proteção Social Básica. Está na EJA Juvenil da Escola Municipal Padre Guilherme Petrs, no período da noite. Adora praticar esportes, até burlar as normas da escola para permanecer mais tempo na quadra. Recentemente iniciou trabalho como aprendiz pelo CESAM, sendo o local de trabalho na PUC Minas.

4.3 Processo de análise dos dados

As entrevistas coletadas foram analisadas mediante o instrumento “núcleos de significação”, cuja finalidade é apreender a constituição de sentidos, considerando três etapas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, de acordo com o que propõem Aguiar e Ozella (2006). Este método é desenvolvido com base na perspectiva sócio-histórica, que se pauta na gênese social do indivíduo. O primeiro passo para a realização exigiu a leitura flutuante dos dados, para oferecer à pesquisadora maior apropriação das informações coletadas, identificando-se os pré-indicadores. Estes se referem aos temas que circulam com mais frequência no discurso dos entrevistados, levando-se em conta “a importância enfatizada nas falas dos informantes, a carga emocional presente, as ambivalências, contradições, as insinuações não concretizadas, entre outras” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Como afirmam os autores citados, os pré-indicadores constituem-se normalmente num grande número, o que fornece um quadro amplo de possibilidades para a criação e a organização dos núcleos de significação, como se pode verificar no quadro 6. Os autores indicam a utilização de um critério essencial no que diz respeito à prevalência de pré-indicadores contributivos para à compreensão do campo em investigação. Assim, após a leitura flutuante e a criação dos pré-indicadores, foi feita uma segunda leitura, que permitiu um processo de aglutinação dos pré-indicadores. Pretendeu-se com isso chegar aos indicadores, o que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), permite o encontro com uma diversidade menor de temáticas contribuindo para o caminho em direção à construção dos núcleos de significação. Salienta-se, portanto, que os critérios usados no processo de aglutinação das respostas tiveram como referência à similaridade, complementaridade ou contraposição dos pré-indicadores. Dessa forma, ressalta-se que o processo adotado para análise e interpretação dos dados coletados foi realizado conforme descrito por Aguiar e Ozella (2006):

[...] a partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios – é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 231).

Uma vez concluído o processo de construção dos núcleos de significação, a análise se inicia por meio de um processo intranúcleo e avança rumo à articulação (AGUIAR; OZELLA, 2006). O processo de análise não deve ficar restrito à fala dos informantes. Está deve articular-se a um trabalho que amplia o processo interpretativo da pesquisa e a conecta com os contextos social, político, econômico e histórico, assim como, no caso desse estudo, em diálogo com o referencial teórico construído para fins da pesquisa. Nesse caso, o processo de construção de análise deve ser estruturado em torno dos princípios delineados pela pedagogia social.

A partir dessa análise, buscou-se revelar e/ou aproximar tanto a pergunta central de pesquisa quanto os objetivos traçados para o seu desenvolvimento às respostas e/ou questões que levam ao encontro de compreensões sobre o tema.

Os quadros 6 e 7 apresentam uma síntese dos resultados adquiridos por meio deste método de análise de dados, que objetivou traçar os núcleos de significação mais relevantes para a pesquisa em questão. Em relação às famílias apresenta-se a sistematização das entrevistas narrativas, seguida do relato de caso de duas famílias, para o enriquecimento dos resultados dessa pesquisa.

Quadro 6 – Construção e sistematização dos núcleos de significação – entrevistas narrativas com as famílias

| Eixos (Temas investigado nas entrevistas) | Indicadores resultantes da aglutinação (Junção dos temas pela similaridade e complementaridade ou pela contraposição, possibilitando a articulação de indicadores para a formação dos núcleos) | Núcleos de significação (pontos centrais de interesse da pesquisa, de acordo com os dados coletados e o processo de articulação dos indicadores) |
|--|---|--|
| História Familiar e a história com o PBF | <p>Eu comecei a receber o bolsa escola [bolsa família. Na época tinha cinco filhos, tinha separado do meu marido e pagava aluguel e ainda estava desempregada. Trabalhava no dia que tinha serviço. Fazia uma faxina. De vez em quando vendia uma verdura. Muitas vezes eu ia vender verdura, e o fiscal vinha e tomava minha mercadoria. Eu ficava sem a mercadoria, sem o dinheiro e ficava com dificuldade (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)</p> <p>“Passei muita dificuldade. Chegou vezes do meu menino ir para escola sem comer, e chegar na escola (...) Não gosto nem de lembrar disso, não, porque ele chegava na escola e pedia à professora para adiantar a comida para ele porque em casa não tinha nada para ele comer. E a gente morava num cômodo só, e morava eu e meus cinco meninos (...) Aí, quando meu menino reclamou na escola que eu passava muita necessidade, aí a professora foi e deu um papel para eu poder ir fazer a bolsa escola.” (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)</p> <p>(...) fui aprovada na bolsa escola [bolsa família], e comecei a receber o bolsa escola. Daí em diante, meus meninos começou a andar uniformizado, a comer direitinho, porque todo mês eu tinha ali aquele dinheiro para comprar as coisas para ele. Não precisa de eu esquentar a cabeça. Aí eu também mudei de um aluguel para outro maior, até que Deus abençoou que uma mulher vendeu para mim uma casa. Eu comprei essa casa com dinheiro da bolsa escola [bolsa família] e fiquei pagando por três anos. Na época eu pegava R\$ 266,00 de bolsa escola [bolsa família] aí eu interava o restante que dava uns R\$500,00, mas o que me ajudou mesmo foi o bolsa escola [bolsa família]. Se eu não tivesse, eu não tinha como dar entrada, e por aí eu consegui criar eles até a idade que eles estão hoje (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)</p> | <p>Pobreza, a escola mediadora do acesso aos programas assistenciais, família numerosa, resíduo da ideia do programa bolsa escola, autonomia, empoderamento das famílias, poder de escolha, trabalho informal, benefício social única garantia de renda, família numerosa.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>“O Bolsa Família pra mim é muito importante. Me ajudou demais. Comecei a receber em 2009, e na época que eu fui fazer o cadastro estava precisando muito (...) Eu não tava trabalhando, e, no dia que eu fui fazer o cadastro, tinha passagem só pra ir [ao centro da cidade]. Nesse dia, eu tive que voltar à pé [para casa], pois eu estava sem dinheiro. E até hoje tá me ajudando muito. Mesmo quando eu estou desempregada, é só ele que me vale. Então ajuda demais da conta” (Maria José, 42 ano, bolsista do PBF)</p> <p>Depois que eu comecei a receber (PBF), minha vida melhorou bastante. Melhorou mesmo, porque não tem coisa pior que seu filho olhar para as latas e pedir comida, e você olhar para as latas e não ter. Não tem coisa pior que você está dentro de uma casa dormindo e a pessoas chegar e te pedir o dinheiro do aluguel e você não ter. E muitas vezes, a pessoa chegar e botar você para fora, como já aconteceu comigo, aluguel atrasar, e o dono chegar desligar a luz, a água e desligar tudo e me botar na rua com cinco meninos pequenos, né. Então para mim a bolsa escola me ajudou muito. Depois veio a bolsa família também e continua me ajudando até hoje. (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)</p> <p>Então, se eu recebo pouco, é pouco, mas é um pouco que me ajuda. Tem hora que salva. Esses dias mesmo faltou dinheiro para comprar leite para o Caio. Aí, fui lá no banco (...) cheguei lá, tava lá depositado a bolsa família (...) (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)</p> <p>(...) criei os filhos e agora eu vou criar os netos com a bolsa família. Meu modo de pensar é esse. Pra mim me ajudou bastante. Muito triste né, saber que tem família por aí que pega esse dinheiro gasta com outras coisas, bebe e vai se arrumar. Mas eu não penso assim não, eu penso direto e falo com as meninas: que “Se vocês precisar, se estiver em meu alcance e eu receber, se deu para poder ajudar eu ajudo; se não, eu faço o que der para fazer. (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)</p> <p>Foi o bolsa família que me ajudou a cuidar dos meus filhos. Quando eu vim do interior com meus filhos, fiquei viúva e não doei meus filhos para ninguém. Cuidei deles. Foi muito bom ter meus filhos comigo. Primeiro, eu recebi o bolsa escola. Foi na época que eu vim do interior. Vim com meus filhos pequenos. Veio aqui umas assistentes sociais da prefeitura, e fizeram o meu</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>cadastro. Eu consegui receber o bolsa escola por muito tempo. E., depois, veio a bolsa família. Comecei a receber e já estava trabalhando, mas consegui receber por um tempo (Carolina, 58 anos, ex-bolsitas do PBF)</p> <p>Eu nem conhecia o que era o bolsa família. Passei a conhecer e meus filhos começou a estudar. Todo mundo estudando. Com aquele dinheiro eu comprava comida, o gás, os cadernos deles. Então, pra mim foi muito bom (...) (Maria José, 58 anos, ex-bolsitas do PBF)</p> <p>(...) e depois eles cortaram o bolsa família. Disse que eu não tinha mais necessidade. Depois eu fiz o cadastro mais umas três vezes, mas não fui correspondida (Carolina, 58 anos, ex-bolsitas do PBF)</p> <p>E eu fui a primeira pessoa aqui no Novo São Lucas que recebi o bolsa família. Eu e a Consola e a Rosa. Pra mim foi muito bom, muito, muito mesmo. Foi tudo bom. Foi na hora que eu mais estava precisando. Eu recebi essa bolsa família e me ajudou muito (Carolina, 58 anos, ex-bolsitas do PBF)</p> <p>Recebi o bolsa família por oito anos. Criei meus filhos com essa bolsa família. (...) porque eu recebia aquele dinheiro e eu ia comprar as coisas para eles estudar, porque naquela época não dava caderno, nem uniforme. Tudo era comprado, o uniforme tudo mais (Carolina, 58 anos, ex-bolsitas do PBF)</p> | |
| <p>Escola / Educação dos filhos</p> | <p>O bolsa família incentiva, sim, a criança que quer estudar. Incentiva, sim. Os meus meninos sabem que se faltar à escola vai faltar dinheiro para eles no final do mês. Mas o menino também tem que gostar de ir a escola, porque quando não quer não quer, porque quando o menino não quer estudar ele não quer nem saber se vai receber ou não. (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)</p> <p>(...) Eu já falei para eles que a gente não tem que ir à escola por interesse, mas tem que ir por vontade própria e que eles têm que estudar para ser alguém na vida (...) Ficar perdido na vida assim que nem eu, porque eu sei fazer uma coisinha aqui, uma coisinha ali, mas não tanto se tivesse estudo, né. Eu teria uma profissão melhor (Renata, 35 anos, bolsista do PBF)</p> <p>(...) minha filha ficava dizendo: “Mãe, eu vou</p> | <p>Incentivo monetário para manter os filhos na escola, desejo do adolescente pelos estudos, punição pelas faltas escolares, estudar para ser alguém na vida, estudar melhora a posição social, baixa escolaridade da família</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>voltar a estudar, me aperfeiçoar mais, porque eu quero ter uma profissão, fazer uma faculdade e ser alguém na vida.” Continuou até que ela se formou. Quem é formada tem uma profissão e aonde chegar mostra o diploma dela e consegue um emprego bom (...) Igual eu falo com eles: “você com diploma na mão, você tem o estudo na mão, você consegue emprego bom e você tem tudo (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)</p> <p>(...) antigamente, no meu tempo, para ser empregada doméstica não precisava de estudo. Aí, era só chegar e falar “Eu sei fazer uma comida, um arroz e um feijão”, você já era contratada. E, hoje em dia, você vai trabalhar em casa de família e eles perguntam: “Você sabe usar a internet? Sabe mexer em computador?” (...). Hoje em dia, eles exigem um monte de coisa da gente. No meu tempo, não tinha nada disso, entendeu? (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)</p> <p>(...) eu olhei um monte de emprego para trabalhar em casa de família esses dias. Para mim, no jornal e eles tava pedindo o terceiro ano. E, para que eles querem uma empregada com o terceiro ano, se eles querem uma empregada que é para passar pano, para lavar banheiro? Mas eles tão pedindo. Hoje em dia, para você varrer rua eles tão pedindo o segundo grau completo, (...) hoje em dia, se você não tiver, você não é ninguém. Você sem estudo não é ninguém. É isso que eu falo para eles. (Renata, bolsista do PBF)</p> <p>Eu fui até a quarta série. Muito assim... Um dia ia, um dia não ia, faltava muito de aula porque eu tinha que trabalhar, porque eu trabalhava. Comecei a trabalhar com dez anos pra ajudar lá em casa. Não tinha que ter opção: ou estudava ou trabalhava. Mas, no meu tempo, era difícil. As escolas eram longe. Hoje em dia, o jovem, se tem mais condições de seguir os estudos, tem escolar, tem uniforme, material. É tudo dado (...) um jovem que não estuda nesse mundo de hoje ele está burro porque ele quer, porque hoje em dia o jovem tem tempo para estudar e tem as coisas que precisa. Só não estuda porque não quer (...) até eu que estou velha dá para estudar. Aí, é fácil! (Monica, 52 anos, bolsista do PBF)</p> <p>(...) o bolsa família foi muito bom. Não tenho o que reclamar. Me ajudou muito. Alguns dos meus filhos concluíram os estudos, outros não, mas todo mundo tem seu trabalho bom. Uns é pedreiro, outro é mecânico. Então, todo mundo tem o seu o trabalho. Quem não melhorou um pouquinho foi porque parou de estudar para</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| | trabalhar. Mas eu consegui muitas coisas com o bolsa família: comprei móveis, comprei televisão, tudo com a bolsa família, porque eu juntava e ia pagando as prestações (Carolina, 58 anos, ex-bolsistas do PBF) | |
| Condicionalidade da área da Educação | <p>(...) de vez em quando a gente passa um apertãozinho igual quando acontece deles faltar de escola e eu fico sem receber. Aí, eles querem comprar alguma coisa, um tênis ou outra coisa e estão precisando da “intera”. Se tenho, eu completo o valor; se não, fica sem. Ou, então, eu falo: “vamos esperar chegar o dia de receber o bolsa família, porque o dinheiro não é meu; é seus (dos filhos)”. Eu falo assim com eles. Esse dinheiro é deles. Mas se chega no dia, e eles faltaram de escola, então (...) eu não recebi. Então, eu não dou mais (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)</p> <p>Já aconteceu de eu ficar dois meses sem receber o benefício, mas foi culpa minha mesma porque o meu filho teve uns problemas e precisou faltar e eu tinha que ter ido justificar [as faltas], e eu não fui justificar quando deveria [no período certo]. Fui depois [do prazo], só que aí já estava suspenso [o benefício]. O benefício já estava cancelado. Então, eu fiquei sem receber, mas eu sei que foi por culpa minha, porque eu sei que se eu fizer tudo direitinho como tem que ser não tem erro. Ninguém pode faltar [à escola]. Quando você chega lá na data certinha [de receber o PBF], o dinheiro ta lá e você recebe (Maria José, 42 anos, bolsista do PBF)</p> <p>O benefício incentiva bastante, tipo eles [os filhos] sabem que não podem tá faltando às aulas. Eles precisam aprender as matérias porque senão chega ao final do ano e não são aprovados. (...) eles sabem que têm que ter uma responsabilidade com o bolsa família. Não podem faltar nas aulas. Só pode faltar por motivo de doença e com atestado ao médico, sempre que precisar. Tem que andar no ritmo, tem que fazer tudo certo, para não dar nenhum erro, porque se estiver faltando e não fizer o que tem que fazer, vai perder o benefício. Quando eles mandam cartinha [do bolsa família], falam tudo como é que tem que ser feito (Maria José, 42 anos, bolsista do PBF)</p> <p>A Iasmim acha que a escola é muito atrasada, que o ensino é muito diferente da outra escola que ela tava. Ela não quer voltar, que ela acha que se ela voltar eles não vão repetir as provas, não vai passar as matérias pra ela e vai querer empurrar ela e vão empurrar ela, e ela pode passar</p> | Viés punitivo da condicionalidade, benefício investido nos filhos. |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | empurrada (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF) | |
| Expectativa para futuro | Eu estudei até a quinta série. (...) se eles [os filhos] pudesse formar, se quiser estudar até se formar em algo que eles queiram, ter uma profissão, que nem tipo ser professora, médico. Mas eu quero que eles completem pelo menos até o segundo grau para ter uma profissão boa, para poder trabalhar, poder ficar sentado, sem trabalhar em pé (Maria José, 42 anos, bolsista do PBF) | |

Fonte: Dados produzidos na pesquisa - 2016

4.3.1 – Um pouco de casos

Pretende-se aqui compartilhar um breve relato para aprofundamento da história de duas das famílias com maior tempo de permanência no PBF, entre as famílias apresentadas no Quadro 6. Ambas são acompanhadas pela Equipe de Proteção Social Básica Regional Centro-Sul. Os casos apresentados retratam o perfil das famílias bolsistas do PBF. Inicialmente, pode-se dizer que, de forma geral, são famílias pobres que vivenciam as mazelas de uma sociedade capitalista de forma mais acentuada e cujas demandas apresentadas sempre requerem o desenvolvimento do trabalho em rede, em especial da saúde, da educação e ações realizadas pela Proteção Social Básica no âmbito da assistência social. A maior parte das famílias chega a Política de Assistência Social a partir do descumprimento da condicionalidade da educação.

