

36º Encontro Anual da ANPOCS

GT 08

Educação e sociedade

Coordenadores: Clarissa Eckert Baeta Neves (UFRGS) Carlos Benedito Martins (UnB)

EDUCAÇÃO, PRA QUE TE QUERO? O Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife e as aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiárias.

Ana Carolina da Silva Moura

INTRODUÇÃO

Embora muitas das crenças acerca do papel messiânico da educação tenham “se desmanchado no ar”, esta ainda goza de um amplo prestígio na sociedade. Tal prestígio deve-se ao fato da educação, a despeito de seus aspectos excludentes, ser frequentemente concebida como um elemento preponderante para a mobilidade social. Considerando o mundo do trabalho, ainda que existam outras clivagens (raça, gênero, renda) que condicionem o sucesso neste mundo, não podemos subestimar o papel central de um alto nível de escolarização.

Sabemos que embora haja um amplo consenso quanto à importância da educação, existem entraves para o acesso a este direito social. Um dos obstáculos é o fato de algumas famílias não poderem abrir mão da renda de seus filhos (que podem trabalhar) para que eles permaneçam na escola. Neste contexto, programas que associam transferência de renda e escolarização representam mais do que um auxílio à subsistência das famílias (no plano mais imediato). Eles representam uma medida (entre um conjunto de medidas) para a redução do trabalho infantil, para o aumento da frequência escolar e para que os beneficiários conquistem um nível maior de escolaridade. E o que se persegue com isso é uma redução da pobreza em curto, mas principalmente em médio e longo prazo.

Os pressupostos desses programas para redução da pobreza podem ser plausíveis. Todavia, há alguns pontos que merecem análises, dentre os quais, a relação das famílias com a escolarização formal. Consideramos de suma importância investigações que busquem apreender percepções dos usuários sobre os direitos e deveres que condicionam a transferência de renda. Focar nos sujeitos que constituem o público-alvo da intervenção governamental importa porque a caracterização deste público pode subsidiar o Programa em possíveis reformulações, adoção de estratégias e etc. Ademais, beneficiários são mais do que recebedores da política; são, sobretudo, sujeitos cujos valores, crenças, projetos de vida podem influenciar fortemente nos resultados parciais e finais dos programas de transferência de renda.

Com isso em mente, identificamos e analisamos (na dissertação da qual este artigo é parte), aspirações e expectativas educacionais de trinta¹ famílias beneficiadas

¹ Realizamos trinta entrevistas, porém quarenta e um questionários.

pelo programa Bolsa Escola Municipal da Cidade do Recife, em relação às crianças ou adolescentes que estão sob os seus cuidados. Investigamos também como o Programa atua na configuração destas aspirações e expectativas. Os conceitos de aspirações e expectativas educacionais utilizados nesta pesquisa estão ancorados nos estudos realizados por Silke Weber (1976) e Eliane Maria Monteiro da Fonte (1982), intitulados, respectivamente: “Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante” e “A valorização da escola no meio rural”.

Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa, cabe destacar que escolhemos duas escolas da Região Metropolitana do Recife. Nessas escolas, selecionamos os pais a partir da lista de frequência (com o nome das crianças e adolescentes atendidos pelo Programa Bolsa Escola). Os dados foram coletados, durante os meses de novembro e dezembro de 2009, a partir de entrevistas semi-estruturadas e de um questionário sócio-econômico. Na análise dos dados, nos valem predominantemente do método qualitativo, utilizando secundariamente uma abordagem quantitativa. Em relação à segunda abordagem, usamos o SPSS para verificar as frequências das respostas dadas nos questionários.

No que tange à apresentação dos resultados, o presente artigo está dividido em duas partes, além da introdução e conclusão. Na primeira seção, apresentamos características do Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife e as avaliações dos pais (responsáveis) acerca das ações desse Programa. Na segunda parte, dirigimos nossa atenção para as aspirações e expectativas educacionais das famílias, e para as dificuldades que os pais levantam no que tange à realização dessas expectativas.

OS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO BRASIL

Na década de 1990, o Brasil presenciou o surgimento dos programas de transferência condicionada de renda como uma alternativa do poder público no combate à pobreza (CUNHA, 2008). A primeira proposta para garantia de uma renda mínima², foi

² De acordo com Sposati (*apud* Telles, 1998, p. 14), os programas de renda mínima “transferem uma dada quantia de remuneração para que seja transformada pelo cidadão, através do mercado, em resolução de uma necessidade. Não se trata de transferência de um bem como uma cesta básica, ou pagamento de um aluguel ou qualquer benefício, mas de ampliar a capacidade de consumo e acesso do cidadão a cobertura de uma necessidade através de aquisição ou compra. Este caráter faz com que propostas de renda mínima sejam combinadas quer com políticas liberais, quer com políticas de caráter social-democrático, já que no limite não rompem com os interesses do mercado”.

apresentada em abril de 1991, pelo então senador Eduardo Suplicy: um projeto de Lei para a criação do *Programa de Garantia de Renda Mínima* (PGRM). O programa previa uma complementação da renda, ao modo de imposto de renda negativo³, para todos os residentes do país com idade acima dos 25 anos, cujo rendimento bruto mensal fosse inferior a Cr\$ 45.000, “que correspondiam a 2,5 vezes o salário mínimo efetivo da época” (WEISSHEIMER, 2006, p. 32). Sua implementação ocorreria de modo gradual, ao longo de oito anos,⁴ e a previsão de início era o ano de 1993 (MACHADO, 2005).

O PGRM nunca chegou a ser implementado, mas carrega o mérito de ter introduzido no debate público brasileiro a questão da garantia de uma renda mínima. O referido Programa contribui para as discussões sobre o tema que ocorreram nos anos subsequentes (TELLES, 1998).

O projeto de Lei do *Programa de Garantia de Renda Mínima* era de abrangência nacional, mas foram os municípios que largaram na frente em relação às experiências de garantia de renda mínima. As experiências municipais foram fundamentais para a criação dos programas de garantia de renda com condicionalidades pelo governo federal. Ilustrativamente, em 1995, o governo municipal de Campinas lançou o *Programa de Renda Mínima*. No mesmo ano, foi implementando no Distrito Federal, pelo então governador Cristovam Buarque, o *Programa Bolsa Familiar para a Educação e Poupança-Escola*. Em dezembro daquele mesmo ano, o governo municipal de Ribeirão Preto aderiu à política de garantia de uma renda mínima, com a criação do *Programa Municipal de Garantia de Renda Mínima em Ribeirão Preto* (SP) (TORRES, 2007).

Com a boa repercussão destes programas, as experiências de garantia de renda mínima tornaram-se uma presença cada vez mais forte no território nacional. No período que se estende de 1995 a 1999, programas mais ou menos semelhantes ao de Brasília, foram implementados no Amapá, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Rio de Janeiro, Goiás e Acre. A despeito das diferenças entre os Programas, todos tinham o mesmo fio condutor

³ Segundo Ramos (apud Machado, 2005, p. 4), “O imposto de renda negativo visa o fornecimento de uma renda mínima fixada a partir da definição de um patamar mínimo – seja o nível de pobreza, de indigência, etc. – no qual se pagará o imposto ou receberá uma complementação na renda. Caso o indivíduo não obtenha renda alguma, ele receberá a quantia necessária para se chegar ao patamar mínimo de renda definido. Para aqueles que recebem um valor abaixo do patamar estabelecido, o complemento será baseado levando-se em conta este valor, de forma a estimular o trabalho, pois sempre se estará em melhor situação financeira trabalhando. As pessoas que obtiverem uma renda acima do patamar mínimo estabelecido pagarão imposto de renda de acordo com sua remuneração.”

⁴ A implantação do Programa ocorreria de modo gradual: as pessoas com mais de 60 anos seriam as primeiras a se tornarem beneficiárias (em 1995) até que, em 2002, todo público-alvo fosse atingido (DINIZ, 2007).

do Programa do Distrito Federal: garantir o acesso ao Ensino Fundamental e combater a evasão (AGUIAR E ARAÚJO, 2002).

