

Bolsa Escola

Melhoria Educacional
e Redução da Pobreza

Miriam Abramovay
Carla Andrade
Julio Jacobo Waiselfisz (coord.)





BOLSA-ESCOLA

Melhoria Educacional e Redução da Pobreza

Julio Jacobo Waiselfisz
Miriam Abramovay
Carla Andrade

Projeto Conjunto:
UNESCO, UNICEF, PÓLIS

Brasília, março de 1998

Edições UNESCO - Brasil

Equipe de Pesquisa:

Coordenação Técnica: UNESCO
Julio Jacobo Waiselfisz (Coord.)
Miriam Abramovay (Socióloga)
Carla Coelho de Andrade (Antropóloga)
Assistentes de Pesquisa:
Cristina Maria Quintão Carneiro (Assistente)
Tânia Cristina Alves Siqueira (Assistente)

Comitê Editorial da UNESCO no Brasil:

Jorge Werthein
Dulce Borges
Julio Jacobo Waiselfisz
Célio da Cunha
Briane Bicca
Cláudio Menezes
Celso Schenkel

Unesco Brasil

SAS - Quadra - Bloco H - Lote 6
Edifício CNPq/IBICT/UNESCO - 9º andar
70070-914 - Brasília-DF
Caixa Postal: 08563
Telefones: (061) 223-8684
(061) 217-6470
Fax: (5561) 322-4261
E-mail: UHBRZ@unesco.org

Ficha Catalográfica

Waiselfisz, Julio Jacobo

Bolsa escola : melhoria educacional e redução da pobreza /
Julio Jacobo Waiselfisz, Miriam Abramovay, Carla Andrade. Brasília
: Unesco, 1998.

170 p. ; 21 cm.

I. Abramovay, Miriam. II. Andrade, Carla. III. Título.

CDU 371.217.4
CDD 371.22

BOLSA-ESCOLA
Melhoria Educacional
e Redução da Pobreza

Julio Jacobo Waiselfisz
Miriam Abramovay
Carla Andrade

Projeto Conjunto:
UNESCO, UNICEF, PÓLIS

*Chorei no passado
Choro no presente
Se não fosse a bolsa-escola
Choraria eternamente.*

(aluna bolsista - Paranoá
8ª Série)

Agradecimentos

Ao Departamento de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), pela valiosa colaboração tanto na coleta de dados quanto na disponibilização dos resultados do SAEB/97.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela ampla colaboração e agilidade no fornecimento das informações solicitadas.

Às autoridades do Governo do DF, Diretores de Escolas, professores, especialistas, pais e alunos, pela sua disposição para responder aos questionários ou entrevistas realizadas, participar dos grupos focais e, de forma geral, oferecer todo tipo de informação que o estudo demandou.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram na realização deste estudo.

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
PRÓLOGO	13
INTRODUÇÃO	15
I – EDUCAÇÃO E POBREZA	17
1.1 - O que entendemos por pobreza	18
1.2 - Magnitude e incidência da pobreza	21
1.3 - Desenvolvimento e pobreza	27
1.4 - Educação, economia e pobreza	28
II - GÊNESE E DESABROCHAR DE UMA IDÉIA	33
2.1 - Era simplesmente uma idéia	33
2.2 - A Implantação	40
2.3 - Caracterização dos Programas	42
2.3.1 - Programa Bolsa Familiar para a Educação (Bolsa-Escola)	43
2.3.2 - Programa Poupança-Escola	46
2.4 - Avaliações dos Programas	46
2.4.1 - Avaliação sob o ângulo da distribuição de renda	46
2.4.2 - Avaliação sob o ângulo educacional	48
III – O ESCOPO DO TRABALHO	51
3.1 – Objetivos	51
3.2 - Abordagem extensiva	51
3.2.1 - Composição das amostras	53
3.2.2 - Coleta e processamento de dados	55
3.3 - Abordagem compreensiva	55
3.4 - Características das áreas e da população investigada	61
3.4.1 - Caracterização geral das áreas pesquisadas	61
3.4.2 - Caracterização geral da população do Programa Bolsa-Escola	64
IV - O QUE SIGNIFICA A BOLSA-ESCOLA: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS, PAIS E PROFISSIONAIS DO ENSINO	71

4.1 - O que é a Bolsa-Escola?	71
4.2 - Para que serve a Bolsa-Escola?	75
4.3 - Material escolar	77
4.4 - Uniforme e carteira de estudante	81
4.5 - A mulher como gestora da Bolsa-Escola	83
V – REPRESENTAÇÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BOLSA-ESCOLA/POUPANÇA-ESCOLA	87
5.1 - Os critérios de frequência e rendimento	87
5.2 - Justiça dos critérios	92
5.3 - Como gastar o dinheiro	98
5.4 - Desligamento do Programa	100
5.5 - Poupança-Escola	102
5.6 - Cursos profissionalizantes	104
VI - CULTURA ESCOLAR E BOLSA-ESCOLA	107
6.1 – Trabalho e escola	107
6.2 - A escola como um local de prazer	110
6.3 - A escola como local de aprendizagem	114
6.4 - Família e escola	118
6.5 - O valor da escola	122
6.6 - O lazer	124
6.7 - Aproveitamento escolar	127
6.7.1 – Repetência	127
6.7.2 – Rendimento dos alunos	133
VII - FUTURO E CIDADANIA	137
7.1 - Sonhos de futuro	137
7.2 – Estigma	140
7.3 - Escala de tolerância	143
7.4 – Instituições	149
E, FINALMENTE, O QUE MUDOU NA VIDA DOS BOLSISTAS?	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
RECOMENDAÇÕES	163
BIBLIOGRAFIA	165

Apresentação

A edição do relatório de pesquisa sobre a avaliação do Programa Bolsa Escola do Distrito Federal realizada pela UNESCO, sob a forma de livro com o título de : Bolsa Escola: Melhoria Educacional e Redução da Pobreza, é das mais oportunas e vem ao encontro de uma efetiva preocupação tanto do poder executivo quanto do legislativo.

A recente aprovação da Lei de Renda Mínima para a educação, fruto do esforço empreendido entre as diversas esferas do poder público em parceria com a sociedade civil, representa um passo significativo em busca de maior justiça e equidade social.

Nos últimos anos, foram inúmeras as propostas de conceder às famílias em situação de risco um incentivo financeiro mínimo como estratégia de redução da pobreza absoluta. Não se trata de uma idéia nova. Outros países como a Alemanha, Holanda e Inglaterra, implementaram experiências semelhantes.

No entanto, o que há de novo nas experiências de renda mínima que se desenvolvem no Brasil, é a sua aliança com a política educacional. A contrapartida que está sendo exigida de manutenção da criança na escola possui uma elevada relevância social, podendo mesmo se constituir em reforço decisivo para a plenitude da política de estado de não deixar nenhuma criança sem escola, como também, para ampliar os horizontes sociais dos segmentos sociais situados abaixo da linha de pobreza.

Sob esse aspecto, a avaliação feita pela UNESCO do Programa Bolsa-Escola mostrou o alcance social da experiência. Além de contribuir de forma marcante para a diminuição da evasão e repetência, proporciona às famílias melhoria das condições de vida e valoriza o seu papel no desempenho escolar das crianças.

Estou certo de que a progressiva implantação da Lei de Renda Mínima abre perspectiva das mais promissoras para que experiências como a Bolsa Escola do Distrito Federal, se transformem gradativamente em políticas públicas de educação

em todos os estados e municipios onde essa medida se tornar necessária e urgente.

Assim sendo, a política educacional como um todo, passará a dispor de um novo e eficiente mecanismo de atingir a meta de universalizar o ensino fundamental com qualidade, que constitui a primeira das grandes prioridades que o país elegeu para a educação.

Deputado José Jorge
Presidente da
Comissão de Educação e Cultura da Camara dos Deputados

Prólogo

Um recente balanço realizado em Amman, em junho de 1996, sobre o progresso nas resoluções emanadas da Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), possibilitou comprovar os avanços experimentados, no mundo todo, na melhoria da educação básica, reconhecida, a partir dessa Conferência, como um direito humano fundamental e requisito indispensável para o desenvolvimento da sociedade e do ser humano. Entre 1990 e 1995, aumentou em mais de 50 milhões o número de alunos na escola primária, com a conseqüente diminuição no número de crianças desescolarizadas. Mas a avaliação permitiu observar, também, que o progresso foi muito desigual entre os diversos países e regiões, bem mais lento do que o inicialmente previsto. E a causa fundamental que limita e entrava este progresso radica na situação de pobreza de enormes contingentes da população mundial. Recentes estudos nos mostram, de forma dramática, a magnitude deste contingente: perto de 1,3 bilhões (quase a quarta parte da população mundial) mal sobrevive com um ingresso de 1 dólar diário, limiar que marca a pobreza extrema. Três bilhões de pessoas (mais da metade da população mundial) estão vivendo no mundo com menos de 2 dólares diários.

É neste contexto que no Brasil tanto a UNESCO quanto a UNICEF tem se dedicado a colocar a educação fundamental numa posição central em sua cooperação com as diversas entidades nacionais. O princípio que orienta a cooperação nessa área, é que a educação é um direito de todos e o fortalecimento dos serviços educacionais de boa qualidade para os setores sociais tradicionalmente marginados, constitui uma das chaves prioritárias para a mudança das condições que levam à reprodução das situações de pobreza e exclusão social no país.

É no marco dessas preocupações que a UNESCO e o UNICEF têm acompanhado e apoiado, com enorme interesse, desde seu início em 1995, a implantação e a posterior expansão do Programa Bolsa Escola do Distrito Federal. Formando parte desse

acompanhamento temos realizado, muitas vezes de forma conjunta, diversos estudos e pesquisas avaliativas com relação ao Programa, no intuito de colaborar com a melhoria de seu desempenho, mas também para poder contar com indicadores válidos sobre seus resultados e impacto. O presente trabalho, que hoje entregamos ao público, forma parte desse esforço e permite sustentar, de forma objetiva, nosso apoio a esse e outros programas similares que, através de uma garantia de renda mínima às famílias em situação de pobreza, assegurem a permanência dos filhos na escola.

Temos, a partir deste estudo, fortes evidências de que esse tipo de estratégia origina uma drástica redução da evasão e repetência escolar, precisamente nos estratos sociais onde estes fenômenos apresentam maior força. Também provoca uma melhoria substancial na aprendizagem e no aproveitamento curricular, pelo incremento da motivação e das aspirações educacionais dos bolsistas. Praticamente elimina o trabalho infantil, mecanismo de transmissão da pobreza entre gerações e retira as crianças e os jovens das ruas, colocando-os na escola, o que, certamente, deverá incidir nos índices futuros de delinquência e violência.

No campo familiar, é possível constatar a melhoria das condições de vida das famílias beneficiadas e um aumento significativo das preocupações sobre o destino escolar dos filhos. Além disso, a mecânica específica seguida para a cobrança do benefício, origina uma forte revalorização do papel da mulher na família.

Esse conjunto de elementos nos permite indicar o enorme potencial de impacto deste tipo de programa, que articula, em um movimento único, tanto o combate à pobreza quanto à melhoria das condições educacionais da população, contribuindo para corrigir as desigualdades em torno do acesso, permanência e sucesso das crianças na escola fundamental.

Jorge Werthein
Representante da
UNESCO no Brasil

Agop Kayayan
Representante da
UNICEF no Brasil

Introdução

O presente estudo é resultado de uma iniciativa conjunta de três instituições: a Organização das Nações Unidas para a Educação UNESCO, a Ciência e a Cultura; o Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF e o Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais PÓLIS e foi coordenado tecnicamente pela UNESCO.

A finalidade geral do trabalho foi conhecer o impacto educacional do Programa Bolsa-Escola do Governo do Distrito Federal e, de forma mais específica, os comportamentos, idéias, valores e representações de alunos, pais e professores em torno do Programa, visando identificar o que mudou na realidade dos beneficiários.

Realizado entre os meses de novembro de 1997 e fevereiro de 1998, foram utilizadas diversas fontes primárias e secundárias: um questionário aplicado a uma amostra específica de 1.071 alunos bolsistas e não-bolsistas da 5ª à 8ª série de escolas públicas do DF; 27 grupos focais (de alunos bolsistas, de alunos não-bolsistas, de mães beneficiárias, de mães desligadas ou não aceitas pelo Programa e de profissionais do ensino); entrevistas individuais com informantes-chave relacionados com o Programa; as bases de dados relativas a alunos da 4ª série do Ciclo de 1997 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do MEC; as bases de dados do Sistema de Informação da Bolsa-Escola (SIBE), da Secretaria de Educação do DF; documentos, estudos e outras avaliações realizadas sobre a Bolsa-Escola.

Numa primeira parte do presente relatório, que abrange os Capítulos I a III, procurou-se descrever o marco conceitual e metodológico que orientou o estudo. Assim, o primeiro capítulo sintetiza a compreensão da equipe em relação a algumas noções básicas: antecedentes de Programas de Garantia de Renda Mínima, o conceito, a magnitude e a incidência da pobreza e as relações entre pobreza, desenvolvimento e educação.

No Capítulo II procuramos mostrar o processo de gestão

do Programa, a experiência de sua implantação piloto no Paranoá, ainda em 1995, sua situação atual e as conclusões de algumas das avaliações já realizadas sobre o tema.

O Capítulo III detalha o escopo do trabalho: suas finalidades, os procedimentos e instrumentos utilizados, além de caracterizar a população beneficiária do Programa Bolsa-Escola no ano de 1997.

Já uma segunda parte do relatório está dividida em quatro capítulos nos quais analisam-se e articulam-se os dados coletados nos âmbitos extensivo e compreensivo do estudo. No âmbito compreensivo, as questões-chave discutidas nos grupos focais que deram origem a composição dos itens que se seguem foram propostas nas entrevistas com alunos, pais e profissionais do ensino: *O que é a Bolsa-Escola? Para que serve? O que mudou na vida da família? O que mudou na escola?*

No âmbito extensivo, procurou-se sistematizar os dados obtidos a partir dos questionários específicos aplicados às crianças/adolescentes bolsistas e não-bolsistas e diversas informações que surgem dos dados fornecidos pelo SAEB/97.

Por último, e baseados nas conclusões retiradas das análises dos questionários e grupos focais, os pesquisadores apresentam um conjunto de considerações gerais sobre o Programa e recomendam ações, tanto para seu aperfeiçoamento local quanto para sua possível e necessária disseminação em outras regiões e âmbitos.

Capítulo I

Educação e pobreza

Neste capítulo inicial, procuraremos descrever o marco referencial que orientou o presente estudo do Programa Bolsa-Escola do Governo do Distrito Federal, marco referencial que dá sentido e contextualiza muitos dos postulados e afirmações contidos neste documento.

Considerado, por uns, como um programa de Garantia de Renda Mínima com ancoragem ou contraprestação educacional; por outros, como um programa de melhoria ao acesso educacional das camadas mais pobres, com abatimentos na sua renda, ninguém duvida que é nesta articulação entre educação e combate à pobreza onde radica a profunda originalidade da proposta.

Como nos lembra o trabalho de Lavinas e Varsano (1997), os programas de Garantia de Renda Mínima, como estratégia de combate à pobreza, não constituem uma novidade no mundo, visto que “No pós-guerra, reacende-se na Inglaterra e nos Estados Unidos o debate sobre a oportunidade de se garantir uma renda mínima às famílias desassistidas, vivendo abaixo da linha de pobreza (...)”, embora alguns países, como a Dinamarca, em 1933, já houvessem implantado estratégias do gênero. Paralelamente, surgiriam diversos programas locais ou nacionais, como os da Inglaterra em 1948, Alemanha em 1961, Holanda em 1963, até a fórmula se expandir a grande número de países da União Européia e tendo sua Carta Social, adotada em 1989, recomendado a extensão do programa a todos os países membros.

Nos Estados Unidos existem uma série de diversos programas que, guardando pouca semelhança com os europeus, cumprem uma função similar, como o *Eamed Income Tax Credit* (EITC), que opera como um imposto de renda negativo; o *Aid for Families with Dependent Children* (AFDC), implantado em 1935; os *food stamps*, programa nacional de distribuição de tíquetes de alimentação, etc.

Três questões centrais são as que geralmente se colocam

para justificar as vantagens dos programas de Garantia de Renda Mínima (Saboia, s/d):

1. O montante de recursos demandados são relativamente modestos, se comparados com outros programas de atendimento ao mesmo tipo de população.
2. Baixa eficácia, filtrações, problemas de focalização, etc. de outros programas de cobertura ampla (cestas básicas, subsídios aos preços de bens de consumo popular, etc.).
3. O bem-estar do beneficiado é maximizado quando ele próprio decide o destino da renda adicional.

As modalidades e restrições de acesso e permanência variam de um programa para outro, mas, em geral, ou são de tipo incondicionais (benefício universal ao alcance de todo indivíduo, sem exigência de contrapartida) ou, quando exigem alguma contraprestação, esta se atrela a uma possível ocupação do tempo disponível (qualificação ou requalificação profissional, trabalho em programas de utilidade social ou comunitária, obrigatoriedade de procura de emprego, etc.). Neste sentido, como esclarece Aznar (1996), “significa que todos os beneficiários aptos ao trabalho terão a obrigação de empreender alguma coisa com vistas a se qualificarem para trabalhar, ou a procurarem ativamente um emprego ou ainda a aceitarem uma função que lhes seja proposta. Caso contrário, são forçados a aceitar um emprego público em troca do auxílio social”.

A originalidade e o potencial da Bolsa-Escola, que só encontra antecedentes semelhantes no programa “Beca Escuela” instituído pelo Governo da Venezuela em 1989, está, precisamente, na articulação entre combate à pobreza e melhoria educacional.

1.1 - O QUE ENTENDEMOS POR POBREZA

Muito se tem falado, estudado e discutido, nos últimos anos, sobre o tema da pobreza. Nesse decurso foram desenvolvidos inúmeros indicadores para dar maior precisão às estimativas e

melhor dar conta do fenômeno. Desde sofisticadas definições de pobreza para cada país ou região até medições acuradas de necessidades de consumo energético e protéico para compor “cestas básicas” de programas assistenciais, contamos hoje com um amplo espectro de conhecimentos sobre o tema mas, tudo isto, pouco tem contribuído para sua erradicação.

Em geral, a pobreza tem sido vista como a insuficiência de recursos materiais para a sustentação da vida humana. Esta seria uma interpretação um tanto estreita, produto de uma visão economicista que pode ser traduzida como: “pobre é quem não tem dinheiro”. Por isso, achamos mais indicada a conceituação adotada pelo PNUD, que vê a pobreza como uma negação das escolhas e oportunidades básicas para o desenvolvimento da vida humana, refletida em vida curta, falta de educação, falta de meios materiais, exclusão e falta de liberdade e dignidade. Assim, pobreza humana é multidimensional, ao invés de unidimensional, e centrada nas pessoas, privilegiando a qualidade da vida humana e não as posses materiais.

Esta multidimensionalidade nos permite falar, pelo menos, de três eixos constitutivos:

- a) a pobreza material, como a ausência de bens e serviços básicos;
- b) a pobreza intelectual, que determina o desenvolvimento cultural, ideológico, científico e político do ser humano;
- e
- c) a pobreza social, que nega a integração no coletivo com direitos plenos, a participação na sociedade e respeito dentro do coletivo.

A pobreza, mais do que uma somatória de sujeitos, é um contexto, um ambiente que impede ou limita o desenvolvimento humano de pessoas concretas, barreira que indigna a vida humana.

Dois são os critérios utilizados com maior frequência para medir a magnitude da pobreza: o critério da renda e o das necessidades sociais.

- a) Critério da renda: consideram-se pobres aqueles renda inferior a uma determinada linha, definida pela quantidade

de alimentação – indigência ou pobreza extrema – ou incluindo também necessidades básicas, como transporte, moradia, etc.

- **Indigência ou pobreza extrema:** nesta situação encontram-se pessoas que moram em lares cujos rendimentos, se integralmente aplicados à alimentação, não permitem satisfazer as necessidades nutricionais de seus membros.
 - **Pobreza:** a linha de pobreza é estabelecida somando às necessidades alimentares, os recursos necessários para satisfazer as necessidades básicas não-alimentares do grupo familiar.
- b) Critério das necessidades sociais: é baseado na capacidade e/ou possibilidade dos indivíduos dos grupos familiares de funcionar adequadamente na sociedade. É neste campo que podemos localizar as recentes conceituações e medições do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (1997) com suas definições de desenvolvimento e pobreza humana.
- **Índice de desenvolvimento humano:** processo de alargamento das escolhas das pessoas e o nível de bem-estar que atingiram estão na essência da noção de desenvolvimento humano. Independentemente do nível de renda, as três escolhas essenciais se resumem à capacidade para ter uma vida longa e saudável, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um padrão de vida adequado. O desenvolvimento humano, contudo, não acaba aí. As pessoas também dão grande valor à liberdade política, econômica e social, à oportunidade de ser criativo e produtivo, ao respeito próprio e aos direitos humanos garantidos. A partir destas definições, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), avalia as realizações médias de um país por meio de três dimensões básicas do desenvolvimento humano: longevidade, conhecimento e padrão de vida adequado. As variáveis utilizadas para

indicar estas três dimensões são a expectativa de vida, o nível educacional (alfabetização de adultos e escolaridade conjunta dos ensinos primário, secundário e superior) e o produto interno bruto (PIB) real *per capita*.

- **Índice de pobreza humana:** o índice de pobreza humana mede as carências quanto ao desenvolvimento humano básico nas mesmas dimensões que o IDH. As variáveis utilizadas para indicar essas dimensões são: o percentual de pessoas com esperança de vida inferior a 40 anos; o percentual de adultos analfabetos; e o estabelecimento de condições econômicas essenciais para um padrão de vida adequado, medidas pelo percentual de pessoas sem acesso a serviços de saúde e água potável e pelo percentual de crianças menores de 5 anos com insuficiência de peso.

1.2 - MAGNITUDE E INCIDÊNCIA DA POBREZA

Segundo o já mencionado informe do PNUD - o Relatório de Desenvolvimento Humano de 1997 -, apesar do enorme crescimento da riqueza mundial, cerca de 1,3 bilhão de pessoas vivem com algo em torno de 1 dólar por dia, valor que marca o umbral da extrema pobreza. Em 1996, durante o Encontro Mundial para o Desenvolvimento Social realizado em Copenhague, Dinamarca, inaugurava-se o Relógio da Pobreza, numa tentativa de ilustrar a dramática rapidez do crescimento da pobreza no mundo. São 47 as pessoas que a cada minuto – 25 milhões de pessoas por ano – aumentam o contingente da pobreza, movimentando os ponteiros digitais deste relógio.

Se em 1947 a população mundial era de 2,3 bilhões de pessoas, os 400 milhões de pobres representavam 17,3% da população. Para 1997, os estudos do Banco Mundial e do PNUD estimam em 1,3 bilhão o número de pobres, o que significa quase 23% dos 5,7 bilhões que hoje habitam o mundo, apesar de a riqueza

produzida pela humanidade haver aumentado, nesse mesmo período, mais de sete vezes.

Ainda assim, podemos considerar essa estimativa um tanto conservadora. Efetivamente, o próprio documento do PNUD informa que a linha de pobreza estabelecida, de 1 dólar americano diário, isto é US\$ 370,00 anuais, também utilizada pelo Banco Mundial, é para grande parte do mundo. Por exemplo, para a América Latina e o Caribe o documento indica um patamar de 2 dólares diários, para o Leste Europeu e países da ex-União Soviética, 4 dólares, e para os EEUU, 14,4 dólares. Devido a isso, seria mais lógico estabelecer uma média internacional de 2 dólares diários. O próprio Presidente do Banco Mundial, James Wolfensohn (Wolfensohn, 1997), o faz quando estima que cerca de 3 bilhões de pessoas estão vivendo no mundo com menos de 2 dólares, e que esse número poderá passar, em 30 anos, para 5 bilhões. De ser assim, mais da metade da população mundial se encontraria embaixo da linha de pobreza.