É importante contextualizar algumas evidências capturadas sobre a história escolar das famílias entrevistadas. Do total de famílias que participaram das entrevistas narrativas, 80% estudaram até a antiga quarta série do ensino fundamental. Apenas uma referência familiar concluiu o ensino fundamental, antiga oitava série. Esses dados, colhidos a partir da ficha de identificação do entrevistado, demonstram que a maioria das famílias bolsistas possui uma frágil relação com formação escolar. Nas narrativas, percebeu-se que o percurso escolar dessas famílias foi interrompido precocemente. Um dos principais motivos apontados foi necessidade de trabalhar. Elas argumentam, por meio de lembranças, que no tempo delas havia muitas dificuldades para se manter na escola,

Eu fui até a quarta serie. Muito assim (...) um dia ia, um dia não ia, faltava muito de aula porque eu tinha que trabalhar, porque eu trabalhava. Comecei a trabalhar com dez anos pra ajudar lá em casa. Não tinha que ter opção: ou estudava ou trabalhava. Mas no meu

tempo era difícil. As escolas eram longe. Hoje em dia, o jovem, se tem mais condições de seguir os estudos, tem escolar, tem uniforme, material ... É tudo dado (...) um jovem que não estuda nesse mundo de hoje, ele está burro porque ele quer, porque hoje em dia o jovem tem tempo para estudar e tem as coisas que precisa. Só não estuda porque não quer (...) até eu que estou velha dá para estudar. Aí é fácil!
(Monica, 52 anos, bolsista do PBF)

Pode-se confirmar com base, no relato acima, que a maioria das famílias bolsistas da amostra dessa pesquisa possui uma relação frágil com a formação escolar. Ao re-apresentarem suas histórias e os motivos da não continuidade aos estudos, falam de “desculpas verdadeiras” daquela época. No entanto, na fase adulta, quando questionadas quanto ao interesse de retomar os estudos as justificativas não foram alteradas com o passar dos anos. Atualmente, depositam em seus filhos o crédito do sucesso da formação escolar, por meio de um discurso de valorização da escolarização como essencial para a formação escolar e profissional. No entanto, no cotidiano familiar encontram objeções para sustentar esse discurso, tais como: necessidade de trabalho, sustento da família, múltiplas funções ocupadas pela mulher frente a família.

Retomando um pouco a teoria de capital cultural, de Bordieu (1998; 2002) esta, a princípio, parece se confirmar diante desse contexto, pois o autor sustenta que quanto maior o capital cultural das famílias maiores as chances de seus filhos terem sucesso na vida escolar, profissional e pessoal. Porém, esse não é o caso das famílias bolsistas em tela, que são, em sua maioria, enquadrado como de baixo capital cultural, fato que contribui para que seus filhos estejam a margem dos processos de aprendizagens. Isso não ocorre propositalmente. Percebem-se contradições nas representações construídas por essas famílias, que ora são de valorização dos estudos para a melhoria das condições de vida, embora, esse discurso não encontra um terreno fértil, ora porque, em algum momento, priorizam as necessidades imediatas, e ora por não apresentarem condições de auxiliar os filhos nas dificuldades cotidianas do processo de aprendizagem, bem como de motivá-los a superar os desafios.

Essa realidade não está posta como certa e pode ser alterada a qualquer tempo. Por isso, esta pesquisa apóia-se na Pedagogia Social como alternativa para ofertar oportunidades concretas que influenciem o modo de vida familiar. Isso por meio de aprendizados adquiridos em processos educativos não formais capazes de auxiliar os sujeitos na construção de novas possibilidades de relacionarem com o meio social, de ampliar a visão de mundo e mostrar o

seu lugar no mundo e de possibilitar o crescimento desses sujeitos enquanto cidadãos críticos e criativos para a vida social e pessoal.

O Trabalho Social com Famílias (TSF), aproxima-se da proposta da pedagogia social, por privilegiar as ações coletivas. A partir dele é possível construir um conhecimento sobre a história dessas famílias, suas vulnerabilidades e potencialidades. Nesse sentido, é importante contextualizar o acompanhamento realizado pela Equipe de Proteção Social Básica (EPSB-R), que possibilita o enfrentamento e a superação de algumas vulnerabilidades, bem como a criação de possibilidades para o enfrentamento e a superação dos novos desafios que vêm se apresentando, já que as famílias são dinâmicas e se encontram em constante processo de mudança. Ressalta-se a importância do vínculo construído entre a família e a equipe para a prevenir de situações de maior vulnerabilidade e para determinar o protagonismo no acesso aos direitos e na promoção de melhorias das condições de vida de seus membros, assim como a autonomia e implicação para a conquista de novas aquisições.

A EPSB-R, prevista na Resolução de número 7 de 2009 da Comissão Intergestores Tripartite, foi implantada na Regional Centro-Sul em de 2013, por meio da integração da equipe técnica do Plantão Social e do Serviço Regional de Atenção Básica à Família¹⁹. Compõem-se de seis técnicos organizados em três miniequipes, conforme a divisão do território de abrangência. Sua atuação prevê a integração de serviços e benefícios socioassistenciais e a transferência de renda para o atendimento prioritário de pessoas e famílias beneficiárias do PBF, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e dos Benefícios eventuais residentes em áreas onde não há cobertura territorial dos CRAS.

Há indicadores para o acompanhamento de pessoas e famílias contra-referenciadas pelo Suas; famílias com beneficiários do BPC que tenham até 18 anos e estejam fora da escola, famílias com crianças e adolescentes em situação de descumprimento de condicionalidades no PBF, especialmente nos casos de suspensão, pessoas e famílias com indício de agravamento de vulnerabilidade social e pessoas e famílias com indício de

¹⁹Faz-se importante salientar que não se trata de um serviço ou programa, mas, sim, de uma equipe que tem caráter provisório e estratégico de atenção a territórios que se encontram fora da área de cobertura dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS). Nesse sentido, o termo Equipe em maiúsculo ao longo do texto diz respeito à Equipe de Proteção Social Básica Regional (EPSBR), ao passo que o termo equipe em minúsculo diz respeito aos técnicos encarregados da condução do trabalho.

rompimento de vínculos e/ou violação de direitos e em situação de extrema pobreza, dentre outros.

Os objetivos do trabalho realizado pela Equipe são: prevenir a ruptura dos vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação das situações de fragilidade social vivenciada pelas famílias; fortalecer a função protetiva das famílias, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida; e promover aquisições sociais e materiais, potencializando o protagonismo e a autonomia das famílias e comunidades. O enfoque da atuação da equipe se prende a potencializar valores e práticas protetivas; criar e fortalecer os laços de solidariedade familiar e comunitário; permitir o acesso da família a benefícios e programas de transferência de renda, bem como a serviços socioassistenciais e setoriais e promover o encaminhamento das situações de violação de direitos, dentre outros.

Embora esta pesquisa tenha sido realizada para responder a algumas questões acerca da condicionalidade da área da Educação do PBF, é importante registrar que as ações previstas no TSF são incipientes para dar conta da questão, pois há limites para sua execução no que se refere as ações intersetoriais e a sobreposições de ações com o mesmo público alvo, realizadas ora pela política de assistência social, ora pela política de educação do município de Belo Horizonte. Isso contraria a proposta do PBF de fortalecer os direitos sociais nas áreas da Saúde, Educação e Assistência Social, uma vez que na prática isso é pouco materializado.

Essas questões precisam ser maximizadas pelos operadores de ambas as políticas para se poder avançar. No formato atual, de monitoramento e acompanhamento das condicionalidades do PBF, a educação tem sido tratada superficialmente e a problemática reduzida a questão da frequência escolar. Ou seja, não há ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, com a formação do professores, diante das condições de infraestrutura das escolas. Além disso, o PBF focaliza a educação dentro da sala de aula, por meio da apuração da frequência, e não investe nas demais formas de aprendizados que podem ser tão ricas no contexto dessas famílias. De acordo com a pedagogia social, apostar-se em ações inovadoras de formação crítica e cidadã com as famílias e seus filhos, as quais buscando considerar as experiências de vida e o contexto comunitário podem contribuir para a emancipação desses sujeitos e a transformação de suas vidas.

A metodologia adotada esta fundamentada no Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família (PAIF) utilizada nos CRAS, especialmente no que diz respeito ao Trabalho Social com Famílias (TSF) e ao afiançamento das seguranças sociais de acolhida, convívio

familiar e comunitário e de desenvolvimento da autonomia. A forma de inserção dos indivíduos e das famílias pode se dar por meio de busca ativa daquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, por meio de mapeamentos, encaminhamentos realizados pela rede sociassistencial e pelo sistema de garantia de direitos ou demanda espontânea, quando há a procura pela própria pessoa ou família à regional.

O TSF consiste em ações planejadas e avaliadas que objetivam o protagonismo e o fortalecimento dos vínculos familiares e se dá por meio de três etapas: Acolhida, Atendimento e Acompanhamento. A etapa Acolhida²⁰ constitui-se em um momento inicial no qual a família é vinculada à Equipe por meio da apresentação do trabalho que esta realiza. É também o momento da coleta de informações para a avaliação das demandas apresentadas e do tipo de ação mais indicado para aquela família. Quer dizer, é na etapa Acolhida que se identifica se as demandas apresentadas podem ser atendidas no próprio atendimento ou se exigem um processo continuado, um conjunto de intervenções que requer um compromisso entre família e profissionais para a superação de alguma vulnerabilidade ou a aquisição ou acesso a algum direito. Caso seja identificado durante esta etapa que as demandas apresentadas podem ser tratadas no próprio atendimento, essa família será inserida na etapa Atendimento²¹ da metodologia. Caso se identifique a necessidade de imprimir ações planejadas e articuladas a outras políticas para a efetivação do acompanhamento, o fortalecimento dos vínculos e a superação das situações de vulnerabilidade, a família será inserida na etapa de Acompanhamento²².

A etapa Acompanhamento é composta por atividades que podem ser consideradas ações estratégicas no sentido de possibilitar a materialização da proteção social básica no que diz respeito ao enfrentamento das situações de vulnerabilidade social, à prevenção de riscos, à

²⁰ Cabe aqui uma diferenciação quanto ao uso da palavra Acolhida em maiúsculo, referindo-se a uma das etapas do TSF e quanto ao uso da palavra acolhida em minúsculo referindo-se a uma postura a ser adotada pelo técnico durante todo o processo de trabalho, independente da etapa em questão, no sentido de acolhimento das pessoas e de suas demandas a todo o momento.

²¹ Cabe aqui também uma diferenciação quanto ao uso da palavra Atendimento em maiúsculo, referindo-se a uma das etapas do TSF e quanto ao uso da palavra atendimento em minúsculo referindo-se à ação de atender realizada na regional por meio das ações particularizadas. O mesmo vale para a palavra Acompanhamento, sendo que nesse caso, o termo acompanhamento em minúsculo, refere-se à ação de acompanhar, ao trabalho sistemático e continuado.

²² Essas etapas estão previstas na metodologia com o objetivo de orientar o trabalho, no sentido de avaliar as demandas apresentadas e a oferta necessária para determinada pessoa ou família, mas também para orientar o registro no Sistema Integrado de Gestão das Políticas Sociais (SIGPS).

identificação e estimulação de potencialidades das famílias e dos territórios e ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Essas atividades incluem:

a) Ações particularizadas, que podem ocorrer tanto no domicílio das famílias (Ação Particularizada no Domicílio) quanto na regional (Ação Particularizada na Regional). Visam ao conhecimento da dinâmica familiar, de sua história e demandas e ainda, à construção do vínculo da família com a Equipe;

b) Encaminhamentos, que são ações estratégicas na garantia de acesso das famílias aos direitos sociais perante a rede socioassistencial e aos equipamentos que contam com oferta de serviços, programas, dentre outros, necessários para a autonomia e a superação de vulnerabilidades por parte das famílias;

c) Atividades coletivas, que se configuram como uma das ações mais importantes para o desenvolvimento do Trabalho Social com Famílias, por seu caráter preventivo e participativo, que possibilita convivência, reflexão e ação.

Essas atividades acontecem em formato de Oficina e podem ter como foco a reflexão em torno de um tema relevante para as famílias (Oficina com Ênfase na Reflexão), a convivência para o desenvolvimento do sentimento de pertença e de identidade, a capacidade de negociar conflitos de forma não violenta (Oficina com Ênfase na Convivência) e o foco na ação, com o intuito de desencadear algum processo de mudança para o alcance de direitos de forma coletiva (Oficina com Ênfase na Ação).

Os casos apresentados a seguir encontram-se nessa etapa do Trabalho Social com Famílias, ou seja, na etapa Acompanhamento. Sua escolha se deu, inicialmente, por tratar-se de duas famílias beneficiárias do PBF, que durante o ano letivo de 2015 foram identificadas na listagem de descumprimento da condicionalidade da educação por mais de uma vez. Assim, o acompanhamento dessa família tem permitido uma rica reflexão sobre o viés educativo do trabalho a ser realizado pela proteção social básica, especialmente no que diz respeito à prevenção, ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, aos limites e potencialidades do trabalho realizado pela Equipe e à importância da implicação técnica na condução do trabalho.

A seguir relatos de dois casos para aprofundamento da história de vida das famílias:

- **“Criei meus filhos e agora vou criar os netos” (Sandra Calixta)**

A entrada da família da Sra. Sandra na Equipe de Proteção Social Básica Regional Centro-Sul se deu em fevereiro de 2014, por meio de busca ativa decorrente de descumprimento de condicionalidade no Programa Bolsa Família. Tratava-se de situação de suspensão do benefício por frequência escolar abaixo de 85% dos filhos Paulo Sérgio e Iasmim. Foi realizada ação particularizada no domicílio da família, para informar a situação e agendar um atendimento na regional para conhecer a situação familiar e apresentar o Trabalho Social com Famílias realizado pela EPSB. Registra-se que Sandra está inserida no Cadastro Único desde 2004, sendo seu histórico nos programas sociais do município anterior a essa data.

No processo de acolhida continuado na ação particularizada na regional, foi possível identificar que a suspensão havia sido motivada por faltas sucessivas, já que ambos os filhos estavam fora da escola. As relações familiares, portanto, encontravam-se fragilizadas e marcadas por pedidos de ajuda no Conselho Tutelar e também na Polícia Civil. A Sra. Sandra queria uma intervenção que ocupasse o tempo ocioso dos filhos, pois temia o envolvimento do filho com o tráfico de drogas.

Além dessa situação de vulnerabilidade já identificada e da situação de descumprimento de condicionalidade existente, a família apresentou outros indicativos para o acompanhamento: família numerosa, convivendo em um mesmo espaço pequeno e, em momentos da vida tão diversos como a infância, a adolescência, a maternidade e a entrada na idade adulta, se apresenta de forma ora conflituosa, ora desafiadora para os próprios membros da família. A Sra. Sandra teve nove filhos, sendo os mais novos Iasmim (15 anos) e Paulo Sérgio (16 anos). Recentemente, foi surpreendida com a chegada de dois netos, Caio e Kauã, que também estão sob sua responsabilidade. O primeiro é filho de Iasmim. O segundo em função de o pai (filho de Sandra) está em situação de privação de liberdade e a de genitora ser usuária de drogas, razão por que sofreu a destituição da guarda judicial da criança. Esta criança encontra-se aos cuidados de Sra. Sandra.

A renda de que a família dispunha para seu sustento provinha do benefício que Sra. Sandra recebia do PBF, da renda que o companheiro Sr. Antônio, conseguia, informalmente, trabalhando como ajudante de pedreiro e do que ela obtinha como vendedora de salgados.

A oferta do TSF foi apresentado à referência familiar (Sra. Sandra), que se mostrou disponível em aderir ao Acompanhamento. Este se iniciou tendo como foco, a garantia de renda, tão importante para a família, bem como a concessão de benefícios eventuais, especialmente da cesta básica. Além disso, procurou-se restabelecer os vínculos familiares com intervenções diretas perante as adolescentes, por meio de ações particularizadas na regional (atendimentos individualizados), no sentido de possibilitar o retorno dos filhos à escola.

Atualmente, Paulo Sérgio está matriculado na escola no período noturno e durante o dia auxilia a mãe a vender salgados e marmiteira na região em que residem. Ele tem uma relação frágil com o processo de escolarização e faz escolhas mais imediatas para o atendimento de suas demandas.

Iasmim retornou aos estudos e melhorou a frequência escolar a partir das intervenções da EPSB que a preparava para o encaminhamento a programas de trabalho protegido. Nessa fase, ela mostrou-se bastante motivada com os estudos. No entanto, foi surpreendida com uma gravidez, que provocou uma série de desdobramentos. Após o nascimento da criança, ficou seis meses sem retornar a escola. Atualmente, está matriculada no EJA juvenil no período noturno. Durante o dia, cuida do filho e do sobrinho. Os atendimentos com Iasmim nesse momento têm sido no sentido de apresentar outras oportunidades de ampliar sua visão de mundo, oferecendo encaminhamentos para cursos e trabalho, bem como a inclusão em oficinas socioeducativas realizadas pela EPSB. A partir da inclusão da jovem nesse trabalho com ênfase no coletivo, ela mudou de postura diante da vida. Parece ter se apropriado de novas formas de se relacionar com os pares e consigo mesma e se apropriou de um discurso contextualizado e crítico.