No âmbito do Governo Federal, em 1998, criou-se o PGRM. Apesar de possuir a mesma designação do Projeto do senador Eduardo Suplicy, aprovado em 1991, não se tratava do mesmo Programa (MACHADO, 2005). Por uma série de razões, em 2001, O *Programa de Renda Mínima* foi substituído pelo *Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação – o Bolsa Escola Federal* (MACHADO, 2005; LÍCIO, 2004). O Bolsa Escola Federal representou um marco. A partir dele outras ações referentes à garantia de renda entraram em curso, são elas: o Bolsa-alimentação (2001), o Programa Auxílio-gás (2002), o Bolsa-Renda (2002) e o Cartão Alimentação (2003) (WEISSHEIMER, 2006).

Em 2003, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse, se deparou com uma série de programas de transferência de renda dispostos de modo pouco organizado, espalhados por diversos ministérios e com várias listas de beneficiários. Diante disto, optou-se por unificar todos os programas em torno de um único programa. Assim, nasceu em 2004, o Bolsa Família, no âmbito do qual foram inseridos, entre outros, o Bolsa Escola, Cartão Alimentação e Auxílio Gás (WEISSHEIMER, 2006).

Muito poderia ser dito sobre o Bolsa Família (objetivos, público-alvo, principais pontos nos debates), mas é a experiência municipal que nos interessa, mais especificamente, a experiência do Programa Bolsa Escola da Prefeitura do Recife. O programa do Recife foi criado em 23 de maio de 1997 pela Lei nº 16.302 e regulamentado pelo decreto nº 17.665/97 (LAVINAS E BARBOSA, 2000). Atualmente, o Bolsa Escola é gerido pela Diretoria de Apoio Social à Educação, vinculada à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (RECIFE, 2009).

O surgimento deste programa está ancorado, entre outros fatos, nos dados que davam conta da existência de taxas muito elevadas de repetência e evasão entre os alunos da rede pública do Recife (LAVINAS E BARBOSA, 2000). Com o intuito de fazer frente a esse problema, o Bolsa Escola engloba dentre os seus principais objetivos: a elevação da qualidade de vida das famílias beneficiárias e o combate a evasão escolar,

facilitando, através da transferência de renda, o acesso e/ou permanência na escola daqueles alunos oriundos de famílias com carência aguda de renda.⁵

A bolsa pode ser de um salário mínimo, para as famílias com dois ou mais filhos na escola, ou no valor de meio salário mínimo, no caso das famílias com um filho matriculado. O repasse do benefício ocorre, a priori, pelo período de um ano, podendo sempre ser renovado por igual período. Para ingressar no Programa é necessário que as famílias satisfaçam alguns critérios. Além de terem crianças – na faixa etária entre 06 e 15 anos – matriculadas e frequentando assiduamente alguma escola da rede municipal, é necessário que as famílias não possuam renda per capita superior a um terço do salário mínimo; residam há pelo menos cinco anos consecutivos na cidade do Recife e se cadastrem no Cadastro de Inscrição do Programa. No Bolsa Escola assim como no Bolsa Família o corte de renda se sobressai em relativo detrimento a outros indicadores de pobreza. Embora os estudiosos das políticas de transferência de renda reconheçam na renda um dado importante para a inclusão nesse programa, criticam constantemente a centralidade do critério renda e o fato do limite de renda adotado ser muito baixo, oportunizando a inclusão no programa apenas de famílias consideradas muito pobres⁶.

A partir de 2001, o Programa passou por várias mudanças. Das mudanças, as que mais interessam para os objetivos do nosso trabalho são três tipos de reuniões promovidas pelo Programa, são elas: as reuniões de inclusão dos beneficiários, as reuniões em virtude do bloqueio do benefício e as reuniões nas escolas. Todas estas reuniões possuem em comum o objetivo de reduzir o número de bloqueios e, por conseguinte, de desligamentos do programa.

Visando reduzir o número de desligamentos, reforçam-se nestas reuniões as condições de permanência no programa e a importância do comparecimento dos pais à escola dos filhos. Especificamente, a reunião de inclusão é anterior ao primeiro recebimento da bolsa e ocorre todos os meses na Prefeitura do Recife. Nestas, como afirmamos anteriormente, às famílias são expostas aos compromissos que deverão assumir ante a sua inclusão no programa. As reuniões ocasionadas por bloqueio

⁵ Obtivemos essas informações a partir das consultas à página do Programa Bolsa Escola, ao folder do Programa e aos relatórios.

⁶ Cabe ressaltar, entretanto, em favor do Bolsa Escola, que o valor para o seu corte de renda é maior do que o do Bolsa Família. Ademais, o corte de renda do Bolsa Escola é atrelado ao salário mínimo, enquanto que o do Bolsa Família não é. De modo que as críticas atribuídas a ambos, no que tange ao corte de renda, não podem ser iguais.

acontecem mensalmente com todas as famílias que tiverem o recebimento do benefício bloqueado no mês. Por fim, existem as reuniões realizadas nas escolas. A cada mês, com exceção dos meses de janeiro, fevereiro e dezembro, algumas escolas sediam reuniões que representam um momento para *esclarecer sobre os mais diversos questionamentos, ratificando os critérios para permanência no programa e enfatizando sobre a importância da participação nos eventos sócio-educativos*⁷. Atribui-se a estas últimas à redução do número de bloqueios, conforme nos foi relatado em entrevista.

Assim como as reuniões, se enquadram nas ações que o Programa vem desenvolvendo regularmente os eventos no Teatro Santo Isabel e as aulas de educação ambiental no Barco Escola da Prefeitura. Conforme podemos observar nas tabelas abaixo, 30 pessoas da nossa amostra participaram de algum evento teatral, ou seja, a grande maioria. Quando perguntados se foi péssimo, ruim, regular, bom ou ótimo participar desse evento, 29 participantes responderam bom ou ótimo.

Tabela (01) - Participação em evento cultural

Participação em evento cultural	Frequência	%
Sim	30	73,2
Não	11	26,8
Total	41	100

Fonte: Elaboração Própria

Solicitamos aos entrevistados que justificassem suas avaliações. Neste ponto, pudemos perceber, através das justificativas, o quanto ações relativamente simples como essas representam para essas famílias uma raríssima oportunidade de lazer. Além de ressaltarem essa oportunidade de lazer, demonstraram um grande encantamento por um universo que sempre pareceu inacessível. Citando as próprias famílias, as razões para que o evento tenha sido bom ou ótimo foram: “foi animado/diferente”; “porque nunca tinha ido ao teatro”; “ficou sabendo mais da cultura do nosso Pernambuco”; “muitas coisas belas que a gente não sabe”; “porque foi um dia de lazer”; “porque é uma maneira de sair de casa”; “porque ingresso é caro e não tem condições de pagar”; “se distraiu”; “tirou um

⁷ Se a direção da escola sentir necessidade, pode solicitar à equipe do Bolsa Escola Municipal uma reunião na escola.

tempo para ela”; “porque é atendida bem”; “no teatro tem pessoas que estão ali, mas saíram de favelas”; “gostou da peça”; “porque parecia uma criança no meio do povo”; “tarde maravilhosa”; “esqueceu um pouco dos problemas” e “foi interessante ver aquele lugar lindo e maravilhoso”. As três justificativas mais apresentadas são, respectivamente: o evento representar um dia diferente/animado/ de lazer; o fato de nunca terem ido ao teatro antes e os conhecimentos que adquirem através das apresentações teatrais.