É inegável que grandes avanços foram registrados nas últimas décadas: desde 1960, a mortalidade infantil nos países em desenvolvimento caiu mais de 50%. A incidência da subnutrição teve queda de 30%. Em 20 anos, a China e outros 14 países, que representam 1,6 bilhão de pessoas, diminuíram em 50% a parcela da população vivendo abaixo do nível de pobreza. Ainda assim, segundo o Relatório do PNUD, 840 milhões de pessoas, entre elas 160 milhões de crianças, estão subnutridas, e cerca de 1 bilhão de pessoas são analfabetas e um número ainda maior não tem acesso a água potável.

Como aponta o próprio Presidente do Banco Mundial em seu discurso acima referenciado, “Há muito o que celebrar em tudo isso, mas também há muito a lamentar. Sim, pode haver a metade do líquido no copo mas ainda falta a outra metade. Há gente demais que ainda não está usufruindo dos resultados do sucesso (...). A pior tragédia é que o copo está quase totalmente vazio para gente demais. Na verdade, para muitíssima gente este é o pior dos tempos, com enormes disparidades a persistir através das fronteiras e dentro de muitos países. Em muitíssimos países, os

10% mais pobres da população têm menos de 1% da renda, enquanto os 20% mais ricos desfrutam de mais da metade dela. Em muitíssimos países, a probabilidade de uma menina ir à escola é 50% menor do que a dos meninos. Em muitíssimos países, as crianças são prejudicadas desde o nascimento por causa da má nutrição, do atendimento inadequado de saúde e do acesso inadequado ou total falta de acesso aos programas de desenvolvimento infantil. Em muitíssimos países, as minorias étnicas enfrentam discriminação e temem por suas vidas nas mãos das maiorias étnicas. O que vemos no mundo atual é a tragédia da exclusão”.

Diversos estudos realizados pela CEPAL (1995, 1996, 1997a, 1997b, 1997c) permitem afirmar que a situação da América Latina e Caribe é ainda mais grave que este quadro mundial. Realizando uma síntese pontual desse conjunto de estudos e ainda dos Informes do PNUD (1997) e do BID (1997), teríamos o quadro a seguir:

- Depois de cair, gradual e continuamente durante a década de 70, a pobreza latino-americana teve um drástico incremento ao longo dos 80. Nessa década, a pobreza elevou-se de 23%, em 1982, para 35%, em 1990. Também a pobreza extrema passou de 10 para 17% no mesmo período (BID, 1997).
- Na década de 90, se as taxas tiveram um pequeno decréscimo (aproximadamente 1% no período 1990/95), o número absoluto de pobres continuou a crescer, resultado do crescimento populacional, estimado em 1,8% aa. (BID, 1997).
- De forma estável, quase sem variações no que vai da década de 90, aproximadamente 40% dos lares da América Latina e do Caribe são pobres, com o que o número de pessoas pobres se eleva a 210 milhões.
- A magnitude da pobreza é marcadamente diferencial entre os países: dois deles apresentam menos de 15% de lares pobres enquanto outros superam a casa de 50%.
- Os grupos que se encontram em melhor situação na sociedade latino-americana tiveram maiores benefícios com

a recuperação econômica da década de 90 do que as classes mais pobres. A renda *per capita* dos 20 % com receitas superiores cresceu 5% entre 1991 e 1995, enquanto o *per capita* dos grupos médios e menores cresceu só 3% no mesmo período (BID, 1997).

- A América Latina é a região que apresenta os níveis de distribuição de renda mais baixos do planeta. A média ponderada do coeficiente de Gini da década de 90, superior a 0,50, é maior que o da África (0,49), países asiáticos, Estados Unidos, Canadá (0,34) e Europa (0,25).
- Em 1995 o salário mínimo real em 13 de 17 países foi inferior ao de 1980.
- A diferença entre as remunerações dos profissionais e técnicos e as dos trabalhadores de setores com baixa produtividade aumentou, de 1990 a 1994, entre 40% e 60%.

Tomando como base a metodologia utilizada pela CEPAL em seus relatórios sobre o Panorama Social de América Latina (CEPAL, 1996; CEPAL, 1997)¹, teríamos o seguinte quadro:

TABELA 1.1
Magnitude da pobreza e da indigência na América Latina
1980/1994 (em %)

Ano	Pobres			Indigentes		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
1980	35	25	54	15	9	28
1990	41	36	56	18	13	33
1994	39	34	55	17	12	33

Fonte: CEPAL. *Panorama Social de América Latina, 1997*.

¹ A CEPAL utiliza uma técnica bem mais acurada que a do PNUD ou a do Banco Mundial para realizar suas estimativas de pobreza. O PNUD e o Banco Mundial utilizam um valor fixo e constante de US\$ 370,00 ao ano para delimitar a linha da pobreza extrema,

Por estes dados é possível confirmar o acima exposto: a melhoria do primeiro quinquênio da década de 90, atribuível à reativação do crescimento na região, não permitiu compensar o drástico aumento da pobreza acontecido na década de 80, e os avanços referentes à extrema pobreza são ainda menores: ainda hoje, segundo estes dados, um em cada seis lares latino-americanos não consegue satisfazer suas necessidades alimentares básicas, nem mesmo destinando a isto a totalidade de suas rendas.

Esta leve diminuição das porcentagens de pobres e de indigentes na década de 90 não foi nem sequer suficiente para compensar os incrementos populacionais, com o que, em números, a população pobre continuou aumentando (passando, segundo as estimativas da CEPAL, de 197 milhões, em 1990, para 209 milhões, em 1994).

Como não poderia deixar de ser, em função de seu peso continental, o Brasil acompanhou de perto, e parcialmente determinou, estas tendências. Seu produto interno bruto *per capita*, que na década de 70 cresceu a um ritmo médio de 6,8% ao ano, apresentou sinais de estagnação na década de 80, quando cresceu a uma média de 1,4% ao ano. Já no primeiro quinquênio de 90, especialmente a partir de 1994, melhorou seu desempenho com um incremento médio de 2,9% ao ano (BID, 1997).

Mas este incremento da renda *per capita* não teve efeito imediato na estrutura da pobreza no País. O já mencionado estudo da CEPAL (CEPAL, 1997) estima as seguintes magnitudes para o Brasil:

independentemente de circunstâncias locais ou regionais. A CEPAL, se também utiliza o “método da renda” para estimar as linhas de pobreza, o faz para cada país e zona geográfica, estimando os custos locais da “cesta básica” de alimentos em condições de cobrir as necessidades nutricionais da população, considerando os hábitos de consumo e preços relativos de cada país ou zona. A este valor da cesta é somada uma estimativa dos recursos necessários para satisfazer as necessidades básicas não-alimentares do grupo familiar. O custo da “cesta básica” constitui a linha de indigência ou pobreza extrema. Estas estimativas são construídas a partir de tabulações especiais das diversas pesquisas de lares nos países latino-americanos.

TABELA 1.2
 Magnitude da pobreza e da indigência no Brasil
 1979/1993 (em %)

Ano	Pobreza					Indigência				
	Urbano			Rural	Total País	Urbano			Rural	Total País
	Área Metrop.	Resto Urbano	Total Urbano			Área Metrop.	Resto Urbano	Total Urbano		
1979	21	34	30	62	39	6	12	10	35	17
1987	24	37	34	60	40	8	16	13	34	18
1990	28	41	37	55	42	8	19	16	30	19
1993	31	41	39	51	41	11	18	16	30	19

Fonte: CEPAL. *Panorama Social de América Latina, 1997.*

Nota: Área Metrop. corresponde só ao Rio de Janeiro e São Paulo.

Pode-se ver, pelas estimativas da CEPAL, que entre 1979 e 1990, no total, se bem que houve incremento na incidência da pobreza, este não foi tão dramático (de 39% em 1979 - bem superior à média latino-americana - para 42% em 1990, quase na média). O que resulta bem significativo é seu enorme incremento nas áreas metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro, que, de um patamar relativamente baixo em 1979 (21%), pula para 28% em 1990 e continua aumentando - para 31%, em 1993. Da mesma forma, no total urbano, se observa um grande incremento, embora menor do que nas áreas metropolitanas. Paralelamente, registra-se uma significativa queda na pobreza rural, que, no período considerado, cai de 62% para 51%. Grande parte desse fenômeno deve-se muito mais à migração da pobreza rural para as grandes cidades do que a uma efetiva melhoria na situação de vida da população.

As informações disponíveis para o período que vai de 1994 até nossos dias são um tanto contraditórias, mas estariam a indicar que, entre 1994 e 1996, houve um efetivo processo de redistribuição da renda, diretamente atribuível aos efeitos do Plano Real, implantado em 1993. Comparando as PNADs (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE) de 1993 e de 1996 conclui-se que diminuiu sensivelmente a proporção de famílias com rendimentos de até três salários mínimos, aumentando concomitantemente a proporção com mais de cinco salários.

1.3 - DESENVOLVIMENTO E POBREZA

Existe uma visão predominante nos círculos econômicos e financeiros nacionais e internacionais – aliás, bem mais forte nas décadas passadas do que na atual – de que a resolução dos problemas macroeconômicos - do equilíbrio macroestrutural, do crescimento, da competitividade internacional - solucionariam, de forma quase automática, mas de forma posterior, os problemas sociais existentes. “Fazer primeiro o bolo para depois distribuir as fatias” parecia ser o lema orientador das políticas econômicas preconizadas, inclusive e fundamentalmente, nos recentes programas de ajuste, caracterizados, de forma global, pela redução do gasto social e do “protecionismo” estatal às camadas menos favorecidas da sociedade.

Esta visão toma como base um pensamento longamente difundido e defendido nos círculos econômicos: o da relação inversa entre crescimento e equidade social. Se um elevado nível de poupança é condição para um rápido crescimento, a renda deve concentrar-se em mãos dos ricos, cuja propensão marginal à poupança e ao investimento é relativamente alta (Kaldor, 1978). Para conseguir o crescimento da economia, a desigualdade agregada deve primeiro ter um aumento substancial, para depois diminuir (Kuznets, 1955).

Mas diversos estudos empíricos, a maior parte dos quais realizados recentemente, contradizem este suposto. Há quase um quarto de século, Ahluwalia (1995) chegaria, em seus estudos, à conclusão que “não há qualquer padrão relacionando as variações na distribuição de renda com a taxa de crescimento do PIB. Isso sugere que há pouca base empírica sólida para sustentar a opinião de que as taxas mais altas de crescimento inevitavelmente geram maior desigualdade”.

Indo mais longe, estudos econométricos e revisões recentes (Birdsall et alii, 1995, Birdsall e Lodoño, 1997; Benabou, 1997; Barro, 1991) verificam que as desigualdades na distribuição da renda, em realidade, podem ter um grande impacto negativo sobre o crescimento econômico.

Neste sentido, como aponta Kliksberg (1997), “A suposição, no entanto, de que o crescimento, por si só, ‘derramar-se-ia’ sobre o conjunto da população, para seu benefício – e que, portanto, as soluções dos problemas sociais dependeriam de a população ter ‘tempo e paciência histórica’ – demonstrou ser inteiramente infundada (...). Não há caso algum que comprove as hipóteses centrais dessa teoria. Se não se estabelecem interconexões ativas e sistemáticas entre o econômico e social, os problemas permanecerão sem soluções. Os países que obtiveram resultados positivos para essas duas ordens de problemas caracterizaram-se por superar a visão simplista do ‘derrame’ e avançaram rumo a uma ativa política socioeconômica”.

1.4 - EDUCAÇÃO, ECONOMIA E POBREZA

Como aponta um recente trabalho de Giomar de Mello (1993), a década de 60 deu início a um processo de desencanto com o papel e a importância política, econômica e até educacional da instituição escolar. De fato, a rápida recuperação das economias européias e do Japão após a Segunda Guerra, em contraste com o lento crescimento de muitos países subdesenvolvidos, convenceram economistas e cientistas sociais de que existia alguma relação entre educação e desenvolvimento. As evidências empíricas iam nesse sentido: economias que se desenvolviam tinham uma população relativamente bem “educada”; os países subdesenvolvidos e de lento crescimento apresentavam sérios déficits educacionais.

Assim, até meados da década de 60, as relações entre desenvolvimento econômico e educação eram bem pacíficas e entusiásticas, apesar de pouco explicadas e entendidas. Como máximo, nos modelos neoclássicos do crescimento econômico, encabeçados, na época, pelos trabalhos de Solow (1956), a educação era uma parte indiferenciada e não muito bem explicada dos “resíduos” denominados “mudança tecnológica”. A diferença existente entre o crescimento econômico e os fatores produtivos básicos (capital, terra e mão-de-obra) era atribuída a este fator

residual: “mudança tecnológica”.

Seria com a Teoria do Capital Humano de Shultz, que se introduziria o tema da Educação, dentro da economia. As evidências existentes de elevadas correlações entre os níveis de desenvolvimento dos países e o nível educacional de sua população levaram a abrir as portas para um novo conceito de capital: o capital humano como acumulação de conhecimentos derivados da educação e a necessidade de investir nele para possibilitar o crescimento econômico.

Mas a década de 70 iria aportar algumas evidências dissonantes com esta teoria: muitos países, como os exportadores de petróleo, sem a mínima preocupação com a educação de sua população, estavam a mostrar altas taxas de crescimento; outras nações, entre as quais pode incluir-se o Brasil, com sistemas educacionais altamente deficitários e sem grandes investimentos ou preocupações nessa área, também passavam por “milagres” em sua economia. Essas evidências se articulariam com visões analíticas que, a partir de diversos posicionamentos no espectro intelectual, reforçariam essa idéia de “inutilidade” da questão educacional na estratégia de desenvolvimento. Efetivamente, tanto as teorias reprodutivistas de Bourdieu & Passeron (1977) na França, empiricamente trabalhadas por Baudelot & Establet (1981), quanto as conclusões dos trabalhos empíricos de Coleman (1966) e Jencks (1972), nos EEUU, e de Powlfen (1966), na Inglaterra, seriam coincidentes em afirmar a falta de relações entre a educação escolar e o destino individual ou social da população, que a capacidade da escola para diminuir as desigualdades sociais seria praticamente nula. Assim, para que investir em educação?

A década de 80 representaria uma nova reviravolta. Tanto os países petrolíferos quanto os que, sem prestar muita atenção à educação, mostraram no passado altas taxas de crescimento econômico estavam dando grandes tropeços que mostravam as fragilidades de suas economias. Outras nações, como Singapura, Tailândia, Coréia, etc., que haviam investido em educação e realizado uma séria reforma educacional, tornaram-se países de crescimento pujante. Estes fenômenos, aliados à nova fase da

economia internacional (globalização e interpenetração da economia internacional, novos setores, como a comunicação e a informática, rápidas transformações tecnológicas), levaram a uma refundamentação do papel da educação nos processos de desenvolvimento.

Assim o reconhecem atualmente as diversas agências internacionais, entre elas, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujo Presidente, Enrique Iglesias (Iglesias, s/d), afirma que “As insuficiências na qualidade de vida e na formação dos recursos humanos erguem-se como um dos principais obstáculos para um desenvolvimento mais moderno, mais completo e mais dinâmico no futuro”. Também a UNESCO, cujo Diretor-Geral, Federico Mayor, afirma, em seu discurso de abertura do Fórum Consultivo Internacional em Educação para Todos: “Uma sociedade que não se importa com a educação de seus filhos condena seu futuro” (UNESCO, 1996).

Esta não é só uma postura conceitual, emerge de diversos estudos econométricos realizados a partir dos anos 90, entre eles alguns já mencionados no item anterior, de algum dos quais faremos uma síntese pelo interesse para nossa problemática.

Assim, por exemplo, o estudo de Birdsall e Lodoño (1997), que analisa os dados de 43 países para os quais foi possível dispor de uma série de informações sistematizadas para dois períodos de tempo separados, no mínimo, por 5 anos. Conclui que:

- Uma elevada desigualdade na distribuição de renda se encontra negativamente associada com crescimento no longo prazo.
- Os baixos níveis iniciais de distribuição do fator terra ou do capital humano (educação) têm um claro efeito negativo sobre o desenvolvimento econômico como um todo, e também sobre a melhoria da renda dos setores mais pobres.
- Concomitantemente, melhores níveis educacionais iniciais incidem positivamente na posterior distribuição da renda, especialmente dos setores pobres.

Lau, Jamison e Louat (1990), estimando uma função de produção agregada em 58 países em desenvolvimento (incluído o Brasil), conclui que o aumento de 1 ano na média educacional da população economicamente ativa determina um incremento de 5,5% na taxa de crescimento do PIB, mantendo os restantes fatores (capital, terra e trabalho) constantes.

Lau et al.(1990), utilizando uma metodologia semelhante, realiza um extenso estudo específico para o Brasil. Constrói uma função de produção agregada relacionando o GPD real de cada Estado brasileiro com seu capital (utilizando como *proxy* a quantidade de consumo elétrico pela indústria), o trabalho e o capital humano (anos de estudo formal da força de trabalho). Conclui que a média educacional da força de trabalho apresenta um efeito importante, positivo e estatisticamente significativo no crescimento econômico. Estima também que cada ano adicional de estudo da força de trabalho no Brasil representa um incremento positivo real do PIB de 20% (20% a mais do que seria conseguido em ausência desse ano suplementar).

Estes resultados, junto com outro grande conjunto de evidências empíricas, permitem afirmar hoje que, contrariamente aos supostos convencionalmente aceitos, que consideram a educação como um gasto social, necessário por imperativo ético ou humanitário, mas facilmente prescindível em períodos de aperto ou de “ajuste estrutural”, a educação aparece como “requisito” do desenvolvimento econômico e não como uma consequência dele.

Essas são as duas problemáticas centrais que pretende enfrentar a Bolsa-Escola: a melhoria educacional dos setores excluídos e a superação das condições de reprodução da pobreza. Assim, o interesse que motivou a UNESCO, a UNICEF, a POLIS e os pesquisadores para realizar este estudo foi o de conhecer a efetividade do Programa no enfrentamento de tais problemáticas.

Capítulo II

Gênese e Desabrochar de uma Idéia

“Se há crianças que não vão à escola porque têm que trabalhar, a sociedade pode tira-lás do trabalho e atraí-las à escola pagando-lhes um salário no lugar daquele que receberiam trabalhando².”

A idéia da Bolsa-Escola, que hoje parece simples e clara, não o foi em seu momento de gestação. Foi amadurecida ao longo de um processo no qual não deixaram de existir dúvidas, incertezas, polêmicas, opositores, ceticismo e indiferença.

Este capítulo pretende, em primeiro lugar, recuperar parcialmente a memória desse processo. Trata-se de uma reconstrução baseada não somente em documentação existente como também nas falas dos atores envolvidos na concepção, elaboração, gestão e execução do Programa, colhidas em entrevistas realizadas no decorrer dos últimos meses de 1997. Em seguida, é apresentada a experiência de implantação do Programa, desenvolvido inicialmente como projeto piloto na área periférica de Brasília denominada Paranoá.

2.1 - ERA SIMPLEMENTE UMA IDÉIA...

O que é preciso fazer para mudar o Brasil? Qual o futuro almejado pela sociedade brasileira? Como construir um futuro que possibilite incluir os excluídos? Entre 1986 e 1989 essas indagações motivavam discussões no Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo da Universidade de Brasília (UnB), onde pela primeira vez seu então reitor, Cristovam Buarque, propôs a idéia da Bolsa-Escola. Segundo o próprio Buarque, um dos maiores desafios para o grupo era ultrapassar o plano das “intenções” e

² *Bolsa-Escola/Poupança-Escola* Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Fundação Educacional. Secretaria de Comunicação Social. Brasília, 1997.

propor “medidas” transformadoras efetivas, pensar em ações que levassem concretamente a mudanças no Brasil³.

Havia o consenso entre os membros do Núcleo de que a educação deveria ser o grande investimento do País. Investir na educação, por sua vez, significava primeiramente alfabetizar, meta que só poderia ser alcançada ampliando, de forma decidida, a escolarização das crianças dos setores sociais historicamente excluídos pelas suas condições econômicas. Mas como fazê-lo? Como transformar essa “intenção” numa “medida”, numa política concreta? Em meio a esse debate foi lançada a idéia de se pagar às famílias para que as crianças estudassem: (...) *surgiu a idéia sem o nome de Bolsa-Escola. O nome que usei, acho, foi Renda Mínima Escolar* (entrevista com Cristovam Buarque, Governador do Distrito Federal).

Uma idéia que começou a tomar corpo no início dos anos 90, durante o Governo Paralelo do Partido dos Trabalhadores (PT), quando Cristovam Buarque assumiu a responsabilidade pela área da Educação. Nesta época, Buarque, contando com a colaboração do economista José Márcio Camargo⁴, elabora uma proposta de renda mínima aplicada à educação. Na verdade, tratava-se (...) *mais ou menos de uma proposta. Não tinha nada de acabado.* (...)

³ À época mencionada, o Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo era coordenado pelo então reitor da Universidade de Brasília (UnB), Cristovam Buarque. Grande parte das discussões desenvolvidas nos seminários do Núcleo estão condensadas em três de seus trabalhos: *A desordem do progresso: o fim da era dos economicistas e a construção do futuro* (1991), *A revolução na esquerda e a invenção do Brasil* (1992) e *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa* (1993). Cristovam buscou complementar esses escritos com duas obras posteriores: *A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética* (1994) e *O que é apartação - apartheid social brasileiro* (1994).

⁴ José Márcio Camargo foi um dos primeiros economistas no Brasil a propor a vinculação dos programas de renda mínima à educação. No início dos anos 90, nos artigos “Pobreza e Garantia de Renda Mínima” (*Folha de S. Paulo*, 26/dez./1991) e “Os miseráveis” (*Folha de S. Paulo*, 03/março/1993), já chamava a atenção para o grave problema brasileiro de ter um grande número de crianças, na faixa etária de 7 a 14 anos, trabalhando e fora da escola. Ao atingirem a idade adulta, essas crianças dificilmente teriam acesso a profissões mais bem remuneradas, pois, apesar de contarem com alguma experiência de trabalho, não possuíam conhecimento para tanto. Segundo Camargo, uma maneira de minar esse círculo vicioso seria complementar a renda daquelas famílias, desde que assumissem o compromisso de as crianças frequentarem a escola.

a Bolsa-Escola era uma idéia, não existia nada que pudesse comprovar que isso funcionava, era simplesmente uma idéia (entrevista com Antônio Ibañez, Secretário de Educação do GDF).

Assim, no início dos anos 90 a Bolsa-Escola figurava-se ainda como um corpo de idéias sem contornos definidos, redigidas num curto documento apresentado ao Governo Paralelo, no qual o conceito de Renda Mínima Escolar era analisado: “(...) *eu propunha o pagamento de uma renda às famílias para que seus filhos estudassem, e fiz as contas para todo o Brasil. Eu nunca pensei no Distrito Federal isoladamente. A idéia era o Brasil inteiro*”⁵ (entrevista com Cristovam Buarque, Governador do Distrito Federal). A garantia de uma renda mínima às famílias pobres, como estratégia para se alcançar a universalização da educação no Brasil, deveria inscrever-se, como argumentava Buarque, não numa lógica econômica, mas numa razão ética, necessária a um desenvolvimento social incluído⁶.

A proposta de Renda Mínima Escolar, tal como foi apresentada, por parecer “muito idealista”, terminou sendo refutada e não constando do Programa do Governo Paralelo. Mas o debate sobre a necessidade de se adotarem políticas públicas de combate à pobreza continuava vivo e, no Congresso Nacional, o senador Eduardo Suplicy propunha um Programa de Garantia de Renda

⁵ Essas análises de Buarque foram posteriormente publicadas em *A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética* (1994).

⁶ O argumento central do livro *A desordem do progresso: o fim da era dos economicistas e a construção do futuro*, de Cristovam Buarque, lançado no início dos anos 90, é justamente que a ordem da economia somente viabiliza uma “modernidade técnica”, ou seja, um desenvolvimento excludente. Para contrapor o modelo econômico vigente teríamos que pensar em termos de uma “modernidade ética”, pois um desenvolvimento incluído, que elimine o *apartheid* social, somente é possível se o vetor fundamental do processo decisório for a ética. A universalização da educação no Brasil não podia inscrever-se na lógica econômica exatamente porque o novo padrão tecnológico geralmente prescindia da força de trabalho e, portanto, de uma escola universal. Neste sentido, haveria necessidade de definir a educação como uma questão ética, não econômica, deslocando a lógica habitual de raciocínio. A meta de colocar todas as crianças na escola, em um país como o Brasil, caracterizado pela extrema desigualdade, somente poderia ser atingida se fosse definida como um compromisso ético da Nação para com os mais pobres. Para isso, era necessário garantir-lhes uma renda mínima, sem a qual as crianças continuariam a procurar a ruas como alternativa de aumentar a renda familiar.