A questão da escolarização dos filhos para essa família é algo contraditório, uma vez que há um discurso de valorização dos estudos e um desejo muito grande de que eles concluam os estudos para poderem ocupar postos de trabalho melhores. Na prática, contudo observa-se que as vicissitudes do dia a dia são grandes obstáculos à realização desse objetivo. Paulo Sérgio e Iasmim também relataram interesse pelos estudos. Têm-se esforçados para evitar a não ocorrência de faltas. Ainda não vislumbram um projeto de vida diferente da

historia familiar. Nesse sentido, Costa (2000) remete à educação social enquanto uma prática que faz a mediação da socialização do indivíduo com o coletivo ou com o social. No caso em tela, essas ações, à luz da pedagogia social, parecem favorecer a formação do indivíduo social, e não só do biológico ou do eminentemente pedagógico. Pode-se afirmar que o TSF pode ter contribuído para esta família em termos de conhecimento e apropriação de direitos e de informações que a auxilia para o desenvolvimento de suas capacidades de relacionar, participar e integrar-se à comunidade de forma diferenciada.

A Sra. Sandra tem a EPSB como um ponto de apoio para auxiliá-la em suas dificuldades do cotidiano. Nesse sentido, o vínculo com a Equipe se mostrou fundamental, pois a família identificou no acompanhamento proposto a possibilidade de enfrentar as vulnerabilidades vivenciadas, assim como, de acessar direitos até então não identificados como possíveis e acessíveis. Pela primeira vez, a família pode contar com um serviço de forma continuada para orientações, encaminhamentos, escuta e proposições.

- **“Ser alguém na vida” (Maria José)**

A entrada da família na Equipe de Proteção Social Básica Regional Centro Sul se deu em novembro de 2013, por meio de uma busca ativa decorrente do descumprimento de condicionalidade no Programa Bolsa Família. Trata-se de situação de suspensão do benefício por frequência escolar abaixo de 85% do adolescente Anderson. Foi realizada ação particularizada no domicílio da família para informar a situação, bem como agendar um atendimento na regional para conhecer a situação familiar e apresentar o Trabalho Social com Famílias realizado pela EPSB. Registra-se que Maria José está inserida no Cadastro Único desde 2005.

No processo de acolhida continuado na ação particularizada na regional, foi possível identificar que a suspensão havia sido motivada pelo número de faltas no bimestre letivo. As relações familiares encontravam-se fragilizadas e marcadas por violência doméstica por parte do companheiro da Sra. Maria José.

Além da situação de vulnerabilidade já identificada e de descumprimento de condicionalidade, a família apresentou outros indicativos para o acompanhamento. Maria José tem três filhos: Anderson, quinze anos, e as gêmeas Ana e Clara, cinco anos. No início

do Acompanhamento a família residia de aluguel. A renda de que dispunha para seu sustento provinha do benefício do PBF e daquilo que o companheiro conseguia, informalmente, trabalhando como ajudante de pedreiro, e Sra. Maria José recebia como diarista, trabalhando duas vezes por semana.

A oferta do TSF foi apresentado à referência familiar (Sra. Maria José), que se mostrou disponível para aderir ao Acompanhamento. Este se iniciou tendo como foco a garantia de renda e um olhar atento para os indícios de violação de direitos vividos pela família. Além disso, procurou-se entender os motivos das faltas escolares de Anderson com intervenções diretas com ele, por meio de ações particularizadas na regional, no sentido de possibilitar a construção de um plano de ação envolvendo-o.

Os atendimentos com Anderson apontaram alguns elementos interessantes para a condução do caso. Ele estava às voltas com as questões e novidades trazidas pela adolescência (sexualidade, uso de bebidas e outros), que se manifestavam no ambiente escolar, assim a como sua inclusão nas oficinas socioeducativas. Este foi um fator potencial para ele ampliar sua visão de mundo e conhecer a si mesmo. Anderson foi inserido no trabalho protegido na AMAS, participando do curso de formação e do encaminhamento para o trabalho como aprendiz. O trabalho empoderou o adolescente que passou a assumir as responsabilidades com suas despesas pessoais. Registra-se que o trabalho protegido tem por objetivo promover o acompanhamento da matrícula e frequência escolar, sendo esses um pré-requisito para sua continuidade no processo. Assim, Anderson melhorou significativamente sua frequência e desempenho escolar.

As filhas gêmeas estão matriculadas e frequentes na educação infantil. Maria José consegue manter em dia os atendimentos médicos e o cartão de vacina das crianças, algo monitorado pelo PBF.

Durante o Acompanhamento, Maria José tem vivenciado um processo de separação judicial, inclusive com a aplicação de medidas protetivas previstas na Lei Maria da Penha (Lei Federal 11.340/06). Atualmente, reside em dois cômodos, em uma área invadida na região da Serra. Tem se responsabilizado pelos cuidados dos filhos e da casa. Participa ativamente das oficinas ofertadas pela EPSB e já foi encaminhada para cursos profissionalizantes na área da beleza.

A questão da escolarização dos filhos para essa família é algo importante. Maria José fala muito do desejo de que os filhos sejam “alguém na vida”, referindo-se a ter uma profissão e a ter melhores condições de trabalho. Reconhece que isso é possível por meio dos estudos. Argumenta que não teve oportunidades de estudar no Vale do Jequitinhonha, pois ainda bem jovem casou-se e desde então dedica seu tempo aos filhos e ao lar. A condição objetiva e material é um fator dificultador. No entanto, Maria José afirma não medir esforços para alcançar esses objetivos para seus filhos. Nesse caso, pode-se inferir que a proposta da educação social possibilita uma releitura e um reposicionamento diante das condições objetivas e subjetivas da vida, do conflito vivido, das vivências educacionais. Essa apropriação de um novo modo de viver ou se perceber no mundo e esse posicionamento crítico diante das situações vividas podem contribuir para a preservação do direito de conviver em família e de ser respeitado, bem como para prevenir futuras violações de direitos e o agravamento das situações experienciadas por esta família.

4.3.2 – Punição ou Educação: Qual é o viés das condicionalidades do PBF?

Um dos objetivos desta pesquisa é analisar as representações das famílias bolsistas em relação ao PBF e à educação dos filhos. Para tanto, analisaram-se dois casos ilustrados acima e o quadro 06 que elegeu quatro núcleos de significação para aprofundar na análise do PBF: **história familiar e a história com o PBF; Escola/Educação dos filhos; Condicionalidade da área da Educação; e Expectativa para o futuro.**

Para iniciar, já se sabe que as condicionalidades são uma dimensão estruturante do PBF, cujos idealizadores acreditam que sua função tem por objetivo potencializar o acesso das famílias aos direitos e às políticas sociais. No entanto, apresentam problemas e desafios postos tanto para a área da Assistência Social como para a área da Educação e a de outras políticas setoriais.

Em relação ao primeiro núcleo de significação, PBF(história) buscou-se escutar a “história familiar junto ao PBF”. Pode-se afirmar que o cotidiano das famílias pesquisadas é marcado por situações de pobreza e de extrema pobreza, fruto de uma sociedade dominada pelo capitalismo, que tem como marca a desigualdade social. São famílias numerosas em sua

composição familiar, com filhos ou membros da família extensa em fases do desenvolvimento humano diferentes, que demandam atenção e cuidado específico:

Eu comecei a receber o bolsa escola [bolsa família]. Na época, tinha cinco filhos, tinha separado do meu marido e pagava aluguel e ainda estava desempregada. Trabalhava no dia que tinha serviço. Fazia uma faxina. De vez em quando vendia uma verdura. Muitas vezes, eu ia vender verdura, e o fiscal vinha e tomava minha mercadoria. Ficava sem a mercadoria, sem o dinheiro e ficava com dificuldade (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)

Nota-se ainda que a maioria das famílias sobrevive na informalidade do mundo do trabalho, atrelada a instabilidade de renda, para a manutenção das despesas da família, pois depende do quanto de dinheiro se consegue na semana ou no mês. No entanto, as famílias bolsitas têm o benefício como um valor monetário com que podem contar e se comprometer no orçamento familiar. Para muitas famílias, em verdade, o PBF é a única renda garantida para a sobrevivência do grupo familiar, como se pode verificar:

O Bolsa Família pra mim é muito importante. Me ajudou demais. Comecei a receber em 2009. Na época que eu fui fazer o cadastro estava precisando muito (...) eu não tava trabalhando, e no dia que eu fui fazer o cadastro tinha passagem só pra ir [ir ao centro da cidade]. Nesse dia, eu tive que voltar a pé [para casa], pois eu estava sem dinheiro. E até hoje tá me ajudando muito. Mesmo quando eu estou desempregada é só ele que me vale. Então, ajuda demais da conta (Maria José, 42 anos, bolsista do PBF).

Percebe-se no relato da história de vida das famílias entrevistadas que o PBF provoca um novo sentido na vida das famílias bolsitas. Nota-se que há ganhos de um ponto vista microfamiliar,

(...) fui aprovada na bolsa escola [bolsa família] e comecei a receber o bolsa escola. Daí em diante, meus meninos começou a andar uniformizado, a comer direitinho, porque todo mês eu tinha ali aquele dinheiro para comprar as coisas para ele, não precisa de eu esquentar a cabeça. Aí, eu também, mudei de um aluguel para outro maior, até que Deus abençoou que uma mulher vendeu para mim uma casa. Eu comprei essa casa com dinheiro da bolsa escola [bolsa família], e fiquei pagando por três anos. Na época, eu pegava R\$ 266,00 de bolsa escola [bolsa família]. Ai, eu interava o restante que dava uns R\$500,00. Mas o que me ajudou mesmo foi o bolsa escola [bolsa família]. Se eu não tivesse, eu não tinha como dar entrada, e por aí eu consegui criar eles até a idade que eles estão hoje (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)

Surgem ressalvas quando as avaliações e as diretrizes do PBF afirmam que há um empoderamento das famílias a partir da garantia de renda (BRASIL, 2013). O termo *empoderamento* precisa ser problematizado dentro das perspectivas do PBF, pois o benefício social do PBF é uma simples bolsa em valor monetário concedido a famílias pobres que não garante a cobertura das necessidades básicas de uma família e o valor monetário relativo à condicionalidade da educação é incipiente para a manutenção dos filhos na escola.

Considerar o empoderamento da família a partir da transferência de renda do PBF é minimizar o sentido da palavra e de todas as suas dimensões. Segundo Faleiros (2004), *empoderamento* é um termo multifacetado, que se apresenta como um processo dinâmico, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Para esse autor, o processo de empoderamento é apresentado a partir de dimensões da vida social em três níveis: psicológica ou individual; grupal ou organizacional; e estrutural ou político. O empoderamento individual possibilita a emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade; o grupal desencadeia respeito recíproco e apoio mútuo entre os membros do grupo, promovendo o sentimento de pertencimento, de práticas solidárias e de reciprocidade; o estrutural favorece e viabiliza o engajamento, a corresponsabilização e a participação social na perspectiva da cidadania. Compreende-se, no entanto, que a separação em níveis constitui-se em recurso didático e avaliativo, cujos componentes acontecem de modo interdependente, o que dificulta a separação entre processos e resultados. Os espaços de participação política constituem estruturas mediadoras de processos de empoderamento, facilitando a superação de conflitos e a ressignificação das relações sociais, possibilitando a revisão de papéis e de sentidos na produção da vida cotidiana (FALEIROS, 2004).

Para que o PBF alcance de forma intersetorial os objetivos que persegue, é preciso avançar em sua metodologia de acompanhamento das famílias bolsistas, não por meio de práticas tradicionais, mas daquelas que ousem em usar da criatividade em atividades e ações que tenham a finalidade de desenvolver uma consciência criativa. Empoderar os destinatários do PBF significa aumentar o poder e a autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social. Dá-se em um contexto de mudança social e desenvolvimento político, que promove equidade e qualidade de vida por meio de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais autônomos (GONH, 2004)

É preciso, todavia, maximizar o olhar e não ser inocente ao enxergar somente os resultados positivos do PBF. Estes tendem a ampliar sua aceitação e a reduzir sua resistência. No entanto, esse imaginário criado induz a sociedade a acreditar que as famílias pobres têm que fazer um esforço maior para retribuir a ajuda recebida do governo. Dessa forma, há uma inversão da lógica da universalidade dos direitos sociais, como reconhecimento desses direitos para todos, segundo uma lógica perversa que avalia o mérito e o esforço individual para acesso ao benefício.

Considera-se a necessidade de propor ações educativas às famílias que potencializem sua autonomia para além das dimensões objetivas da vida, mas principalmente, ações que lhes possibilitem apropriar-se das dimensões da cidadania e compreender seu papel na sociedade de forma crítica e contextualizada, bem como seus direitos e deveres. O alcance maior que o PBF pode ofertar às famílias bolsistas não pode ser reduzido à garantia de renda, mas deve almejar a promoção cidadã das famílias no reconhecimento e fortalecimento de seus direitos. Percebe-se no cotidiano que muitas famílias, ao acessarem os serviços, programas e projetos oferecidos pelo Poder Público, bem como os benefícios sociais garantidos nas legislações, não acessam pela lógica do direito, e sim pela ideia do favor e da boa vontade.

Infere-se que na sociedade brasileira existe uma parcela da população que conhece o PBF através dos meios de comunicação, que repassam a informação de maneira deturpada e incompleta, principalmente em relação a valores, formas de acesso, critérios e perfil das famílias. Isso nutre os preconceitos em torno do programa. Essas ideias são rerepresentada pela elite, não obstante serem levianas, e reproduzidas cotidianamente na sociedade, e até mesmo, entre as famílias bolsistas, que começam a fazer julgamento em relação ao merecimento ou não de determinada família em receber o benefício do PBF sem críticas ou conhecimento dos critérios de concessão do benefício. Apenas reproduzem o discurso, como se pode verificar:

(...) é muito triste, né, saber que tem família por aí que pega esse dinheiro, gasta com outras coisas, bebe e vai se arrumar. Mas eu não penso assim, não (...) (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)

Ao longo dos relatos das histórias de vida das famílias entrevistadas, percebeu-se uma representação do benefício social como dependência, que tende a perpetuar as gerações futuras em detrimento de autonomia e de promoção social do grupo familiar, sendo esse discurso permeado pelo não conhecimento dos objetivos do PBF.

(...) criei os filhos e agora eu vou criar os netos com a bolsa família. Meu modo de pensar é esse. Pra mim me ajudou bastante (...) (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF)

O exemplo acima contaria as diretrizes do PBF, que almeja que as famílias invistam no tempo de escolarização dos filhos, para que no futuro próximo esses consigam melhorar a condição objetiva de vida, por meio do aumento do tempo de escolarização e de trabalho, e, assim, romper o ciclo da pobreza. Reconhece-se que o PBF tem um potencial de inclusão social para o contexto familiar e comunitário, visto sob o viés da intersetorialidade promovido pelo PBF. Além do mais, é importante que as políticas de assistência social, educação e demais políticas setoriais promovam, por meio de suas ações, como as oficinas, encontros e outras oportunidades para a formação cidadã que objetivem a criticidade em relação ao mundo em que se vive e que auxiliem o indivíduo a alcançar seu desenvolvimento e a conseguir participar na comunidade em que se vive. Isso poderá ajudá-lo a compreender o mundo e a si mesmo, a ser e a conviver (PAIVA, 2004).

O segundo núcleo de significação se refere à representação das famílias em relação à educação dos filhos. Nesse sentido, as entrevistas bem como os casos, apresentados evidenciam que as famílias apresentam um discurso de valorização da educação escolar de seus filhos,

(...) Eu já falei para eles que a gente não tem que ir à escola por interesse, mas tem que ir por vontade própria e que eles têm que estudar para ser alguém na vida (...) Ficar perdido na vida assim que nem eu, porque eu sei fazer uma coisinha aqui, uma coisinha ali, mas não tanto se tivesse estudo, né. Eu teria uma profissão melhor (Renata, 35 anos, bolsista do PBF)

Infere-se que as famílias bolsistas do PBF, representadas aqui nessa pesquisa, estão, ao longo de sua história, à margem dos processos de aprendizados formal e não formal, possuem baixo capital cultural e, conseqüentemente, transmitem um repertório de vivências e experiências limitado aos seus filhos. Isso não ocorre propositalmente. Para a superação dessa situação, requer-se um esforço grande tanto de ordem pessoal como de ordem familiar, bem como a oferta de oportunidades concretas que influenciem o padrão vivido pela família. Nos discursos das famílias, percebe-se a valorização da escola como uma alternativa para seus filhos alcançarem melhores condições de vida. No entanto, esse discurso não é sustentado na prática, ora por priorizar as necessidades imediatas da vida, ora pelo fato de as famílias

disponham de poucas habilidades para auxiliar seus filhos nos processos de aprendizagem e superar as dificuldades cotidianas.