Quanto às aulas no barco-escola, o contingente atendido é bem menor do que no caso dos eventos teatrais. Além do mais, algumas mães não participam porque temem o fato da aula ser ministrada no barco. Da nossa amostra, sete pessoas participaram da aula no barco escola, de acordo com a tabela 02. Os sete participantes informaram que participar dessa atividade foi bom ou ótimo. Vejamos:

Tabela (02) - Participação na aula passeio

Participação na aula passeio	Frequência	%
Sim	7	17,1
Não	34	82,9
Total	41	100,0

Fonte: Elaboração Própria

Tabela (03) - Avaliação da aula passeio

Avaliação da aula passeio	Frequência	%
Péssimo	0	0
Regular	0	0
Bom	1	14,3
Ótimo	6	85,7
Total	7	100,0

Fonte: Elaboração Própria

As causas da avaliação positiva foram: “a pessoa tem uma tarde de lazer”; “arejou a cabeça; foi uma terapia”; “porque nunca tinha ido”; “conhecer um pouco da cidade dentro da água”. No conjunto das causas citadas, a mais frequente corresponde ao conhecimento adquirido sobre a cidade.

Do exposto, depreendemos que tanto os eventos teatrais quanto as aulas no barco escola representam para essas famílias oportunidades de lazer e de conhecimento. Além disso, na opinião dos nossos entrevistados, participar dessas iniciativas influencia positivamente na educação dos seus filhos.

ASPECTOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS DAS ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DAS FAMÍLIAS DO PROGRAMA BOLSA ESCOLA

As relações entre educação e família tem sempre merecido atenção. Antes de considerarmos essas relações mais pormenorizadamente, importa sublinhar que usamos muito livre e correntemente o termo família ao longo de todo este trabalho, mas fazemos com plena consciência de que o termo em questão abriga várias possibilidades de arranjos familiares. Apesar da materialidade de vários arranjos familiares, há ainda o predomínio de um modelo de família nuclear. O maior incômodo da exaltação desse modelo, de acordo com o argumento geral dos estudos aos quais tivemos acesso, é o não reconhecimento de que o mesmo se trata apenas de um modelo historicamente construído, muito longe de ser o único formato possível, o ideal a ser alcançado por todos, à margem do qual as outras composições familiares são consideradas incompletas, desestruturadas, não zelosas das suas crianças e desorganizadas (Szymanski, 2003; Mello, 2003; Gomes, 2003). Os escritos de Mello (2003) resumem bem os prejuízos dessa adesão acrítica ao modelo de família propalado como o ideal:

A existência dos modelos normativos não mereceria maior consideração, se estes não fossem tomados como padrões a partir dos quais são medidos os desvios. Mais ainda, não teriam importância se, como modelos ideais, não fossem veiculados a toda hora pelos meios de comunicação como o certo, o bonito, o desejável. Também não teriam importância se, como produtos ideológicos, não fossem interiorizados e não se tornassem um dos fundamentos políticos de atribuições de caráter negativo e estigmatizante. É frequente encontrarmos, mesmo na literatura especializada, a assim chamada “desorganização familiar” como a única responsável pelo fracasso escolar e adaptativo das crianças e da marginalidade dos jovens, ou seja, a família é responsável pelo que aparece como o fracasso moral dos seus membros (p. 56-57).

Se a adesão ao modelo opõe as famílias dos estratos médios das populações e as famílias que residem em áreas consideradas faveladas, essa estigmatização das segundas assume tons ainda mais fortes. Ainda de acordo com Mello:

Quanto mais afastados estamos dos estratos médios das populações urbanas, tanto mais as categorias de organização e desorganização, no que se refere à família, devem ser problematizadas. A literatura disponível sobre as populações da periferia e das favelas das grandes cidades indica que as famílias divergem do modelo normativo de organização. Não é razoável falar de ausência de organização, mas de polimorfismo familiar. Despidos da rigidez das fórmulas e sem olhos preconceituosos, podemos ver as famílias como elas são, e não como devem ser, segundo modelos que são abstratos, pois são históricos e presos às diferentes perspectivas das classes sociais (p. 57).

A importância de uma percepção atenta aos diversos arranjos familiares ficará mais clara conforme nos aproximemos do momento mais recente dos estudos sociológicos acerca da educação e família. Dito isto, passemos à trajetória do relacionamento entre essas duas instituições e às análises sociológicas acerca dessas relações

Em primeiro lugar, é importante pontuar que as relações entre família e educação são anteriores e muito mais abrangentes do que a participação dos pais nas escolas. De acordo com Carvalho (2004), antes que a escola emergisse como um espaço separado e especializado, as crianças e jovens eram educados na família e na comunidade, sendo parte do processo educacional a participação em práticas produtivas e rituais coletivos. Como transmissão cultural, a educação assumia duas faces: a popular (oral e prática) e a erudita (letrada, formal, o mesmo que cultura), esta última destinada aos membros da elite e ministrada por mestres residentes ou em colégios internos.

É na modernidade, a partir da escolarização compulsória, no final do século XIX, que a educação escolar torna-se o modo de educação dominante. O crescente processo de especialização que tem lugar na sociedade moderna também tem impactos significativos na relação entre família e educação, com a perda crescente do controle da família sobre o processo educacional, que é assumido por instituições especializadas. Decorre desta especialização uma divisão que coloca, de um lado, os lares e as famílias como redutos da reprodução sexual, física e psíquica, com a predominância do afeto e da intimidade; e de outro, as escolas, responsáveis pela difusão de uma educação pública (no claro contraste com a educação doméstica), de uma cultura letrada e por qualificar os indivíduos para o trabalho (Carvalho, 2004).

A partir da nossa leitura de Carvalho (2004), percebemos três momentos históricos no que tange às relações entre família e educação. No primeiro momento, a família exerce um papel central na educação das crianças. Já no segundo momento, a família sai do centro do processo educacional, cedendo lugar para as instâncias especializadas. Nesta fase, às famílias são atribuídas as responsabilidades pela criação de um ambiente propício para o desenvolvimento físico e psíquico das crianças. Esta etapa é caracterizada ainda por uma delimitação relativamente rígida das funções próprias de cada instituição. Posteriormente, a família volta a ocupar uma posição de destaque, que se não é mesma do primeiro momento, também não se restringe ao domínio do afeto e da intimidade.

Quanto aos impactos da configuração familiar nas trajetórias escolares, muitos sociólogos se debruçaram sobre esta questão, como Nogueira (2005) que nos remete a três momentos específicos da literatura sobre o assunto. De acordo com a autora, no campo da Sociologia da Educação, o interesse pela categoria família pode ser percebido desde as décadas de 1950–1960, com uma abordagem macroscópica de análise. No período em questão, desenvolve-se uma linha de pesquisa cuja tônica eram as relações entre sistema escolar e mobilidade social. Importa destacar que a temática das pesquisas faz sentido em um contexto pós-Segunda Guerra Mundial, no qual os sistemas de ensino dos principais países ocidentais industrializados passaram por uma expansão considerável, em razão da prosperidade que caracterizou os “trinta gloriosos anos” e da constituição do “Estado do Bem-estar Social.”

O traço mais marcante das pesquisas deste período é a focalização nas características do grupo familiar, tais como: renda, nível de instrução, ocupação dos pais, o número de filhos, entre outras. Das análises sobre a influência destas características, concluía-se que o gozo de vantagens econômicas tinha menor impacto no desempenho escolar do que variáveis sócio-culturais (como nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, hábitos lingüísticos). Identificava-se ainda que os filhos de algumas famílias tinham mais chances de lograr sucesso na vida escolar, em virtude da presença, no seu espaço familiar, de atitudes de valorização dos estudos, bem como de ações de encorajamento para estes. De acordo com Duru-Bellat e Van Zanten (*apud* Nogueira, 2005), o papel da família neste primeiro momento foi subestimado, na medida em que era inferido do seu pertencimento de classe.

Também no segundo momento (década de 1970) prevalece uma análise macroscópica da família, compreendida a partir de sua condição de classe ou pela posse de capital, seja este de origem material ou simbólica. Capitais esses que condicionariam, em larga medida o êxito escolar (Nogueira, 2005).

Em uma terceira etapa, que tem início dos anos 1980 e se estende até nossos dias, percebe-se uma profunda reorientação no campo da Sociologia da Educação – e também nos estudos das relações entre família e educação – no que se refere ao objeto e aos métodos para a compreensão deste objeto. Isso significa que os sociólogos da educação voltam seu olhar para as unidades menores que compõem a realidade social. Ilustrativamente, são unidades como “sala de aula”, “o currículo”, “a família” que vão se constituir em objetos privilegiados no momento em tela.