Mínima (PGRM), projeto de lei que terminou por obter a aprovação de todos os partidos no Senado em dezembro de 1991⁷.

Nas discussões sobre o Programa de Garantia de Renda Mínima proposto pelo senador Suplicy, Cristovam Buarque e José Márcio Camargo foram dos que sugeriam que um programa dessa natureza deveria ser vinculado à educação:

A simples distribuição (de recursos) para cada indivíduo não teria como efeito a eliminação da pobreza, mas sua aplicação num programa educacional mudaria o País.

(...)

As análises para a implantação da renda mínima, feitas pelo senador Eduardo Suplicy, mostram que ela seria possível, mesmo sem este vínculo com a educação. Mas as análises do senador tentam enfrentar a pobreza pelo lado tradicional e econômico da demanda, criando uma renda-mínima para cada família. A proposta da renda mínima na escola enfrenta a pobreza pelo lado da oferta. Sua finalidade não é criar renda, mas garantir a oferta de educação para todas as crianças. A proposta do senador Suplicy está dentro da lógica economicista da modernidade técnica, procurando apenas uma melhor distribuição de renda. Ela não resolveria os problemas que deseja, porque o bem-estar, a qualidade de vida e sobretudo a realidade nacional pouco mudam com uma renda de um salário mínimo por família. A idéia da renda mínima na escola rompe com o tradicional e reorienta as prioridades em direção à educação - o que muda não é o salário na família, mas a escola (Buarque; 1994, p.132).

Com a intensificação dos debates sobre a renda mínima em todo o País, a idéia de aliar o objetivo de erradicar a miséria com a

⁷ Projeto de Lei da Câmara nº 2.561, de 1992.

escola pública” -, sendo a quarta medida a “Proibição do trabalho infantil”:

Não se pode esperar que a proibição ao trabalho vá impedir que milhões de jovens deixem de trabalhar para manter o sustento de suas famílias pobres. A solução está na garantia de bolsas oficiais que mantenham na escola mesmo as crianças mais pobres do Brasil. O governo teria que garantir uma renda mínima por família pobre que tivesse filhos na escola.

(...)

Em uma cultura que não prioriza a educação, não basta um salário para manter os alunos mais pobres na escola e incentivá-los a continuar os estudos até o fim do segundo grau. Embora o principal atrativo seja a qualidade da escola, serão necessários outros mecanismos, ao menos por alguns anos. Para isso, estabelece-se uma poupança em benefício de cada aluno na escola pública.

(...)

O maior empecilho à execução desse programa não está em seus aspectos financeiros, mas na visão corporativista da sociedade e pela prisão ideológica da modernidade técnica. Muitos reagirão aos benefícios como paternalismo (...), (porém a lógica da medida) não está prisioneira do assistencialismo de oferecer recursos aos pobres, mas da visão de uma modernidade em que a educação é um compromisso social e não um privilégio individual (Buarque, 1994, pp. 131, 132, 133 e 134. Grifos do autor).

A apresentação dessas idéias raramente empolgava os ouvintes. Como já mencionou o próprio Buarque, muitos reagem aos benefícios como “paternalismo”. Seus opositores também qualificavam-no como uma proposta “maluca”, “cara”, “inviável”, “demagógica” e “populista” (entrevista com Cristovam Buarque,

melhoria da educação foi ganhando adeptos, ainda que num primeiro momento, poucos. Cristovam Buarque, por sua vez, seguia defendendo-a em viagens realizadas por todo o Brasil: *Noventa e um, noventa e dois e noventa e três foram anos que eu viajava, no mínimo uma vez por semana, para palestras nas quais defendia essas idéias. A Bolsa-Escola não era muito levada à sério, essa é a verdade* (entrevista com Cristovam Buarque, Governador do Distrito Federal).

Universidades, associações, sindicatos, igrejas, congressos e seminários diversos foram os ambientes nos quais a idéia da Bolsa-Escola era debatida. Em 1992, ela foi detalhada num grande *folder*, “A revolução nas prioridades”, apresentado pela primeira vez em uma reunião da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB)⁸. O texto surgia como resultado da ampla discussão desencadeada pela crítica de Buarque ao que ele denominou de modernidade técnica”, formulada em seus últimos livros⁹. A idéia era apresentar medidas concretas que mudassem o país, criando a alternativa de uma “modernidade ética”, ou seja, de um modelo de desenvolvimento no qual os fins sociais são determinantes¹⁰.

No final de 1993, “A revolução nas prioridades” é transformado em livro, no qual são definidas dez prioridades e mais de cem medidas para mudar o Brasil. A primeira medida das trinta e duas da primeira prioridade, a educação, tratava da criação de um “sistema de atendimento às crianças em idade pré-escolar”. A segunda foi a Bolsa-Escola - “Renda mínima escolar para cada família com filhos na escola pública -, completada imediatamente por outra, a Poupança-Escola - “Implantação de poupança-escola por aluno na

⁸ Esta primeira versão de “A Revolução nas Prioridades” foi reproduzida com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), do Instituto de Estudos Sociais e Econômicos (INESC/BSB), do Instituto Nacional de Educação a Distância (INED) e do Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo da Universidade de Brasília - UnB.

⁹ Referimo-nos à *A desordem do progresso: o fim da era dos economicistas e a construção do futuro* (1991) e *A revolução na esquerda e a invenção do Brasil* (1992). Segue-se a essas publicações a do livro *O colapso na modernidade brasileira e uma proposta alternativa* (1993).

¹⁰ Para maiores esclarecimentos, rever nota de rodapé nº 5.

Governador do Distrito Federal).

Iniciada, em 1994, a campanha eleitoral de Cristovam Buarque para governador do Distrito Federal, a Bolsa-Escola e a Poupança-Escola foram colocadas em discussão, encontrando mais uma vez forte reação, desta feita entre os militantes de seu partido, o Partido dos Trabalhadores (PT), que diziam que “*era impossível*”, que “*não daria certo*”, que “*custaria muito dinheiro*”, que “*não resolveria nada*”, que “*era assistencialista*” (entrevista com Cristovam Buarque, Governador do Distrito Federal). Os argumentos de ataque passaram a ser utilizados pela oposição, principalmente quando a candidatura de Buarque tornou-se expressiva: “*Quando o candidato começou a crescer, as pessoas, principalmente os opositores, começaram a fazer críticas e a levar a sério o que antes não era levado a sério. Passaram a atacar o Programa e a partir daí ele começou a ser conhecido da população. Mas continuava uma idéia que ninguém sabia como iria ser implementada*” (entrevista com Antônio Ibañez, Secretário de Educação do GDF).

A superação das resistências, finalmente, deu-se quando uma pesquisa eleitoral, em junho de 1994, revelou que 67% dos entrevistados no Distrito Federal (DF) eram favoráveis à proposta. Somente 13% eram contrários e o restante não tinham opinião¹¹.

Com resultados tão significativos, a Bolsa-Escola e a Poupança-Escola passam a ser trabalhadas como propostas que deveriam constar do Programa de Governo da Frente Brasília Popular: “*Não havia nada elaborado. Tinha a proposta macro de universalização do ensino, mas não tinha nada desenhado. Foi a partir da intenção do Cristovam de conceder um salário mínimo para as famílias que mantivessem seus filhos na escola que fomos levantar dados e informações para verificar a viabilidade, do ponto de vista financeiro, de se executar o programa. Fizemos esses levantamentos e os resultados, apesar de os indicadores à época serem ainda bastante frágeis, (...) mostravam que era viável. Então começamos a trabalhar mais profundamente na idéia para transformá-la numa proposta para ser incluída no Programa de*

¹¹ Ver Nascimento (1996).

Governo". (entrevista com Paulo Valle, Secretário-Adjunto de Educação do GDF).

Quando as eleições decidiram por Buarque para governador, a proposta da Bolsa-Escola já estava ajustada à realidade do Distrito Federal. Durante o primeiro ano de governo, a Poupança-Escola também foi trabalhada e adaptada ao contexto local.

2.2 - A IMPLANTAÇÃO

A institucionalização do Programa Bolsa Familiar para a Educação (Bolsa-Escola) foi o primeiro ato do Governo do Distrito Federal, eleito em 15 de novembro de 1994. O Programa foi instituído pelo Decreto nº 16.270, de 11 de janeiro de 1995, e regulamentado pela Portaria nº 16, de 9 de fevereiro de 1995, da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. O decreto de 11 de janeiro criou uma Comissão Executiva, sob a presidência do Secretário da Educação, formada por um representante de cada um dos seguintes organismos: Gabinete do Governador, Secretarias de Educação, de Desenvolvimento Social e Ação Comunitária, e do Trabalho; Fundação Educacional; Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e Movimento dos Meninos e Meninas de Rua. Essa estrutura é mantida até os nossos dias e os membros da comissão continuam sendo os mesmos.

O Governo do Distrito Federal adotou uma estratégia de implantação gradativa do Programa, concebendo três fases de implementação: a) *Experiência piloto*: implantação e avaliação da experiência piloto em uma área carente do DF. b) *Disseminação*: extensão gradual para outras cidades carentes. c) *Generalização*: o Programa é aplicado em todo DF¹². O projeto foi implantado inicialmente na cidade do Paranoá e, posteriormente, foi expandido para outras cidades: "*Como o Programa era uma novidade, nós não tínhamos idéia, não tínhamos modelos, parâmetros para copiar,*

¹² Essas fases são, geralmente, adotadas nos demais programas sociais do Governo do Distrito Federal. Veja Nascimento (1996).

adotar. A experiência do Paranoá foi fundamental para criarmos e melhorarmos todos os instrumentos de seleção e coleta de informações, tudo que diz respeito ao processo seletivo, de acompanhamento e execução do Programa” (entrevista com Paulo Valle, Secretário-Adjunto de Educação do GDF).

A experiência piloto levada a cabo no Paranoá teve início com um trabalho de sensibilização com as escolas e famílias da comunidade. Após este trabalho, houve um treinamento dos técnicos que seriam os responsáveis pelas inscrições e seleção das famílias. As inscrições foram precedidas de divulgação na comunidade e se deram nas escolas, ao longo de um período de cinco dias. Uma comissão local foi formada para proceder ao exame dos formulários e indicar à Comissão Executiva quais as famílias que, por responderem aos critérios definidos, poderiam ser beneficiadas pelo Programa¹³. O papel desempenhado pelas comissões locais foi revisto em função da grande proximidade da comunidade e da dificuldade de uma escolha objetiva, sem interferências pessoais.

A Coordenadora Técnica do Programa, Marisa Pacheco, relata o momento de sua implantação: *“No Paranoá fizemos uma grande reunião com todos os representantes da escola, da comunidade, e explicamos o que era o Programa, o que estava sendo pensado e previsto, como seria a participação e a seleção. Fizemos o treinamento das pessoas que trabalhariam conosco e criamos um manual de instrução. Tudo era discutido dentro da Comissão Executiva. Fazíamos reuniões, trazíamos o manual, o material era revisto e discutido. Começamos usando a escola como base de tudo, das inscrições e divulgação do Programa. Trabalhamos junto com a rede de ensino, foi com ela que construímos isso porque fomos com algo pronto, mas que era sempre discutido”* (entrevista com Marisa Pacheco, Coordenadora Técnica da Bolsa-Escola).

As escolas não servem mais de base às inscrições para o

¹³ Nascimento (1996) observa que, para tentar evitar interferências políticas na seleção das famílias beneficiadas, membros da sociedade civil estavam presentes tanto na Comissão local quanto na Comissão Executiva.

Programa. Segundo Marisa Pacheco, o envolvimento direto das escolas representava uma sobrecarga para os professores, um peso muito grande, um movimento muito forte dentro das escolas. Era também difícil para o professor livrar-se da relação afetiva com a criança e com a família para ajudar na seleção. Por outro lado, como o Programa nasceu como um “Programa de massa”, o trabalho de seleção era algo volumoso e complexo, que exigia uma qualificação, um treinamento, e a coordenação desse processo - fazer todas as escolas seguirem os mesmos critérios, percorrer todas, etc. - era muito difícil.

No Paranoá foram selecionadas 1.773 famílias que passaram a receber a Bolsa mensalmente, por intermédio do Banco de Brasília (BRB), a partir de abril de 1995. Neste mesmo ano, correspondente à fase de disseminação do Programa, a Bolsa-Escola foi levada às cidades de Brazlândia (1.509 famílias), São Sebastião (1.311 famílias) e Recanto das Emas (1.243 famílias). Em 1996, quando se iniciou a fase de generalização do Programa, a Bolsa-Escola se estendeu às cidades de Ceilândia (4.348 famílias), Samambaia (4.323 famílias), além de Planaltina e Santa Maria.

Em setembro de 1997, o Programa Bolsa-Escola beneficiava a 22.493 famílias e cerca de 44.382 crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, de nove cidades do DF (Paranoá, Varjão, Brazlândia, São Sebastião, Recanto das Emas, Ceilândia, Samambaia, Sobradinho e Planaltina).

Os recursos para o pagamento da Bolsa-Escola e Poupança-Escola advêm da arrecadação de tributos do Distrito Federal, consignados anualmente no orçamento. Em 1997, esses recursos, segundo fontes oficiais, representaram menos de 1% do orçamento total do DF.

2.3 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS

Este tópico busca esclarecer aspectos técnicos e operacionais dos Programas Bolsa-Escola e Poupança-Escola. O último é menos conhecido, mas os Programas, criados no mesmo ano, são atrelados e possuem objetivos comuns. Na elaboração dos dois primeiros

itens que se seguem, utilizamos como fonte de referência os documentos explicativos preparados por técnicos da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. Recorremos também às informações obtidas nas entrevistas com eles realizadas, importantes na elucidação e desenvolvimento de alguns aspectos, à primeira vista, um tanto complexos. No último item procuramos sintetizar as conclusões de duas avaliações do Programa.

2.3.1 - Programa Bolsa Familiar para a Educação (Bolsa-Escola)

O objetivo principal do Programa é “promover a admissão e permanência na escola pública de crianças de 7 a 14 anos completos, em condição de carência material e precária situação social e familiar”¹⁴. Espera-se, por meio do cumprimento desse objetivo, alcançar outros, quais sejam:

- Romper com o ciclo da negligência em relação à educação e lutar contra a exclusão social.
- Combater a evasão escolar e incentivar a escolarização.
- Propiciar às crianças de famílias pobres uma escolaridade que lhes dê condições para superar os traços da exclusão social, em especial a criminalidade juvenil.
- Prevenção do trabalho infantil e da opção da rua como meio de se buscar a sobrevivência das famílias pobres.
- Recuperar a dignidade no segmento populacional dos excluídos.
- Possibilitar às famílias carentes uma renda mínima, superando a situação de miséria em que vivem.

O Programa consiste em outorgar, temporariamente e em dinheiro, um salário mínimo mensal às famílias em situação de

¹⁴ *Programa Bolsa-Escola e Poupança-Escola*: Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Programa Bolsa Familiar para a Educação. Brasília: 1997.

carência material e precariedade social. Para ter direito à Bolsa-Escola, a família deve cumprir com os seguintes requisitos:

- Ter todos os filhos entre 7 e 14 anos de idade matriculados em escolas públicas do Distrito Federal.
- Ter renda familiar *per capita* igual ou menor a meio salário mínimo.
- No caso de existir algum membro adulto da família desempregado, ele deve comprovar que está procurando emprego por meio de sua inscrição no Sistema Nacional de Emprego (SINE).
- Comprovar residir no Distrito Federal há, no mínimo, 5 (cinco) anos consecutivos.
- Morar na Região Administrativa de inscrição¹⁵.

O pagamento do benefício à família está condicionado à frequência dos filhos às aulas. Caso um ou mais de um filho tiver frequência mensal inferior a 90%, o benefício é imediatamente interrompido, podendo ser restabelecido pela normalização da frequência. Somente as faltas plenamente justificadas, como no caso de doença, são aceitas.

O pagamento do benefício não está condicionado ao rendimento escolar do aluno, pois o objetivo do Programa é prioritariamente conseguir reter o aluno na escola, afastando-o da rua. Dar estímulo ao desempenho é objetivo do Programa complementar, a Poupança-Escola, à qual só têm direito os alunos aprovados no final do ano letivo (ver tópico 2.3.2).

As inscrições das famílias são feitas anualmente em cada uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal onde o Programa está implantado. O período e o lugar das inscrições são divulgados previamente pelas escolas locais e outros meios de comunicação. No momento da inscrição, o requerente, preferencialmente a mãe, informa ao cadastrador sobre a

¹⁵ Fonte: Decreto nº 16.270, de 11/1/95 - DODF no 11/1/1995; Portaria nº 16, de 09/02/95 - DODF, 10/2/1995.

composição e situação financeira da família, condições de trabalho, escola e série dos filhos, condições de moradia e estado material da habitação, bens que possui em casa, condições de saúde, entre outros dados. Após preenchimento de formulário específico, uma avaliação da situação sócio-econômica da família é realizada. Objetivando melhor conduzir a avaliação sócio-econômica das famílias e escolher aquelas que serão as beneficiadas, elas recebem visitas de técnicos treinados.¹⁶ Nas visitas são colhidas informações que visam a complementação das registradas no momento da inscrição¹⁷. De posse desse conjunto de dados, cada família recebe uma pontuação, de acordo com a sua condição de vida. Procedese então a uma seleção das famílias mais carentes, aquelas que serão efetivamente beneficiadas¹⁸.

A prioridade para seleção e obtenção da Bolsa-Escola é dada à famílias com:

- Crianças ou adolescentes com medidas de proteção especial.
- Crianças ou adolescentes que cumpram medidas sócio-educativas.
- Dependentes idosos ou portadores de deficiência, incapazes de prover o próprio sustento.
- Crianças desnutridas com acompanhamento da rede pública de saúde.
- Maior número de dependentes de zero a 14 anos.
- Residência em Regiões Administrativas identificadas como mais carentes¹⁹.

¹⁶ Os técnicos aos quais nos referimos são estudantes da Universidade de Brasília, recrutados principalmente na área do Serviço Social, departamento que mantém convênio com a Secretaria de Educação. São também recrutados alunos de outros departamentos, em função das necessidades da Secretaria.

¹⁷ Até o final de 1997 ainda não era possível aos técnicos da Secretaria de Educação realizar 100% das visitas, meta a ser alcançada em 1998. As visitas até então cobriam 80% da população requerente.

¹⁸ Consultar documentos: *Apresentação dos Programas Bolsa-Escola e Poupança-Escola e Esclarecimentos sobre Bolsa-Escola e Poupança-Escola*. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Secretaria Executiva. Brasília: 1997.

¹⁹ Fonte: Portaria no 9/2/1995 - DODF de 10/2/1995.

2.3.2 - Programa Poupança-Escola

A Poupança-Escola é um Programa atrelado ao da Bolsa-Escola e incide sobre o aproveitamento escolar dos alunos bolsistas, buscando incentivar e valorizar seu desempenho de maneira que possam, com êxito, concluir a educação básica.

Ao final de cada ano letivo, o Programa garante a cada aluno aprovado um crédito de um salário mínimo, alocado no Fundo de Solidariedade do DF (FUNSOL), depositado em conta especial do Banco de Brasília (BRB)²⁰. No momento em que o aluno conclui as 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, a metade do valor creditado numa poupança nominal é liberada, sendo o restante do saldo, sempre acrescido de juros, liberado na conclusão do segundo grau.

2.4 - AVALIAÇÕES DOS PROGRAMAS

A seguir apresentamos o resumo e as conclusões de duas avaliações do Programa, uma do ponto de vista da distribuição de renda e outra educacional.

2.4.1 Avaliação sob o ângulo da distribuição de renda

Tendo como referência a experiência pioneira do Paranoá, João Sabóia e Sônia Rocha²¹ propõem em seu trabalho uma metodologia de avaliação de programas de renda mínima. Os dados analisados pelos autores correspondem à situação encontrada em abril/maio de 1996. À época, o Paranoá representava 12,3% das

²⁰ Os recursos depositados no FUNSOL, enquanto não retirados, servem para alimentar o Programa "Meu Primeiro Trabalho". Trata-se de um programa destinado aos jovens de famílias pobres que, tendo concluído o secundário, não têm possibilidades imediatas de ingressar na Universidade. Estes podem se inscrever no Programa, recebendo treinamento e crédito para abrir seu próprio negócio. Ver Nascimento (1996).

²¹ Sabóia, João & Rocha, Sônia. *Programas de renda mínima: linhas gerais de uma metodologia de avaliação a partir do estudo do Programa Bolsa Familiar para a Educação no Distrito Federal tendo como referência a experiência pioneira do Paranoá*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPEA, 1995.

famílias e 11,9% dos alunos beneficiados pelo Programa como um todo.

Os pesquisadores observam que, em 1995, para eliminar a pobreza - entendida como insuficiência de renda -, seria demandada 1,2% da renda dos não-pobres do Distrito Federal. No mesmo ano foi estimado em 342,5 mil o número de pessoas com renda familiar *per capita* inferior a 70% do valor do salário mínimo. O critério de seleção "residir há mais de 5 (cinco) anos no DF" acaba por reduzir o número de beneficiários potenciais para 221 mil pessoas. Outro critério, "crianças entre 7 e 14 anos", reduz esse número a 148,8 mil pessoas, que significa 7,4% da população relevante.

Os autores assinalam que 96,8% dos requerentes pertencem ao sexo feminino, que cerca de 60% são casados e aproximadamente 90% encontram-se na faixa etária entre 25 a 49 anos. Chamam a atenção para o grau de instrução dos requerentes, que é extremamente baixo - 26,4% são analfabetos e 61,9% são apenas alfabetizados. Quanto ao tamanho da família, a média é de 5,1 membros. O percentual de requerentes que possuem trabalho é superior a 50% e 24% das famílias selecionadas possuem rendimentos até um salário mínimo, 73,9% até dois salários mínimos, 93,5% até três salários mínimos, caracterizando rendimentos bastante baixos.

Recomendações dos autores:

- A seleção das famílias deve seguir indicadores objetivos de condição de vida.
- Os critérios de pontuação devem vincular-se essencialmente à composição das famílias e às suas condições de vida observadas, levando em conta, especificamente, a posse de bens de consumo duráveis e patrimoniais, além das condições de infra-estrutura do domicílio.
- Levar em conta como critério de pontuação características adversas no que concerne ao acesso a serviços públicos básicos.
- Excluir os critérios relacionados à situação no mercado de trabalho.

Os pesquisadores também indicam que seria conveniente expandir a população potencial do Programa para incluir famílias com crianças menores de 7 anos. Fazem ainda referência aos critérios de exclusão do Programa e consideram razoável utilizar os mesmos critérios de entrada, mas com um “abono” na pontuação para evitar o entra e sai das famílias.

2.4.2. Avaliação sob o ângulo educacional

Moraes e Sant’ana (1997)²² contemplaram o aspecto propriamente educacional do Programa. A proposta metodológica de avaliação dos Programas Bolsa Familiar Escola e Poupança-Escola focaliza a questão de eventuais mudanças dos indicadores de fluxo escolar dos alunos beneficiados. Se esses Programas não constituem a solução definitiva para, por exemplo, a evasão escolar, de acordo com análises estatísticas educacionais, acarretam significativas mudanças nas taxas de transição - repetência, promoção e evasão - do ensino público fundamental.

Baseados em dados referentes ao ano de 1995 e estatísticas preliminares para o ano de 1996, os autores analisam os seguintes aspectos:

- Indicadores de desempenho.
- Taxas de transição.
- Economias geradas pelo Programa.

a) *Distorção idade-série:* O estudo demonstra que o Programa Bolsa-Escola atinge justamente à população mais prejudicada pelo atraso escolar. Se na população estudantil da rede pública do DF 43,7% encontram-se na série certa para sua idade, entre os alunos inscritos no Programa, essa proporção é de 25,5%. A retenção é basicamente provocada pela repetência, que por sua vez ocasiona a desfasagem idade-série destes alunos.