Outro aspecto interessante, nesse segundo núcleo de significação, é que em relação à educação dos filhos percebe-se que as famílias depositam neles os seus projetos em relação aos estudos. Na história de vida dos familiares entrevistados observa-se que a trajetória escolar foi interrompida por questões diversas, o que evidencia uma interrupção acidental. Diante disso, os sonhos são creditados aos seus filhos, como nos dizeres de Maria José:

Eu estudei até a quinta série. (...) se eles [os filhos] pudessem se formar, se quiser estudar até se formar em algo que eles queiram, ter uma profissão de verdade, que nem tipo ser professora, médico. Mas eu quero que eles completem pelo menos até o segundo grau para ter uma profissão boa, boa para poder trabalhar, poder ficar sentado, sem trabalhar em pé” (Maria José, 42 anos, bolsista do PBF).

Para Arroyo (2012), a escola faz parte da materialidade dos sonhos de uma vida digna e melhor para toda a família. Esses sonhos, que encontram muitos caminhos tortos e desviantes, os fazem inconcluídos em muitos casos, como se constatou nesta pesquisa, por parte das famílias entrevistadas. Isso alerta que é necessário aprofundamento nessa problemática no campo da Educação.

Conseguir formar um filho no contexto das famílias bolsistas do PBF parece significar a esperança de retomar os sonhos frustrados que os genitores não conseguiram concluir e depositam isso em seus filhos. Para Arroyo (2012), a escola é um dos últimos sonhos de que as famílias pobres abrem mão. Dessa forma, as intervenções dos operadores da política de assistência social e de educação não deveriam se restringir ao acompanhamento da frequência escolar, e sim planejar estratégias capazes de auxiliar na construção de uma relação positiva com a escola, com a função social da escola na vida das famílias pobres, e tornar a escola significativamente materializada na vida do aluno, da família e da comunidade.

A educação escolar e a educação profissional, bem como a inclusão produtiva das famílias bolsistas do PBF, constituem desafio posto às políticas setoriais. Até o momento, representam um gargalo. De forma geral, a maioria das famílias possui baixa escolaridade e grande dificuldade para retomar os estudos e, conseqüentemente, para ocupar postos de trabalho, a exemplificar:

(...) eu olhei um monte de emprego para trabalhar em casa de família esses dias para mim no jornal e eles tava pedindo o terceiro ano. E para que eles querem uma empregada com o terceiro ano se eles querem uma empregada que é para passar pano, para lavar banheiro? mas eles tão pedindo. Hoje em dia para você varrer rua eles tão pedindo o segundo grau completo (...) hoje em dia, se você não tiver, você não é ninguém. Você sem estudo não é ninguém (Renata, bolsista do PBF).

Ressalta-se ainda, que o PBF almeja a inclusão produtiva das famílias no mercado de trabalho. Para tanto, nos anos anteriores, o Governo Federal, por meio do PRONATEC estava privilegiando as famílias inseridas no Cadastro Único e beneficiárias do PBF para acesso aos cursos ofertados em parceria com o Sistema S. Assim também, o Sistema Nacional de Emprego (SINE), ao efetuar o cadastro de uma pessoa e a identificar como beneficiária do PBF, envidava esforços para o encaminhamento a uma oportunidade de trabalho. No entanto, essas ações ainda são incipientes. Nos casos das famílias encaminhadas efetivamente a uma oportunidade de trabalho, percebe-se que há pouco repertório de experiência e vivências para dar conta de serem aprovadas no processo seletivo. Nesses casos, faz-se necessário pensar outras ações de cunho educativo que ampliem o repertório das famílias, habilidades e competências. Isso demonstra que apenas o investimento na escola formal não dá conta dos processos de inclusão social, pois não é suficiente ter o certificado de escolaridade. A educação não formal precisa estar atrelada aos processos formativos da educação formal, pois ambas são complementares. Quando articuladas no tempo certo, contribuem para os processos de aprendizagens, capacitam o indivíduo para o mundo, ampliam as possibilidades de socialização e, conseqüentemente, chegam na vida adulta com mais propriedade, com as habilidades e competências mais avançadas, que podem ser diferenciais importantes em algum momento da vida.

O terceiro núcleo de significação se refere à representação das **condicionalidades da área da Educação**. As entrevistas evidenciaram que as famílias, ao falarem da situação escolar dos filhos, das faltas que ocasionaram algum efeito no benefício do PBF, apresentaram um discurso ou uma justificativa superficial, pois tem receio de perder o benefício. A pesquisa aqui empreendida constatou que a forma como as condicionalidades são operacionalizadas reforça o pensamento e o posicionamento das famílias,

Já aconteceu de eu ficar dois meses sem receber o benefício, mas foi culpa minha mesma porque o meu filho teve uns problemas e precisou faltar e eu tinha que ter ido justificar [as faltas], e eu não fui justificar quando deveria [no período certo]. Fui depois [do prazo], só que aí já

estava suspenso [o benefício]. O benefício já estava cancelado. Então eu fiquei sem receber, mas eu sei que foi por culpa minha, porque eu sei que se eu fizer tudo direitinho como tem que ser não tem erro. Ninguém pode faltar [à escola]. Quando você chega lá na data certinha [de receber o PBF], o dinheiro ta lá e você recebe (Maria José, 42 anos, bolsista do PBF)

Nota-se que o empenho das mães para garantir a frequência escolar e manutenção do benefício do PBF é válido e não carece de julgamentos, diante das inúmeras vulnerabilidades vividas. Segundo Arroyo, as famílias empobrecidas se empenham em manter os filhos na escola, porque essa representa um lugar seguro, de proteção, de cuidado contra tantas inseguranças vividas nos lugares precarizados e segregados (ARROYO, 2012, p. 251). Esse pensamento se confirmou durante as entrevistas narrativas:

Passei muita dificuldade. Chegou vezes do meu menino ir para escola sem comer e chegar na escola (...), Não gosto nem de lembrar disso, não, porque ele chegava na escola e pedia a professora para adiantar a comida para ele, porque em casa não tinha nada para ele comer. E a gente morava num cômodo só, e morava eu e meus cinco meninos (...) Aí quando meu menino reclamou na escola que eu passava muita necessidade, aí a professora foi e deu um papel para eu poder ir fazer a bolsa escola (Sandra Calixta, 52 anos, bolsista do PBF).

Observe-se que a representação (CHARTIER, 1990) construída pela família citada confirma o pensamento de Arroyo (2012) de que a escola e a professora não são apenas a fonte para conseguir um diploma para poder ser alguém na vida, mas são as mediadoras do acesso ao direito, e por isso reforçam um lugar de segurança e proteção. Para esse autor, é urgente reinventar a escola, a docência e as teorias pedagógicas (ARROYO, 2012 p. 252). Fica evidenciado pela fala acima que as questões familiares e sociais se misturam às questões escolares, e esses sujeitos precisam ser compreendidos em toda essa complexidade. Eis aqui um ponto desafiador que a política de assistência social, junto com a política de educação, não conseguiu alcançar por meio das ações do PBF.

No pensamento de Arroyo (2012), ao dizer da reinvenção da escola, das teorias e das práticas pedagógicas parece haver um diálogo com as propostas da pedagogia social, pois é preciso aproximar a escola da realidade da vida das famílias e da comunidade. É urgente considerar o saber do aluno e sua história de vida e compreender suas demandas no processo de aprendizagem dentro e fora da escola. Não responsabilizamos por isso apenas a instituição escolar, mas acreditamos que por meio da intersetorialidade das políticas, conforme previsto

no PBF, é possível planejar estratégias e ações que dêem conta de tratar a questão em sua totalidade.

Percebe-se que as condicionalidades do PBF são punitivas, insuficientes para tratar de demandas e questões tão complexas apresentadas pelas famílias. No trabalho empírico, percebe-se que as ações intersectoriais têm sido incipientes para tratar a questão. No município de Belo Horizonte, com base na política de assistência social, o acompanhamento das condicionalidades é feito pelos serviços da Proteção Social Básica (CRAS e EPSB Regionais). no entanto, a família somente é acolhida por algum serviço mediante a lista de descumprimento. Não há um trabalho preventivo com a família bolsistas do PBF, o que mostra uma falha na vigilância socioassistencial²³ nos territórios. Na política de educação do município, existe o Programa Família-Escola, que tem por objetivo criar uma rede de colaboração, diálogo e parceria entre as famílias, escolas, comunidades e serviços públicos, para garantir a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Uma de suas ações é o acompanhamento da frequência escolar, contemplando a realização de reuniões e fóruns com as famílias. O que parece ser uma alternativa para o tratamento da questão em tela não se apresenta como, uma vez que as ações são fragmentas e sobrepostas pelas duas políticas.

As condicionalidades ferem o direito da não condicionalidade, assegurado a todo cidadão de ter acesso a trabalho e aos programas sociais que garantam uma vida digna em sociedade. Tal situação deve ser garantida pelos três níveis de governo. No entanto, a realidade é de insuficiência dos serviços sociais básicos para o atendimento das necessidades da população em todas as políticas, na saúde, na educação, na assistência social e no trabalho.

Defende-se aqui, à luz da pedagogia social, que o acompanhamento das condicionalidades deveria assumir uma perspectiva educativa por parte tanto da política de assistência social como da política de educação. Ambas deveriam se constituir em orientação e oferta de medidas de apoio concretas às famílias bolsistas, para que pudessem ter acesso à rede dos serviços sociais básicos. Entende-se ainda, que o caráter punitivo das condicionalidades pode em alguns casos contribuir para o agravamento de situações de

²³ “[...] A Vigilância Socioassistencial é caracterizada como uma das funções da política de assistência social e deve ser realizada por intermédio da produção, sistematização, análise e disseminação de informações territorializadas, e trata: I-das situações de vulnerabilidade e risco que incidem sobre família e indivíduos e dos eventos de violação de direitos em determinados territórios; II – do tipo, volume e padrões de qualidade dos serviços ofertados pela rede socioassistencial” (Capítulo VII, Art. 87, NOB/SUAS, 2012).

vulnerabilidade e de riscos sociais que fazem parte do cotidiano das famílias pobres. O trabalho empírico mostrou que as famílias com maiores chances de descumprimento das condicionalidades são as mais vulneráveis, que passam a ser culpabilizadas e responsabilizadas. Para Arroyo (2012), a cidadania pressupõe humanidade. Isso quer dizer que o direito ao conhecimento para a cidadania pressupõe, primeiro, viver como gente, ou seja, como ser humano (ARROYO, 2012, p. 253).

Trata-se, portanto, de objetivar a educação como mediadora dos processos de formação humana, pautada na análise crítica da realidade social existente, mediante sua configuração na forma de instrumentos de lutas e de sociabilidade superiores, livres e emancipatórias. A partir desse entendimento, questiona-se o real papel da educação inserida na sociedade contemporânea e por ela condicionada, bem como suas possibilidades concretas, criadas pelas atuais circunstâncias econômicas, sociais e culturais, mediadas pela política de Estado no campo da Educação, para superar o dramático cenário nacional de pobreza e de desigualdade social.

O PBF ao reduzir a importância da educação na exigência da frequência escolar, posiciona-se em direção ao “estar na escola” em detrimento do “viver a escola”. Além do mais, contribui para a incorporação do estigma do negligente por parte de famílias que, sem possuir uma ligação objetiva com o conhecimento, são obrigadas a priorizar tal condição no desenvolvimento e formação de seus dependentes/filhos. É essa imagem redutora e desvalorizada que o Estado e a sociedade conferem às famílias bolsistas designadas como descumpridoras de um compromisso assumido perante o governo e, por isso, passíveis de punições. Arroyo (2012) contrapõe essa tendência familista e entende que o Estado, por meio de suas políticas, deve garantir o direito público à educação cidadã, ao preparo para uma participação ativa e consciente (ARROYO, 2012 p. 253).

O que se tem, no entanto, é um reducionismo do trato da condicionalidade da educação no PBF. As dimensões da cidadania são deixadas de lado. Parece prevalecer a tendência familista das políticas públicas, que entendem que viver dignamente é uma questão de ordem privada e que o Estado se esquivava de sua responsabilidade de garantir o bem estar social. Desse modo, a prática comum passa a punir e castigar as famílias beneficiárias que apresentam esse tipo de comportamento, encarando-as como consequência de uma escolha racional de cada uma, e não como efeito de uma condição de vida que não oferece as condições sociais objetivas para o sucesso da vida escolar (FREITAS, 2011). No atual cenário

do Brasil, as conquistas dos direitos sociais estão sob ameaças e já têm sofridos retrocessos. É importante atentar e não permanecer passivo nesse cenário.

4.4 - Os adolescentes em tela

No quadro 7, apresenta-se a sistematização do grupo focal realizado com os adolescentes.