As atuais concepções sobre o objeto de análise e os procedimentos metodológicos que ganham corpo, de modo mais sistemático, a partir dos anos 1980, abrem caminho para a emergência de um novo campo de estudos cujo objetivo principal é a análise das trajetórias individuais e das estratégias que as famílias adotam no processo de escolarização das crianças e jovens. Trajetória e estratégia serão as palavras-chave na compreensão da postura assumida pelas famílias frente à escolarização. Algumas questões tornam-se basilares neste novo contexto, entre elas: Qual o grau de autonomia das estratégias familiares frente à origem social? Outras questões dizem respeito à diversidade de projetos, aspirações e estratégias das famílias, mesmo que estas façam parte de um mesmo meio social (Nogueira, 2005).

Consideramos que as questões suscitadas no terceiro momento - trazidas por Nogueira (2005) - são as que mais dialogam com os objetivos propostos na nossa pesquisa. Isso porque, se por um lado, não desconsideramos a influência de características estruturais tais como: renda, ocupação, grau de instrução; por outro lado, ao questionarmos os pais/ mães/ responsáveis não passamos de modo tão automático destas características para as aspirações e expectativas que essas famílias nutrem acerca da educação dos seus filhos.

Isto é particularmente importante porque relativiza um pouco a ideia de que é preciso levar às famílias de determinado meio social uma cultura educacional. Não que a difusão desta cultura educacional não seja importante, mas é preciso considerar também que uma maior evasão ou um menor grau de instrução pode não ser reflexo de baixas aspirações das famílias com baixo nível de renda, baixo grau de instrução, etc. Aliás, os

estudos (que serão apresentados a seguir), demonstram que famílias de meios sociais distintos não apresentam diferenças importantes em relação às suas aspirações educacionais. A diferença se acentua na passagem das aspirações para as expectativas. Então, o que as famílias apontam como fatores determinantes para o espaço – maior ou menor – entre aspirações e expectativas é um questão relevante, sob o nosso ponto de vista.

As aspirações e expectativas das famílias em relação à educação e a escola foram tratadas pormenorizadamente por Silke Weber (1976) e Eliane Maria Monteiro da Fonte (1982), em estudos intitulados, respectivamente: “Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante” e “A valorização da escola no meio rural”

Weber (1976: 37) define aspirações como “os objetivos a que se propõem os indivíduos engajados em uma atividade educativa”. Já as expectativas compreendem os objetivos que os indivíduos esperam, de fato, alcançar. Neste caso, os objetivos são relativos à trajetória escolar dos filhos. A autora conclui que as aspirações das famílias em relação à educação são, no final das contas, aspirações a uma maior integração social. Isso significa que predomina a crença de que a educação, muitas vezes confundida com escolarização, é percebida como um vetor de integração social. A força desta crença, juntamente com outros elementos, favorece o não questionamento dos limites da educação em uma sociedade de classes.

A pesquisa realizada por Fonte (1982) diferencia-se da investigação precedente, sobretudo, por ser realizada no meio rural. O objetivo central do estudo foi “tentar apreender qual o significado da escola para as populações rurais e que fatores condicionam as suas aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais.” (p. 13). Neste estudo, aspirações educacionais foram definidas como objetivos ou projetos que os pais ou responsáveis desejam atingir no que se refere à escolarização dos seus filhos. Quanto às expectativas, considerou-se que estas representam a avaliação das possibilidades reais dos filhos alcançarem o nível educacional desejado.

Em linhas gerais, as conclusões da pesquisa apontaram para uma grande valorização da escola no meio rural, sendo a escola percebida como uma via de acesso às aspirações e expectativas ocupacionais nutridas pelos pais em relação aos seus filhos. Em relação às aspirações e expectativas educacionais, a autora postula, com base nos resultados, que os problemas para a efetivação da escolarização no meio rural não lançam

suas bases no baixo nível de aspirações acerca da escolarização, atribuído às populações deste universo.

Na nossa pesquisa, utilizamos os conceitos de aspirações e expectativas propostos pelas duas autoras supracitadas por acreditar que seria desnecessário propor uma operacionalização diferente se o que nos norteia é o mesmo questionamento. Embora a pergunta sobre aspirações e expectativas tenha sido a mesma, esta foi situada em um contexto que possui elementos como a universalização do ensino e os programas de transferência de renda para que as crianças permaneçam na escola. Ademais, essas autoras demonstraram nos seus respectivos trabalhos uma distância entre aspirações e expectativas, a qual compreendem por *gap*. Na existência de uma possível distância entre aspirações e expectativas, quais as razões apresentadas pelas famílias para esta distância?

Isto posto, argumentamos que com a investigação das aspirações e expectativas educacionais de famílias beneficiárias do Bolsa Escola buscamos compreender a relação entre família, educação e programa não apenas no sentido programa – famílias. Mas antes de pesquisarmos as contribuições do programa para a relação das famílias com a escolarização, questionamos às próprias famílias em relação à escolarização dos seus filhos. É importante, na nossa percepção, que ações governamentais voltadas para a produção de determinados valores concernentes à educação levem em conta as aspirações, expectativas, valores e entraves explicitados pelas próprias famílias.

Consideramos na nossa pesquisa a discussão que elege a família como unidade de análise, buscando apreender suas estratégias na vida escolar das crianças. Para isso, questionamos às famílias sobre o papel que elas acreditam possuir frente à concretização dos objetivos educacionais almejados. Ademais, nos preocupamos com o espaço entre as aspirações e expectativas e com os fatores chamados pelas famílias para explicá-lo.

De modo geral, nossos achados acerca das aspirações educacionais não apontam para conclusões diferentes das de Weber e Fonte, uma vez que há entre as famílias da nossa amostra uma valorização da educação formal, percebida como um caminho para que os filhos se insiram em profissões socialmente valorizadas (na visão dos pais), a exemplo das profissões de médico e advogado. Mais do que isso, os pais acreditam que a melhor inserção profissional dos filhos – proporcionada pelos estudos – os livraria de ocupar postos humilhantes iguais aos seus. É comum encontramos nas falas das mães a ideia de que se tivessem estudado mais não estariam sendo humilhadas nas cozinhas dos outros.

Nesse sentido, os filhos deveriam observar o exemplo educacional dos pais e proceder de outro modo, buscando outras possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Para além desses benefícios no campo profissional, a educação formal tornaria os indivíduos “homens e mulheres de bem”, e por que não dizer menos excluídos da sociedade? Chegamos a tais conclusões a partir de duas perguntas, quais foram: *Até qual série (grau de escolaridade) a senhora quer/deseja (sonha) que seus filhos estudem? Por que?* Reproduzimos abaixo algumas justificativas para as aspirações:

[...]pra ser um médico, pra ser um advogado. Porque como a gente mora em lugares assim, que os outros chama favela, né, aí a gente tem que tá dando em cima, a gente tem que estar em cima porque se a gente soltar mesmo, os menino só quer usar droga, só quer estar na rua matando, roubando, como a gente vê, muita criança pequena, de menor, tudo usando droga. Aí o meu... o medo da gente mãe é isso, né, que aconteça isso. Aí a gente pede pra eles estudar, pra sempre ir pra escola, pra que seja alguém na vida.

[...]Eu quero ver meu filho... que ela chegue até, termine os estudo, pra a mais tarde ter o futuro, trabalho porque sem estudo, ninguém chega onde quer. É que nem eu, não tive estudo, ó aí vivo nas faxina na casa dos outro, passando humilhação na casa dos outro, por que? Podia tá num emprego bom, se eu terminasse os meus estudos.

eu desejo, né? Por mim, ele estudava até onde... terminasse os estudos todo, fazia curso, se desse, faculdade, crescesse mais, fosse trabalhar, não ficava feito eu quebrando cabeça nas cozinhas dos outro, trabalhava. Se eu tivesse um bom estudo, eu não estava nas cozinhas dos outros, limpando o chão, fazendo as coisas.