A repetência contínua leva, segundo o MEC, a uma elevação do tempo médio de conclusão das oito séries de escolaridade

²² Trata-se de uma avaliação apoiada de forma conjunta pela Fundação Grupo Esquel, a UNICEF e a UNESCO.

obrigatória. Calcula-se que o tempo médio de conclusão do Ensino Fundamental no Brasil seja de 11 anos. No Distrito Federal, essa média é de 9,4 anos. Os alunos bolsistas são mais afetados pelo ciclo de retenção na escola, sendo que sua média pode ser estimada em 10,5 anos.

b) Evasão: A taxa de evasão dos bolsistas é muito pequena – cerca de quase zero. Isto era esperado, já que, para permanecer no Programa, é necessário não abandonar a escola. Comparando as taxas entre bolsistas e não-bolsistas se observa que a evasão entre os bolsistas (estimada pelos autores em 5,6% para o ano de 1996) é quase 15 vezes menor que entre os não-bolsistas (estimada em 0,4% para esse mesmo ano). Isto, segundo os autores, significa que 40% da redução da taxa de evasão do DF entre 1994 e 1996 deve-se à existência do Programa, que incorpora apenas 11,6% do total dos alunos. Apesar do leve aumento da evasão dos bolsistas em 1996, os Programas (Bolsa-Escola e Poupança-Escola) foram muito eficientes para garantir a presença dos alunos na escola, alcançando, assim, um dos seus objetivos centrais: *a permanência das crianças na escola.*

Os avaliadores também observam que os Programas induzem a uma redução da evasão não somente entre os grupos dos bolsistas mas, também, daqueles que esperam poder, em algum momento do ano, se transformar em bolsistas.

c) Taxa de aprovação: Houve um melhor desempenho escolar por parte dos bolsistas, cujas taxas são significativamente maiores que as dos não-bolsistas. Enquanto para os não-bolsistas a taxa de aprovação cresceu 1,5% entre 1994 e 1996 (passando de 78,4% de aprovação para 79,9%), para os bolsistas esse incremento foi de 9,5% (da média de 78,4% do DF em 1994 para 87,9%), o que sugere que a permanência nos programas poderia estar induzindo a melhorias acumuladas de desempenho desses alunos.

d) Benefícios econômicos gerados: As implicações dos números acima referidos para a política do Governo do Distrito Federal são evidentes, pois provocam ganhos mais que proporcionais à eficiência geral do sistema. Em termos unicamente de melhoria das taxas de eficiência e de desempenho do sistema educacional,

os resultados positivos do Programa se referem a:

- em primeiro lugar, foi evitado que 2,300 alunos repetissem de ano, permanecendo no sistema educacional, e demandando a criação de 80 turmas ou quase seis novas unidades educacionais. O custo médio do aluno do GDF estava estimado em R\$1,724,31 em 1995²³. Utilizando o chamado *Custo Marginal*, obtém-se que o “aluno adicional” ou o custo marginal do aluno do DF é de R\$915,56. Isto significa que o GDF deixará de gastar 2,1 milhões de reais em 1997, como benefício direto dos programas;
- uma redução de 1% na taxa de evasão provocaria um redução de 4,75% na taxa de reprovação do sistema educacional como um todo. Com a expansão do programa e a conseqüente diminuição da taxa de evasão, será reduzida igualmente a reprovação, gerando ainda mais economia para o sistema em seu conjunto. Assim, por exemplo, se a taxa de evasão cair em 1% em 1997, isto implicará uma economia de mais de 10 milhões de reais em 1998, o que representa pouco mais de 50% do total investido no Programa Bolsa Familiar para a Educação no ano passado (R\$19,6 milhões).

Concluem os autores que, do ponto de vista educacional, o programa é sucesso:

- ao atender as camadas tradicionalmente excluídas e detentoras de profundos passivos educacionais, o governo está tirando a inércia o sistema e ajudando a quebrar a tendência secular de reprodução do ciclo de retenção na escola e de expulsão do aluno;
- os efeitos do Programa são altamente significativos sobre os indicadores de desempenho dos grupos beneficiados, mas tem efeitos importantes sobre os grupos ainda não beneficiados, como este aspecto é aparentemente derivado dos processos de implantação (cadastramento, seleção, etc.) é necessário manter-se o recadastramento anual.

²³ Segundo estimativa da SE/DEPLAN/DPC, utilizando metodologia proposta pelo MEC.

Capítulo III

O Escopo do Trabalho

3.1- OBJETIVOS

Dado que a estratégia proposta pelo Programa Bolsa-Escola vem adquirindo repercussão em nível nacional e internacional e interesse por parte de diversos organismos e governos, pretende-se, com o presente estudo, por um lado, contribuir com a Secretaria de Educação do DF para uma melhor sistematização e compreensão da experiência e, por outro, subsidiar sua possível disseminação em outras regiões e países, aprofundando as avaliações já existentes sobre o tema.

Assim, constitui objetivo do presente estudo conhecer o impacto educacional global do Programa e, de forma mais específica, os comportamentos, idéias, valores e representações de alunos, pais e professores em torno da Bolsa-Escola, para saber o que mudou na realidade dos beneficiários.

O estudo compreendeu duas abordagens complementares, porém diferentes pelas características de seus resultados e estratégias adotadas: a abordagem extensiva e a abordagem compreensiva, tentando articular os benefícios e superar as limitações de cada uma delas, quando utilizadas individualmente.

3.2 - ABORDAGEM EXTENSIVA

A abordagem extensiva objetiva trabalhar com a representatividade e a capacidade inferencial dos dados, utilizando estratégias indutivas que possibilitam, a partir de subconjuntos populacionais, estimar o comportamento de universos abrangentes.

Neste sentido, o âmbito extensivo do presente trabalho pode ser caracterizado como um estudo comparativo entre dois grupos “naturais” (estudo *ex post factum*): alunos bolsistas (cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa-Escola) e alunos não-bolsistas

(famílias não beneficiadas). A possível falta de equivalência entre os grupos foi parcialmente compensada equiparando subgrupos a partir de indicadores de estratificação. Neste estudo utilizou-se como fator de equiparação o estrato educacional do grupo familiar do aluno.

Os dados primários da abordagem extensiva trabalhados no presente relatório, tiveram sua origem em duas fontes:

a) Um questionário aplicado a uma amostra especificamente construída para este estudo, integrada por 1.071 alunos da 5ª à 8ª série da rede pública de ensino. A decisão de se trabalhar com alunos de 5ª à 8ª série prendeu-se à consideração do desenvolvimento psico-motor e cognitivo necessário para responder a um questionário auto-aplicado. Dadas as finalidades do estudo, julgou-se conveniente operar em áreas ou regiões administrativas do DF com elevada concentração de famílias beneficiadas, sendo selecionadas, por tal motivo, as regiões de Paranoá, Brazlândia e Ceilândia. As temáticas abordadas no questionário aplicado referem-se a:

- características sócio-econômicas da família;
- escola e trabalho;
- percepção sobre a Bolsa-Escola;
- tolerância;
- cidadania;
- visão de futuro.

b) As bases de dados do SAEB/97. Também foram analisados os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, coletados em outubro de 1997, cuja utilização foi possibilitada pelo DAEB/INEP/MEC. Trata-se de um levantamento amostral, realizado a cada 2 anos, de caráter nacional, com um sistema de amostragem representativo para cada UF do País. O SAEB/97 objetivou avaliar a proficiência cognitiva e o aproveitamento curricular dos alunos da 4ª e da 8ª séries do Ensino Básico (nas áreas de português, matemática e ciências) e da 3ª série do Ensino Médio (nas áreas de português, matemática, física, química e biologia), utilizando provas especialmente construídas e avançadas

técnicas de análise de resultados derivadas da Teoria de Resposta ao Item. Para cada série e disciplina trabalhadas, o SAEB estruturou 13 blocos integrados por 10 a 13 itens pré-testados. Utilizando a técnica conhecida como Blocos Balançados em Espiral, esses blocos foram distribuídos em 26 cadernos de prova para cada uma das séries e disciplinas testadas.

Além das provas, o SAEB também coleta uma extensa bateria de informações sobre a escola, o diretor, o professor e os alunos. Com referência aos alunos, o SAEB/97 aplicou dois questionários: um de caracterização sociocultural das famílias e dos alunos e um de hábitos de estudo da disciplina objeto de teste, questionários estes que foram retrabalhados para o presente relatório.

Na medida em que o SAEB, de caráter nacional, não contém informações específicas sobre a Bolsa-Escola, nem identifica quem são os alunos bolsistas, foi solicitado ao DAEB/INEP/MEC que, dado o interesse da presente avaliação, os aplicadores do SAEB, no caso específico do Distrito Federal, perguntassem, a cada aluno participante da amostra, se a família era ou não beneficiada pela Bolsa-Escola. Este trabalho foi realizado para os alunos da 4ª e 8ª séries do Distrito Federal. Mas, dada a baixa incidência de alunos bolsistas na 8ª série, só foram trabalhados, no presente relatório, os dados referentes aos alunos da 4ª série.

3.2.1 - Composição das amostras

O objetivo do processo amostral foi o de constituir dois grupos de alunos representativos de duas situações extremas quanto à participação no Programa Bolsa-Escola: alunos atualmente bolsistas e alunos cujas famílias nunca solicitaram a Bolsa-Escola. Devido à existência de situações intermediárias que poderiam interferir na análise, foram constituídos mais dois grupos de controle: alunos cujas famílias perderam a Bolsa-Escola e alunos cujas famílias solicitaram a Bolsa-Escola e não foram aceitos.

Numa primeira etapa as unidades de seleção foram compostas pelas escolas públicas que, nas áreas consideradas (Paranoá,

Brazlândia e Ceilândia), oferecem ensino de 5ª a 8ª séries do primeiro grau. Foi realizado um sorteio de escolas, usando como base cadastral a listagem fornecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Na segunda etapa foi levantado o número de turmas de 5ª a 8ª série existentes em cada unidade escolar e, por um sorteio simples, selecionado um número de turmas proporcional ao tamanho da escola. A primeira etapa amostral foi composta por 16 (dezesseis) escolas, sorteadas aleatoriamente do universo de unidades escolares das cidades de Ceilândia, Brazlândia e Paranoá. A segunda etapa, composta por 42 (quarenta e duas) turmas de 5ª a 8ª série, dos períodos matutino e vespertino. O total de questionários respondidos somou 1.071.

Diferentemente desta, a amostra do SAEB é representativa do universo das unidades escolares (públicas e privadas) do Distrito Federal. No presente relatório, como em alguns casos o interesse foi analisar o comportamento do conjunto e em outros, só o da rede estadual de ensino (âmbito de atuação da Bolsa-Escola), a tabela a seguir especifica o total de provas e questionários respondidos segundo as redes de ensino:

TABELA 3.1

Composição da amostra do SAEB/97 para o Distrito Federal, por disciplina e dependência administrativa.

Disciplina	Rede estadual	Rede particular	Total
Língua	518	544	1.062
Matemática	536	532	1.068
Ciências	546	541	1.087
TOTAL	1.600	1,617	3.217

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

3.2.2 - Coleta e processamento de dados

O questionário elaborado foi respondido e preenchido em sala de aula pelos próprios alunos (autopreenchimento).

A aplicação dos questionários aconteceu no período de 7 a 26 de novembro de 1997.

Os questionários aplicados foram digitados utilizando um programa em linguagem Microsoft Access especificamente elaborado com esta finalidade, dando origem ao Banco de Dados da pesquisa. Para o processamento, tabulação e emissão de relatórios de saída foi utilizado o Statistical Package for the Social Sciences, gerando tabelas de distribuição de frequência simples, médias e cruzamento de variáveis.

Também para o processamento das bases de dados do SAEB/97 foi utilizado o Statistical Package for the Social Sciences, gerando tabelas de distribuição de frequência simples, médias e cruzamento de variáveis.

3.3 - ABORDAGEM COMPREENSIVA

A abordagem compreensiva procura trabalhar o *sentido*, o *conteúdo* das manifestações da vida social, própria à atividade dos sujeitos, que interagem exatamente em função de significações (individuais, sociais, culturais, etc.) atribuídas tanto à própria ação quanto à relação com os outros. Busca-se, por meio dela, recompor o ator fragmentado, num primeiro momento, em variáveis objetivas, que são também extremamente importantes para a caracterização de uma determinada morfologia sociocultural.

Assim, como parte dos procedimentos metodológicos, foram utilizadas técnicas grupais com diversos atores considerados relevantes para o objeto da pesquisa: crianças/adolescentes, profissionais do ensino e mães/pais, no sentido de melhor perceber o conjunto de idéias, valores e representações acerca da Bolsa-Escola.

O método utilizado para tanto foi o do Grupo Focal, uma técnica de investigação qualitativa freqüentemente usada nas

Ciências Sociais para buscar uma resposta aos “porquê” e “como” dos comportamentos sociais. É uma fonte de informação para se entender as atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade relacionados aos aspectos específicos que se pesquisam.

Esta técnica converteu-se em um dos principais instrumentos dos métodos de “indagação rápida” (*Rapid Assesment*)²⁴, desenvolvida para obter uma informação ágil, pouco custosa - que pode ser conseguida em pouco tempo, em profundidade, com um volume significativo de informação qualitativa - que possibilita dar respostas a curto prazo às necessidades sociais mais urgentes de uma maneira rigorosa e científica, permitindo entender os processos de construção da realidade cultural dos membros de um grupo específico.

O trabalho com o Grupo Focal não procura o consenso, mas, principalmente, a emergência das opiniões, preocupações, prioridades, percepções e contradições dos atores, tal como eles as exprimem, sem censura, nem discriminação. Os indivíduos que participam de um grupo focal devem ser representativos da população interessada.

Ao invés de tratar com atores atomizados, mecanismo típico dos questionários e, inclusive, de modalidades de entrevista mais abertas, as técnicas grupais possibilitam a estruturação de aspectos dialógicos entre os atores: o confronto de posturas, a argumentação, a réplica ou o reforço, de enorme riqueza para a interpretação das diversas realidades vividas e sentidas. A artificialidade do encontro é controlada pela dinâmica que se cria entre os atores, onde eles utilizam suas próprias palavras, suas categorizações, aprofundando os temas por meio de associações de idéias que surgem. Conseguem-se, a partir dos grupos focais identificar as percepções sobre tendências e padrões de comportamento dominantes.

²⁴ O *Rapid Assesment* é utilizado para facilitar decisões que devem ser tomadas pautadas na realidade, é uma ferramenta para articular opiniões, julgamentos e perspectivas sobre os mais excluídos da sociedade. (World Bank, 1993).

Em linhas gerais o método comporta os seguintes pontos principais:

- recolher as percepções dos atores sociais, sem idéias preconcebidas nem hipóteses a comprovar: as categorias e conceitos analíticos são construídos a partir dos discursos e não são um *a priori* dos deles;
- compreender e explicar os comportamentos sociais, cercando uma problemática, suas causas, seus efeitos;
- favorecer a implicação dos atores, acordando-lhe a palavra e reconhecendo que cada pessoa é o *expert* de sua própria história.

Como o método do Grupo Focal é um método qualitativo, ele não exige uma grande amostra. Para determinar o número de grupos necessários, nesta pesquisa utilizou-se a técnica de saturação do conteúdo. Essa saturação se alcança quando os conteúdos das entrevistas passam a ser repetitivos e não apresentam mais elementos novos.

Nesta pesquisa, foram compostos grupos focais de crianças/adolescentes, mães e alguns pais e profissionais do ensino sendo:

- ⇒ **oito grupos de alunos bolsistas**
- ⇒ **um grupo de alunos não-bolsistas**
- ⇒ **um grupo de alunos bolsistas e não-bolsistas**
- ⇒ **sete grupos de mães beneficiárias**
- ⇒ **dois grupos de mães que foram desligadas do Programa**
- ⇒ **um grupo de mães que se inscreveram e não foram aceitas no Programa**

⇒ **um grupo de mães inscritas e não aceitas e de mães que foram desligadas do Programa**

⇒ **seis grupos de profissionais de ensino**

Por intermédio da direção da escola foram contatados e recrutados grupos de crianças/adolescentes, mães/pais e profissionais do ensino.²⁵ Com relação às crianças/adolescentes solicitou-se a formação de grupos pertencentes a uma faixa etária aproximada - 7/9, 9/11 e 12/14 anos.

No caso dos pais, no início, buscou-se uma equidade em termos de sexo – o fato de os beneficiários serem em sua quase totalidade mulheres, impossibilitou que se formassem grupos compostos exclusivamente por homens, sendo que a presença masculina foi em pequeno número e somente em três grupos. Os profissionais do ensino foram escolhidos pela disponibilidade de tempo e pelo interesse demonstrado. Buscou-se também entrevistar professores que estão ou estiveram diretamente envolvidos com o Programa.

Entrevistou-se um total de 79 crianças/adolescente, 89 mães/pais e 33 profissionais do ensino e foram realizadas entrevistas individuais com os três responsáveis locais pela Programa - Paranoá, Brazlândia e Ceilândia. Os grupos foram compostos por seis a doze pessoas, respondendo a critérios homogêneos, e houve uma distribuição equitativa entre as localidades anteriormente citadas. De forma complementar, foram realizadas entrevistas individuais, semi-estruturadas com informantes significativos: o governador do DF, o Secretário de Educação do GDF, dois membros da comissão executiva da Bolsa-Escola da Secretaria de Educação do GDF, uma técnica do Programa, dois visitantes, o chefe de gabinete da administração do Paranoá e a diretora da área de educação profissional da Secretaria do Trabalho do GDF e um Senador da

²⁵ Foi realizada uma reunião com as diretoras das escolas das três regiões escolhidas para explicar o objetivo e a metodologia da pesquisa.

República. No total, considerando os grupos focais e as entrevistas individuais, foram ouvidas 210 pessoas.

Nos grupos, procurou-se suscitar uma discussão aberta a partir de um roteiro de entrevista no qual os temas de estudo estavam claramente definidos. Esse roteiro constituiu-se no suporte das discussões e foi um guia, uma ferramenta fundamental para a animação dos grupos. Nas entrevistas com as mães e crianças/adolescentes os principais temas que foram discutidos foram: escola, trabalho, cidadania e futuro. O interesse converge para algumas questões centrais:

- a) Houve alguma mudança na situação da criança/adolescente na escola? (comportamento, desempenho escolar, auto-estima, etc.)
- b) Houve alguma mudança na situação da família? (relacionada à escola, à situação sócio econômica, à participação na educação dos filhos, à auto-estima)
- c) O que significa a Bolsa-Escola nas suas vidas - casa e escola - (da unidade familiar como um todo e da criança/adolescente)? Houve mudanças? Quais? O que há de positivo e negativo na Bolsa Escola?

Nas entrevistas com os profissionais do ensino o interesse foi conhecer o que significa nas visões desses profissionais a Bolsa-Escola para os alunos e suas famílias e saber se a Bolsa-Escola contribui para um melhor desempenho escolar dos alunos.

A animação do grupo respeitou as estratégias das dinâmicas de grupos, com questões abertas, com uma linguagem simples e clara, com trocas na direção dos temas definidos no roteiro de entrevista, respondendo aos objetivos do estudo. Dessa maneira emergiu dos grupos uma dinâmica espontânea entre seus participantes, na qual puderam exprimir livremente os seus pensamentos. Os participantes dos grupos, portanto, tiveram oportunidade de expor suas idéias de maneira franca, sem constrangimentos, relacionando as suas opiniões com seus problemas, suas visões de mundo e suas histórias de vida.

Formar grupos com crianças e adolescentes, esbarrou numa

série de dificuldades. Os depoimentos estão condicionados por duas experiências de vida fundamentais: suas idades e a origem social, na medida em que os entrevistados vivem em condições de pobreza e alguns de pobreza absoluta. A conjugação dessas duas determinantes redundava num universo vocabular relativamente limitado, o que se revelou mais acentuadamente nas crianças mais novas.

Em virtude dessa realidade as crianças/adolescentes não falavam com a mesma intensidade e com a mesma elaboração, alguns pronunciando-se de modo lacônico e monossilábico. No entanto o resultado do conjunto das entrevistas forneceu um material denso e rico. A relação com as crianças foi facilitada pelo uso do gravador - a maioria nunca havia escutado sua própria voz - e no caso dos mais novos, pela confecção de desenhos.

Uma análise-síntese dos resultados das entrevistas nos Grupos Focais foi realizada, no sentido de revelar as principais mensagens-chave emitidas pelos participantes, assim como os pontos de convergência e de divergência entre os grupos da amostra. Essa análise foi cruzada com os resultados dos questionários, daí emergindo, como será mostrado, muitas vezes dados coincidentes e outros contraditórios.

Trabalhou-se a análise das mensagens em nível de representações sociais, que são conjuntos dinâmicos de saberes, de idéias e refletem uma prática, e, portanto podem ser consideradas uma preparação para a ação. São entendidas com "o saber do senso comum", mediações que os atores sociais desenvolvem. É um excelente teste projetivo do sistema de valores e das aspirações de uma sociedade, de uma cultura, de um grupo.

Conhecer as representações e as percepções nos ajuda a melhor compreender o que pensam os atores sociais, como eles próprios vêm suas relações com o cotidiano e as instituições. Com efeito, as opiniões, as percepções mostradas neste capítulo foram estudadas e pensadas na medida em que traduziram a posição e a escala de valores tanto de um indivíduo como da coletividade. Trata-se, por um lado, de uma substância simbólica que entra na

elaboração de uma idéia e, por outro, da prática que produz a dita substância.

Os resultados apresentados a seguir, apesar da fidedignidade da análise e da interpretação, não constituem uma série de verdades absolutas e irrefutáveis. São interpretações das relações sociais estabelecidas entre os atores envolvidos com a Bolsa-Escola pois trabalhar com as representações sociais significa, de um lado, interpretar a realidade e, de outro os mitos e valores dos entrevistados. Tendo em vista que, a maneira como se vê a realidade tem, nas ciências sociais, tanto valor como a realidade objetiva, pensamos que esse tipo de estudo pode levar a profundas mudanças de atitudes e práticas tanto por parte dos beneficiários como dos gestores e executores do Programa.

3.4 - CARACTERÍSTICAS DAS ÁREAS E DA POPULAÇÃO INVESTIGADA

3.4.1 - Caracterização geral das áreas pesquisadas: Brazlândia, Ceilândia e Paranoá

Brazlândia é uma das áreas de mais antiga ocupação do Distrito Federal. O povoamento da região teve início há mais de 100 anos. Em 1932 foi criado o distrito de Brazlândia, mas a expansão urbana ocorre efetivamente no período posterior à construção de Brasília e especialmente nas três últimas décadas. A sua população passa de 11.507, em 1970, para 47.516, em 1996 (Tabela 3.2).

**INFORMAÇÕES BÁSICAS
BRAZLÂNDIA**

Área: 474,0 km²
Domicílios atendidos com água encanada: 95%
Domicílios atendidos com esgoto sanitário: 94%
Domicílios atendidos com coleta de lixo: 84%
Domicílios atendidos com escoamento de água pluvial: 20%
Ruas asfaltadas: 93%
Ruas com meio fio: 81%
Escolas públicas: 25
Escolas conveniadas: 1
Escolas particulares: 1
Centros de saúde: 1

Fonte: CODEPLAN, 1996.

Ceilândia e Paranoá se formaram concomitantemente ao surgimento de Brasília. A criação dessas localidades está relacionada com a vinda de contingentes migratórios para a construção de Brasília e com posteriores transferências de favelas e acampamentos.

As transferências compulsórias foram realizadas pela Comissão de Erradicação de Invasões (CEI), criada pelo Governo do Distrito Federal. A erradicação de invasões transferiu as favelas do IAPI, as vilas Tenório, Esperança, Bernardo Sayão, Morro do Urubu e Morro do Querosene, criando Ceilândia em 1970/71.