Quadro 7 - Construção e sistematização dos núcleos de significação – grupo focal

| Eixos (Pré Indicadores) | Indicadores resultantes da aglutinação (junção dos temas pela similaridade, complementaridade, ou pela contraposição possibilitando articulação de indicadores para formação dos núcleos). | Núcleos de significação (pontos centrais de interesse da pesquisa de acordo com os dados coletados, processo de articulação dos indicadores). |
|--------------------------------|---|--|
| Escola formal | <p>Lá na escola é bom. Tenho muitos amigos, gosto dos professores e da direção também. Quando vou pra escola, entro para a sala de aula e só saio quando o sinal bate. Fico na sala mesmo, conversando com minhas colegas. (Gabriela)</p> <p>A convivência com o pessoal da escola é muito boa. Os professores ensinam demais. O único problema é que a quadra é pequena e não tem como brincar. E tem uns meninos do ensino fundamental muito encapetado que só Deus! (Eduarda)</p> <p>A alimentação na escola é muito boa. A merenda é gostosa demais! (Elizabete)</p> <p>Mas tem dia que falta alimentos na escola. Chega a ficar os três turnos sem merenda. A cantina da escola é muito pequena e a fila para merenda dá volta na escola toda. Tem dia que passamos o horário do intervalo na fila. (Eduarda)</p> <p>Ficar na escola é melhor que ficar em casa. Na escola temos uma convivência melhor, né. A gente conversa, compartilha as coisas, um ensina o outro, aí a gente não se sente sozinho. Em casa, meus irmãos vão para a escola, para o projeto. Aí, se eu faltar de escola, vou ficar lá em casa sozinha, e é ruim. (Eliel)</p> <p>Os professores compartilham ideias com a gente.</p> | <p>Escola como espaço de convivência; ausência de espaço de socialização; a escola como lugar de cuidado; escola versus casa; postura educativa; vínculo educativo; ambiente escolar não planejado para as demandas da juventude; manifestação da violência no ambiente escolar; redes sociais no espaço escolar e como ocupação do tempo ocioso dos adolescentes; alimentação escolar, Infraestrutura da escola semelhante a um presídio; manifestação de conflitos no ambiente escolar e de sintomas da adolescência; falta de espaços de socialização; Restrição da quadra esportiva.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Conversa no horário livre, troca uma ideia boa. (Eliel)</p> <p>A minha diretora da minha escola todos os dias passa nas salas de aula para saber como é que está. Todos os dias vai lá, cumprimenta a gente, fala um “bom-dia”, muito educada. Os professores também são muito educados. (Eduarda)</p> <p>No começo desse ano teve troca de professores. Vários professores aposentaram e saíram da escola.” (Eduarda)</p> <p>A professora de geografia, não gosto dela, não. Porque pela série que nós tá, no primeiro ano, a professora já tá velha, e ela fica dando cruzadinha para fazer, e fica perguntando coisas de meninos de terceira série que já sabemos responder. A outra professora, não, ela dá aula e fala tudo que está acontecendo no nosso Brasil. Ensina coisas novas, que ainda não sabia. (Gabriela)</p> <p>A escola pública já não ensina a gente muito coisa. Ainda ter um professor para dar cruzadinha, aí não é justo. Ainda bem que essa professora está de licença médica. Tomara que fique de licença por mais tempo. (Gabriela)</p> <p>A minha escola já foi uma cadeia, então, é cheia de grades, cheia de ferro. Parece que a gente tá preso lá. Tem uma salinha que era de torturar os presos. Nem quadra tem direito. É preciso reformar aquela escola. Parece que a gente é preso. É a escola Laura das Chagas, que foi um presídio. (Gabriela)</p> <p>As salas de aula tem as janelas lá em cima, cheia de grades. As salas são muito abafadas, sem ventilação. Não é possível vê fora da sala de aula. (Gabriela)</p> <p>A quadra e a cantina não podem faltar na escola. (Gabriela)</p> <p>No turno da noite, muitos alunos vão direto do trabalho para a escola. Aí, eles jantam na escola, porque são trabalhadores e não conseguem passar em casa antes de ir para a escola. (Gabriela)</p> <p>Essa escola é uma bagunça. Os alunos pincham tudo lá. Não tem bebedouro direito na escola. (Gabriela)</p> <p>Os alunos que pincham a escola são um bando de vândalos. (Gabriela)</p> <p>A maioria dos alunos vão para escola, mas não é para estudar, para aprender. Vão mais para diversão, porque as vezes a mãe em casa prende o filho e quando chegam na escola querem aproveitar e acabam fazendo coisas erradas. (Gabriela)</p> <p>Outro dia, o menino levou uma arma de choque e ficou dando choque em todo mundo. A diretora ficou sabendo e disse a ele que era proibido isso na escola. Mas também não pegou dele. (Gabriela)</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>A maioria da mãe são nervosas. Aí, as diretoras ficam receosas do que falam com os alunos, por causa da violência. (Gabriela)</p> <p>Minha vida toda eu sempre estudei em escola municipal. Esse ano, eu fui para o ensino médio e fui para uma escola estadual. E, sinceramente, quando cheguei lá tomei um susto, porque antes minha escola era toda arrumadinha. O Padre Guilherme era todo arrumadinho, uma escola muito bem cuidada. Já o Henrique Diniz é uma destruição. Assim, as salas são todas horrorosas. Os meninos ficam fumando na hora que quer, saem da sala na hora que quer, não respeita sabe. É uma situação muito ridícula. (Midiã)</p> <p>O ensino é bom, mas ainda prefiro o ensino da escola municipal. O professores são legais, o ensino é bom, mas o problema são os alunos que fazem a escola ficar ruim. A escola está toda pinchada, toda quebrada. Fica muito horrroso tudo lá. (Midiã)</p> <p>Os meninos não ficam em sala de aula para poder fumar maconha. Ficam o tempo todo usando maconha. Entram na sala de aula com maior cheiro de maconha. Eles entram na sala e deixam a mochila lá e vão para os corredores fumar. Só no final da aula que voltam na sala de aula para pegar a mochila deles. Alguns só marcam presença e saem fora. (Midiã)</p> <p>Lá na minha escola é bom. Gosto do professores e dos colegas. Mas o que mais gosto mesmo é da quadra para poder jogar bola. Só pode jogar bola no dia de quinta-feira, dia da educação física. Outra coisa boa na escola é o laboratório de informática. (Ernandes)</p> <p>Na minha escola tem wi-fi liberado para os estudantes na hora do recreio. É um direito dos estudantes, mas é liberado só durante o recreio. Ainda bem que desliga, porque os alunos já não vão para a escola para estudar. Imagina o wi-fi ligado o tempo todo! Ninguém ficava em sala de aula. (Eduarda)</p> <p>A relação com os professores na escola é boa. Não tenho nada para reclamar deles, não. (Ernandes)</p> <p>A convivência na escola é muito boa. Sem nada para reclamar. A Educação física é o que não pode faltar, porque a semana toda ficamos estudando dentro da sala de aula. É preciso ter um horário de diversão. (Ernandes)</p> <p>Eu acho que deveria ter mais aulas, tipo a de educação física, com mais convivência entre os alunos, porque ficamos muito tempo em sala de aula só copiando matéria, sem nada mais. (Ernandes)</p> <p>A minha sala é muito unida (Ernandes)</p> <p>Lá na minha escola tem informática e quadra. O estudo é muito bom. Lá ensinam bem e tenho boas notas, mas o</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>problema é que por causa de alguns alunos que pincharam a quadra eles proibiram o uso da quadra para gente. Na sala de informática, a gente pode ir só com o professor. (Elizabete)</p> <p>Escola é assim: chega, vai para sala estudar. Na hora do recreio, cada um vai para o seu canto, e não pode usar a quadra. As salas de aulas ficam trancadas na hora do recreio. (Elizabete)</p> <p>Eu não tenho nada para reclamar da escola. O problema só que estou achando é que exclui os alunos do uso da quadra. Nenhum aluno usa a quadra. E a direção sabe quem foi que pinchou a quadra, mas não fez nada com eles. Só suspendeu todos os alunos de usar a quadra. Os guardas municipais foram chamados nesse dia, mas não identificaram quem foi que fez a pinchação. Depois disso, todos ficam sem quadra. (Elizabete)</p> <p>Tem que colocar câmeras nas escolas, mas falta até sabonete. (Elizabete)</p> <p>Depois que aconteceu isso, somente o EJA juvenil pode usar a quadra, na sexta feira. (Elizabete)</p> <p>Eu não sei como é as outras salas, mas a minha sala só tem três professores, que dão todas as disciplinas. A professora de matemática dá aula de inglês. A professora de geografia também dá aula de história. E a de português dá aula de ciência. Mas não tem aula de artes. E, como fica o nosso desempenho nas aulas? Como fica minha nota em artes? Eu não tenho muito o que reclamar. Mas eles precisam muito melhorar a educação. (Elizabete)</p> <p>Um dia eu briguei com a professora novata de português, porque ela só vai passando a matéria para frente e não volta para corrigir os exercícios. Aí, eu não sei se estou aprendendo certo. (Elizabete)</p> <p>Eu só vou à aula dia de segunda e quarta-feira porque nesses dias são aulas de química e física e a participação em sala de aula vale pontos. Então, esses dias valem pontos. (Gabriela)</p> <p>Minha professora de português é também formada em psicologia. Então, ela gosta muito de intrometer na vida dos alunos. Outro dia, ela disse assim para uma colega: “Você é o tipo de pessoa que nunca vai crescer na vida porque você é ignorante”. Ao invés de dar aula, fica falando essas coisas com os alunos. (Elizabete)</p> <p>O que eu gosto de fazer na escola é estudar para caramba, porque eu gosto de estudar. Física é muito difícil, mas eu gosto. A escola pode criar mais atividades, sair um pouco do básico. Eu estudo na Escola Olegário Maciel. Nas escolas podiam ter mais excursões, aulas tiradas fora da sala de aula, mais informal porque ia ser bem melhor. (Caio)</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|-------------------|---|---|
| | <p>Quando eu tiro uma nota boa, mostro para toda minha família e até para todo mundo da rua. (Eduarda)</p> <p>Eu acho importante minha família saber como eu vou à escola. Por isso, sempre mostro minhas provas, mesmo quando ela não lembra de perguntar. (Elizabeth)</p> <p>Antes eu rasgava minhas provas tudo. Não mostrava para minha mãe porque eu só tirava nota ruim. Também matava aula todo dia. Eu matava aula para ir para quadra jogar bola, ou ir para rua jogar bola, andar de bicicleta ou de moto com os colegas. Minha mãe saía de casa cinco e meia da manhã para trabalhar e deixava eu acordado para ir para escola, mas tinha dia que não ia e ficava para poder jogar bola com os amigos ou ficar mexendo no wi-fi. (Eliel)</p> | |
| Escola não formal | <p>No tempo livre eu fico no facebook, whatsapp, videogame, ando de bicicleta. (Ernandes)</p> <p>Jogo videogame e tem dias que saio para procurar emprego com minha irmã e fico andando para casa da minha mãe. (Ernandes)</p> <p>Eu encontro com os colegas de escola somente na escola mesmo. Na minha escola, as meninas já são tudo mãe de família. Não gostam de sair. Fica cada um na sua. (Ernandes)</p> <p>Encontramos para jogar bola, de noite. (Ernandes)</p> <p>Eu chego na escola onze horas e fico jogando vôlei com o colegas até as treze horas, quando começa as aulas. (Caio)</p> <p>Eu chego em casa depois da escola e faço minha obrigação de arrumar a casa. Depois, fico no beco brincando. Estou esperando a ASSPROM me chamar para trabalhar, pois já fiz o curso tem cinco meses. (Eduarda)</p> <p>Eu estudo a noite e durante o dia. Trabalho à tarde na Cemig. Eu acordo umas dez horas da manhã, e praticamente arrumo e já saio para trabalhar. A noite também tenho pouco tempo também. Só encontro com meus colegas de escola no final de semana, para ir no cinema, tomar açaí e outras coisas. (Midiã)</p> <p>Eu gosto de soltar papagaio e ficar com os amigos da rua. (Ernandes)</p> <p>Eu olho crianças nas horas vagas, para ganhar um dinheirinho. (Gabriela)</p> | Redes sociais novas foram de socialização juvenil; ausência de espaços de socialização na comunidade; perspectiva de trabalho; tempo livre ocupado com afazeres domésticos; não interesse dos governantes para potencializar os espaços de convivência social |

| | | |
|------------------------------|---|---|
| | <p>Fora da escola não aprendo nada. Fico só à toa dentro de casa. No tempo livre, gosto de andar de bike, moto. (Eliel)</p> <p>Lá perto do beco tem uma quadrinha da prefeitura. (Eliel)</p> <p>O único espaço que tem lá na vila é a quadra da prefeitura que tem na comunidade. É pequeninha, cheia de mato ao redor, mas mesmo assim a gente desce para jogar bola, queimada. Passa o dia brincando. O pessoal do centro cultural outro dia foi lá e pintou tudo. Deu uma melhoria na aparência. (Eduarda)</p> <p>Nessa quadra todos da comunidade podem jogar ou brincar. No fim de semana, no domingo as meninas usam de treze às quinze horas, e os meninos de quinze às dezessete horas. (Gabriela)</p> <p>No tempo livre eu gosto de andar de bike, jogar vôlei e assistir televisão. (Caio)</p> <p>Quando eu não tenho aula, só fico mexendo no facebook ou então marco para sair com meus colegas para tomar um açai, ir no cinema. (Rodrigo)</p> <p>Eu gosto de jogar baralho. (Rodrigo)</p> <p>Só na época das eleições é que eles vem aqui e fazem alguma coisa para nós, fazem rua de lazer, mas só em época de eleição, quando é em outubro aparece um tanto de coisa, eles prometem um tanto de coisa e depois somem (Gabriela)</p> | |
| <p>EXPECTATIVAS DOS PAIS</p> | <p>minha não gosta que eu falto a escola, só quando estou passando mal. Minha mãe fala demais na minha cabeça se eu faltar de ir a escola (Eduarda)</p> <p>minha mãe incentiva demais eu ir pra escola, só deixa eu faltar de aula quando meu filho Richard está passando mal. Ela olha meu filho todos os dias para eu ir a escola.” (Elizabeth)</p> <p>“Eles querem um futuro bom pra mim, terminar de formar. Minha mãe estudo só até a 6ª série, então ela quer que a gente chegue a formar, porque ela não teve oportunidade de estudar no tempo dela. Mas agora a gente tem muita oportunidade, na minha sala mesmo tem pessoas adultas que estão correndo atrás, na minha turma tem uma senhora de 62 anos, então eu vejo que hoje tem mais oportunidade para as pessoas poderem estudar” (Gabriela)</p> <p>“Hoje em dias as pessoas tem mais oportunidades, minha mãe quer que eu estude, por ela não ter estudado, quer um futuro melhor pra mim, uma vida melhor” (Elizabeth)</p> <p>“Minha mãe olha minhas provas, quer saber das minhas</p> | <p>Reforço da família para ocorrência de faltas escolares; estudo significa melhores oportunidades, futuro melhor; incentivo familiar para conclusão dos estudos; futuro é um projeto da família ainda pouco palpável para os adolescentes;</p> |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | <p>notas. Mas eu mostro somente as notas que tiro boa tipo de 07 para cima pra ela não se decepcionar comigo. (Eduarda)</p> <p>“Minha mãe quer que eu forme e arrume um emprego bom, né. Ela quer que eu melhore meus estudos” (Caio)</p> <p>“Minha mãe quer que forme para Policia” (Ernandes)</p> <p>“Minha mãe pega muito no pé, ele quer que eu estude muito e forme na faculdade. Agora já fiz inscrição no ENEM, por enquanto é só de teste mesmo, mas mesmo assim ela quer que eu tenha nota boa. Quer que eu forme, que eu tenha uma profissão, pelo fato dela não ter tido essa oportunidade que a gente tem hoje em dia. Ela chega até ser chata, não deixa eu faltar nem quando estou passando mal, me dá o remédio e manda eu ir para escola do mesmo jeito” (Midiã)</p> <p>“Meus pais querem que eu seja uma pessoa melhor, com mais responsabilidade”</p> <p>“Eu acho que nossos pais quer que a gente seja uma coisa que nem nós que ser”(Gabriela)</p> | |
| <p>EXPECTATIVAS DOS JOVENS</p> | <p>“Não somos obrigados a ir a escola” (Todos)</p> <p>“Se eu falar que não quero ir a aula, minha mãe vai falar muito na minha cabeça. Mas se eu falar que quero parar de estudar ela ia ficar muito decepcionada comigo. Meus irmãos tudo formou o nível médio, ninguém nunca tomou bomba, ela incentiva muito a gente. Mas eu quero estudar por mim mesmo, quero um futuro melhor para mim” (Midiã)</p> <p>“comigo é o contrário só, comigo é igual quase aquela lei da matemática, minha mãe falou assim comigo – “Caio você não sabe o que quer ser, mas você sabe o que você não quer ser”. Ai eu vou pesquisando e descartando as coisas que eu não gosto, até achar o que eu quero ser. Mas minha mãe quer que eu foque mais nos estudos, depois brincadeira, depois colegas, mas principalmente os estudos que querem que eu me foque mais (Caio).</p> <p>“Um dia matei aula para conhecer o parque das Mangabeiras” (gabriela)</p> <p>“Eu não gosto de matar aula, eu já acordo cedo para ir para escola eu tenho que ir para escola. Matar aula para fazer outra coisa para mim não compensa. Já que acordei eu vou para escola” (Eduarda)</p> <p>“Eu quero crescer e ser lembrado, eu não quero crescer e virar um poeirinha na historia, que quero me dedicar muito para ser alguém. Quero ser alguém importante para a sociedade, quero que as pessoas olhem para mim</p> | <p>Não associa as questões escolares com cumprimento das condicionalidades; incentivo da família para continuidade dos estudos</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>e vejam um exemplo, alguém que faça a diferença, ter uma profissão, ser reconhecido” (Caio)</p> <p>“eu quero ser uma pessoa, melhor que sou hoje. Quero seguir carreira na policia” (Eduarda)</p> <p>“Quero ser uma pessoa melhor porque hoje a gente não é nada por enquanto, as coisas que nos faz hoje, as poucas coisas que a gente conquista para as pessoas não é nada, mas para nós é uma coisa muito grande, por isso que temos que ficar no foco de onde a gente quer chegar e conquistar e mostra para todas as pessoas que nós também pode ser alguém.” (Eduarda)</p> <p>“eu desejo ser um garoto exemplar, estudante, ser alguém na vida, ter minhas coisas, minha família, meu carro, minha moto, minha família. Tudo que eu conquistar na vida, é isso mesmo” (Eliel)</p> <p>“As vezes a gente consegue conquistar coisas, que nem a gente imaginava ter, porque Deus nos da as coisas, oportunidades. E se um dia eu ganhar muito dinheiro vou querer ajudar todo mundo, porque passar dificuldade é muito ruim” (Elizabete)</p> <p>“eu não sei o quero ser, eu só sei que não quero trabalhar para outros, quero trabalhar por conta própria. Atualmente ajudo em uma marcenaria, mas eu quero coisa melhor, tem que ser melhor que hoje” (Ernandes)</p> <p>“Meu sonho é sentar no lugar da Dilma! (rsrsrs) A gente tem que pensar alto né, imagina se eu querer só coisa pequena não saio do lugar. ” (Gabriela)</p> <p>“Eu quero abrir uma confeitaria, gosto de fazer bolos e trabalhar só com isso” (Elizabete)</p> <p>“Eu amei quando trabalhei de secretária no tribunal” (Gabriela)</p> <p>“Eu também quero ser policia”(Eduarda)</p> <p>“Eu pretendo formar no terceiro ano e fazer o curso de aviação assim que completar 18 anos. Eu quero ter uma estabilidade, não preciso ser rica, para poder sustentar minha família não deixar faltar nada para eles e poder dar uma ajuda para minha mãe sabe, o que ela não pode dar para gente eu quero dar para ela. Ela nunca deixou faltar nada para a gente, mas eu quero retribuir tudo que ela deu para gente, retribuir tudo para ela” (Midiã)</p> <p>“Quando eu tiver uma condição boa, quero ajudar minha mãe a terminar a casa da gente”</p> <p>“Eu não sei ainda o que quero ser ou ter no meu futuro” (Rodrigo)</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|------------|---|--|
| Tema livre | <p>“Minha escola é destruída, não rola nem tirar uma fotinha e postar no facebook” (Gabriela)</p> <p>“Nas escolas deveriam ter mais lazer, fazer outra coisa fora da escola, mais diversão” (Eliel)</p> <p>“Ter mais horário de educação física, mais lazer” (Ernandes)</p> <p>“os alunos da noite deveriam ter os mesmo direitos que os alunos do período do dia, usar a quadra, fazer atividades extras como passeio”</p> <p>“Precisa dar uma ajeitadinha na escola, pois a quadra é desastrosa, as salas de aulas são muitos ruins, é tudo muito ruim na escola. Precisa mudar geral.” (Midiã)</p> <p>“ as escolas do centro da cidade são melhores do que a escola da favela”</p> | |
|------------|---|--|

Fonte: dados da pesquisa- 2016

4.5 - A voz dos adolescentes bolsistas

Entre os objetivos específicos desta pesquisa, buscou-se: analisar as representações de alunos em relação à condicionalidade do PBF no processo de escolarização; investigar as perspectivas de futuro dos adolescentes atualmente inseridos no PBF em relação à escolarização; conhecer os espaços educativos formais e não formais representativos para os adolescentes. A partir do Quadro 7 focou-se na análise da voz dos adolescentes a partir dos eixos investigados: escola formal, escola não formal, expectativas dos pais, expectativas dos jovens. Para os propósitos desta pesquisa, optou-se por analisar os eixos investigados, e não os núcleos de significação. Essa opção se justifica em função do prazo para a conclusão da pesquisa, limitado pelo tempo de conclusão do curso de mestrado, o que, no caso dos núcleos de investigação, demandaria um prazo maior para conclusão do trabalho.