Além de ressaltar que estas aspirações são por uma melhor inserção social e profissional, importa destacar que foram investigadas com base nos graus de escolaridades conhecidos pelos pais. Neste sentido, antes de qualquer outro questionamento, perguntamos aos pais: até onde eles acreditavam que alguém podia “ir nos estudos” (na educação formal). Isso porque, não queríamos, caso os pais desejassem para a educação dos seus filhos os níveis Fundamental e Médio, concluir que isso ocorria porque as aspirações desses sujeitos eram pequenas. Nosso pressuposto é que as aspirações devem ser pensadas à luz dos graus de ensino que os pais conhecem.

Com isso em mente, cruzamos as respostas fornecidas para essa pergunta e as aspirações educacionais dos nossos entrevistados e obtivemos os resultados apresentados abaixo:

Tabela (04) – Relação entre escolaridade/série que acredita terminar a educação formal e escolaridade/série desejada para os filhos

Escolaridade/série que acredita terminar a educação formal	Escolaridade/série que deseja que os filhos cheguem			Total
	Ensino Fundamental I ou II	Ensino Médio	Ensino Superior	
Ensino Fundamental I ou II	0 (0,0%)	2 (100,0%)	0 (0,0%)	2 (100,0%)
Ensino Médio	1 (4,2%)	20 (83,3%)	3 (12,5%)	24 (100,0%)
Ensino superior	0 (0,0%)	0 (0,0%)	15 (100,0%)	15 (100,0%)
Total	1 (2,4%)	22 (53,7%)	18 (43,9%)	41 (100,0%)

Fonte: elaboração própria

De acordo com a tabela, considerando apenas a maioria dos casos, 24 pais supõem que a educação formal ocorre até o Ensino Médio; dentre estes, 20 desejam que seus filhos alcancem esse nível, ou seja, sonham que seus filhos concluam os estudos. Observamos ainda que todos os indivíduos que reconhecem o nível superior como último estágio da educação formal desejam que seus filhos cheguem nesse nível. Com isso observamos a íntima relação entre o conhecimento que os pais possuem do sistema escolar formal e as aspirações educacionais em relação aos seus filhos. Enfatizar este fato, a despeito de sua obviedade, contribui para enfraquecer posições que dão conta de baixas aspirações educacionais dessas famílias e para balizar ações no âmbito das políticas educacionais voltadas para as famílias⁸.

⁸ Queremos afirmar com isso que não se trata de levar às famílias uma certa valorização da educação, pois não há evidências de que a valorização inexista ou mesmo de que seja baixa. Esta compreensão é particularmente importante em um momento no qual a presença da família nas políticas sociais (de educação, saúde e outras) é fortemente requisitada. Sendo assim, é salutar conhecer essas famílias, seus desejos, aspirações e os limites que enfrentam para a escolarização dos seus filhos; limites que, de acordo com nossa pesquisa, parecem residir menos em baixas aspirações. Considerando o que essas famílias já possuem (valorização da educação, aspirações e expectativas educacionais), torna-se mais fácil pensar na direção das ações que se quer implementar em adição àquelas voltadas para a garantia das condições materiais de escolarização (alimentação, escola, transferência de renda e outras).

Com relação às expectativas, entendidas aqui não como a série ou grau de escolaridade cujos pais desejam que seus filhos alcancem, mas como o grau de escolaridade até o qual os pais acreditam que seus filhos estudarão, colocamos a seguinte questão: Até qual série (grau de escolaridade) a senhora acredita/acha que seus filhos vão estudar? Por que? Acerca do questionamento proposto é possível afirmar, tanto com base nas entrevistas quanto nos questionários, que a maioria dos pais acredita que ao menos um dos seus filhos chegará ao grau de ensino desejado.

Quando os pais demonstram desejo em ver os filhos concluindo determinado grau de escolarização, mas acreditam que eles só alcançarão um grau abaixo do desejado, observamos o que Weber e Fonte conceituaram de *Gap*. Tentamos pensar esse *gap* dentro das famílias pesquisadas à luz do que indica nosso marco teórico. Ao invés de pressupormos tão somente que o *gap* decorria das condições econômicas, educacionais e raciais dos nossos entrevistados (o que também ocorre) e pararmos nesse ponto, quisemos considerar as falas dos pais. O que eles consideram como impedimentos ou dificuldades para a correspondência entre suas aspirações e expectativas?

Nesta direção, procedemos de duas maneiras: no questionário, fornecemos algumas variáveis frequentemente consideradas como entraves para uma maior escolarização, tais como raça, grau de escolaridade dos pais, condições financeiras e local de moradia⁹. Perguntamos aos pais se estas variáveis poderiam prejudicar/atrapalhar a vida escolar de um indivíduo. Na entrevista, perguntamos sobre essas mesmas variáveis, mas possibilitando que justificassem porque poderiam ou não atrapalhar e que levantassem outros entraves. Na entrevista, a primeira pergunta foi se havia algo que podia impedir que os filhos chegassem ao grau de ensino almejado. Respondida essa questão, perguntamos então se a raça, grau de escolaridade dos pais e dificuldades financeiras poderiam impedir essa conquista.

No que concerne à relação entre pertencimento racial e trajetória escolar, obtivemos os seguintes dados:

⁹ Sobre os entraves que essas variáveis representam, conferir: Dieese, 2007; Henriques, 2001.

Tabela (05) - Relação entre raça e a vida escolar do indivíduo

Raça Pode Atrapalhar	Freqüência	%
Sim	13	31,7
Não	28	68,3
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

Como podemos observar, 68,3% dos entrevistados acreditam que a raça não pode prejudicar/atrapalhar a vida escolar de um indivíduo, contra 31,7% que acreditam que a raça pode atrapalhar ou prejudicar. A justificativa mais presente no primeiro grupo (segundo o qual a raça não atrapalha/prejudica) é a de que o sucesso ou fracasso é individual. Embora alguns pais desse grupo até acreditem que o racismo existe, este não pode atrapalhar, caso seus filhos queiram prosseguir nos estudos. Essa percepção é embasada em alguns exemplos de pessoas negras mais próximas (conhecidos, patrões e outros) ou de mulheres e homens negros com inserção na mídia que obtiveram êxito na trajetória escolar. Para ilustrar essa posição, destacamos as falas de alguns entrevistados, segundo as quais:

Minha filha, o povo aí diz que ainda tem esse negócio de racismo. Eu acho que ainda tem, mas eu creio que aquele que quer vencer, não tem cor certa, ele vence. Que a gente ver tantos negro aí lá em cima. Tem aquele presidente lá dos Estados Unidos, sei lá de onde é. (...) Né negro, mas venceu, calou a boca dos branco. Então, eu acho que não impede não.

(...) Eu já trabalhei com tanta gente... eu já trabalhei com uma mulher branca, ela morreu, ela não gostava de negro. A filha dela quando me contratou pra trabalhar lá ela disse a mim: eu não sei o que mamãe tem que ela não gosta de negro e tu ela mudou de repente. E ela não gostava de negro. É por isso que eu digo: a pessoa às vez diz que é por causa de negro, mas não é não. Eu acho que é porque não gostou da pessoa. (...) Num foi com a cara da pessoa. Aí pronto, aí eu acho que... às vez assim não é porque a pessoa é negra não.

Entre aqueles que acreditam que o pertencimento racial pode atrapalhar/prejudicar a vida escolar de um indivíduo, as justificativas, de modo semelhante ao primeiro grupo, também estão baseadas em situações ocorridas com conhecidos. Frequentemente são trazidos casos de atitudes discriminatórias contra seus filhos, os quais, depois de serem adjetivados negativamente em virtude da cor, não quiseram voltar à escola por sentirem-

se envergonhados e constrangidos, levando os pais a acreditarem que a raça pode atrapalhar o andamento dos estudos. Isto pode ser verificado nas falas que seguem:

(...) Ele ficava com vergonha também. Acho que por causa disso... ele não concluiu por causa disso. No Olindina mesmo chamaram dele de nêgo num sei de quê. Aí eu fui lá e falei com a direção da escola e disse que tava errado porque isso era racismo, porque ele era preto, mas ele era humano, era gente igual a ele. Aí eu tirei ele até de lá por causa disso, aí eu botei ele numa outra escola. Aí depois ele se desvaneceu, não quis mais.