**INFORMAÇÕES BÁSICAS
CEILÂNDIA**

Área: 230,0 km²
Domicílios atendidos com água encanada: 100%
Domicílios atendidos com esgoto sanitário: 99%
Domicílios atendidos com coleta de lixo: 77%
Domicílios atendidos com escoamento de água pluvial: 75%
Ruas asfaltadas: 83%
Ruas com meio fio: 49%
Escolas públicas: 84
Escolas conveniadas: 7
Escolas particulares: 22
Centros de saúde: 11

Fonte: CODEPLAN, 1996.

As origens do Paranoá remontam à construção da barragem do Paranoá (concluída em 1959). Trabalhadores da construção civil e suas famílias, ocupavam terras públicas próximas à barragem, formando a Vila do Paranoá. Em 1989 a antiga vila foi derrubada e os moradores transferidos para o novo assentamento.

**INFORMAÇÕES BÁSICAS
PARANOÁ**

Área: 852,0 km²
Domicílios atendidos com água encanada: 95%
Domicílios atendidos com esgoto sanitário: 95%
Domicílios atendidos com coleta de lixo: 84%
Domicílios atendidos com escoamento de água pluvial: 90%
Ruas asfaltadas: 92%
Ruas com meio fio: 84%
Escolas públicas: 23
Escolas conveniadas: 1
Escolas particulares: 2
Centros de saúde: 1

Fonte: CODEPLAN, 1996.

Recentemente essas localidades, até então mal equipadas em termos de urbanização, passam a merecer a atenção do poder público para a melhoria das condições de vida de sua população, o que pode ser comprovado por meio das informações disponíveis referentes à infra-estrutura urbana, em 1996.

Quanto à dinâmica populacional, Ceilândia e Paranoá apresentaram na década de 80 ritmo acelerado de crescimento populacional. Ceilândia é atualmente a cidade com maior número de habitantes do DF (Tabela 3.2).

TABELA 3.2

População Paranoá, Ceilândia e Brazlândia
1970-1996

	1970	1980	1991	1996
Paranoá	3.000	25.000	39.070	44.182
Ceilândia	80.000	286.147	364.280	342.834
Brazlândia	11.507	22.504	41.516	47.516

Fonte: Censos demográficos 1970, 1980, 1991 e 1996 - FIBGE, Rio de Janeiro.

O exame da distribuição das famílias por classe de renda em Paranoá, Brazlândia e Ceilândia revela um perfil de cidades de baixa renda com pequena diferenciação entre as três localidades²⁶. Dentre as três, Paranoá apresenta o padrão de renda mais baixo, com o maior percentual de famílias nas faixas de menor renda – até 10 salários mínimos (91,4%) - e o menor percentual de famílias nas faixas de maior renda – acima de 25 salários mínimos (1,7%).

Ceilândia, por sua vez, apresenta a menor concentração de famílias nas faixas de renda mais baixas – até 10 salários mínimos (76,8%).

3.4.2 - Caracterização geral da população do Programa Bolsa-Escola.

Pelos dados contidos no Sistema de Informação da Bolsa-Escola – SIBE – da Secretaria de Educação do DF, durante o ano de 1997 mais de 41 mil famílias apresentaram solicitação demandando os benefícios da Bolsa-Escola. Desse total, 23 mil famílias (55,9%) foram as selecionadas. Das famílias selecionadas, 91,5% receberam

²⁶ Embora o Distrito Federal se configure entre os Estados do Brasil que apresentam nível elevado de desenvolvimento humano, com o IDH= 0,858 (PNUD/IPEA, 1996).

a Bolsa no mês de dezembro; 4,8% encontravam-se suspensas ou condicionadas e 3,7% haviam sido desligadas do Programa durante o ano.

Das 17.337 famílias não-beneficiadas, a grande maioria (79,9%) não foi selecionada por estar acima do patamar de pontuação exigido ou pela avaliação feita nas visitas da supervisão.

Tabela 3.3

Situação das famílias solicitantes dos benefícios da Bolsa-Escola em 1997

Situação	%		%	
	Total	Parcial	Total	Parcial
FAMÍLIAS SELECIONADAS 1997	23.002		55,9	
Bolsa ativa		21.056	51,1	91,5
Suspensa por faltas		490	1,2	2,1
Suspensa por outros motivos		504	1,2	2,2
Seleção condicionada a doc identidade		104	0,3	0,5
Desligadas		848	2,1	3,7
FAMÍLIAS NÃO-SELECIONADAS	17.337		42,1	
Por pontuação/visita		13.844	33,6	79,9
Incoerência informações		1.468	3,6	8,5
Desligada ano anterior sem direito		553	1,3	3,2
Não reavaliada		355	0,9	2,0
Sem filhos de 7 a 14 anos		421	1,0	2,4
Não reside 5 anos no DF		103	0,3	0,6
Não mora na Região Adm. da inscrição		334	0,8	1,9
Não tem comprovação de endereço		245	0,6	1,4
Tem filho em escola particular		14	0,0	0,1
SEM DADOS DE SITUAÇÃO/ MOTIVO	840	840	2,0	100,0
TOTAL	41.179	41.179	100,0	

Fonte: SIBE/SE/DF.

Das 23.002 famílias selecionadas durante o ano de 1997, podemos considerar beneficiárias da Bolsa-Escola as ativas, as suspensas (dado que a suspensão é só temporária) e as condicionadas, o que totaliza 22.154 famílias. Deste total de beneficiários, 97,8% dos requerimentos foram apresentados pelas mães. A distribuição geográfica das famílias beneficiárias é a seguinte:

TABELA 3.4

Região Administrativa de moradia das famílias ativas no Programa Bolsa-Escola
Em dezembro de 1997

Região Administrativa	Nº de Famílias	%
Brazlândia	2437	11,0
Sobradinho	1856	8,4
Planaltina	2502	11,3
Paranoá	2136	9,6
Ceilândia	5056	22,8
Samambaia	4512	20,4
São Sebastião	987	4,5
Recanto das Emas	2323	10,5
Lago Norte	332	1,5
Outros	13	0,1
TOTAL	22154	100,0

Fonte: SIBE/SE-DF.

Pode-se observar que as maiores concentrações de beneficiários se encontram nas Regiões de Ceilândia e de Samambaia, que também apresentam as maiores concentrações populacionais no DF.

Pela Tabela 3.5 pode ser verificado que menos da metade (46,7%) dos requerentes beneficiados é casado, havendo ainda 26,6% de solteiros e a mesma proporção de outras situações conjugais.

TABELA 3.5

Estado conjugal dos requerentes beneficiados no Programa Bolsa Escola em 1997

Estado conjugal	N	%
Solteiro	5.896	26,6
Casado	10.355	46,7
Outros	5.883	26,6
S/Dados	20	0,1
Total	22.154	100,0

Fonte: SIBE/SE/DF.

Os mesmos dados do SIBE permitem apontar que 20,3% dos requerentes beneficiados são analfabetos e que a maioria são apenas alfabetizado (53,3%). Só 26,4% tem o primeiro Grau.

TABELA 3.6

Grau de Instrução dos Requerentes Beneficiados no Programa Bolsa Escola em 1997

Grau de Instrução	N	%
Analfabeto	4506	20,3
Alfabetizado	11802	53,3
Primeiro grau	5176	23,4
Segundo grau	670	3,0
Total	22.154	100,0

Fonte: SIBE/SE/DF.

Com referência à situação de mercado ou fontes de renda dos requerente beneficiados, a grande maioria manifestou não estar trabalhando, estar fazendo biscates ou trabalhar como autônomo, situação semelhante à dos cônjuges dos requerentes.

Tabela 3.7

Situação de mercado dos requerentes beneficiados e dos cônjuges dos requerentes.

Situação de Situação do requerente			Situação do cônjuge	
Mercado	N	%	N	%
Assalariado	4.509	20,4	2.060	9,3
Autônomo	2.040	9,2	755	3,4
Produtor rural	58	0,3	59	0,3
Biscateiro	6.425	29,0	3.066	13,8
Não trabalha	8.586	38,8	552	2,5
Aposentado/Pensionista	534	2,4	248	1,1
S.D./Não corresponde	2	0,0	15.414	69,6
Total	22.154	100,0	22.154	100,0

Fonte: SIBE/SE/DF.

A renda dos grupos beneficiados é extremamente baixa: 98% tem uma renda familiar inferior a R\$ 400,00. Em geral, são famílias grandes (uma média de 4,8 membros por família) o que faz com que a renda *per capita* destes grupos esteja localizada, na maior parte dos casos, embaixo da linha de pobreza absoluta, como pode ser verificado na tabela a seguir.

TABELA 3.8

Renda *per capita* das famílias beneficiadas.

Faixa de renda per capita	N	%
Até R\$ 9,00	346	1,6
de R\$10,00 ate R\$19,00	2.138	9,7
de R\$20,00 ate R\$29,00	4.985	22,5
de R\$30,00 ate R\$39,00	5.164	23,3
de R\$40,00 ate R\$49,00	3.922	17,7
de R\$50,00 ate R\$59,00	2.914	13,2
de R\$60,00 ate R\$69,00	1.453	6,6
de R\$70,00 ate R\$79,00	481	2,2
R\$ 80,00 e mais	434	2,0
Sem dados	317	1,4
Total	22.154	100,0

Fonte: SIBE/SE/DF.

Capítulo IV

O que significa a Bolsa-Escola: a percepção dos alunos, pais e profissionais do ensino

4.1 - O QUE É A BOLSA-ESCOLA?

A Bolsa-Escola é o caminho para voltar à escola.
(Aluno bolsista do Paranoá)

A soma dos depoimentos colhidos nos grupos focais permite recompor uma visão global do Programa, que mostra que as crianças/adolescentes percebem que é o governo quem beneficia as famílias pobres, os desempregados, “*quem precisa, os carentes, os necessitados, as famílias em dificuldades*”. A Bolsa é representada como uma renda familiar, um salário que ajuda as pessoas que não têm condições de trabalhar. É um auxílio vindo do governo para as crianças/adolescentes estudarem, um Programa voltado para a educação e que pode evitar a rua como alternativa de sobrevivência (alunos/as bolsistas Brazlândia, Paranoá, Ceilândia). A Bolsa-Escola, em suas opiniões

“É para que as crianças fiquem na escola, não abandonem a escola” ; “É para tirar a maioria das crianças da rua” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos);

“É para levar para a escola as crianças que estão trabalhando” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos).

Nos desenhos que fizeram sobre a Bolsa, as crianças na sua maioria representaram-na por meio de um banco, figura central no seu imaginário, na medida em que é do banco que vem o dinheiro.

Nota-se que em suas falas eles não costumam dar a mesma importância a figura do banco (Desenho 1).

DESENHO 1



A maioria das mães entrevistadas nos grupos focais tem muitos filhos - uma média de 4/5 - não trabalha fora de casa ou está desempregada, vive só, sem marido ou companheiro e, quando casadas, geralmente o marido não está trabalhando. A família depende, muitas vezes, quase que exclusivamente da Bolsa.

Nos questionários, ao contrário do que ocorre nos grupos focais, a maioria das crianças/adolescentes bolsistas afirma viver com o pai e com a mãe (ver tabela 4.1) e declara que somente 12,1% dos chefes de família estão desempregados (ver tabela 4.2).

TABELA 4.1

Composição da família segundo situação em relação à Bolsa-Escola

Com quem mora	Recebe bolsa	Pediu e não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve
Pai e mãe	53,2	71,2	70,3	66,5
Mãe	39,2	20,5	22,3	18,0
Pai	1,7	2,7	1,4	3,9
Irmãos	0,0	0,0	1,4	1,9
Parentes	3,8	4,1	4,1	6,6
Outros	2,1	1,4	0,7	3,2

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola nov./97.

TABELA 4.2

Questionário alunos

Ocupação principal do chefe da família segundo situação em relação à Bolsa-Escola

Ocupação Principal	Recebe Bolsa-Escola	Pediu e não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve Bolsa-Escola
Emprego c/ salário fixo	38,4	42,3	39,2	54,6
Conta própria	19,0	19,7	17,6	24,8
Produtor rural	3,4	7,0	4,7	3,0
Faz bicos/não tem trabalho fixo	19,4	16,9	25,0	7,4
Aposentado/pensionista	7,8	7,0	8,8	6,9
Desempregado/Não trabalha	12,1	7,0	4,7	3,2

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola nov./97.

Para os beneficiários e ex-beneficiários os principais objetivos da Bolsa coincidem com os depoimentos das crianças/adolescentes, quais sejam, manter os filhos na escola, incentivar para que estudem e se interessem por ela e tirar as crianças da rua. É uma ajuda do governo aos desempregados, aos deficientes que não têm condições de trabalhar, aos de baixa renda, aos que ganham pouco, é um meio de melhorar a alimentação das crianças, comprar materiais e dar mais conforto às famílias (beneficiárias/os e as ex-beneficiárias/os Brazlândia, Paranoá, Ceilândia).

Apesar de as mães e de as crianças/adolescentes afirmarem constantemente que a Bolsa é para manter os filhos na escola, eles entendem o Programa como um programa compensatório, comparando-o com o da cesta básica, ticket do leite, e como uma espécie de seguro-desemprego.

Algumas crianças/adolescentes e mães percebem a Bolsa como uma forma de socorro, de assistência e de proteção do governo às famílias em situação de desamparo. Eles recorrem durante as entrevistas à palavra “ajuda”: ajuda as pessoas pobres, ajuda aqueles que não podem colocar os filhos na escola, ajuda as crianças que não freqüentam a escola, ajuda os desempregados (alunos/as bolsistas, Brazlândia, Paranoá, Ceilândia). Nesse contexto, a ajuda não é vista como um direito cidadão, senão como uma doação daqueles que têm dinheiro e poder para os mais desprivilegiados, o que pode implicar uma visão assistencialista e passiva na relação com o governo.

Tomando as frases formuladas nos questionários, nota-se que no imaginário infantil a Bolsa-Escola comparece como um ente vivo com o qual se estabelece um diálogo de agradecimento direto: “*Parabéns Bolsa-Escola, você está fazendo um lindo trabalho*” (aluna bolsista, Brazlândia); “*Bolsa-Escola, você é um futuro para todos nós, continue assim e muito obrigado por tudo o que você está fazendo*” (aluno bolsista, Paranoá).

Algumas crianças/adolescentes a percebem como fruto da vontade divina, uma proteção de Deus, uma bênção que veio do céu e deve ser retribuída com amor e carinho. Para algumas mães a Bolsa é também considerada uma bênção divina: “*Deus é pai,*

Deus me deu, Deus sabe o que faz...” (beneficiárias/os, Ceilândia). A escolha dos beneficiários passa pelo julgamento divino, que decide quem merece ou não obter a Bolsa-Escola: *“Eu pedi a Deus que se ele visse que tivesse alguém que precisasse mais do que eu, que eu não receberia, mas eu ouvi e pedi que me concedesse essa bênção”* (beneficiárias/os, Ceilândia).

Vários dos profissionais do ensino consideram o Programa como paternalista, assistencialista e que corre o risco de criar dependência nas famílias. Outros o vêem como um Programa complementar de renda e como uma obrigação do Estado, que permite às crianças/adolescentes o acesso à escola e uma melhor qualidade de vida ao aliar melhoria da renda com uma proposta educacional. Consideram ainda que o Programa existe para tirar a família de uma crise, de uma situação de emergência, e por essa razão a Bolsa só é dada por no máximo dois anos (profissionais do ensino Brazlândia, Paranoá, Ceilândia).

4.2 - PARA QUE SERVE A BOLSA-ESCOLA?

As crianças/adolescentes associam a utilidade da Bolsa-Escola com o dinheiro recebido e conhecem exatamente o seu destino, como, quando e para que o benefício é utilizado. Quando perguntados como o dinheiro é gerenciado, afirmam que há uma distribuição entre as várias necessidades da criança/adolescente e da família. Além de facilitar o acesso ao material e ao uniforme escolar, a Bolsa-Escola possibilita a compra de outros itens, tais como roupas, sapatos, comida, móveis, objetos para dentro de casa, remédios, a realização de obras, o pagamento de crediários, conta de luz, de água e outras necessidades da família:

“Tem que pagar as despesas da casa, as dívidas e fica sempre apertado, não dá para tudo. Minha mãe sempre tem que economizar alguma coisa. Quando ela vai no mercado ela tem que olhar um por um para ver qual é o mais barato”(alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11anos).

“A mãe já comprou chinelo para mim e para os meus irmãos que estavam precisando. Comprou um caixão para o meu irmão, comprou cerâmica, fez a cerca. O que precisava ela comprou (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 10 anos).

“Tem que pagar o coveiro que olha o túmulo do meu tio e da minha avó” (Alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11anos).

Os beneficiários do Programa fazem efetivamente parte da população mais pobre do DF e nas entrevistas constatou-se o estado de precariedade em que vivem, sendo que muitos dos entrevistados passavam fome e relatam que agora, com a Bolsa, podem comprar o “feijãozinho”, o arroz, o café, o leite, o pão e o açúcar: *“Eu compro tudo, arroz, feijão, carne, o que falta em casa, o que o dinheiro dá para comprar eu compro. Não é só para ela mas é para nós todos em casa”* (beneficiárias/os, Ceilândia).

Ainda que as mães tenham conhecimento de que o Programa tem por finalidade fazer com que as crianças/adolescentes permaneçam na escola, a Bolsa-Escola serve fundamentalmente para a sua sobrevivência: serve para comprar comida, cimento para reforma, cama, colchão, cobertor, televisão, chuveiro, caixa d’água. Serve também para o pagamento de luz, água, gás, medicamentos, aula de reforço, aluguel, etc. As mães que foram desligadas do Programa e os profissionais do ensino confirmam essa mesma estrutura de gastos.

A Bolsa possibilita, em alguns casos, a compra de artigos de melhor qualidade como um tênis de marca boa e durável, uma mochila, etc.: *“A Bolsa vai ficar na história. Eu tenho certeza que um dia um dos meus filhos vai dizer: ‘O primeiro tênis Olympikus que eu usei foi comprado com a Bolsa-Escola’* (beneficiárias/os, Brazlândia).

São nas frases formuladas nos questionários onde as crianças/adolescentes valorizam mais a Bolsa-Escola, referindo-se ao impacto que ela trouxe nas suas vidas e nas de transformações em termos de posse de material escolar, saúde, alimentação, educação, etc.

Outros temas são também recorrentes, tais como a escola como alternativa à marginalidade e a necessidade de o Programa ter uma continuidade no futuro.

QUADRO 1 – A ESCOLA COMO ALTERNATIVA

Aluno ex-bolsista, Paranoá.

“Eu acho a Bolsa-Escola um projeto ótimo. Se os governadores tivessem pago às crianças dos velhos tempos para estudar, hoje em dia o governador não gastaria R\$ 500,00 com um simples preso.”

Um dos principais destinos do benefício, citado tanto pelas crianças/adolescentes como pelas mães, é a compra de material escolar e uniforme. Os profissionais do ensino, porém, negam que a Bolsa sirva para comprar material escolar.

4.3 – MATERIAL ESCOLAR

Nos grupos focais de crianças/adolescentes o material escolar e a compra do “uniforme”²⁷ são citados como prioridades dos gastos. As crianças afirmam que há uma aquisição frequente desses itens, numa fala revestida de um tom “clichê” e ritualístico, como se tivessem aprendido um dever, uma aula bem memorizada, parecendo considerar que isso faz parte do contrato Bolsa-Escola. Eles acreditam que existem normas que determinam onde deve ser gasto o dinheiro²⁸: *“Minha mãe quando vai receber a Bolsa, ela compra primeiro os meus materiais e depois ela vê o que está faltando*

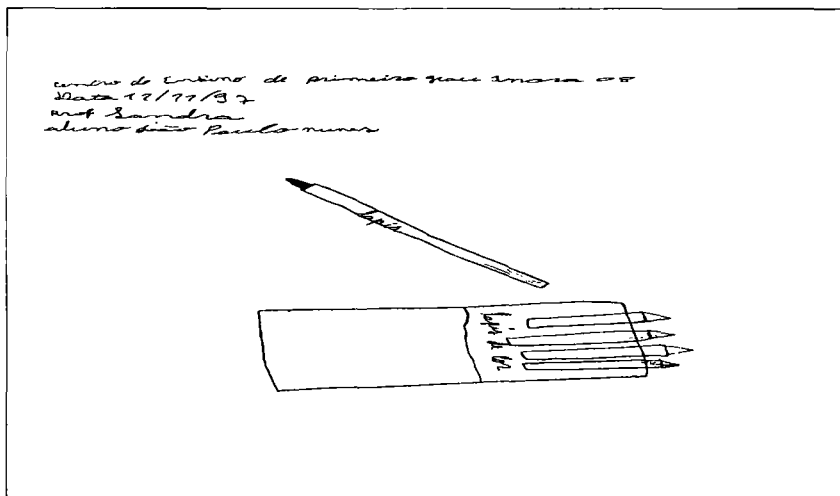
²⁷ Camiseta com o logotipo da escola.

²⁸ Não há normas que determinem como o benefício da Bolsa deve ser gasto. Vide capítulo “Como funciona a Bolsa-Escola/Poupança-Escola”, item “Como gastar o dinheiro”.

dentro de casa”; “O dinheiro da Bolsa é só para gastar com as coisas do material do aluno” (alunos/as bolsistas e não-bolsistas Ceilândia, 10/13 anos).

Nos desenhos que as crianças fizeram sobre a Bolsa-Escola os materiais são apresentados como um de seus símbolos (Desenho 2).

DESENHO 2



Os beneficiários tendem a citar o material escolar, tal como as crianças/adolescentes, de forma exagerada, como se tratasse de uma obrigatoriedade, afirmando que elas “sabem” que o dinheiro da Bolsa é para comprá-lo. Em alguns casos parece até mesmo que elas têm obrigação de priorizar o material em detrimento de necessidades básicas como a alimentação:

“Tem dia que meus filhos amanhecem o dia e dizem: ‘mãe com o que eu vou tomar café?’. Eu digo: ‘Meu filho não tem’. Tem dia que eu cato um arroz para dar para os meus filhos comerem e não acho. Então quando eu recebo a Bolsa eu compro um lápis para um, uma

borracha, um caderno que estão faltando. O resto eu compro arroz, coisas para a gente alimentar”
(beneficiárias/os, Ceilândia).

Embora as mães afirmem nos discursos que a Bolsa serve prioritariamente para comprar material escolar, há uma espécie de confissão onde dizem gastar principalmente com alimentação.

Nos questionários a maioria dos alunos afirma possuir o material escolar de que precisa. Discriminando os alunos entre bolsistas e os que nunca tiveram a Bolsa, percebe-se que o grupo de bolsistas apresenta uma maior homogeneidade quanto a posse de material - enquanto 75,4% dos bolsistas declaram possuir o material de que precisam, 66,8% dos que nunca tiveram a Bolsa fazem a mesma afirmação. Conseqüentemente, esse último grupo apresenta uma maior proporção de alunos em situações extremas - possuem mais do que precisam/possuem menos do que precisam. De todo o modo, pode-se observar pelos dados que uma menor proporção de alunos bolsistas afirma não ter material escolar (Tabela 4.3).

TABELA 4.3

Questionário alunos

Posse de material escolar segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

Possui:	Recebe Bolsa-Escola	Pediu e não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve Bolsa-Escola
Mais do que precisa	6,7	8,2	2,7	11,2
Exatamente o que precisa	75,4	64,4	67,3	66,8
Menos do que precisa	17,9	27,4	30,0	22,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

O material escolar é exigido por parte da escola, tanto no cotidiano - as aulas de arte são as que mais demandam uma grande quantidade de material - como em ocasiões especiais, tal como a feira de ciências. Todos os entrevistados, sem exceção, se referem à compra de lápis, cadernos, apontador, borracha, com os recursos da Bolsa²⁹. Alguns afirmam que quando lhes falta material são cobrados pelo professor e até mesmo punidos, ficando sem nota, sem fazer o dever, levando advertência, sendo ameaçados de expulsão da sala de aula.

Em vários grupos focais aparece uma cobrança exercida pelos professores para que os bolsistas comprem o material com o dinheiro da Bolsa. Isso se manifesta claramente no depoimento das mães, para quem as regras e normas do Programa não são muito claras:

QUADRO 2 – MATERIAL

Beneficiárias/os, Ceilândia.