Para contextualizar a voz dos adolescentes pesquisados era importante considerar a realidade da vida familiar, social e escolar, que são construídas e representadas nos diversos espaços sociais. Considerando o contexto vivido por esses jovens, todos residentes na região do aglomerado da Serra, em Belo Horizonte, são notórias as marcas da segregação social e da desigualdade social, de oportunidades e de acesso, entre outros. Essas diferenças são

vivenciadas cotidianamente e as percepções do social não são neutras. Assim, produzem um modo de pensar e de agir que “justificam” algumas escolhas diante da vida.

O primeiro eixo refere-se à **escola formal**. Buscou-se compreender a representação dos adolescentes acerca do processo de escolarização. Os dados da pesquisa revelaram que a maior parte dos adolescentes possui uma relação positiva e uma identificação com a escola e com os professores,

Lá na escola é bom. Tenho muitos amigos, gosto dos professores e da Direção (...)”(Gabriela)

“A convivência com o pessoal da escola é muito boa. Os professores ensinam demais (...) (Eduarda)

A pedagogia social nos ensina que a construção do vínculo educativo com os educandos é um desafio. No caso acima, o vínculo com o ambiente escolar, com os professores, parece ser um ponto facilitador para adesão dessas adolescentes à proposta educativa. Costa (1997) ensina que é a partir do vínculo que se obtêm avanços com o adolescente e isso pressupõe uma aproximação com educador. Nesse processo, a empatia e a afetividade do educador são essenciais. No grupo focal, os adolescente declararam que relação afetiva é uma identificação positiva com os membros da comunidade escolar,

Os professores compartilham ideias com a gente, conversa no horário livre, troca uma ideia boa (Eliel)

A minha diretora da minha escola, todos os dias passa nas salas de aula para saber como é que está. Todos os dias ela vai lá e cumprimenta a gente. Fala um “bom-dia”, muito educada. Os professores também são muito educados (Eduarda)

No entanto, é preciso se atentar para a postura do educador nesse processo de construção de vínculos, que pode atuar no aprendizado de forma positiva ou negativa. O educador no processo de aproximação de seus educando deve procurar conhecê-los, saber da sua história de vida, suas motivações e dificuldades, entre outras coisas, para poder ofertar proposta realistas e acessíveis aos jovens. O contrário pode ser um fracasso,

A professora de geografia, não gosto dela, não. Porque pela série que nós tá, no primeiro ano, a professora já ta velha, e ela fica dando cruzadinha para fazer, e fica perguntando coisas de meninos de terceira série que já sabemos responder. A outra professora, não; ela dá aula e fala tudo que está acontecendo no nosso Brasil. Ensina coisas novas, nos ensina a pensar coisas que ainda não sabia (Gabriela).

A passagem acima chama a atenção para a postura dos professores, ainda que a escola formal repense o seu fazer educativo para além dos conteúdos programáticos em sala de aula. Notou-se na fala dos adolescentes certa resistência às propostas de ensino descontextualizadas da realidade, da história, do contexto comunitário. Gracianni (2014) sustenta que o educador precisa conhecer e compreender o que é a prática do ensino e tem como desafio cotidiano auxiliar seus educandos a desvelar a realidade, ampliando a visão de mundo.

A escola é universal e o aluno é singular. É urgente na prática educativa considerar essa dicotomia entre o singular e o universal. O discurso apresentado pelo aluno representa uma experiência interiorizada a partir de uma vivência que ele reinterpreta no ambiente escolar e na vida. O maior desafio para a educação social é o estabelecimento de vínculos educativos e afetivos, o que pode estar presente em uma simples postura de acolhimento. O acolhimento dos alunos e de suas questões cotidianas pode ser uma possibilidade para entrelaçar os alunos na proposta educativa e ampliar as possibilidades de emancipação.

Os sujeitos do grupo focal se restringiram a falar da escola no que tange às relações que se estabelecem no ambiente escolar, sejam com a diretora, os professores, os colegas e outros. Mas também trouxeram outros elementos interessantes para entender como adolescentes representam a escola em suas vidas.

A partir das falas dos participantes da pesquisa, podemos inferir que a história da vida familiar mistura-se com a história escolar. Família e escola parecem instâncias correlacionadas, pois os desdobramentos da vida familiar se manifestam no espaço escolar, vejamos:

“Ficar na escola é melhor que ficar em casa. Na escola temos uma convivência melhor, né. A gente conversa, compartilha as coisas, um ensina o outro, aí a gente não se sente sozinho. Em casa, meus irmãos vão para a escola, para o projeto. Aí se eu faltar de escola vai ficar lá em casa sozinha, e é ruim.”(Eliel)

Para Arroyo (2012), a escola é, para muitos um lugar de proteção que garante inclusive, a vida dos adolescentes empobrecidos. Em verdade, durante a pesquisa foi percebido a escola como mediadora de acesso a direitos básicos, como uniforme, material escolar e alimentação entre outras possibilidades,

No turno da noite, muitos alunos vão direto do trabalho para a escola. Aí, eles jantam na escola, porque são trabalhadores e não conseguem passar em casa antes de ir para a escola (Eliel)

A alimentação na escola é muito boa. A merenda é gostosa demais!
(Elizabete)

Mas tem dia que falta alimentos na escola. Chega a ficar os três turnos sem merenda. A cantina da escola é muito pequena e a fila para merenda dá volta na escola toda. Tem dia que passamos o horário do intervalo na fila (Eduarda).

Essa ideia de escola protetora também apareceu nas entrevistas narrativas com as famílias. Parece ser algo que precisa ser considerado pelas políticas sociais de forma intersetorial. Registra-se que a instituição escolar sozinha não dá conta de tratar a questão. Até o momento, o PBF, que se propõe a articular a intersetorialidade das políticas sociais, não se atentou para essa situação. Sabe-se que a criança ou o adolescente quando chegam à escola não estão isentos da vivência do mundo exterior. Ou seja, não deixam em casa seus sentimentos, conflitos e seus anseios. Ao contrário, esses sentimentos se manifestam na escola.

Ainda em relação ao eixo escola formal registra-se que dos adolescentes que participaram do grupo focal, cinco estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os jovens na faixa etária dos quinze anos que possuem distorção idade série são compulsoriamente matriculados na EJA. No cotidiano do trabalho, há ganhos para a vida desses adolescentes, pois, ao ser oportunizado a eles a conclusão do ensino fundamental ou o avanço das séries, é possível alcançar o ensino médio, que antes parecia tão distante. Com essa “conquista provisória”, os adolescentes conseguem acessar outras oportunidades, como: matrícula em cursos profissionalizantes de seu interesse, maior chance de participar de processos seletivos para o trabalho e/ou programa de aprendizagem. Nas escolas, são inseridos em turmas de pares semelhantes, por isso, não se sentem deslocados. A partir da fala dos adolescentes, percebeu-se certa satisfação com o avanço no tempo da escolarização. No entanto, o ponto preocupante dessa promoção ao ensino médio consiste na qualidade do ensino ofertado, uma vez que acelerar o tempo escolar não garante que os adolescentes submetidos ao processo adquiriram as habilidades e competências escolares. Reforçar um processo de escolarização frágil é também reforçar o lugar de exclusão social.

As políticas educacionais parecem se preocupar com os processos formais de educação, para que os alunos aprendam os conhecimentos socialmente acumulados, transpostos nos currículos e nas competências requeridas para o êxito escolar (ARROYO, 2012 p. 253). No entanto, as políticas do campo da Educação, ao se disporem a articular com as políticas de assistência social, como no caso do PBF, deveriam pensar a educação para além dos processos formais. Nesse sentido, a pedagogia social apresenta alternativas que superam e complementam a proposta da educação formal, ampliando o repertório de vivências e de experiências

trabalhadas na coletividade. Para além das habilidades formais da escolarização, é preciso atentar para um aprendizado para a vida, em que os adolescentes possam aprender a conhecer a si mesmos e a conviver em sociedade.

O que eu gosto de fazer na escola é estudar para caramba, porque eu gosto de estudar. Física é muito difícil, mas eu gosto. A escola pode criar mais atividades, sair um pouco do básico. Eu estudo na Escola Olegário Maciel. Nas escolas podiam ter mais excursões, aulas tiradas fora da sala de aula, mais informal porque ia ser bem melhor. (Caio)

Costa (1999) refere-se à demanda acima com um termo de socioeducação. Para esse autor, a socioeducação é realizada por meio de um diversificado conjunto de atores sociais de dentro e de fora da instituição, que são envolvidos em seu desenvolvimento. Por isso, aproxima-se do conceito de educação, previsto no art. 1º da LDB:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (art. 1º da LDB).

A socioeducação é concretizada na ação socioeducativa de uma instituição. Segundo Costa (2006), a ação socioeducativa consiste na preparação do jovem para o convívio social. A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artísticas e culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao adolescente devem estar ligadas a um objetivo comum: desenvolver seu potencial para ser e conviver; isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros (COSTA, 2006).

A prática da socioeducação não deve ser vista como uma exclusividade para os adolescentes pobres. Ela deve abranger e fazer parte do processo de formação de qualquer criança e adolescente, devendo estar ao lado da educação formal e da educação profissional. Não pode ser vista como menos importante do que estas. Por meio de espaços e ações socioeducativas, é possível ampliar o repertório de vivências e escolhas em relação à vida e ao mundo desses sujeitos.

Para Costa (2006), educar é criar espaços para o adolescente assumir-se como sujeito de seus processos de desenvolvimento pessoal. Todos os adolescentes são sujeitos ativos e participantes de sua educação para o convívio social, estimulando o protagonismo juvenil por meio do posicionamento e, principalmente a vivencia dos direitos.

Um ponto preocupante registrado no grupo focal que se refere-se a forma como os adolescente apresentam a escola que estudam, ou seja, como a escola se materializa para esses alunos. Quatro disseram que estudam em uma escola com semelhanças não recomendadas a um ambiente educativo. Reapresentam a escola com semelhanças estruturais de um presídio ou de uma escola sucateada pelo uso, pelo desgaste do tempo.

A minha escola já foi uma cadeia. Então é cheia de grades, cheia de ferro. Parece que a gente tá preso lá. Tem uma salinha que era de torturar os presos. Nem quadra tem direito. É preciso reformar aquela **escola**. Parece que a gente é preso. É a escola Laura das Chagas, que foi um presídio (Gabriela).

Fator preocupante, pois se acredita que o ambiente educativo deveria desde a sua infraestrutura, ter uma ambiente que, além de educativo, possa ser acolhedor. Nota-se a repulsa dos adolescentes ao falarem dessa escola. Dizem sentir vergonha em fazer uma “self” na escola, em dizer para os amigos onde estudam e não se identificam com escola.

O segundo eixo investigado refere-se à escola não formal que também dialoga diretamente com um dos objetivos específicos desta pesquisa. É importante contextualizar acerca de algumas condições objetivas que permeiam a vida dos adolescentes. Registra-se que a região de moradia é o Aglomerado da Serra, especificamente a Vila São Lucas, a Vila Nossa Senhora da Conceição e a Vila Nossa Senhora Aparecida, conhecidas em Belo Horizonte pelos indicadores de violência e tráfico de drogas. Esta região é carente de oferta de serviços públicos, sendo ofertados apenas os básicos, como centro de saúde e escolas. Os equipamentos da assistência social (CRAS) no território são restritos por área de abrangência. Apesar do índice elevado de violência, não há um batalhão da Polícia Militar para atender especificamente às vilas citadas. As organizações não governamentais aí localizada como o Fica Vivo! e o Espaço Criança Esperança, não abarcam a real demanda para o atendimento a população. Apesar de estarem localizado dentro do território, há dificuldade de circulação pelos moradores da comunidade para acessá-los, devido aos limites impostos pelo tráfico de drogas. Todo esse cenário faz pensar que os sujeitos desta pesquisa estão à margem da sociedade e abandonados. Percebe-se nas representações dos adolescentes um sentimento de descaso com o lugar em que residem.

O único espaço que tem lá na vila é a quadra da prefeitura que tem na comunidade. É pequeninha, cheia de mato ao redor, mas mesmo assim a gente desce para jogar bola, queimada. Passa o dia brincando. O pessoal do centro cultural outro dia foi lá e pintou tudo. Deu uma melhoria na aparência (Eduarda).

As comunidades populosas e carentes parecem ser visualizadas pelos governantes apenas nos períodos próximo as eleições, quando são visitadas por candidatos, que promovem algumas melhorias provisórias e fazem promessas de investimentos. No entanto, passado o período eleitoral, essas regiões são esquecidas e abandonadas pelo Poder Público, como destaca Gabriela:

Só na época das eleições é que eles vêm aqui e fazem alguma coisa para nós. Fazem rua de lazer, mas só em época de eleição. Quando é em outubro, aparece um tanto de coisa, eles prometem um tanto de coisa e depois somem (Gabriela).

A partir da escuta dos adolescentes no grupo focal, a escola parece ser o único espaço de encontro com seus pares, local de aprendizado, de troca e de compartilhamento.

Lá na minha escola é bom. Gosto do professores e dos colegas. Mas o que mais gosto mesmo é da quadra para poder jogar bola. Só pode jogar bola no dia de quinta-feira, dia da educação física. Outra coisa boa na escola é o laboratório de informática (Ernandes)

Fato esse que evidenciou a demanda por novos espaços de socioeducação, ou seja, de educação não formal, que ofereçam a eles espaços de convivência social, práticas de esportes, espaços de cultura e lazer na comunidade ou na cidade, desde que seja garantida a facilidade de acesso para essa população. De forma geral, os adolescentes apresentam queixa em relação à precariedade de espaços de encontros, de atividades de esporte, cultura e lazer, espaços extrassala de aula.

E acho que deveria ter mais aulas, tipo a de educação física, com mais convivência entre os alunos, porque ficamos muito tempo em sala de aula só copiando matéria, sem nada mais (Ernandes).

o que eu gosto de fazer na escola é estudar para caramba, porque eu gosto de estudar. Física é muito difícil, mas eu gosto. A escola pode criar mais atividades, sair um pouco do básico. Eu estudo na Escola Olegário Maciel. Nas escolas podiam ter mais excursões, aulas tiradas fora da sala de aula, mais informal, porque ia ser bem melhor (Caio)

Observou-se que o repertório de vivências e experiência dos sujeitos pesquisados no campo das relações interpessoais e sociais parece se limitar às condições da família e às poucas ofertas existentes na comunidade. Durante o grupo focal, registrou-se que as adolescentes participantes declararam que o tempo extraescolar é preenchido com as atividades domésticas:

Eu chego em casa depois da escola e faço minha obrigação de arrumar a casa. Depois, fico no beco brincando (...) (Eduarda)

Eu olho crianças nas horas vagas para ganhar um dinheirinho (Gabriela).

Os recursos subjetivos e intelectuais desses adolescentes podem ser potencializados a partir dos recursos objetivos disponíveis nos diversos espaços da vida familiar, social e profissional. A partir das interações entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo que são elaboradas as representações que esses sujeitos reproduzem ao longo da vida. O PBF se propôs a articular três grandes políticas - educação, assistência social e saúde -, mas não conseguiu até o momento avançar na formação cidadã dos adolescentes participantes do programa, nem apresentou novidade na proposta de trabalho com os adolescentes.

A prática da socioeducação não deve ser vista como uma exclusividade para os adolescentes pobres. Ela deve abranger e fazer parte do processo de formação de qualquer criança e adolescente, devendo estar ao lado da educação formal e da educação profissional. Não pode ser vista como menos importante do que estas. Por meio de espaços e de ações socioeducativas, é possível ampliar o repertório de vivências e escolhas diante da vida e do mundo.

No discurso dos adolescentes, observou que os espaços de socialização ofertados pela escola apresentam-se de forma minimizada, pois foi unânime a manifestação do grupo focal em relação à restrição do uso da quadra, como o forma de punição por parte da Direção escolar devido a um episódio de pinchação, conforme afirmação do adolescente Elizabeth:

eu não tenho nada para reclamar da escola. O problema só que estou achando é que exclui os alunos do uso da quadra. Nenhum aluno usa a quadra. E a Direção sabe quem foi que pinchou a quadra, mas não fez nada com eles. Só suspendeu todos os alunos de usar a quadra. Os guardas municipais foram chamados nesse dia, mas não identificaram quem foi que fez a pinchação. Depois disso, todos ficam sem quadra (Elizabeth).