Aí eu acho que pode dificultar tá entendendo... o estudo dela por causa disso. Porque por mais que ela seja, ela é mais clara de que eu, mas só que ela não quer levar o nome de negra, de macaca, ninguém quer levar, né. (...) Ficar os alunos tudo rindo, mangando, Aí eu acho que prejudica muito.

No que diz respeito ao grau de escolaridade dos pais, 70,7% deles acreditam que esse item não pode atrapalhar ou dificultar os estudos dos filhos, conforme a tabela abaixo.

Tabela (06) – Relação entre escolaridade dos pais e vida escolar dos indivíduos

Escolaridade dos pais pode atrapalhar	Frequência	%
Sim	12	29,3
Não	29	70,7
Total	41	100,0

Fonte: Fonte: elaboração própria

Em defesa desse ponto de vista são levantados os seguintes argumentos: “Quem vai estudar né os meninos? Pode não”; “Não, porque mesmo os pais não tendo um grau de escolaridade bom, mas ele pode incentivar o filho a estudar, a crescer. Porque se ele não teve uma oportunidade boa, mas ele não vai querer que seu filho seja igual a ele”; “Não, não, que tem pai e mãe analfabeto que o filho hoje é doutor”; “Não, porque cada um faz o seu”; “Se eu sei pouco, o pai dele ainda sabe menos, eles tem que estudar e aprender pra não ser que nem a gente”; “Às vezes até acontece de um dizer assim: ah, mas a senhora não terminou os estudo. Mas não é porque a gente não terminou os estudo, que você não vai terminar”; “Eu conheço pessoas também que tem pais analfabetos e hoje

são... pessoas até que assim... eu tenho uma convivência assim muito grande, que teve pai e mãe analfabeto, hoje, é policial federal”.

Na direção oposta, os pais que percebem sua baixa escolaridade como um complicador na trajetória escolar dos seus filhos alegam, de modo geral, que em determinada série (séries que consideram mais avançadas) sentirão dificuldades para auxiliá-los nos deveres escolares. Esses pais expressam ainda a cobrança que sofrem por parte dos seus filhos em razão da interrupção precoce dos seus estudos. Como exemplo dessas cobranças, podemos citar:

Porque eu mesmo não vou dizer traz tua tarefa que eu sei, que eu mesma não vou dizer que eu sei, que eu não sei, aí eu tenho que arrumar o que? um reforço, que nem sempre eu faço, boto no reforço. Vai pro reforço. Ele não foi esse ano porque estava bem na escola, tudinho, mas eu já disse a ele, "para o ano" você vai pro reforço porque vai pra sexta, né? Aí tem que ter um reforço. Porque eu mesmo... eu vou dizer, não, traz que eu vou ensinar porque eu não sei, falar a verdade, eu não sei mesmo. Pronto, aí atrapalha.

[...] Assim: o senhor parou na sétima, na quinta, por que o senhor não continuou os estudos, por que? Aí o pai e a mãe às vezes responde: porque eu tive que trabalhar. Aí o pai diz assim: não, mas eu não quero isso pra você não. Eu não quero que eu tive uma vida assim de trabalhar, e você também tenha não. Vá estudar, pra ser alguém na vida. Sempre... às vezes tem essa cobrança de o pai ter parado nos estudo por falta assim... de ter que trabalhar pra dar assistência a eles.

Através do primeiro trecho citado, bem como de outras falas, identificamos que o reforço tem se constituído como uma estratégia dessas famílias para ajudar seus filhos nas tarefas escolares. A adoção dessa estratégia, importa destacar, é facilitada pelo recebimento da renda do Bolsa Escola e/ou Bolsa Família.

A outra variável consiste nas condições financeiras dos pais. Perguntados se as condições financeiras poderiam prejudicar/atrapalhar os estudos, 70,7% dos pais responderam afirmativamente, contra 29,3% que responderam negativamente, como pode ser lido na tabela número 07.

Tabela (07) - Relação entre condições financeiras e vida escolar dos indivíduos

Condições financeiras podem atrapalhar	Frequência	%
Sim	29	70,7
Não	12	29,3
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

Neste ponto, observamos claramente como as famílias da nossa amostra estão sujeitas a um quadro crítico de pobreza e vulnerabilidade social. Foi possível chegar a essa conclusão porque quando as famílias apontaram as justificativas para o impedimento que as dificuldades financeiras representam, citaram muito mais do que ausência de recursos para materiais escolares. Para elas, a falta de comida (antes do recebimento do benefício) dificultava, e muito, que os filhos assistissem às aulas. Nas palavras dos nossos entrevistados¹⁰:

Demais. Meus filhos já saíram de casa pra escola sem almoçar, pra lanchar na escola. Dificulta muito, dificulta demais, demais mesmo. Agora assim, eles não deixavam de ir pro colégio porque eu sabia que no colégio tinha merenda. E aí eu já falava antes com a diretora, como eles eram pequenos, eu ia na direção, conversava com a diretora: olhe, ele foi, está sem comer. Antes de entrar na sala, eles já iam pra cozinha, pra se alimentar e poder assistir aula e eu dar um jeito em casa pra fazer uma sopa, alguma coisa pra alimentar a noite. É complicado, viu. É complicado você educar uma criança com fome... pra escola, pra estudar, é muito complicado, é muito difícil. Hoje em dia eu posso dizer a você: a gente, graças a Deus, a gente é rico. Como eu falei pra você: a gente passa dificuldade, às vezes a gente não tem uma passagem, (...) não tem uma carne, não tem uma verdura, mas a gente não passa mais fome, a gente já passou muita fome, sabe. Muita fome, muita fome mesmo.

Pela uma parte eu acho que não, e outra eu acho que sim, porque acontece de manhã, aí não ter um café, não ter um negócio assim pra dar, aí já vai o que... a gente não vai mandar o menino pra escola, né, com fome, aí deve impedir. Um lápis, um caderno que você precisa. A Prefeitura dá né, como sempre dá, mas não é o ano inteiro, aí pronto, aí pode também.

¹⁰ Importa ressaltar que na entrevista perguntamos aos pais se “dificuldades financeiras” poderiam impedir ou dificultar, enquanto no questionário utilizamos os termos “condições financeiras”. Mas acreditamos que essa diferenciação não alterou o curso das respostas, pois, mesmo que o termo, na entrevista, tenha sido “dificuldades” alguns pais responderam que as dificuldades não podiam impedir ou dificultar. Assim, embora o termo “dificuldades” possa ter enviesado algumas respostas, não acreditamos que esse fato comprometeu o resultado obtido nessa questão.

Porque às vezes precisa de uma passagem pra ir pro colégio não tem, entendeu. Às vezes sai até de casa sem tomar café pra ir pra escola, isso aí dá muito dificuldade nos estudos. Então, tem que botar na cabeça que tem que vencer na vida pra não passar... os filhos dele passar o que eles estão passando com a gente.

Além das dificuldades com a alimentação, os pais cujas aspirações educacionais incluem uma formação de nível superior destacam, por um lado, suas condições financeiras, e, por outro, os custos de uma faculdade, como um elemento cerceador dessas aspirações. Confirmam essa conclusão algumas colocações reproduzidas em seguida:

[...] Assim, tem tempo que a gente tem... eu mesmo pra lavar roupa, tem tempo que a gente tem roupa, tem tempo que não tem. Tem tempo que a faxina aparece, tem tempo que vão tudo simhora, viaja, passa não sei... aí depois é que aparece de novo. Aí, faculdade nenhuma vai querer receber de três em três mês, seis em seis mês, num vai. Aí é isso, e o dinheiro que vai entrar dentro de casa, eu não vou deixar de dar comer a elas pra ajuntar pra pagar a faculdade e aí vai ajuntar pra pagar a faculdade, elas vão morrer de fome.