“Em primeiro lugar o material, porque se faltar o professor fala que a mãe não recebe a Bolsa. Eu tenho que controlar o dinheiro o mês todo para todos os dias ter dinheiro para comprar um lápis e uma borracha que faltam.”

“Meu filho às vezes está com um toquinho de lápis, joga fora e não dá para comprar outro. Ele diz: ‘o dinheiro da minha mãe acabou, só quando ela receber’. A professora diz: ‘sua mãe tem dinheiro sim, sua mãe já tem Bolsa-Escola. Tem dinheiro tem que comprar lápis, o dinheiro é para comprar material escolar’.”

“As professoras falam que as crianças que não têm o material e uniforme completo vão ser cortadas. Na última reunião que a gente teve a diretora explicou que a Bolsa-Escola é principalmente para material.”

²⁹ Curiosamente, durante as entrevistas, quando solicitados a escrever e desenhar, as crianças/adolescentes não possuíam lápis de cor, borracha, lápis, etc.

Apesar do exagero das referências à compra do material escolar, o que é importante enfatizar é que esses discursos revelam o clima de tensão provocado pela cobrança por parte da escola a que os bolsistas são frequentemente submetidos. Alguns professores confessam que exercem forte pressão sobre os alunos bolsistas para que não lhes falte material, cobrando-o no dia-a-dia. Afinal, eles receberiam a bolsa justamente para cobrir as necessidades do aluno na escola: “*‘Ah! Professora a minha mãe não tem dinheiro’. Mas você não é da Bolsa-Escola? . ‘Sou’. Então dez reais não vão fazer falta*” (profissionais do ensino Paranoá).

Porém, no cotidiano escolar, tanto alunos como mães dizem que algumas professoras costumam emprestar lápis, borracha e fornecer até mesmo cadernos. As mães que perderam a Bolsa relatam que seus filhos, na falta de material, contam algumas vezes com a solidariedade dos colegas e dos professores, principalmente nas aulas de artes.

Embora nos questionários a maioria das crianças/adolescentes afirme possuir suficiente material, isso parece ser um problema e uma exigência extensiva a todos os alunos. No caso das crianças/adolescentes não-bolsistas, estes apontam como uma das principais diferenças entre eles e os bolsistas a dificuldade que têm de acesso ao material escolar, dada a impossibilidade de suas mães adquirilo. Relatam que os bolsistas possuem mais facilidade para a compra de materiais: “*Os da Bolsa primeiro compram os materiais e depois, se sobra, eles compram outras coisas que precisam. Às vezes nossa mãe não tem nem dez centavos no bolso e tem que pedir emprestado*” (alunos/as não bolsistas, Ceilândia, 10/11 anos).

4.4 - UNIFORME E CARTEIRA DE ESTUDANTE

Outros itens de gasto frequente citado nos grupos focais é o uniforme e carteira de estudante.

O fato de um aluno não possuir a camiseta com o emblema da escola pode implicar punição em alguns estabelecimentos de

ensino, com a interdição de entrada, com pouca margem de tolerância³⁰. Nos grupos focais, essa norma é criticada na medida em que as escolas conhecem os seus alunos e não necessitariam desse meio de identificação, além de que a compra da camiseta é vista como um peso no orçamento familiar. As crianças/adolescentes citam também a carteira de estudante como obrigatória e necessária à entrada na escola, sendo que esse controle muitas vezes é abandonado no curso do ano letivo:

“Todo mundo tem que usar uniforme, eles não deixam entrar e fazem voltar para casa. Quando nós falamos que a nossa camiseta está lavando, eles falam para vestir molhada” (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11 anos).

“Eu faltei uma vez no mês, porque não deu para minha mãe lavar a roupa no domingo, ela lavou na segunda, estava molhada e não deu para eu vir” (alunos/as bolsistas, Brazlândia, 10/12 anos).

A compra do uniforme se apresenta como uma exigência ampliada quando se trata dos bolsistas, mas as escolas costumam dar um prazo para a sua aquisição. O uniforme é considerado pela escola um fator de segurança no caso de algum acidente acontecer à criança, essa é também uma forma de distingui-la de elementos marginais, dificultando a entrada de pessoas que não pertencem à escola. Ao contrário dos alunos, os pais aprovam o uso do uniforme como medida protetora de seus filhos.

Entre os profissionais do ensino foram encontradas duas posturas: uma que parece ter maior peso, que vê como natural a cobrança do uniforme e do material dos bolsistas e outra, com menor expressão, que afirma que esse benefício é para melhorar a qualidade de vida das famílias, e não necessariamente deve ser

³⁰ A Portaria nº 182, de 27/11/1996, da Secretaria de Educação do GDF, determina que a exigência do uso do uniforme não pode constituir fator impeditivo para o acesso e permanência do aluno na escola, devendo a escola promover a sua doação em caso de carência financeira por parte da família.

gasto com material e uniforme: *“A questão de como o pai usa eu vejo assim: se naquele momento ele está em crise a Bolsa é uma solução, pois são dois anos que aquela família tem alguma forma de amparo do governo”* (profissionais do ensino, Ceilândia). O fato de os bolsistas serem vistos em locais como salas de vídeo-game é percebido como uma anomalia na medida em que, segundo eles, o dinheiro da Bolsa é para ser gasto somente com uniforme e material escolar.

4.5 - A MULHER COMO GESTORA DA BOLSA-ESCOLA

De acordo com os critérios do Programa, a mulher é quem preferencialmente deve receber o benefício. A maioria das crianças/adolescentes acredita que a mãe ser escolhida para receber o dinheiro, ao invés do pai, é correto devido ao fato de a mulher ser tida como mais responsável e ciosa que o homem das necessidades dos filhos. O homem é considerado egoísta e irresponsável: *“A maioria das vezes o pai só pensa em si”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 10 anos).

Como muitas das mães estão desempregadas ou trabalham dentro de casa e, portanto, não recebem um salário, elas que fariam jus ao dinheiro da Bolsa-Escola: *“A minha mãe deve receber porque o pai trabalha e ela não* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 10 anos). O fato de ter sido a mãe a requerente também é citado como razão para que ela receba o benefício: *“É ela que tem que receber o dinheiro porque foi ela que lutou para ganhar”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos).

Quando as crianças/adolescentes referem-se à difícil situação de envolvimento paterno com bebidas alcóolicas, a acusação de irresponsabilidade aparece mais acentuada. Mesmo essa não sendo a regra geral, o alcoolismo está associado à violência constante a que são submetidos as mulheres e os filhos: *“Os pais não têm a cabeça no lugar como as nossas mães. Pegam o dinheiro e bebem. Deixam de comprar comida para a gente para gastarem com bebida”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11 anos).

Os beneficiários reafirmam que é correto que a Bolsa seja paga às mulheres e, assim como as crianças/adolescentes, pensam que as mães são mais responsáveis que os pais e que conhecem as necessidades da família:

As mulheres sabem que têm que colocar comida dentro de casa, cuidar dos filhos”; “Pai, hoje, só serve para fazer filho, responsabilidade nenhuma” (beneficiárias/os, Brazlândia).

“As mulheres têm mais noção daquilo que as crianças necessitam e são elas que estão em casa para saber. Elas não pegam para esbanjar, elas pegam o dinheiro para investir nas necessidades” (beneficiárias/os Ceilândia).

A administração da Bolsa é pensada nos seus mínimos detalhes pela mãe, que é a responsável por gerir o dinheiro. É a mãe que incorpora em gênero³¹ a carga de controlar o consumo, é a que toma decisões seguindo certas regras, de forma a muitas vezes subordinar as necessidades de cada membro da família às necessidades do coletivo. A mulher exerce o controle doméstico sobre a produção de valores de uso necessários à reprodução dos membros da família. Ela emprega estratégias maximizantes ao controlar os gastos da unidade familiar, assumindo, por exemplo, o papel central relativo às necessidades básicas, como comprar comida, cozinhar, comprar roupas, utensílios domésticos, material escolar, etc.

As crianças/adolescentes, no seu processo de socialização, apreendem a lógica que reproduz a ideologia de gênero na qual

³¹ Gênero é utilizado para designar as relações entre os sexos, é uma maneira de referir-se às construções sociais, à origem social das identidades masculinas e femininas, ou seja, os homens e as mulheres têm capacidades, atitudes e predisposições diferentes. As idéias sociais se convertem em comportamentos, o que quer dizer que as diferenças biológicas entre os sexos têm sido reforçadas para criar as diferenças entre homens e mulheres. O gênero se refere ao domínio estrutural e ideológico que está presente nas relações entre os sexos (Abramovay, 1993).

cabe à mulher a manutenção do equilíbrio familiar, da estratégia de sobrevivência num universo marcado pela pobreza, onde o dinheiro necessita ser maximizado.

Os testemunhos das crianças/adolescentes são reveladores da eficácia de ter a mulher/mãe como gestora da Bolsa-Escola. Revelam também a importância da própria Bolsa para sobrevivência do grupo doméstico e para a garantia da formação das crianças/adolescentes. Outro resultado latente, segundo ainda o discurso dos alunos, é a “multiplicação dos pães” que fazem as mulheres. Um salário mínimo se estica, é aplicado em mil necessidades, mas quase nada se reverte em benefício pessoal da gestora desses milagres.

QUADRO 3 – A MULHER COMO GESTORA DO ORÇAMENTO FAMILIAR

Alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11 anos, alunos/as bolsistas e não-bolsistas, Ceilândia, 10/13 anos, alunos/as bolsistas, Brazlândia 7/8 anos.

“Minha mãe separa cinquenta reais para comprar roupa para a gente, coisas para dentro da casa e o resto ela põe no Banco. Todo o mês ela coloca no Banco para quando nos fizermos 15 anos ela poder fazer a nossa festa”.

“A nossa mãe faz assim: pega metade do dinheiro e paga conta, também compra coisa para dentro de casa e dá dinheiro para os filhos e compra os materiais. Dá até dinheiro para comprar roupas.”

“As vezes minha mãe compra comida, ela divide o dinheiro. Ela compra metade de comida, metade de roupa e metade de material escolar para quando a gente precisar.”

O fato de as mulheres serem as gestoras do dinheiro - muitas delas pela primeira vez tem um dinheiro próprio : “...*ele tem o dele e eu tenho o meu*” (beneficiárias/os, Ceilândia) lhes dá autonomia de decidir como, onde e quando gastá-lo, dando-lhes inclusive a chance, ainda que o façam pouco, de gastarem consigo próprias. Contar com um dinheiro que é delas pode torná-las mais livres da dependência diária dos maridos: “*O meu marido só sempre dá aquela continha, dá o dinheiro da feira, não fica dando mais não. 'Não tem mais dinheiro não'. A gente tendo o da gente separado sempre é muito melhor*” (ex-beneficiárias, Paranoá).

Ter a Bolsa para as mulheres significa direta ou indiretamente o fortalecimento da sua auto-estima, do controle de suas próprias vidas, do poder de tomar parte de decisões, e portanto, é uma abertura para a possibilidade de transformação nas relações de gênero.³²

Os profissionais do ensino também aprovam a mulher ser escolhida para receber o benefício, na medida em que as mulheres têm mais compromisso com os filhos, repartem melhor e fazem render mais o dinheiro.

³² Uma política de *empowerment* significa fortalecer o papel da mulher na governabilidade e tomadas de decisões, em todos os níveis, defendendo e estendendo os direitos humanos das mulheres, ajudando-as a controlar suas vidas e trazendo novas perspectivas nos processos decisórios (UNIFEM, 1996).

Capítulo V

Representações sobre o funcionamento da Bolsa-Escola/Poupança-Escola

5. 1 - OS CRITÉRIOS DE FREQUÊNCIA E RENDIMENTO

As crianças demonstram, por um lado, uma certa clareza sobre o funcionamento do Programa Bolsa-Escola, de algumas de suas regras, mas, por outro, uma visão deturpada dos critérios de escolha dos beneficiários e normas a seguir para a manutenção da Bolsa. Em relação à Poupança-Escola, esta é praticamente desconhecida.

Como critério correto, citado por todos, as crianças/adolescentes apontam que, para se ter direito à Bolsa-Escola, é preciso não faltar às aulas. Ter menos de 15 anos, morar em Brasília há mais de 5 anos e possuir uma renda familiar restrita são critérios comentados apenas por alguns. O fato de ter bom rendimento na escola, a obrigatoriedade de passar de ano e de ser um aluno disciplinado comparece nos discursos como fazendo parte das normas, o que demonstra que muitas das crianças/adolescentes convivem com uma série de equívocos em relação ao Programa. Como as crianças/adolescentes, algumas mães acreditam que o bom aproveitamento escolar é uma condição para o recebimento da Bolsa: *“Se interessam até em passar, se não passar não recebem”* (beneficiárias/os, Ceilândia).

Não levar advertência, não fazer bagunça, ser bom aluno, não tirar nota baixa, não repetir de ano são critérios citados nos discursos das crianças/adolescentes:

“Qualquer coisa que a gente faz prejudica, faltar, levar advertência, pular o muro. Coisas que muita gente faz e já perde a Bolsa. A gente mal fala um palavrão e a diretora já avisa: ‘Vocês vão perder a Bolsa’, qualquer coisinha eles falam que vão perder a Bolsa, as

professoras falam sem parar” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos).

Eqüívocos como esse em parte podem ser considerados como fruto de pressões sofridas na escola e na família e reproduzem o discurso familiar e social dominante que valoriza a obediência e a disciplina comportamental e o bom desempenho escolar. É uma espécie de pacto feito por pais e professores para que os alunos melhorem o rendimento e mantenham a disciplina na sala de aula.

Nos questionários os alunos bolsistas respondem que os pais os vigiam para ir à escola (34,5%). Nesse ponto parece haver uma pequena diferença entre alunos bolsista e os que nunca tiveram a Bolsa (28,2%). O que chama atenção é que uma alta percentagem dos bolsistas (45,5%) afirma nunca ser controlada pelos pais (Tabela 5.1).

TABELA 5.1

Questionário alunos

Freqüência que pais vigiam os alunos para ir a escola segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

Freqüência	Recebe Bolsa-Escola	Pediu e não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve
Sempre	34,5	36,2	30,6	28,2
As vezes	20,0	10,1	23,8	18,8
Nunca	45,5	53,6	45,6	53,0

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

Essas afirmações entram em contradição com os testemunhos dos grupos focais, onde as crianças/adolescentes falam que sofrem uma grande pressão por parte dos pais para não faltarem às aulas: *“Minha mãe foi suspensa um mês e ela quase me engoliu”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos). As mães não admitem que os seus filhos faltem as aulas e de fato exercem uma vigilância

permanente sobre eles: “A gente faz força para os filhos não perderem aula, porque se tiverem falta a gente não recebe” (beneficiárias/os, Ceilândia).

Algumas crianças/adolescentes entendem o critério da obrigatoriedade da presença na escola como uma espécie de “chantagem” e criticam o fato de serem coagidos a frequentar as aulas, sendo que os não-bolsistas não:

“Muitas vezes a gente estando doente não pode vir para a aula e a professora coloca falta. Eu faltei três dias ‘de carreada’ porque minha mãe tem neném novo e precisou sair e não tinha com quem deixar. Fui suspenso. Uma ‘fuleragem’ isso aí...” (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos).

O tema provoca polêmica, sendo que há os defensores do critério que alegam que a Bolsa-Escola é um salário recebido em troca da obrigação de estudar e falam também que se não houvesse essa norma muitos apenas se interessariam pelo dinheiro e não frequentariam a escola.

Ainda que as crianças/adolescentes protestem contra a obrigatoriedade da presença na escola, os beneficiários falam da consciência dos filhos em relação ao problema da frequência e do seu senso de responsabilidade: “Pode estar chovendo o que for e meu filho diz: ‘eu vou, se não for a minha mãe não recebe a Bolsa’” (beneficiárias/os, Ceilândia). Mesmo quando necessitam dos filhos em casa para tomar conta dos irmãos ou da própria casa, as crianças/adolescentes recusam-se a faltar: “...ab eu não vou perder aula não” (beneficiárias/os, Ceilândia).

As mães também entendem que é preciso cumprir com a obrigação de frequentar a escola, porque as crianças, na prática, recebem um salário para estudar. “Vocês não podem mais matar aula, porque isso aí é que nem a pessoa trabalhar ganhando um salário, a pessoa matou um dia e não recebe” (beneficiárias/os Ceilândia).

Apesar de todos os constrangimentos, a maioria dos alunos

que responderam aos questionários diz que gostaria de receber a Bolsa. Assim, por exemplo, 71,7% dos alunos que nunca tiveram a Bolsa afirmam que gostariam de recebê-la. Chama a atenção o fato de que o percentual mais alto de alunos que gostaria de ter a Bolsa está no grupo que a solicitou e não foi aceito no Programa (94,5%) (Tabela 5.2).

TABELA 5.2

Questionário alunos

Gostaria ou não de receber Bolsa-Escola segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

(só alunos que não recebem Bolsa-Escola)

Gostaria?	Pediu e não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve bolsa
Sim	94,5	89,3	71,7
Não	0,0	3,3	25,7
Não respondeu	5,5	7,3	2,6

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

Aos alunos que não recebem a Bolsa e que manifestaram que não gostariam de recebê-la (25,7% dos não-bolsistas) foi perguntado porque não gostariam de tê-la, e 44,4% afirmaram não querer receber a Bolsa na medida em que existem pessoas mais necessitadas que eles. Chama a atenção o fato de, apesar de se tratar de uma população extremamente pobre, 23,8% dizer não precisar dela (Tabela 5.3). Esses dados podem ser interpretados como um sinal de solidariedade para com o outro ou também como consequência do estigma que recai sobre aqueles que possuem a Bolsa-Escola.

TABELA 5.3

Questionário alunos

Porque não gostaria de receber Bolsa-Escola (alunos que não recebem Bolsa-Escola e responderam que não gostariam de receber)

Porque não gostaria?	%
Porque tem pessoas mais necessitadas	44,4
Não faz falta/Não preciso	23,8
Não posso ter por causa da idade	4,0
O melhor é ter emprego, não a bolsa	1,3
Porque não fui aceito	0,6
Porque a família fica dependente do governo	0,6
Porque não	0,5
Não respondeu	19,4

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

Os professores se sentem pressionados pelos pais em relação ao problema das faltas; estes estão sempre pedindo que eles reconsiderem e muitas vezes chegam a entrar em atrito com a direção: *“Tem pai que fica desesperado, querendo matar o professor, porque o filho faltou e pensam que a gente tem que dar presença”* (profissionais do ensino, Paranoá).

A maioria dos profissionais do ensino manifesta que o critério da frequência não é suficiente para a garantia da Bolsa. O rendimento escolar deveria ser atrelado ao critério da frequência. Alguns professores insistem que outros critérios a serem utilizados deveriam ser a participação do aluno em sala de aula - *“o aproveitamento”* e a disciplina. Os profissionais do ensino argumentam ainda que, se o critério do rendimento fosse levado em consideração, reforçaria a proposta educacional do Programa e os pais seriam obrigados, para não perderem a Bolsa, acompanhar seus filhos mais de perto: *“Hoje, simplesmente manda o filho à escola e não quer saber se ele tirou nota boa, se ele aprendeu”* (profissionais do ensino Ceilândia).

Muitos dos bolsistas são acusados de desinteressados, indisciplinados, pouco ativos e um incômodo na sala de aula: *“Eles não se importam muito com o aprendizado, eles se importam muito com a frequência”*; *“A maioria dos bolsistas não está nem aí para o rendimento. Eles estão preocupados apenas em estar ali, não querem nada com a vida, vão lá simplesmente para ficar à toa”* (profissionais do ensino, Brazlândia). Alguns dos profissionais do ensino declaram que conhecem bolsistas que costumam dizer que não gostam da escola, mas não podem abandoná-la porque têm que *“marcar presença”*: *“Não professora, não vou embora porque tenho a Bolsa”* (profissionais do ensino, Ceilândia).

Somente num grupo focal, um dos profissionais do ensino entrevistados argumenta, ao contrário dessa visão negativa, que é obrigação dos educadores criar uma escola de boa qualidade, fazer com que o aluno goste da escola para nela permanecer. O simples fato de os alunos estarem regularmente na sala de aula já contribui para aumentar o rendimento. Como a poupança já é uma forma de beneficiar o bolsista aprovado, inserir o critério rendimento seria uma forma de chantagem. É evidente que, sendo os bolsistas os mais pobres, são os que mais apresentam problemas.

Os profissionais do ensino costumam tratar casos excepcionais ou exceções como regras, generalizando o comportamento de alguns bolsistas para todos. Há casos, de um ou dois alunos, de mal comportamento, indisciplina, baixo rendimento, alheamento, narrados em tom pejorativo e que acabam sendo tomados como comportamento geral dos bolsistas.

5.2 - JUSTIÇA DOS CRITÉRIOS

Dúvidas e confusões em relação ao funcionamento do Programa se confirmam quando às crianças/adolescentes é perguntado se em algum momento perderam a Bolsa e o por quê: *“Minha mãe ficou sem receber três meses, acho que foi porque a minha irmã transferiu de colégio. A mulher botou que ela tinha desistido”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 10 anos).

Na opinião de alguns a perda da Bolsa justifica-se quando ocorre uma melhoria de vida na família do beneficiário: “(...) *quando vê que já ajudou a pessoa, quando está tudo o melhor possível, construiu sua casinha e não precisa mais daquele dinheiro*”; “*quando tem um bom salário, carro e outras coisas*” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos).

O receio de perder a Bolsa fica patente no discurso das crianças/adolescentes. O fato de apresentarem sinais de uma aparente melhoria de vida, como a compra de uma TV, obras na casa, aquisição de eletrodomésticos, mobiliário, etc., é percebido como uma ameaça. Existe uma certa indignação e revolta pelo fato de se sentirem obrigados, para manter a Bolsa, a continuar reproduzindo o baixo padrão de vida existente: “*Antes lá em casa recebia Bolsa mas um homem foi lá. A minha casa é toda de azulejo, tem um bocado de foto na parede e tem também pisos. Eu acho que ele pensou que a gente era rico*” (alunos/as não-bolsistas, Ceilândia, 10/13 anos). Na pergunta aberta do questionário essa indignação volta a ser demonstrada em várias das frases sobre a Bolsa-Escola como, por exemplo: “*Só porque num ano a gente tinha um barraco de madeira e no outro uma casinha de alvenaria, a gente foi cortado da Bolsa*”.

Num dos grupos focais de crianças mais novas apareceu um caso de um aluno que declarou possuir carro, mas que os pais o ocultam na casa de parentes por receio de perderem o benefício. Evidentemente trata-se de um caso incomum em vista do rigor com o qual os visitantes dizem que avaliam cada família. Durante as entrevistas com os beneficiários apareceram dois informantes que relataram possuir telefone e um caso de uma mãe que contou ter a Bolsa há três anos.

Os critérios de escolha são percebidos pelas crianças/adolescentes freqüentemente como injustos³³. Eles citam como exemplo pessoas com casa bem construída que recebem a Bolsa e

³³ Numa entrevista realizada com Paulo Valle e Marisa Pacheco, eles explicam como os critérios de seleção foram aperfeiçoados, começando por um critério de renda, passando depois pela qualidade da moradia, grau de instrução da família, consumo de bens, etc.

pessoas que perdem a Bolsa sem conhecimento das razões ³⁴. Na pergunta aberta dos questionários, onde puderam escrever uma frase sobre a Bolsa-Escola, um dos temas mais recorrentes é a injustiça nos critérios de escolha dos bolsistas e alguns afirmam que o governo deveria avaliar melhor, prestar mais atenção, executar melhor o programa e ter uma vigilância mais rigorosa.

QUADRO 4 – A JUSTIÇA DOS CRITÉRIOS

Alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos; alunos/as bolsistas e não-bolsistas, Ceilândia, 10/13 anos; alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos.

“A minha vizinha perdeu a bolsa e ninguém faltava. Ela foi lá receber e disseram que ela não iria mais receber e disseram que iriam explicar para ela. Até hoje não veio explicação nenhuma e ela não recebe mais a Bolsa e nada.”

“Mandaram uma carta para a minha avó avisando que ela não iria mais receber a Bolsa-Escola, agora ninguém sabe porquê.”