Evidencia-se no caso acima a necessidade de criar mecanismos de diálogos mais democráticos entre a equipe educativa e os alunos, uma forma de escuta e diálogo entre as partes envolvidas no processo educativo. As assembleias ou reuniões com os alunos podem ser uma alternativa para trabalhar com os conflitos que aparecem no ambiente escolar. As

assembléias, no âmbito da proposta da pedagogia social, podem ser materializadas em uma reunião organizada pela Direção com os representantes dos alunos, que elaboram uma pauta das reivindicações e melhorias que podem ser feitas no ambiente escolar de ambas as partes. Esta pauta é discutida com representantes do corpo docente da escola, que também terá a oportunidade de fazer novos combinados com os alunos, tendo ambas as partes que se comprometerem com os compromissos assumidos. Práticas como essa podem contribuir para uma progressiva formação desses adolescentes, de modo a alcançar seu desenvolvimento e conseguir a participação na comunidade, o que poderá auxiliá-lo a compreender o mundo e a si mesmo (COSTA, 1997).

Parte significativa dos adolescentes entrevistados no tempo livre, ou seja, fora do horário escolar, tem ocupado o tempo livre nas redes sociais,

No tempo livre eu fico no facebook, whatsapp, vídeogame, ando de bicicleta (Ernandes)

A rede social é uma das manifestações mais recentes da chamada “revolução tecnológica da comunicação”, representada pela internet. A possibilidade de acessá-la representa um caminho novo e mais fácil para se formar um grupo de amigos, de pessoas com afinidades semelhantes, para interagir virtualmente ou, até mesmo, manifestar outras questões. Os adolescentes possuem habilidades para lidar com as redes sociais. São rápidos no raciocínio, possuem leveza no trato com a informática e dedicam boa parte do tempo livre nas redes de facebook, twitter, instagram e outros.

Quando eu não tenho aula, só fico mexendo no facebook e outras redes (...) (Rodrigo)

No entanto, as possibilidades apresentadas pelas redes sociais minimizam as relações entre as pessoas no cotidiano. Os investimentos no campo da educação não formal, como espaços de cultura, esporte, lazer, convivência e socialização juvenil, são limitados ou inexistentes, enquanto que o acesso à internet tem sido cada vez mais possível a todas as pessoas.

Outro fenômeno apresentado no discurso dos adolescentes é a manifestação da violência urbana no espaço escolar. A violência juvenil é um fato multi-causal. Não é intenção aprofundar esse tema aqui, apenas contextualizar. As escolas da periferia estão mais expostas a essas situações, sendo, pelo contexto de violência na comunidade, como disputa de ponto de

tráfico, impedimento da circulação comunitária e exposição em situações de guerras entre as gangues rivais. Tais manifestações se apresentam na sala de aula e nos demais espaços da escola, por meio do comportamento dos alunos. Alguns chegam a portar objetos ilícitos no ambiente escolar. A escola parece estar refém nesses casos, mas não é única. Essa questão da violência nas comunidades precisa ser abordada em rede. É necessário unir forças para traçar estratégias de combate e prevenção da violência.

Em relação ao terceiro eixo de investigação, Expectativas dos pais buscou-se compreender como os adolescentes bolsistas do PBF representam aquilo que os pais esperam deles em relação ao processo de escolarização. De forma geral, as vozes dos adolescentes não refletem a condicionalidade do PBF no campo da Educação como incentivo à continuidade dos estudos. Esta questão mostrou-se como uma preocupação dos pais. Observe:

Minha mãe não gosta que eu falto a escola. Só quando estou passando mal. Minha mãe fala demais na minha cabeça se eu faltar de ir a escola. Mas eu gosto de estudar independente de qualquer coisa. Eu vou a escola mesmo sem o bolsa família (Eduarda).

Registra-se que a representação dos adolescentes em relação ao processo de escolarização não está associada ao valor monetário do PBF. Ressalta-se, ainda, que o valor previsto no PBF para os adolescentes matriculados e freqüentes à escola tem um acréscimo do BVJ, de R\$38,00. Esse valor é irrisório diante das necessidades de um adolescente no mundo atual e pouco motivante para a continuidade dos estudos. Percebeu-se que os adolescentes têm um vínculo afetivo com a escola e parece ser esse o um ponto motivador para a conclusão dos estudos.

Também se evidenciou nas vozes dos adolescentes o desejo dos pais incorporado nos discursos desses sujeitos que rerepresentam os sonhos e desejos de concluir os estudos e de conseguir uma ocupação profissional melhor,

Eles querem um futuro bom pra mim, terminar de formar. Minha mãe estudou só até a sexta série, então ela quer que a gente chegue a formar, porque ela não teve oportunidade de estudar no tempo dela. Mas agora a gente tem muita oportunidade. Na minha sala mesmo tem pessoas adultas que estão correndo atrás. Na minha turma tem uma senhora de sessenta e dois anos. Então, eu vejo que hoje tem mais oportunidade para as pessoas poderem estudar (Gabriela).

Hoje em dia, as pessoas têm mais oportunidades. Minha mãe quer que eu estude. Por ela não ter estudado, quer um futuro melhor pra mim, uma vida melhor (Elizabeth).

Pode-se inferir que as expectativas das famílias em relação ao processo de escolarização dos filhos são representadas por estes em seu cotidiano quando dizem almejar uma condição melhor de vida. As famílias reforçam a importância da conclusão dos estudos de seus filhos.

Minha mãe pega muito no pé. Ela quer que eu estude muito e forme na faculdade. Agora já fiz inscrição no ENEM. Por enquanto é só de teste mesmo, mas mesmo assim ela quer que eu tenha nota boa, quer que eu forme, que eu tenha uma profissão, pelo fato dela não ter tido essa oportunidade que a gente tem hoje em dia. Ela chega até ser chata. Não deixa eu faltar nem quando estou passando mal, me dá o remédio e manda eu ir para escola do mesmo jeito (Midiã).

Observa-se que as famílias reforçam a importância dos estudos, porém não é possível medir o tanto que esse esforço tem a ver com a condicionalidade do PBF. Em alguns momentos, a condicionalidade parece fazer mais sentido para as famílias do que para os adolescentes, que não associam o direito e o dever com os estudos ao PBF. Mas o alcance de uma escolarização melhor parece ser um sonho da família creditado aos filhos que reapresentam esse desejo.

Se eu falar que não quero ir à aula, minha mãe vai falar muito na minha cabeça. Mas se eu falar que quero parar de estudar ela ia ficar muito decepcionada comigo. Meus irmãos tudo formou o nível médio, ninguém nunca tomou bomba. Ela incentiva muito a gente. Mas eu quero estudar por mim mesmo, quero um futuro melhor para mim (Midiã).

De forma geral, durante o grupo focal o cumprimento das condicionalidades do PBF não foi uma questão apresentada pelos adolescentes diretamente e não relaciona o compromisso com a escola e a frequência às aulas com o benefício social recebido pelas famílias. Todos sabem que suas famílias são beneficiárias do PBF, mas concebem o incentivo recebido pelos pais em relação aos estudos como algo positivo e como o melhor desejo dos pais para suas vidas, como destacou Caio:

Comigo é o contrário só. Comigo é igual quase aquela lei da matemática. Minha mãe falou assim comigo: “Caio você não sabe o que quer ser, mas você sabe o que você não quer ser”. Aí eu vou pesquisando e descartando as coisas que eu não gosto até achar o que eu quero ser. Mas minha mãe quer que eu foque mais nos estudos. Depois brincadeira, depois colegas, mas principalmente os estudos que quer que eu me foque mais (Caio).

O quarto eixo de investigação refere-se à expectativa dos jovens. Buscou-se escutar o que esses adolescentes almejam para suas vidas. Registra-se que, igualmente nos discursos das famílias, há o desejo de “ser alguém na vida” ou de “ser alguém melhor”, observe:

Quero ser uma pessoa melhor, porque hoje a gente não é nada por enquanto. As coisas que nos faz hoje, as poucas coisas que a gente conquista para as pessoas não é nada, mas para nós é uma coisa muito grande. Por isso que temos que ficar no foco de onde a gente quer chegar e conquistar e mostra para todas as pessoas que nós também pode ser alguém (Eduarda)

A representação que os adolescentes constroem em torno da fala de ser alguém melhor ou alguém na vida remete à ideia de superação da condição de vida atual e de construir uma história diferente.

Eu quero crescer e ser lembrado. Eu não quero crescer e virar um poeirinha na história. Quero me dedicar muito para ser alguém. Quero ser alguém importante para a sociedade. Quero que as pessoas olhem para mim e vejam um exemplo, alguém que faça a diferença, ter uma profissão, ser reconhecido (Caio).

Nesse sentido, a profissionalização e o trabalho aparecem como área de interesse dos adolescentes pesquisados, que vêem na escola a oportunidade de conquistá-los. De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), o trabalho pode ser ofertado aos adolescentes, na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos de idade, sem prejuízo as atividades escolares e com os direitos previdenciários garantidos de acordo com a legislação. No cotidiano do trabalho, percebe-se que essa é uma demanda das famílias para seus filhos como forma de complementação da renda familiar e de ocupação do tempo ocioso. Os adolescentes também apresentam essa demanda, com o objetivo aparente de satisfazerem seus desejos e interesses. No entanto, a maior parte ainda não sabe qual profissão ou área do conhecimento seguir na vida profissional. Não possuem um repertório de vivência e condições materiais de vida também que possibilite fazer escolhas nessa fase da vida.

Eu não sei o quero ser. Eu só sei que não quero trabalhar para outros. Quero trabalhar por conta própria. Atualmente, ajudo em uma marcenaria, mas eu quero coisa melhor. Tem que ser melhor que hoje (Ernandes).

Nesse sentido, a proposta da pedagogia social pode auxiliar, ampliando o leque de intervenções educativas, formativas e informativas com os adolescentes e, assim, capacitá-los a fazer escolhas conscientes diante das ofertas da vida considerando os interesses dos adolescentes para, envolvê-los no processos decisórios nos diversos espaços sociais.

Os adolescentes que participaram do grupo focal reconhecem o esforço da família para que eles concluam os estudos,

Eu pretendo formar no terceiro ano e fazer o curso de aeromoça assim que completar 18 anos. Eu quero ter uma estabilidade. Não preciso ser rica. Para poder sustentar minha família não deixar faltar nada para eles e poder dar uma ajuda para minha mãe sabe. O que ela não pode dar para gente eu quero dar para ela. Ela nunca deixou faltar nada para a gente, mas eu quero retribuir tudo que ela deu para gente, retribuir tudo para ela (Midiã).

É importante registrar, ainda que não seja possível aprofundar essa questão por aqui, a questão do estigma social construído em torno das famílias pobres. Durante o grupo focal, observou-se que os adolescentes sentem que estão à margem de alguns processos sociais e reproduzem os pré-conceitos que a elite da sociedade têm em relação à condição deles, em sua maioria, pobres, negros e moradores da favela. Segundo Pasavento (2004) para compreender como a sociedade representa a si própria e ao mundo que o rodeia, é preciso considerar a natureza da sociedade. No caso, está-se falando de uma sociedade burguesa e preconceituosa.

Esses relatos são importantes para que se compreenda como os adolescentes se reconhecem a si mesmos e se posicionam diante do mundo de forma marginalizada e reproduzem a exclusão. Para Arroyo (2012), as classes populares trazem longas histórias de inferiorização e opressão. Tendem a atender ao lugar de subalternos desde crianças e adolescentes (ARROYO, 2012 p.14).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a pedagogia social parece ser a melhor alternativa para trabalhar com os sujeitos desta pesquisa. Entende-se que é urgente e necessário ampliar as ofertas a esses adolescentes de uma educação cidadã, articulada com a escola formal e que não seja dividida por classe social nem por segregação de territórios e que, principalmente, tenha como objetivo destacar a criticidade em relação ao mundo em que se vive.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título da pesquisa aqui apresentada, “Representações da condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família – um estudo a respeito da função da educação para adolescentes e famílias bolsistas” remete a um tema caro para o campo do conhecimento da área da Educação, em especial. No trabalho empírico, é comum observar como uma característica das políticas públicas a preocupação em associar-se e fazer a interface da política educacional com algum programa social, notadamente os da política de assistência social. Tal associação é possível, mas o que esta pesquisa traz de novidade é que é urgente reinventar as estratégias de execução, monitoramento e acompanhamento dessa proposta. Eis um desafio e algumas pistas do que é possível inovar.

O objetivo da pesquisa constituiu em “analisar a representação de adolescentes e famílias bolsistas acerca da condicionalidade do PBF no processo de escolarização”. Para seu alcance, optou-se por contextualizar a Política Nacional de Assistência Social, localizando o PBF como parte dos arranjos do Sistema de Proteção Social do Brasil. Também, buscou-se construir um conhecimento acerca do direito à educação, também previsto na CF/88. O trabalho de campo desta pesquisa foi um processo enriquecedor. A luz da pedagogia social mostrou que os operadores do PBF, seja do área da Educação ou da Assistência Social, precisam escutar e compreender as representações dos adolescentes sobre a escolarização, a escola, suas perspectivas de vida e outros temas tão importantes para a juventude. A sugestão que fica a partir da pesquisa é que o PBF desenvolva ações voltadas diretamente para os adolescentes, de forma integrada com as escolas e as diversas instituições.

Na área da Política Nacional de Assistência Social, percebeu-se que são significativos os avanços obtidos, após a CF/88. A implantação do SUAS materializou a entrega dos serviços socioassistências à população. O PBF, até o momento, pode ser considerado o principal programa social de atendimento à população carente na história do Brasil. Os resultados alcançados e os méritos que têm recebido são valiosos no contexto das políticas sociais. No entanto, as observações feitas aqui não criticam a essência do programa, mas sim a forma como tem sido operacionalizado. No que se refere à pesquisa em tela, o PBF, ao se dispor a articular com política de educação para contribuir com o aumento do tempo de escolarização dos filhos das famílias bolsistas do PBF, minimizou a problemática que envolve todo o processo de educacional dessa população apenas na matrícula e frequência escolar. Não pensou na educação de forma ampliada, nem apresentou uma proposta inovadora para o

campo educacional. Nesse sentido, condicionou o direito de fato, que é o direito à educação, a outro direito, que é transferência de renda, e ambos são incondicionais.

A pesquisa mostrou que os sujeitos adolescentes já alcançaram um nível maior no tempo de escolarização do que seus antecessores. Então, objetivamente, esse alcance cumpriu o propósito do programa, ainda que de forma superficial. Registra-se que a condicionalidade no campo da educação é mais significativa para as famílias que temem sofrer as punições do PBF em função das faltas escolares. Daí o caráter punitivo do programa em detrimento do educativo. Enquanto os adolescentes apresentam um desejo real em concluir os estudos, os fatores motivantes não estão associados diretamente à condicionalidade da educação, mas sim ao vínculo positivo com a escola, às relações com os pares e aos afetos construídos nesse espaço, entre outros.

Evidenciou-se na pesquisa que o PBF, ao se preocupar com a frequência escolar, reforça a escolarização tradicional e não trata das outras questões tão importantes que fazem parte do contexto dessas famílias e desses adolescentes. O incentivo das famílias para a não ocorrência de faltas e a conclusão dos estudos são importantes no processo de aprendizagem. No entanto, é preciso pensar em propostas educativas que influenciem a vida desses jovens para além dos espaços da sala de aula. Neste quesito, o PBF se limitou a articular estratégias novas e acabou reforçando apenas a educação formal, ainda de forma precária.

A escuta dos sujeitos dessa pesquisa, em especial os adolescente, reforça a ideia de que é preciso ampliar a educação para além dos muros da escola. A escola necessita ser reinventada. A escola pode ser constituir em local que contribua com a formação da identidade dos jovens e não só um lugar de formação racional, linear, disciplinadora com vista para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Ressalta-se que a escola sozinha não é a única instituição responsável, por isso é necessário criar estratégias de abordagens desses adolescentes em rede. Infere-se aqui que somente com a combinação de ações entre as políticas intersetoriais e intergovernamentais e a articulação entre agentes sociais é que se pode potencializar o desempenho da proposta do PBF e arrancar cada ação do seu isolamento, para assegurar uma intervenção agregadora, totalizante e inclusiva. Segundo Ude (2009), o mapeamento das redes institucionais representa uma importante metodologia para avaliar os vínculos da instituição, internamente e externamente. Esse processo permite avaliar o trabalho e visualizar o que precisa ser implementado, fortalecido e criado, com o objetivo de buscar construir redes sociais em prol do público atendido.

A operacionalização do PBF e o acompanhamento das condicionalidades do PBF não têm ocorrido de forma preventiva. As famílias bolsistas somente são acompanhadas por algum serviço da assistência social quando seus nomes são identificados na lista de descumprimento da condicionalidades ou quando a família por si demanda apoio do serviço por motivo de alguma vulnerabilidade. As ações com foco na prevenção e na educação precisam ser ampliadas e potencializadas. Sugere-se que o PBF, em sua metodologia de acompanhamento das famílias bolsistas, crie estratégias intersetoriais que entrelacem a família com a escola. E no acompanhamento do processo e escolarização dos filhos, sem ser pelo viés coercitivo. Para além dos procedimentos burocráticos e administrativos, que os técnicos que lidam com o acompanhamento das condicionalidades do PBF devem escutar o que está por trás do descumprimento de uma condicionalidade e dar um tratamento adequado, com base na lógica das ofertas das políticas públicas. Faz-se necessário considerar nas dimensões do acompanhamento às famílias o caráter educativo, por meio de atendimentos coletivos, atividades diversas e oficinas que tenham como proposta possibilitar uma nova forma de posicionar diante do mundo e de si mesmas, uma aprendizagem cidadã.