[...] Porque uma faculdade, ela é paga e ela custa... pesa um pouco no orçamento. Aí influencia [...] Porque você paga 100 reais, 200, depende da faculdade que for, aí você paga, mas você não sabe realmente se você está apto a passar ali, ainda tem a outra fase. Às vezes você passa, mas não vai se encaixar naquela primeira fase, ainda vai na segunda e assim vai tentando. Mas ela disse que não vai desistir não e eu sempre tou incentivando tudo. Eu digo... O negócio é não parar, é sempre persistir, é ficar ali insistindo, persistindo mesmo.

Mesmo com o realce dos problemas advindos da escassez de recursos, há um achado interessante no grupo daqueles que não percebem as dificuldades financeiras como uma condição proibitiva de suas aspirações educacionais. Esses pais põem em relevo as políticas educacionais (universalização e gratuidade do ensino e merenda). Embora não utilizem esses termos, suas falas dão conta de que as aspirações e expectativas educacionais são reforçadas em razão dessas políticas.

O fato da escola ser pública e de haver merenda são citados por alguns pais como uma demonstração de que os filhos têm condições de alcançar as aspirações educacionais, tendo em vista que: “até o terceiro ano tem a escola pública ainda pra estudar”; “No colégio, hoje em dia, não falta nada, tem a merenda pra eles comerem, tem material, tem tudo, eles querem o que mais? No meu tempo, a gente escrevia com papel de pão”; “Se faltar alguma coisa dentro de casa, aí o colégio num alimenta, os alimento

agora tá vindo ótimo, pronto, não tenho o que falar dos alimento do colégio”; “Agora tem lanche, tem livro, tem tudo, tem farda”; “Tem escola pra estudar, então não impede não. Tem comida em escola, tem fardamento na escola, tem material escolar”; “Porque hoje em dia tá se ganhando mais: se ganha o fardamento, se ganha o material. A gente não gasta tanto.”

Acreditamos que as falas expostas seguem na direção do que consideramos anteriormente, que era necessário situar as aspirações e expectativas educacionais em um contexto com elementos como a universalização do ensino e os programas de transferência de renda. Há uma confirmação do valor das políticas educacionais de cunho mais universalista, de modo que políticas residuais e compensatórias não podem prescindir da existência das primeiras, como afirmam alguns autores (Silva, 2007).

Além dessas variáveis, os pais também apresentaram suas percepções sobre o peso do local de moradia na vida escolar. De acordo com a leitura da tabela 08, 56,1% dos entrevistados pressupõem que o local de moradia pode prejudicar/atrapalhar a vida escolar de um indivíduo, sendo 43,9% o total dos que responderam negativamente a essa questão.

Tabela (08) - Relação entre local de moradia e vida escolar dos indivíduos

Local de moradia pode atrapalhar	Frequência	%
Sim	23	56,1
Não	18	43,9
Total	41	100,0

Fonte: elaboração própria

Ao contrário das outras variáveis, não perguntamos sobre o local de moradia nas entrevistas. Apesar disso, no decurso destas, alguns pais trouxeram vários problemas dos locais onde residem, enfatizando o preconceito que sofrem por morarem em lugares conhecidos como “favelas”. Trouxeram também a necessidade de acompanhar seus filhos, a fim de livrá-los das drogas. Sendo assim, o local seria mais um desafio a ser enfrentado por esses pais no processo educacional dos seus filhos. Frente a isso, os pais

adotam estratégias que, na nossa concepção, são frequentemente confundidas pelos detratores das políticas de garantia de renda mínima, com acomodação. Sobre o temor de “perderem” seus filhos (para a droga e criminalidade, por exemplo) e as estratégias que colocam em curso para que isso não aconteça, os pais expressam:

Que como eu já disse que a gente mora no lugar que se num abrir o olho ele se envolve de verdade, se envolve com quem não presta (...) em droga, em vício, em mau companhia, na vida errada, assim (...) e onde a gente mora o que se vê é criança de arma na mão, é criança vendendo droga.

Porque aonde eu moro mesmo, eu moro em Santo Amaro, eu moro na João de Barro, ali, quer dizer assim, pelo Santo Amaro tem muitas coisas que a mãe deve procurar pra botar o filho, só que tem mãe que não procura. A minha mesmo tem dia que sai de casa de 8 da manhã só chega de 6 da noite... vai chegando de um lugar e já correndo pra outro, aí chega do outro, vai pro colégio, chega do colégio, tá em casa, a mais velha e a mais nova. De manhã, elas tão em um, quando não tem aula ou quando não tem projeto, eu mando elas ir ajudar na barraca da tia dela já pra não estar o que: dentro da favela. Dentro de casa. Eu prefiro estar em casa sozinha, cuidando nas coisa, lavando minhas roupa, quem chega pra fazer unha, eu vou e faço. Se meu celular tocar pra ir fazer faxina, eu vou fazer, mas já deixo minha mãe e minha irmã mais velha já olhando elas. É isso né. Porque no lugar que eu moro mesmo a gente tem que estar sempre de olho nos filho porque se não tiver, a gente perde pro mundo (...) Perder pro mundo, é hoje em dia, que as mães tá tudo perdendo seus filho de 13, 14, 15 anos tudo pra droga. E as mães "tão" tudo sofrendo e onde eu moro é pesado (...) Elas já tão assim: elas saem de um e correm já pra outro. A mais nova também é do frevo, quando sai do frevo corre pra uma Igreja Batista que tem lá (...) De manhã, ela estuda aqui. A mais velha estuda de tarde aqui e de manhã o roteiro dela é o mesmo. É assim que elas "vevem". Final de semana também, eu sempre boto elas em tudo final de semana pra não estar dentro da favela.

Conforme estas falas, os pais concebem o uso de drogas como um inimigo perigoso que está próximo dos seus filhos, de modo que algumas mães demonstram explicitamente sua preferência por trabalhar em casa porque assim podem acompanhar seus filhos mais de perto, reduzindo os riscos de “perdê-los” para as drogas. É importante atentar para o espaço que o uso de drogas, sobretudo do *crack*, ocupa nas falas dessas famílias, considerando as restrições que essa droga impõe para a educação dos seus filhos. É fundamental pensar nas condições, mas principalmente, nos limites dessas famílias para enfrentar esse problema. Outro “inimigo” apontado pelos pais é o “namoro/relacionamento”. As opções namoro/relacionamento surgiram espontaneamente (quando não apresentamos opções – renda, raça, local de moradia). Isso ocorre menos pelo namoro em si do que pela gravidez precoce que este representa, na concepção dos pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar as aspirações e expectativas educacionais dos beneficiários de um programa de transferência condicionada de renda, no caso, o Bolsa Escola da Prefeitura da Cidade do Recife. Para tanto nos baseamos em Weber e Fonte. Uma vez que se trata de um Programa com claros fins educacionais, uma das nossas hipóteses foi que o Programa Bolsa Escola, através da transferência de renda, mas principalmente através de ações como cursos profissionalizantes e aulas-passeio, fortalece as aspirações e expectativas educacionais das famílias.

Ao longo do artigo nos debruçamos sobre a emergência dos Programas de Renda Mínima na sociedade brasileira. Tal emergência, datada da década de 1990, consistiu em um processo marcado por vários fatos, dentre eles: a proposta de garantia de uma renda mínima do Senador Eduardo Suplicy; experiências municipais no campo da garantia de renda; criação do Programa de Renda Mínima, posteriormente substituído pelo *Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação – o Bolsa Escola Federal*; e a unificação, realizada por Luiz Inácio Lula da Silva, de todos os programas de transferência de renda existentes no Programa Bolsa Família, em 2004. Esses programas de transferência possuem normalmente, entre suas características, a existência de condicionalidades, as quais os beneficiários devem cumprir para terem assegurado o recebimento do benefício. Esse é o caso, por exemplo, do programa escolhido como nosso objeto de estudo, o programa Bolsa Escola da Prefeitura da Cidade do Recife.