“Tem um colega que a mãe e o pai são separados e ele mora numa casa humilde e estava recebendo a Bolsa. O pai dele dava o carro para lavar e ele ganhava um dinheirinho. Aí o pesquisador da bolsa foi lá, viu que ele estava lavando o carro do pai. O pai dele tem boas condições, mas a mãe não tem, e meu amigo perdeu a bolsa só por causa disso.”

³⁴ Na entrevista com Paulo Valle e Marisa Pacheco eles explicam que a diferença de condições entre uma família que entrou no Programa e outra que permaneceu é quase imperceptível e o principal problema são os limites dos recursos disponíveis para o Programa.

Em todas as entrevistas, sem exceção, as mães também reforçam que há injustiça na escolha e seleção dos bolsistas - *“tem gente que não precisa e recebe”* (beneficiárias/os, Ceilândia) - e criticam a execução do Programa pela insuficiência de visitas e pela arbitrariedade com a qual cortam a Bolsa:

“Eles não fazem a visita em todas as casas, minha vizinha foi cortada e tem uns coitados que não têm nada e também foram cortados. Eu queria que fossem nas casas para ver se realmente a pessoa precisa mesmo” (beneficiárias/os, Ceilândia).

“O mal é que as pessoas não estão verificando direito o que está acontecendo” (ex-beneficiária/o, Brazlândia).

Existe toda uma carga folclórica e mitológica que paira sobre as injustiças de critério, sobre as denúncias, as relações familiares, percebida durante as entrevistas. Eles contam histórias de pessoas com dinheiro - gananciosas, egoístas - que recebem a Bolsa, utilizando o dinheiro para comprar carros, fazer festas para os amigos, lares desfeitos, mulheres que enlouqueceram com sua perda.

Os profissionais do ensino reiteram as críticas sobre os critérios de escolha do Programa. No cotidiano eles escutam as queixas das mães e, a partir do contato direto com as famílias, têm conhecimento de histórias de injustiças cometidas e sobre a insuficiência das visitas.

Por outro lado, os beneficiários personalizam o gerenciamento da Bolsa, colocando um peso muito grande no poder decisório dos responsáveis pelo Programa em suas cidades:

“Se o responsável da Bolsa não for com a minha cara ou eu der uma resposta para ela, ela já escreve uma observação e manda para o Palácio do Buriti e eu fico sem a Bolsa e é isso que acontece. Se ela não vai com a cara da pessoa já escreve ali e eu vou para o Banco receber tensa: será que tem, será que não tem?”

(beneficiárias/os Brazlândia).

Quando ocorrem visitas, algumas mães falam da falta do diálogo com os entrevistadores e uma delas cita o caso de um aparelho de telefone, sem linha, dado pelos patrões, que servia de enfeite na casa. Aparentemente o telefone foi o motivo do corte da Bolsa pois, ao solicitar a reavaliação, constatou-se que a requerente na verdade vivia em situação de extrema precariedade. As visitadoras são acusadas de preencherem respostas arbitrariamente, estarem sempre apressadas e serem grosseiras:

“(...)saiu xingando”; “Ela perguntou assim: ‘você trabalha?’, porque tem umas mães que depois que arrumaram a Bolsa saíram do serviço para comer só da Bolsa-Escola”; “Ela não procurou saber nada, só olhou lá dentro o meu barraco que estava caindo aos pedaços. E eu não construí a casa com a Bolsa-Escola” (ex-beneficiárias/os, Brazlândia).

Nas visitas, o que se pergunta também não é compreendido, não faz sentido para eles, não traduz a sua condição precária de vida. As perguntas se têm chuveiro, tanquinho, bicicleta e outros itens básicos não permitiria avaliar a família: *“Eles entram nos quartos ‘tudinho’ para olhar. Se dorme no chão, se não dorme se tem cama. Isso é errado; como é que a pessoa não vai ter nenhuma cama para dormir”* (ex-beneficiárias/os, Paranoá)³⁵.

A coleta de informações por meio das visitas que tem como objetivo melhor conduzir a avaliação sócio-econômica das famílias acaba se transformando num instrumento que aterroriza as pessoas, na medida em que se configura num aparato de indagação da vida privada.

Numa das entrevistas com os profissionais do ensino, estes criticam o comportamento dos universitários que realizam as visitas,

³⁵ Segundo uma assessora técnica da Bolsa-Escola, os visitadores são treinados para não entrarem além do espaço da sala das casas.

afirmando que eles têm má vontade, preguiça e não têm compromisso com o que estão fazendo³⁶. Esses e outros profissionais mostram-se ressentidos com o fato de a escola ter sido alijada do processo de recrutamento, escolha e fiscalização das famílias³⁷: *“As escolas reclamam que elas perderam a oportunidade de dar o parecer, porque a escola conhece a realidade de cada pessoa: aquele é carente, aquele não é...”* (profissionais do ensino, Brazilândia).

As crianças/adolescentes sentem que a escolha passa também pela sorte ou pelo azar: *“Muitos enfrentaram dois dias de fila, correram atrás e não ganharam; outros que foram um dia ganharam. Minha mãe foi lá pegou a ficha e no outro dia chegou a carta e ela conseguiu. Isso é sorte mesmo”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos).

Em vários grupos focais, aparece a referência ao desemprego como um dos critérios de escolha do beneficiário. As mães acreditam que a Bolsa foi criada para amparar as pessoas desempregadas. A apresentação de sinais de melhoria de vida pode acarretar a perda da Bolsa: *“Eles tinham que ver o que a gente está passando hoje não o que a gente comprou para atrás... ninguém vai comer geladeira, mesa, sofá. A gente zela pelo que tem, parece novo mas não é novo”* (ex beneficiárias/os, Ceilândia).

Esse receio de perder a bolsa é uma angústia vivida pelas mães³⁸, principalmente no dia do recebimento do benefício quando

³⁶ Segundo uma assessora técnica da Bolsa-Escola, os estudantes recebem um curto treinamento intensivo – três vezes durante a hora do almoço – para o preenchimento dos cadastros e antes de ir ao campo. O visitador teria que saber observar a “questão ambiental”, como vive a família, do que dispõe, como é a higiene da casa, se eles têm o mínimo necessário. As observações do visitador constam também de uma parte descritiva do cadastro que são comparadas com a parte objetiva.

³⁷ Segundo a Secretaria de Educação esse fato se deu pela complexidade que envolve todo o processo relacionado com a Bolsa-Escola e a Poupança.

³⁸ Essa angústia é confirmada pelos depoimentos de que existem vendedores que se aproveitam do medo da perda da Bolsa coagindo os beneficiários a comprarem material escolar e livros, com o argumento de que se não o fizerem podem perder a Bolsa: *“O governo falou que vai cortar se você não comprar esse caderno, esse mapa, esse estojo, esse livro”*; *“Aí quem tem medo de perder a Bolsa pega e compra e quando chega no fim não tem dinheiro para pagar”* (beneficiárias/os, Paranoá). Embora muitos caiam nesse engodo, não sabem defender-se e se endividam, há aqueles que sabem defender-se tomando a cautela de consultar a escola.

pode deparar-se com seu nome cortado da lista: *“O coração vem ‘pequeninim’ quando a gente vai olhar se o nome da gente veio ou não. A gente vem quase chorando com medo de chegar aqui e não estar. Porque a gente é acostumado com esse salário”* (beneficiárias/os Ceilândia).

As mães reforçam esse medo lembrando a existência da possibilidade de denúncia: *“Se eu fui cortada, alguém me dedou porquê? Tem gente que pega o endereço e vai na Regional dedar”* (beneficiárias/os, Ceilândia). A possibilidade da denúncia não é sempre por elas bem vista, ao contrário, se a Bolsa está sendo bem ou mal distribuída seria um problema que caberia aos “pesquisadores” que visitam as casas descobrir.

As denúncias relacionadas com a Bolsa-Escola funcionam como um fator de pressão. As crianças/adolescentes têm medo de serem denunciadas e lembram que existe um canal para tal: as denúncias podem ser feitas por meio das Diretorias Regionais de Ensino ou para a Coordenadoria da Bolsa da Secretaria de Educação³⁹: *“Minha mãe fica falando que se alguém tiver carro e uma casa boa para morar que outra pessoa dedura que ela está recebendo a Bolsa e ela não recebe mais”* (alunos/as bolsistas, Brazlândia, 7/8 anos).

5.3 - COMO GASTAR O DINHEIRO

Onde deve ser aplicado o dinheiro é uma dúvida constante. A crença de que existem regras para gastá-lo é generalizada. O benefício, na visão de algumas mães, não poderia ser utilizado em despesas que não fossem as da escola e existe temor por fazê-lo.

³⁹ Todas as DRE possuem um telefone denúncia.

QUADRO 5 – COMO GASTAR O DINHEIRO

Beneficiárias/os, Paranoá.

“Desse dinheiro não pode ser tirado um centavo sequer para pagar luz e água, porque se souber vai ser cortado. Eu já sei disso há muito tempo.”

“Quando a gente vai receber, no Banco, e leva a conta de luz e água para pagar eles dizem: ‘Esse benefício aqui é para alimentar as crianças, não é para pagar água e luz’.”

“Eu pago água e luz. Eles até colocam o talão de luz para o dia da Bolsa porque eu não posso pagar de outra maneira. Se eles quiserem cortar, podem cortar.”

Aparecem algumas dúvidas sobre quem teria direito sobre a Bolsa, e algumas crianças questionam sobre o direito que teriam ao dinheiro: *“A Bolsa-Escola é de quem? É da família toda? É só para a mãe comprar alimentos para a casa ou é para os filhos?”* (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos). Embora a mãe seja a gestora do dinheiro, elas afirmam que o dinheiro pertence aos seus filhos: *“Esse dinheiro é dos meninos não pode comprar outra coisa”* (beneficiárias/os, Ceilândia).

As crianças/adolescentes pressionam as mães para que o dinheiro reverta em seu próprio benefício, solicitando, por exemplo, que paguem escolinha de futebol e comprem brinquedos. As mães explicam que essas aquisições não são prioritárias. Algumas preocupam-se em converter parte da Bolsa em um benefício direto às crianças - um sapato, uma roupa - que são negociados em troca de um melhor aproveitamento escolar: *“Faz a prova direitinho, para acertar tudo, que a mãe vai dar um sapato”* (beneficiárias/os, Ceilândia).

Alguns profissionais do ensino, mal informados, consideram que as mães investem mal o dinheiro da Bolsa, além de não

comprarem o material escolar e o uniforme, reverterem-no em aluguel, e o aluno continua na escola “*faminto e descalço*”. Dizem que o principal objetivo da Bolsa é manter o aluno e não a família.

5.4 - DESLIGAMENTO DO PROGRAMA

As mães não entendem os mecanismos de desligamento e reintegração no Programa: “*Agora estou recebendo de novo, não sei porque parei de receber. Fui na Regional, no Palácio de Buriti e não teve explicação nenhuma. Porque voltei a receber também não sei*” (beneficiárias/os, Ceilândia). Há uma indignação por parte de algumas delas por essa falta de informação e pelo trabalho que acarreta tentar buscá-la: “*A gente fica andando de graça, perdendo dia de serviço por causa dessa Bolsa. Ficam fazendo a gente de besta*”. (beneficiárias/os, Paranoá).

Em todas as cidades as mães se mostraram críticas em relação ao funcionamento e regras do Programa e ao mesmo tempo bastante desinformadas. Várias das entrevistadas relataram estar com a Bolsa suspensa durante os últimos meses, sem ter conhecimento do porquê e de como obter essa informação:

“Desde maio que não tiro, fui ao colégio e o menino não tem falta, vou no Banco não sabem, vou para aqui e para ali e não sabem. Acho que se tem que cortar, tem que mandar uma carta avisando pelo aluno. A gente fica andando de graça para cá e para lá e isso é longe” (beneficiárias/os, Paranoá)⁴⁰.

As ex-beneficiárias também não têm claro as regras de funcionamento do Programa, e muitas se mostraram surpresas

⁴⁰ Como o Paranoá foi o local onde se deu o início do Programa, no primeiro ano os recursos da Bolsa foram sem limitação financeira, sem um critério muito rigoroso de seleção das famílias inscritas. À medida que o programa foi sendo ampliado para outras cidades, a seleção foi-se tornando mais apurada e um certo percentual de beneficiários foi desligado.

quando desligadas após o período de dois anos, o prazo máximo que, a princípio, uma pessoa pode ter a Bolsa. O critério 7/14 anos dá margem, por exemplo, a que pensem que a Bolsa permaneceria até que o filho mais novo completasse 14 anos: *“O governo falou que era de 7 a 14 anos e eu fiquei com a cabeça despreocupada. Falei: ‘minha filha tem 11 anos e vou ficar despreocupada até os 14’... Aí eu acordei, parecia que estava dormindo, e falei: ‘foi um sonho porque não foi até os 14’. Minha filha recebeu um ano”* (ex-beneficiárias/os, Ceilândia).

As mães tecem, com detalhes, comentários do processo de desligamento e, embora levantem uma série de hipóteses, na verdade *“ninguém sabe o porquê”*. Quando perdem a Bolsa reclamam no banco e este encaminha para a DRE, que, por sua vez, *“nunca dá explicação”*: *“Eu acredito que a pessoa é digna de saber o motivo, o porquê, para saber se ela pode ou não recorrer. Fica aquele empurra, empurra. Fica brincando com o sentimento do ser humano direto, isto está errado”* (ex-beneficiárias/os, Brazlândia).

Os beneficiários pensam que deveriam ser comunicados anteriormente, por meio de cartas ou de algum aviso do banco. Várias histórias - reais e imaginárias - são contadas e sempre comparece a acusação de indiferença e de mal trato quando se tenta obter alguma informação. Por outro lado, fala-se muito dos erros e injustiças cometidos por técnicos do Programa, como, por exemplo: uma cadastradora que inventa o salário do marido da requerente na falta de informações precisas *“(...) Ela foi lá colocou na ficha que ele ganhava 300,00 por semana(...) Eu fui ao Palácio do Buriti, não me deixaram abrir a boca para justificar, fiquei quase no escuro, não temos dinheiro para pagar a luz(...)”* (ex-beneficiárias/os, Paranoá).

Os profissionais do ensino dizem que os pais são desinformados, mas, ao mesmo tempo, admitem que eles próprios desconhecem certas regras e normas referentes à Bolsa-Escola/Poupança. Assinalam que em muitos casos as informações vindas são precárias, com poucos detalhes sobre os critérios utilizados. Dizem também que há falta de interesse por parte dos professores

quanto aos Programas, porque eles não são diretamente afetados e afirmam que os pais, além de não compreenderem o Programa, sofrem um jogo de “empurra, empurra”.

Um dos responsáveis pela Bolsa numa das DRE diz que o principal problema existente é com as mães que foram cortadas, que querem saber precisamente o porquê e a informação transmitida é insatisfatória. Eles recebem um formulário com os códigos equivalentes às razões, mas têm problemas, principalmente com o código nove, que significa pontuação insuficiente ou parecer desfavorável do visitador. Por não terem acesso ao dossiê dos bolsistas, a DRE não tem como entrar em detalhes, o que causa atritos, revolta e constrangimentos entre funcionários e pais. A impossibilidade de os beneficiários saberem como e porquê foram cortados pode ser entendida como um funcionamento pouco transparente da execução do Programa.

5.5 - POUPANÇA-ESCOLA

A Poupança-Escola é pouco conhecida pelas crianças/adolescentes, pelas mães e pelos profissionais do ensino. Somente alguns alunos têm uma noção do que seja o Programa. A Poupança é, na percepção dos entrevistados:

“Um dinheiro a mais, se passar de ano” (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 10 anos).

“Todo o mês vai um pouquinho do dinheiro da Bolsa-Escola para o banco. Tira da Bolsa e recebe menos. Se quiser tirar do banco, tira, se quiser fica até dezoito anos. Tem que passar e completar a 5ª série” (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos).

“É para ajudar a comprar materiais para não deixar de estudar” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos).

“A Poupança-Escola é para quando a gente crescer ajudar na faculdade”; “É uma acomodação do governo para, quando a gente completar 18 anos tirar uma

quantidade de dinheiro no Banco” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos).

Durante as entrevistas nos grupos focais, muitas crianças/adolescentes se surpreenderam ao tomarem conhecimento da existência da Poupança e frequentemente solicitavam aos mais familiarizados esclarecimentos: *“É o dinheiro da Bolsa-Escola e vai arrecadando e parece que o governo manda 5 por mês, não é? Vai juntando até 18 anos, aí tira tudo e faz o que quiser”* (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos).

A Poupança-Escola é também pouco difundida e praticamente desconhecida entre os beneficiários. Como as crianças/adolescentes, muitas mães demandavam explicações sobre o Programa, no decorrer das entrevistas. O discurso sobre a Poupança é confuso e parte de suposições não-pautadas na realidade.

QUADRO 6 – A POUPANÇA VISTA PELOS BENEFICIÁRIOS

Como é essa Poupança?

É meio salário que eles pagam?

Eu faço dois anos e não recebi.

É só para quem passa da quarta para a quinta?

A poupança é para quando eles casarem?

No ano que vem as mães não vão mais tirar a Bolsa-Escola porque vai ser depositada como uma Poupança para as crianças.

Se a criança vai bem no colégio ela vai ser premiada?

Essa poupança, quem tira não são eles quando tiverem idade?

Tem que passar direto sem recuperação.

5.6 - CURSOS PROFISSIONALIZANTES

Os cursos profissionalizantes foram um dos temas que apareceram durante as entrevistas, apesar dessa temática não fazer parte diretamente do interesse dessa pesquisa.

As crianças afirmam que algumas mães realizam ou realizaram cursos de salgadeira, cabeleireira, alfabetização, etc.⁴¹ Esses cursos fazem parte de um convênio entre a Secretaria de Educação, por meio da Fundação Educacional, e a Secretaria de Trabalho do GDF, responsável pela operacionalização, em Brasília, do Projeto Saber⁴², financiado e coordenado em nível nacional pelo Ministério do Trabalho.

Os cursos profissionalizantes são oferecidos à todos os bolsistas e segundo a Secretaria do Trabalho, a oferta é proporcional à demanda, ou seja, todos os que solicitam teriam uma vaga garantida. Na prática, como a alfabetização é um pré-requisito ao ingresso a todos os cursos oferecidos, nem sempre os que desejam realizá-los estão aptos para tal. Por outro lado, parece ser obrigatório para a beneficiária ou um membro da família fazer um dos cursos, o que nem sempre é possível e desejado por eles⁴³.

Esses cursos são, muitas vezes, incompatíveis quanto a horário, e também, nem sempre correspondem ao interesse profissional das famílias. Para as mulheres muitas vezes os cursos – bordado, pintura, confecção de flores - são considerados lazer e não profissionalizantes. Em alguns casos comentam que procuram cursos que não são oferecidos e que se inscrevem em outros e não são chamadas ⁴⁴.

⁴¹ Os cursos oferecidos são: bordadeira, congeladora de alimentos, manicure/depilação, pedreiro, pintor, marceneiro, etc.

⁴² O Projeto Saber está inserido no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, desenvolvido pelo Ministério do Trabalho com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT.

⁴³ A Secretaria da Educação enviou uma carta a cada família, no decorrer de 1997, estimulando a sua inscrição nos cursos, o que foi entendido como uma obrigação. Os beneficiários têm, durante o período do curso, material didático, vale-transporte e um seguro de vida gratuitos.

⁴⁴ Existem mais de 300 cursos realizados no DF.

O curso cria nas mulheres uma expectativa de profissionalização e de ingresso no mercado de trabalho: *“Minha professora diz: ‘é bom vocês virem que a Bolsa-Escola um dia vai ser cortada e você vai arrumar um emprego’”* (beneficiárias/os, Ceilândia). Nos grupos focais encontramos algumas mulheres que efetivamente foram alfabetizadas.

Para os profissionais do ensino, os cursos profissionalizantes são muito importantes, aparecendo como uma possibilidade de instrumentalização para enfrentar o futuro, abrindo a possibilidade de emprego e alfabetizando as mães: *“Você se lembra na primeira reunião que eu vim, eu não assinava, você teve que colocar o meu dedo lá. Hoje eu estou assinando”* (profissionais do ensino, Ceilândia). Os cursos não servem apenas para a profissionalização, são um estímulo para que as mães saiam de suas casas, se comuniquem com outras pessoas e ampliem a sua visão de mundo. É uma chance dada à toda a família na medida em que não são oferecidos unicamente para a mãe bolsista, pois, no caso de impossibilidade de a mãe segui-lo, outro membro pode participar.

Ao que parece, a baixa procura dos cursos levou à utilização de mecanismos que, embora não os torne obrigatórios, aumentam a pontuação do requerente⁴⁵. *“Na leitura deles está bem claro que se não fizerem o curso serão eliminados”* (profissionais do ensino, Ceilândia).

Ainda que sustentem uma visão positiva dos cursos, de seus objetivos, alguns profissionais do ensino consideram que os beneficiários não dão a devida importância aos cursos, que têm má vontade e não se interessam:

“Eles acham preferível viver apertado com cento e vinte reais a fazer outra coisa que eles poderiam ganhar mais” (profissionais do ensino, Paranoá).

⁴⁵ Os termos do ofício, datado de 31/10/1997, enviado à mãe pelo secretário-executivo do Programa Bolsa-Escola são o seguinte: “... a sua não-participação ou de, pelo menos, um membro de sua família (marido ou companheiro, filho maior) no curso será levada em conta para a permanência da família no Programa Bolsa-Escola”.

“O número de pais analfabetos que fizeram a requisição para não fazer o curso foi incrível, diziam que tinham problemas, que tinham que estar em casa cuidando do filho menor e que não tinham ninguém disponível para isso. Muita coisa a gente sabe que é mentira” (profissionais do ensino, Paranoá).

Muitos dos professores representam os pais dos bolsistas como acomodados, pessoas que não lutam por um emprego, que não se preocupam com o futuro, que têm uma visão paternalista da vida, que esperam tudo do governo, acusando os pais de aproveitadores, de não trabalharem para viver às custas da Bolsa.

Capítulo VI

Cultura Escolar e Bolsa-Escola

6.1 – TRABALHO E ESCOLA

A maior parte dos entrevistados reconhece que ter a Bolsa-Escola evita o trabalho infantil e que o lugar da criança é na escola, o que é muitas vezes impossibilitado pela precariedade de vida da família:

“Tem gente que gostaria de vir para a escola, mas não tem jeito, os pais são pobres, não têm condições, as mães desempregadas e o filho tem que ficar trabalhando de vigiar carro” (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos).

“Se não tivesse a Bolsa teria que faltar para poder trabalhar” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos).

“Eu descarregava melancia nesses caminhões grandes; eu ajudava meu tio pedreiro a construir casas” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos).

Nos grupos focais poucas crianças/adolescentes dizem que exerceram ou exercem algum tipo de trabalho remunerado. Quando isso ocorre as atividades mais citadas são babá, empacotador, balconista, etc., relatando que deixaram de trabalhar pela garantia da renda da Bolsa-Escola.

Nos questionários uma maior proporção de alunos não-bolsistas realiza trabalho remunerado (7,5%), enquanto 2,3% dos bolsistas o possuem. Portanto, os dados indicam que o fato de ter a Bolsa contribui para afastar a criança/adolescente do trabalho. Nota-se ainda que, pelos tipos de atividades encontradas, as meninas são as que estão mais concentradas no trabalho de doméstica/babás, enquanto os meninos se dispersam entre diversas outras atividades (Tabela 6.1).