Para Freire (2007), a escola cidadã é aquela que permite que os alunos sejam eles mesmos e busquem se emancipar como sujeitos a partir da problematização da realidade em que estão inseridos, de forma que se tornem promotores de mudanças sociais para a melhoria desta realidade. Nesta perspectiva, o professor deve considerar o contexto em que vive o aluno no processo de aprendizagem. O viver e os interesses dos alunos devem ser expressados como problema, no qual há a intenção de seu enfrentamento pela fala e de dar significado àquilo a ser aprendido, em que a reflexão e a problematização vão surgindo. Neste processo, além de ser letrado, o indivíduo precisa ter consciência de seus direitos. Assim, a leitura da realidade e sua problematização devem gerar conhecimentos que visem à modificação do indivíduo e a sua atuação cidadã.

O acompanhamento dessas famílias e dos adolescentes deve permitir maior capacidade de leitura de mundo e a analisar as condições sociais e políticas que envolvem suas vidas. Neste sentido, a dinâmica escolar deve favorecer para que essas condições sejam transformadas, de modo que a aprendizagem responda de fato às necessidades e expectativas desses sujeitos.

A meu ver a atuação educativa em relação aos adolescentes extrapola os muros da escola, mas não a exclui. A escola deve socializar o trabalho produzido para além do espaço escolar. A cooperação e os laços sociais de amizade devem ser favorecidos no ambiente escolar, pois a escola é feita por gente que carece dessas relações. Nesta visão, o sujeito aprende sobre si mesmo, pois só ele pode transformar aquilo que se conhece. A proposta de trabalho para com esses adolescentes demandaria, por exemplo, intervenções itinerantes em diferentes espaços da comunidade e da cidade. Essa perspectiva de trabalho educativo poderia tornar a comunidade “viva”, transformá-la em espaço criador de diferentes formas de socialização e de educação, por meio da realização de oficinas, brincadeiras e atividades pedagógicas de formação e informação. Por que não promover espaços de reflexão com esses adolescentes nas comunidades? Compreende-se que esses adolescentes têm o desejo de conhecer a cidade, de se verem integrados em outros espaços. Assim, por que não apostar em estratégias de intervenção nesses adolescentes nos espaços das comunidades, da cidade? Considero necessário que essas intervenções ampliem a visão de mundo para além da família e da escola. Pode-se perceber que o tempo ocioso desses adolescentes precisa ser otimizado e suas vidas potencializadas com novas oportunidades. Cabe perguntar o que tem sido feito em nível de políticas públicas para que no tempo ocioso dos jovens das comunidades pobres o uso da droga ou o tráfico de drogas não seja a única opção?

Este estudo apontou a necessidade de a educação rever de forma radical a sua atuação, uma vez que essa é direito de todos. Para os sujeitos adolescentes, cabe falar da importância de uma prática educativa que esteja vinculada à pedagogia social, entendendo que essa pode contribuir para a socialização e a mudança de vida dos indivíduos, sem prejudicar suas subjetividades, de acordo com o que no apresenta (SOARES; TASSARA; UDE, 2010). Assim, conseguiríamos problematizar que outros espaços podem, também, ser fonte de educação e de experiências socializadoras, sendo estas não de exclusividade da escola. É necessário pensar sobre o fazer educacional para além dos muros escolares. Nesse caso, a pedagogia social seria uma prática que contextualizaria a ação educativa para o espaço das ruas. Assim, o educador social trabalharia na perspectiva de criar vínculos sociais e de pertencimento com os jovens, potencializando sua socialização dos mesmos, (OLIVEIRA, 2010).

Esse estudo visualizou a importância do fortalecimento da atuação da pedagogia social perante às famílias bolsistas e seus filhos, na medida em que esta se propõe a atuar na contramão da homogeneização dos corpos dóceis e eficientes, mas, sobretudo, trazendo à tona o respeito às singularidades dos sujeitos, para que por meio da expressão de suas criatividade, possa apostar novamente na vida, mediante de intervenções educativas que busquem investir na descoberta de novas formas de resistência e efetiva conquista de liberdade, (DINIS, 2000).

Há de ressaltar, que a pedagogia social seria uma das possibilidades indicativas para a atuação com o público de programas sociais, como o PBF, não sendo a única. Diante da complexidade que comporta a realidade de vida dessas famílias, revela-se com este estudo a necessidade de promover ações interdisciplinares. A realidade apresentada convoca a necessidade de se instaurar e/ou potencializar um trabalho em rede, traduzindo assim, a presença de vários atores, conhecimentos e diferentes intervenções, na busca de saídas mais efetivas para o enfrentamento da problemática da vida pobreza.

Entende-se, portanto, que a pedagogia social propõe o rompimento com as formas instituídas de trabalho, uma vez que estas não alcançam as demandas reais desses sujeitos. Mediante essa atuação poder-se-iam estabelecer formas mais integrativas dos sujeitos a seu meio social, e não meramente na ótica capitalista promotora de modos de marginalização destinados, pois, aos pobres. Observa-se, portanto, que seus processos de socialização se dão guiados por lógicas excludentes, reconhecendo-os apenas enquanto pobres.

A realização da pesquisa possibilitou a resignificação da representação que a pesquisadora tinha inicialmente em relação ao PBF, principalmente no que se refere as condicionalidades como algo necessário e que reforçava os direitos das famílias. No entanto, a desconstrução da ideia inicial a partir do desenvolvimento da pesquisa possibilitou ampliar o olhar e abrir o leque de possibilidades para lidar com o trato das questões que cercam as condicionalidades.

Visualiza-se, assim, que este estudo apontou indicativos da importância da realização de estudos acerca do sentido e do significado do trabalho para adolescentes bolsistas do PBF.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W.M.J; OZELLA, S. 2006. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, PUC-SP, n. 26, v.2, p. 222-245.

ARRUDA, Ângela. Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, nov. 2002, nº 117, p. 127-147. ISSN 0100-1574.

BEHRING, Elaine R. Política Social no contexto da Crise capitalista. In: CFESS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2010.

BOBBIO, Noberto. *A era dos Direitos* (edição ampliada). Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Noberto. *O futuro da democracia*, 9ª edi. Trad. Marco Aurelio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOSCHETTI, Ivanete. *Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo*. 2 ed. Brasília: Grupo de Estudos e Pesquisas em Seguridade Social e Trabalho/UNB, 2003.

BOSCHETTI, Ivanete. *Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo*. 2 ed. Brasília: Grupo de Estudos e Pesquisas em Seguridade Social e Trabalho/UNB, 2003.

BOURDIEU, P. A escola conservadora : as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Bourdieu, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.A. *Os excluídos no interior*. In: _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Entrevistado por Maria Andréa de Loyola. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Benefícios do Programa Bolsa Família*. Brasília: MDS, 2013. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/beneficios>.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Bolsa Família*. Brasília: MDS, 2012. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Brasil Carinhoso*. Brasília: MDS, 2013. Disponível em <http://www.brasilsemisericia.gov.br/brasilcarinhoso/brasil-carinhoso>. Acesso em: 21 dez. 2014

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Norma operacional Básica NOB/SUAS. Brasília, 2005^a

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Orientações Técnicas: Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. Brasília, 2011^a

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Brasília, 2005

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal - Centro Gráfico, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal - Centro Gráfico, 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.209, de 17 set. 2004a. Regulamenta o Programa Bolsa Família. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jan. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.209, de 17 set. 2004a. Regulamenta o Programa Bolsa Família. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jan. 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.917, de 30 jul. 2009d. Altera os arts. 18, 19 e 28 do Decreto no 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família. Diário Oficial da União, Brasília, 30 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/818416/decreto-6917-09>> Acesso em: 18 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.917, de 30 jul. 2009d. Altera os arts. 18, 19 e 28 do Decreto no 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família. Diário Oficial da União, Brasília, 30 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/818416/decreto-6917-09>> Acesso em: 18 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.332, de 19 out. 2010. Dá nova redação ao Decreto Nº 5.209/2004, que regulamenta a Lei Nº 10.836/2004 que cria o Programa Bolsa Família. Diário Oficial da União, Brasília, 20 out. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7332.htm>

BRASIL. Decreto nº 7.332, de 19 out. 2010. Dá nova redação ao Decreto Nº 5.209/2004, que regulamenta a Lei Nº 10.836/2004 que cria o Programa Bolsa Família. Diário Oficial da União, Brasília, 20 out. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7332.htm> Acesso em: 21 dez. 2014

BRASIL. Decreto nº 7.492, de 02 jun. 2011b. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. Diário Oficial da União, Brasília, 03 jun. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.492, de 02 jun. 2011b. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. Diário Oficial da União, Brasília, 03 jun. 2011.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 2 ed. Brasília: Conanda, 2002

BRASIL. Lei nº 10.836, de 09 jan. 2004b. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jan. 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso em 21/12/2014

BRASIL. Lei nº 10.836, de 09 jan. 2004b. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jan. 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso em 21/12/2014

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Plano Brasil Sem Miséria no seu município. Brasília: MDS, 2013a. Disponível em: <http://www.brasilsemiseria.gov.br/municipios>.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

CAGGIANO, Mônica Hermam S. A educação: direito fundamental. In: RANIERI, Nina (coord.) e RIGHETTI, Sabine (org). Direito a educação: aspectos constitucionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CAMPELO, Tereza. NERI, Marcelo Côrtes (org). Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. Brasília:IPEA, 2013

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHARTIER, Roger. *História Cultural – Entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

COBO, Barbara. Políticas focalizadas de transferência de renda: contextos e desafios. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Natureza e essência da ação socioeducativa. In: ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (Org). Justiça, Adolescentes e Ato Infracional: Socioeducação e Responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006b. p. 449-467.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro. 2ª Edição. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COUTO, Berenice Rojas; YAZBEK, Maria Carmelita; RAICHELIS, Raquel. A política Nacional de Assistência Social e o Suas: apresentando e problematizando conceitos. In: COUTO, Berenice Rojas et al. (orgs.). O Sistema Único de Assistência Social no Brasil: uma realidade em movimento. São Paulo: Cortez, 2010, cap. 2, p. 32-65.

CRAVEIRO, Célia B. A. XIMENES, Daniel de A. Dez anos do Programa Bolsa Família: Desafios e perspectivas para a Universalização da Educação Básica no Brasil. In: CAMPELO, Tereza. NERI, Marcelo Côrtes (org). Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. Brasília:IPEA, 2013

CUNHA, Rosani. Transferência de renda com condicionalidade: a experiência do Programa Bolsa Família. Capacitação de Gerentes Sociais que atuam na proteção social não contributiva Lote 08. Brasília: MDS/UNIMONTES, out. 2007, (Mimeo).

CURY, Carlos R. J. A educação Básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, nº 134, p 293 – 303, maio/ago 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, v.23, n.80 esp., p.169- 201, 2002a.

DAYRELL, Juarez (Org.) et al. Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 299-322.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). Juventude e Ensino Médio – Sujeitos e Currículos em Diálogo. Editora UFGM, 2014, p. 102-133.

DINIS, Nilson Fernandes. Pedagogia de rua: reflexões sobre uma nova prática. *Rev. de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina*. Vol. 2, Nº 1, 2000. Disponível em <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n11.htm>. Acessado em: 12/05/2014.

DOURADO, Luís Fernandes (org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2 ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUARTE, N. S; YANNOULAS, S. C. O percurso escolar da população em situação de pobreza. 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011.

DUBET, François O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004

FALEIROS, Vicente de P. Estratégias em Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2004.

FARIA FILHO, Luciano. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cythia Greive, FONSECA, Thaís N. Lima (Org.). História, historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.77-95

FLICK, Uwe. Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTENELE, Iolanda Carvalho. A trajetória histórica da Assistência Social no Brasil no contexto das políticas sociais. In: TEIXEIRA, Solange Maria. Política de Assistência Social e temas correlates. Campinas: Papel Social, 2016

- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 30 ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.
- FREITAS, Lorena. A educação da ralé. In: SOUZA, Jessé et al. A Ralé Brasileira: quem é como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada* - políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001.
- GOHN, M. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais/ Maria da Glória Gohn. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões de nossa época; v. 1)
- GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia Social. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. PEDAGOGIA E PEDAGOGOS, PARA QUÊ? Cortez, 2005. 200p. (8. ed.)
- MAKARENKO, Anton S. Conferências sobre educação infantil.SP, 1981.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MARSHALL, Theodore H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MESQUITA, Ana Cleusa Serra; JACCOUD, Luciana de Barros; SANTOS, Maria Paula Gomes dos. Perspectivas para o Programa Bolsa Família e o sistema de garantia de renda brasileiro. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; MODESTO, Lúcia (Orgs). Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios. Brasília: IPEA, 2011. v. 2
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli F. R.G. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 26 Ed. Pretopolis, RJ: Vozes, 2007
- MIOTO, Regina Célia Tamaso. A centralidade da família na Política de Assistência Social: contribuições para o debate. Revista de Políticas Públicas: Programa de Políticas Públicas, São Luís, v. 8, n. 1, p. 133-143, jan./jun. 2008.
- MOTA, A. E.; MARANHÃO, C. H. M. C.; SITCOVSKY, M. . As tendências da política de assistência social, o SUAS e a formação profissional. In: Ana Elizabete Mota. (Org.). O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. 4ed.São Paulo: Cortez, 2010, v. 1, p. 180-200
- MOTA, Ana Elizabete (org). O Mito da Assistência Social. São Paulo: Cortez, 2008.

MOURÃO, Marcelo Alves. A institucionalização da intersetorialidade na produção das políticas sociais: a experiência da Prefeitura de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado Ciências Sociais PUC-Minas, 2011

Netto, José Paulo. Cinco notas a propósito de la “cuestión social”. *Temporalis*, Brasília, n. 3, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Capital Cultural. Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*. UFMG, 2012

PAIVA, Jacyara Silva de. *Caminhos do Educador Social no Brasil*. 1ª Ed. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

PETRUS, Antoni. *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1998. PETRUS, Antoni. *Novos âmbitos em educação social*. In: ROMANS, Mercè. *Profissão: educador social*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PETRUS, Antoni. *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1998. PETRUS, Antoni. *Novos âmbitos em educação social*. In: ROMANS, Mercè. *Profissão: educador social*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POCHMAN, Márcio, *Proteção Social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil, São Paulo em Perspectiva*, n.18, 2004.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão Educador Social*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. 206 p

SALES, Tainah Simões. *O Estado, a Pobreza e o Programa Bolsa Família*. 1ª Ed. Curitiba: Editora Prisma, 2015

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do “longo século XX” brasileiro*. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

SERRANO, Gloria PÉREZ. *Pedagogía social, educación social: Construcción científica e intervención práctica*. Ed: Narcea Ediciones, 2003

SETTON, Maria da Graça Jacintho Setton. *A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 20, maio/jun/Jul/ago, 2002.

SILVA, Benedicto (coord.). *DICIONÁRIO de Ciências Sociais*. RJ: FGV,

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada (Org.). *Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada (Org.). *Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YASBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. A política social brasileira do século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 4. ed. 2012

SILVA, Maria Ozanira S. A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011

SILVA, Maria Ozanira S. As condicionalidades no Bolsa Família: sua face conservadora e limites para Implementação da renda básica de cidadania no Brasil. In: TEIXEIRA, Solange Maria. Política de Assistência Social e temas correlates. Campinas: Papel Social, 2016, (p. 155 -177)

SOARES, Sergei et al. Os impactos do benefício do Programa Bolsa Família sobre a desigualdade e a pobreza. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; MODESTO, Lúcia (Orgs). Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios. Brasília: IPEA, 2010. v. 2

SOARES, Sergei et al. Os impactos do benefício do Programa Bolsa Família sobre a desigualdade e a pobreza. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; MODESTO, Lúcia (Orgs). Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios. Brasília: IPEA, 2010. v. 2

SOARES, Sergei S. D. OLIVEIRA, Luís Felipe B. de. Bolsa Família e repetência: resultados a partir do CadÚnico, projeto frequência e censo escolar. In: CAMPELO, Tereza. NERI, Marcelo Côrtes (org). Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. Brasília:IPEA, 2013

SOUZA, Jessé et al. A Ralé Brasileira: quem é como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

SOUZA, Jessé. A invisibilidade da desigualdade brasileira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SPOSATI, Adaíza. Exclusão Social e Fracasso Escolar. Revista em Aberto, Brasília, v.17 nº71, p. 21-32, jan,2009.

SPOSATI, Adaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome, UNESCO, 2009.

TEIXEIRA, Solange Maria. Política de Assistência Social e temas correlates. Campinas: Papel Social, 2016

TRILLA, Jaume. O universo da educação social. In: ROMANS, Mercè. Profissão: educador social. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UDE, Walter. Escola, violência e redes sociais. BeloHorizonte: UFMG, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003

YASBEC, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil Contemporâneo e formas de seu enfrentamento. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, v. 110, p. 288-322, 2012.

YASBECK, Maria Carmelita. *Classes subalternas e Assistência Social*. São Paulo: Cortez, 3^a ed., 2004.

7. ANEXOS