Em relação a este último, vimos que sua proposta principal é ser uma bolsa de estudo para que os filhos oriundos de famílias com insuficiência de renda possam ser matriculados e permanecer na escola. Com base nisso, argumentamos: se o programa é uma política para a qual a participação da família é elemento essencial, é interessante olhar para essas famílias, levando em consideração não apenas o que o programa pode fazer por elas, mas quais perspectivas elas já possuem em relação à educação dos seus filhos.

Tendo em mente a importância de escutar as famílias sobre a educação dos seus filhos, investigamos as aspirações e expectativas educacionais dessas famílias, bem como os entraves que elas percebem para a concretização das aspirações. Essas escolhas analíticas se inserem no momento da Sociologia da Educação em que as estratégias adotadas pelas famílias frente à escolarização dos seus filhos são objetos de investigação. Ademais, nossa pesquisa pode servir como subsídio para o programa, ao trazer

informações sobre os limites com os quais as famílias se deparam para cumprir as exigências e/ou ações propostas em seu âmbito.

Nossos achados dão conta de que as famílias aspiram dentro dos graus de escolaridade que elas conhecem e, embora isso pareça óbvio, é importante ressaltar, para que a posse de menos informações sobre o sistema educacional formal não seja confundida com baixas aspirações e expectativas. Com relação às expectativas, encontramos muitas menções ao uso abusivo de drogas (crack), amizades e namoro como entraves para que os filhos alcancem o grau de escolaridade aspirado pelos pais. As amizades porque levam as crianças para o mau caminho (“matar aula” e usar drogas, por exemplo) e o namoro, porque é seguido, na concepção dos pais, da gravidez precoce.

Da indicação dessas dificuldades depreendemos que os possíveis resultados positivos desse programa podem ser prejudicados por esses problemas, de modo que as pesquisas acerca destes e a proposição de alternativas são importantes para potencializar os resultados positivos do Programa. Para além do Programa, as dificuldades apontadas pelas famílias trazem possibilidades de pesquisas teóricas e empíricas sobre drogas, gravidez na adolescência e dificuldades específicas das famílias que vivenciam estas situações.

Quanto à contribuição do programa, identificamos que à transferência de renda são atribuídas condições para que as crianças possam se alimentar melhor, para que esses pais invistam na formação dos seus filhos com o pagamento de cursos e para que tenham a opção de “ficar em casa”, o que acreditam ser uma medida para proteger os seus filhos do uso de drogas. Embora associem essas vantagens ao benefício, os pais deixam claro que sempre desejaram que seus filhos estudassem, de modo que com ou sem o benefício eles o fariam. Isto porque a escola é gratuita e há nela o fornecimento de materiais escolares e da merenda, o que torna patente a importância da junção de medidas compensatórias e medidas mais estruturais.

Voltando um pouco para a possibilidade de os pais desenvolverem atividades em casa, oferecida tanto pela transferência de renda quanto pelos cursos profissionalizantes, percebemos nas falas deles que tal possibilidade se constitui como uma estratégia adotada frente à escolarização dos filhos. Outra estratégia refere-se ao pagamento de reforço para que as crianças sejam auxiliadas nos seus estudos. Para isso, o dinheiro do benefício representa uma grande contribuição.

Em relação à contribuição do Programa para as aspirações e expectativas educacionais, os pais afirmaram, entre outras coisas, que ir ao teatro aumenta a aspiração e/ou expectativa de que seus filhos estudem, visto que recebem um bom tratamento quando vão assistir a um evento teatral. Estes pais imaginam que seus filhos, se estudarem, poderão frequentar esses locais com mais facilidade. Além disso, eles ressaltam que o que é visto no teatro é repassado para os filhos e que as crianças/adolescentes compreendem que o passeio está associado ao programa que, por sua vez, tem como exigência básica a frequência às aulas.

Desse modo, as aulas-passeio e os eventos teatrais funcionariam como uma espécie de incentivo para as crianças irem a escola, isto na percepção dos pais. Com isso, acreditamos que o possível impacto dessas ações precisa ser analisado de modo mais aprofundado. Todavia, as informações que possuímos nos permitem recomendar que sejam incorporadas definitivamente ao Programa e ocorram com a maior frequência possível, caminhando apenas para a ampliação e aperfeiçoamentos (nos aspectos necessários), mas não para a abolição.

Por fim, reconhecemos que em muitas considerações fomos bastante parciais no sentido de defender a pertinência dos programas de garantia de renda mínima. Isso não significa que não estejamos atentos para as funções sociais latentes que esses programas abrigam. Contudo, acreditamos que esperar a implementação de um novo modelo de sociedade mais justo e equânime é oneroso demais para aqueles que têm fome, o que nos faz aderir a ideia de Medeiros et al (2007), segundo a qual “é preciso dar o peixe enquanto se ensina a pescar”. Além do mais, a garantia de uma renda pode ser, na nossa concepção, um passo para a construção desse modelo mais justo de sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.; ARAÚJO, C. H. Bolsa-escola: educação para enfrentar a pobreza. Brasília: Unesco, 2002.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CUNHA, R. **A garantia do direito à renda no Brasil: a experiência do programa Bolsa Família**. Brasília: mimeo, 2008. Disponível em: <http://www.ipc-undp.org/doc_africa_brazil/Webpage/missao/Artigos/ARTIGO_ROSANICUNHA.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2010.

DIEESE. Escolaridade e trabalho: desafios para a população negra nos mercados de trabalho metropolitanos. **Estudos e Pesquisas**, n. 37, 2007. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/esp/estPesq37PopulacaoNegra2007.pdf>> Acesso em 08 de dezembro de 2007.

DINIZ, S.. Critérios de justiça e programas de renda mínima. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 105-114, jun. 2007.

FONTE, E. M. M. A valorização da escola no meio rural. Recife, Secretaria de Educação, DDN, DEPLAN – Divisão de Avaliação e Pesquisa, 1982.

GOMES, J. V. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: M. C. B. Carvalho (Org.). **A Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto para discussão**, Ipea, Brasília, n. 807, 2001.

LAVINAS, L.; BARBOSA, M. L. O. Combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-Escola do Recife. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000.

LÍCIO, E. C. A trajetória dos programas de transferência de renda no Brasil: o impacto da variável federativa. **Revista do Serviço público/Fundação Escola Nacional de Administração Pública**, Brasília: ENAP, v. 55, n. 3, p. 37-59, jul.-set. 2004.

MACHADO, K. M. Lições do Bolsa Escola. **Revista Domus On Line: revista de teoria política, social e cidadania**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2005.

MEDEIROS, M. et al. Programas focalizados de transferência de renda no Brasil: contribuições para o debate. **Texto para discussão**, Ipea, Brasília, n. 1283. 2007.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: M. C. B. Carvalho (Org.). **A Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, [online], no.176, p.563-578, out. 2005.

Disponível

em:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de junho de 2009.

PREFEITURA DO RECIFE. Calendário de Atividades 2009. Programa Bolsa Escola Municipal.

PREFEITURA DO RECIFE. Relatório de Atividades 2008. Programa Bolsa Escola Municipal.

SZYMANSKI, H. Teorias e "teorias" de famílias. In: M. C. B. Carvalho (Org.). **A Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

TELLES, V. da S. No fio da navalha: entre carências e direitos Notas a propósito dos programas de renda mínima no Brasil. In: S. C. Bava (Org.), **Programa de renda mínima no Brasil : impactos e potencialidades**. Ottawa: CIID, Ottawa, 1998. p. 9-36.

TORRES, J.C. **[Programa Bolsa-Familia e a lógica da contrapartida educacional:](#)** **Revisitando os direitos sociais brasileiros**. In: 31º Encontro Anual da Anpocs, 2007,

Caxambu, MG. Disponível em: <www.brazilink.org/tiki-download_file.php?fileId=88>.

Acesso em: 22 de fevereiro de 2010.

WEBER, S. Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

WEISSHEIMER, M. A. Bolsa Família: avanços, limites e possibilidades do Programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil. São Paulo: Editora

Fundação Perseu Abramo, 2006