TABELA 6.1

Tipo de trabalho que faz segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola (em %)

Tipo de Trabalho	Recebe bolsa	Pediu e não foi aceito	Já teve e Perdeu	Nunca teve
Ajudante de agricultor	0,1%		0,2%	0,7%
Ajudante de carpinteiro/pedreiro/jardineiro	0,2%		0,2%	0,2%
Trabalho de caixa/empacotador	0,4%	0,2%		0,9%
Lavador/guardador de carro	0,2%			0,4%
Office boy/girl	0,1%			0,1%
Vendedor/balconista	0,2%		0,3%	0,7%
Alfabetizadora				0,1%
Trabalha com a família			0,2%	0,9%
Doméstica/babá	0,9%	0,1%	0,8%	2,0%
Outros	0,3%	0,2%	0,3%	1,6%
Não respondeu				1,3%
TOTAL	2,3%	0,5%	2,0%	7,5%

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola - nov/97

Embora a maior parte dos entrevistados afirme não estar diretamente vinculada a trabalhos remunerados, todos, sem exceção, têm algum nível de responsabilidade nas tarefas domésticas, que variam desde cuidar dos irmãos, lavar louça, roupa, passar, arrumar a casa, cozinhar, etc. Em alguns casos as crianças afirmam encarregar-se totalmente dessas tarefas. Não foram encontradas, nos grupos focais, diferenças fundamentais de divisão de trabalho doméstico por gênero. Durante as entrevistas, tanto meninos como meninas afirmaram se ocuparem das mesmas tarefas na casa, sem que as pesquisadoras tenham aprofundado o tempo de dedicação e o volume desse trabalho.

O trabalho doméstico geralmente não é considerado trabalho, não é valorizado como tal, o que é corroborado pelas estimativas nacionais que não o contabilizam. Na verdade, o trabalho doméstico infantil é um trabalho socialmente aceito e tido como natural.

As crianças/adolescentes afirmam, por outro lado, “ajudar” seus pais ou parentes em algumas atividades - ajudam a descarregar caminhão, ajudam em obras, etc. -, o que igualmente não é considerado trabalho, dado o caráter intermitente e informal dessas tarefas. Essas mesmas atividades, quando exercidas por um adulto, costumam adquirir o sentido de trabalho reconhecido e remunerado.

Apesar de as entrevistas demonstrarem essa construção ideológica da categoria trabalho, as crianças não deixam de perceber os bicos que realizam, tais como tomar conta de criança, vigiar carros e outros, como um trabalho: *“Eu limpava o quarto do meu tio lá nos fundos da casa da minha avó; ele falava para eu limpar e me dava o tanto que ele tinha no bolso”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11 anos).

Foi num grupo focal de não-bolsistas onde se encontrou o maior número de crianças que já tiveram ou têm algum trabalho remunerado: balconista, ajudante de padaria, empacotador de supermercado, ajudante de chácara. Esse dado vem ao encontro dos obtidos nos questionários, onde se verifica que são os alunos não-bolsistas os que mais trabalham (ver Tabela 6.1).

Algumas crianças/adolescentes bolsistas afirmam desejar trabalhar, mas são temerosas das denúncias que podem levá-las à perda da Bolsa-Escola: *“Eu gostaria de trabalhar, mas perto de casa tem umas mulheres que são boas de ‘fofocar’ e se eu trabalhasse elas iriam ficar falando”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 10/13 anos).

Quando perguntados se os filhos trabalham ou trabalhavam, a maioria das mães responde negativamente, o que confirma a visão social de que criança não deve e não pode trabalhar, e deve sim estudar, reiterando os dados dos questionários que mostram que a Bolsa-Escola evita o trabalho infantil:

QUADRO 7 – AS MÃES E O TRABALHO INFANTIL

Beneficiária/o, Ceilândia.

“Tem gente que diz, seus filhos estão sem trabalhar, bote seus filhos para trabalhar. Eu digo: ‘Eu não vou tirar meus filhos da escola para botar para trabalhar porque a única coisa que eu tenho que dar a eles é o estudo. Ele não vai poder dizer que não sabe nada porque a mãe botou para trabalhar. Se eu tirar os meus filhos do colégio eu estou errada, eu não posso fazer isso’.”

O trabalho é considerado um malefício para a criança, que já sofre com as condições de pobreza da família: *“Tem família que tem muita criança e pega a de 10, 11 anos e coloca numa casa de família para ajudar. A criança fica sem estudo e dá prioridade ao trabalho devido à necessidade”* (beneficiárias/os, Ceilândia). No entanto, à medida que a criança vai-se tornando adolescente, elas começam a ser solicitadas a trabalhar para ajudar nas necessidades da família.

Os profissionais do ensino afirmam que alguns dos alunos bolsistas deixaram de trabalhar e outros não: *“A gente tem alunos de Bolsa-Escola que têm quatorze anos e conseguem conciliar trabalho e escola”* (profissionais do ensino, Ceilândia). Dizem ainda que o que eles não fazem mais é a troca, isto é, deixar de ir à escola para trabalhar. O trabalho infantil não é por eles bem visto, porque *“lugar de criança é na escola não na rua”* (profissionais do ensino, Ceilândia).

6.2 – A ESCOLA COMO UM LOCAL DE PRAZER

“Eu acho que a Bolsa- Escola coloca as crianças na escola e não no cabo da enxada.”

(Aluno bolsista, Brazlândia)

Para as crianças/adolescentes, ir para a escola é freqüentemente apontado como mais prazeroso e agradável do

que ficar em casa. A escola é considerada um lugar de aprendizagem e diversão, de brincadeiras, de encontros com amigos, enquanto a casa é o lugar de trabalho:

“É melhor vir para a escola do que trabalhar” (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11 anos).

“É melhor vir para a escola, porque em casa tem sempre alguma coisa para fazer”; “Em casa a gente fica sozinha”; “Na escola você aprende alguma coisa”; “Aqui a gente faz o dever mas tem a hora de brincar. Em casa tem que lavar louça, cuidar das meninas e fazer o dever de casa” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos).

As mães também afirmam que as crianças preferem estar na escola do que em casa porque na escola eles brincam e na casa eles são muito presos: *“Eles pensam assim, a minha mãe não deixa eu brincar aqui em casa, tomara que chegue a hora do colégio que pelo menos tem recreio”* (beneficiárias/os, Ceilândia). Elas nunca aventam a hipótese de que essa preferência pode estar relacionada aos encargos domésticos que as crianças assumem.

Nos questionários, a maioria das crianças/adolescentes confirma o gosto que têm pela escola. No entanto, dentre todos os alunos, são os bolsistas os que parecem gostar mais de ir para a escola (77%), comparados aos 66,3% dos não bolsistas (Tabela 6.2).

TABELA 6.2

Gosto pela escola segundo situação da família em relação a Bolsa-Escola

Gosto:	Recebe Bolsa-Escola	Não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve
Muito	77,0	68,5	72,7	66,3
Pouco	20,9	31,5	23,3	30,9
Nada	2,1		4,0	2,8

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

Nos grupos focais as crianças/adolescentes também manifestam o gosto pela escola. Frequentá-la é considerado um privilégio, principalmente quando se tratam de crianças que vivem na área rural: *“É bom estar na escola. Tem criança que não tem condições de vir à escola, porque mora longe e os pais não têm condições, tem que trabalhar na roça para ganhar R\$ 1,00 por dia. Aqui é diferente”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos).

A escola é um espaço comunitário no qual as crianças brincam, se divertem, recreiam, onde acontecem momentos lúdicos: *“Na escola nós brincamos, gostamos do recreio, do lanche, dos colegas, da professora”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11 anos); *“A escola serve para passar o tempo”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos).

Os profissionais do ensino também consideram que as crianças preferem estar na escola do que nas casas. Eles frequentam as escolas nos finais de semana, nos períodos de férias e paralisação: *“Por algum motivo não tem aula, eles ficam na escola. ‘Ah! Eu não vou para casa, ajudar a minha mãe a lavar louça’. A distração deles é a escola. O recreio é uma festa”* (profissionais do ensino, Brasília).

A escola é ainda considerada por algumas das crianças/adolescentes como “um lar”, uma “segunda casa”, e, portanto, é necessário cuidá-la e protegê-la das agressões vindas da rua. Para que a escola possa constituir-se um espaço protegido do mundo exterior, é preciso que ela seja, efetivamente, um espaço demarcado. Em geral, são rodeadas de muros e vigilância. No entanto, essa proteção não é considerada satisfatória. A escola é um espaço que precisa ser ainda mais protegida de agressões externas vindas de gangues e elementos considerados por eles marginais, que a depredam, invadem-na nas horas de intervalo, picham-na e intimidam os alunos. Esse foi o único momento, durante a pesquisa, que as crianças/adolescentes referiram-se a situações de violência explícita na escola.

QUADRO 8 – A ESCOLA, A VIOLÊNCIA E OS MUROS

Alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos; alunos/as não-bolsistas, Ceilândia, 10/11 anos.

“O que precisa aqui é um muro mais alto. Um menino da nossa sala apanhou de um ‘maloqueiro’ que apontou uma arma para ele e quase morreu.”

“Eles pulam o muro na hora do intervalo, querem invocar com os meninos daqui (...) Na hora da educação física eles tacam pedra”.

“Na escola faltam mais quadras, não tem segurança. Os meninos pulam demais os muros.”

“Os meninos, principalmente os malandros, pulam os muros todos os dias, os guardas não fazem nada.”

“Pulam para jogar bola, para quebrar os números da frente, para ficar pichando, já roubaram o colégio, uma caixa de som, um video cassete.”

O fato de algumas crianças/adolescentes gostarem da escola não significa que não façam críticas em relação aos castigos, repressão e autoritarismo a que são submetidos: *“Antes do intervalo não podemos sair para beber água nem para ir ao banheiro”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos). Também criticam o estado físico das escolas, a falta de equipamentos, de locais para fazer esporte e a aprendizagem: *“Queria que as professoras soubessem educar os alunos, porque tem umas aqui na escola que a gente quando começa a conversar começam a xingar, botam a gente para fora”* (alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos).

6.3 - A ESCOLA COMO LOCAL DE APRENDIZAGEM

A escola é também considerada um lugar de aprendizagem, onde a instrução formal tem valor tanto para a formação - ensinando a ler e a escrever -, quanto para a vida prática - ensinando o que é bom e o que é ruim, ensinando a prevenir contra as doenças e tirando as crianças da rua. Ela é ainda um meio de garantir um melhor futuro, um “*futuro mais decente*”, é valorizada como o único canal de ascensão social e como um instrumento de libertação para não reproduzirem a trajetória dos pais como mão-de-obra desvalorizada e não-especializada.

QUADRO 9 – A ESCOLA E O FUTURO

Alunos/as bolsistas, Ceilândia, 12/14 anos; alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11anos; alunos/as bolsistas, não-bolsistas, Ceilândia, 10/13 anos; alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos.

“ Não quero ficar no meio do sol quente capinando. O meu pai não estudou, o avô não deixou, ele ficou analfabeto.”

“Eu quero estudar porque, quando eu crescer, não quero ser faxineira na casa dos outros. O certo é gostar da escola, porque quando chegar na idade dos nossos pais a gente vai perceber o quanto é ruim trabalhar para os outros.”

“A pessoa que não tem estudo quando cresce fica vendendo picolé. Que nem certas pessoas já de idade vendendo picolé nas ruas. Se tivesse estudo, uma formatura, estava com um bom serviço.”

“ Sem a escola não tem emprego. Como nós vamos procurar emprego se a gente não souber ler e escrever? Onde minha mãe trabalha só botam empregada se tiver o segundo grau.”

Os questionários reiteram a importância da relação positiva com a escola e com os professores, mostrando que a maioria dos estudantes bolsistas (90,7%) gostaria de continuar estudando, proporção bem semelhante à dos alunos não-bolsistas (89,5%) (Tabelas 6.3 e 6.4).

TABELA 6.3

Desejo de continuar estudando segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

Deseja:	Recebe Bolsa-Escola	Não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve
Muito	90,7	89,0	85,9	89,5
Pouco	5,5	5,5	10,1	7,6
Nada	3,8	5,5	4,0	2,9

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

TABELA 6.4

Gosto pelo conteúdo ensinado segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

Gosta:	Recebe Bolsa-Escola	Não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve
Muito	77,7	69,9	79,2	76,8
Pouco	21,0	26,0	19,5	20,6
Nada	1,3	4,1	1,3	2,6

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

Os dados do SAEB confirmam a importância atribuída à escola para o futuro (Tabela 6.5).

TABELA 6.5

Razões para estar na escola segundo situação em relação à Bolsa-Escola

Razões para estar na escola:	Não tem Bolsa-Escola	Tem Bolsa-Escola
Gosta de estudar	31,9	34,7
Gosta da escola	2,1	0,3
Gosta dos colegas	1,1	0,6
Tem merenda	0,0	0,1
É obrigado(a)	1,4	1,3
É importante para o futuro	63,2	62,7
Quer ficar fora de casa	0,3	0,1

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Os dados do SAEB mostram também a prática de estudo dos alunos bolsistas e não-bolsistas. Comparando os dois grupos, no que diz respeito à maneira como estudam - fazer lição de casa, fazer resumos, ler e reler livros da escola, refazer os exercícios de aula, fazer e ler as anotações de aula - os alunos bolsistas não se distanciam do grupo não-bolsista.

TABELA 6.6

Formas de estudar dos alunos da 4ª série da Rede Pública, Urbana, segundo situação em relação à Bolsa-Escola (respostas "sim"; em %)

Formas de estudar	SITUAÇÃO	
	Não-bolsista	Bolsista
Faço a lição de casa	93,9	94,4
Faço resumos	60,8	62,2
Leio os livros indicados	73,3	76,4
Refaço exercícios de classe	56,5	58,7
Faço anotações das aulas	57,4	59,4
Leio anotações das aulas	68,3	72,3
Não estudo, só assisto aulas	35,1	30,3

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97

Revelam ainda que, comparados aos alunos não-bolsistas, os bolsistas são os que mais gosto têm pela leitura (Tabela 6.8), muito embora dediquem menos tempo que os não bolsistas às lições de português, matemática e ciências (Tabela 6.7).

TABELA 6.7

Tempo gasto para fazer as lições.

Alunos da 4ª série da Rede Pública, Urbana, por disciplina segundo situação em relação à Bolsa-Escola (em %)

Tempo Gasto	Português		Matemática		Ciências	
	N/Bols.	Bolsista	N/Bols.	Bolsista	N/Bols.	Bolsista
Não tenho lição	7,8	8,5	8,7	13,5	14,2	15,9
Tenho, mas não faço	4,7	5,6	4,5	3,2	4,9	3,2
Menos de 1 hora por dia	68,7	71,8	66,9	69,0	62,7	62,9
Mais de 1 hora por dia.	18,7	14,1	19,9	14,2	18,3	14,0

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97

Tabela 6.8

Gosto por leitura dos alunos da 4ª série da Rede Pública, Urbana, segundo situação em relação à Bolsa-Escola (em %)

Gosta de ler?	SITUAÇÃO	
	Não-bolsista	Bolsista
Gosto muito	42,3	52,1
Gosto	35,5	29,6
Gosto pouco	19,6	14,1
Não gosto	2,6	4,2

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97

6.4 - FAMÍLIA E ESCOLA

Em casa, para fazer os deveres e estudar, as crianças/adolescentes contam eventualmente com a ajuda da mãe ou de irmãos mais velhos: *“Eu fico em casa com a minha mãe e quando ela não sabe alguma coisa ela espera as minhas irmãs chegarem e elas ensinam”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11anos).

O fato de a maioria dos entrevistados declarar que os pais se preocupam com os deveres escolares - 67,7% dos bolsistas e 66,1% dos que nunca tiveram Bolsa - corrobora para a desmistificação da idéia de que as classes populares, na luta pela sobrevivência, tendem a negligenciar e a serem omissas à educação formal de seus filhos (Tabela 6.9).

TABELA 6.9

Frequência com que os pais se preocupam com deveres escolares, segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

Se preocupam:	Recebe Bolsa-Escola	Pediu e não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve
Sempre	67,7	72,6	61,2	66,1
Às vezes	28,5	21,9	34,7	27,3
Nunca	3,8	5,5	4,1	6,5

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

Além de se preocuparem e de às vezes auxiliarem seus filhos nos deveres escolares, grande parte dos pais, ou parentes, costuma conversar sobre assuntos relacionados à escola. Novamente são os alunos bolsistas os que apresentam maior proporção dos que mantêm esse diálogo (Tabelas 6.10 e 6.11).

TABELA 6.10

Freqüência com que os pais ajudam nos deveres, segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

Ajudam:	Recebe Bolsa-Escola	Pediu e não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve
Sempre	28,2	22,9	22,4	27,4
Às vezes	53,7	52,9	55,2	51,1
Nunca	18,1	24,3	22,4	21,6

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola - nov97

TABELA 6.11

Freqüência com que conversa com os pais assuntos da escola, segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

Conversa:	Recebe Bolsa	Pediu e não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve
Sempre	40,0	28,2	26,4	34,7
Às vezes	52,3	53,5	66,2	54,3
Nunca	7,7	18,3	7,4	11,0

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola - nov/97

Muitas das mães também declaram acompanhar a vida escolar de seus filhos, controlando e ajudando nos deveres, quando possível, procurando saber sobre o comportamento dos filhos, indo às reuniões da escola. Na percepção das crianças/adolescentes, esse acompanhamento dos deveres se dá de forma relativa, como já foi mostrado (ver Tabela 6.10 acima). No entanto, eles confirmam que uma grande parte dos pais bolsistas (58, 8%) e não-bolsistas (56,1%) costuma ter boa vontade para frequentar as reuniões (Tabela 6.12).

TABELA 6.12

Disposição dos pais para ir à escola segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

Disposição para ir a escola:	Recebe Bolsa-Escola	Pediu e não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve Bolsa-Escola
Vão com vontade	58,8	60,6	59,1	56,1
Vão por obrigação	22,7	15,5	11,4	18,9
Só as vezes vão	17,2	23,9	26,2	22,0
Nunca querem ir	1,3	0,0	3,4	3,0

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Os dados do SAEB reiteram a participação dos pais em reuniões, sendo os pais dos bolsistas os que mais comparecem.

TABELA 6.13

Frequência da participação dos pais em reuniões da escola segundo situação em relação à Bolsa-Escola

Frequência de participação:	Não tem Bolsa-Escola	Tem Bolsa-Escola
Sim, sempre	64,6	72,0
Sim, às vezes	33,5	26,1
Não, nunca	1,3	1,7
Não, a escola não chama para reuniões	0,6	0,1

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Apesar de as mães declararem a importância de participar na escola, elas são convocadas somente na entrega de provas ou quando os filhos têm algum problema. Não existem, efetivamente, canais de participação que possibilitem um estreitamento da relação

família-escola. Participar não significa buscar boletim e resultado de frequência, senão tomar parte, contribuir e juntar esforços para um objetivo comum, que seria trabalhar conjuntamente para a existência de uma escola mais aberta, sem preconceitos e de qualidade.

A maior parte dos profissionais do ensino se queixam da ausência dos pais na escola - declara que a escola está sempre com as portas abertas - do seu pouco envolvimento e, no caso dos bolsistas, o único interesse seria saber o número de faltas. Além disso, quando os pais comparecem à escola é para reclamar das faltas: *“Nem aproveitam a oportunidade de saber se tem algum problema; estão preocupados somente com a parte financeira”* (profissionais do ensino, Brazlândia); *“A maioria dos pais bolsistas preocupam-se mais com a frequência do que com o próprio rendimento”* (profissionais do ensino, Paranoá). Os pais não comparecem sequer quando há reuniões para discussão da Bolsa-Escola: *“As desculpas dos filhos: ‘minha mãe e meu pai não estavam em casa, trabalham, eles saem cedo’”* (profissionais do ensino, Brazlândia).

Tanto os dados da amostra específica como os do SAEB não corroboram com esta opinião dos professores (ver Tabelas 6.12 e 6.13)

Há todo um preconceito dos profissionais do ensino quando explicam os motivos dessa ausência dos pais na escola: as famílias de classes populares são consideradas *“...desestruturadas, os pais não se preocupam com os filhos que são carentes de tudo, de amor, de afeição* (profissionais do ensino, Brazlândia); *“A família é extremamente desestruturada, o mais ajuizado da família, às vezes, é a criança”* (profissionais do ensino, Brazlândia). A falta de tempo, e a sobrecarga de trabalho dos pais aparecem de forma culpabilizante, como se fossem um pretexto, “uma desculpa” para não atender aos chamados da escola.

Somente num dos grupos focais um dos profissionais do ensino, uma exceção, elogia o Programa, na medida em que aproxima as mães da escola:

“Quando eles recebem a Bolsa se tornam mais presentes, mais companheiros, mais participantes da escola. A gente tenta a cada dia criar na escola motivos para trazer os pais. É uma feira, é um bazar. Seja qual for o motivo que o pai colocar o pé na escola, a gente sempre está aproveitando para tratar da vida do aluno” (profissionais do ensino, Ceilândia).

6.5 - O VALOR DA ESCOLA

A maioria das mães considera o fato de seus filhos poderem estudar um privilégio: *“Tem muitas crianças que ficam pelas lavouras trabalhando, tem 12, 13 anos e nunca viram, não sabem nem o que é uma sala de aula”* (beneficiárias/os, Ceilândia). O estudo é importante na medida em que é o caminho para *“ser alguém”* e se chegar a uma vida confortável, para ter um bom serviço e para evitar a marginalidade. O estudo numa situação de extrema pobreza é entendido pelas mães como a única herança que elas podem deixar para os seus filhos:

QUADRO 10 – O ESTUDO COMO HERANÇA

Beneficiárias/os, Ceilândia.

“A gente pede mais para estudar, porque nós que somos pobres não podemos dar nada aos filhos. O estudo é a única riqueza que um pobre pode dar a um filho.”

Muitas das mães referem-se à falta de oportunidade que tiveram para estudar, por serem obrigadas a desde cedo trabalhar. As mães querem dar aos filhos o que elas não tiveram:

“É meus filhos, a coisa que sua mãe não teve que eu

quero que vocês tenham é estudar”; “Eu falo para os meus filhos; ‘ eu não estudei porque eu não tive oportunidade. Está certo que a gente é pobre, não tem recurso, mas a única coisa que fica é a riqueza na cabeça de cada um de vocês” (beneficiárias/os, Ceilândia).

Ter estudo significa ter a possibilidade de deixar o trabalho do campo e conseguir um bom emprego. As crianças/adolescentes, como demonstraram seus depoimentos, são estimuladas no seu processo de socialização a não reproduzirem a trajetória dos pais:

“Minha filha diz para o pai : ‘Pai eu estou trabalhando na enxada e o senhor está trabalhando na enxada porque o senhor não tem estudo. Se o senhor tivesse estudo o senhor estava com um emprego na rua, estava com um mercado, uma loja. Eu não quero ser como o senhor, crescer e trabalhar na roça’. Ela não pensa em puxar enxada, nem deve”(beneficiárias/os, Brazlândia).

O fato de a Bolsa-Escola obrigar a presença das crianças/adolescentes na escola aumenta o valor que dão à escola e as suas expectativas de profissionalização. As crianças/adolescentes passam a conviver com um tipo de cultura - que implica a obrigação de freqüentar a escola - que valoriza a educação e possibilita que tenham sonhos de mobilidade social.

Um dos resultados indiretos da passagem pelo Programa é a mudança da percepção que algumas crianças/adolescentes e suas famílias têm sobre a educação e do seu papel como cidadão. Mesmo com a perda da Bolsa parece que muitos dos pais continuam controlando a freqüência na escola e cobrando os deveres de casa: *“O meu menino falou assim: ‘Mãe eu hoje não preciso ir para o colégio não, nós não temos mais Bolsa’. Eu disse: Deus me livre, não pode faltar não”*(ex-beneficiárias/os, Paranoá).

Essa valorização da escola por parte dos pais pode ser traduzida pelo caso de um adolescente de 15 anos que, depois de

perder a Bolsa, deixou de ir à escola por oito dias para trabalhar e poder comprar roupas. Quando os pais descobriram o adolescente foi castigado porque: *“Se afrouxar, deixar fazer hoje, vai fazer amanhã”* (ex-beneficiárias/os, Paranoá).

Para outros ex-beneficiários, a perda da Bolsa na adolescência implica quase que obrigatoriamente a entrada do adolescente no mundo do trabalho e o abandono da escola: *“É a fase que mais gasta dinheiro. É muito material. Vou tirar os filhos da escola”* (ex-beneficiárias/os, Brazlândia). Os adolescentes, ao ficarem privados de comprar roupas e acessórios que consideram importantes, pressionam os pais para que os deixem trabalhar, o que pode implicar um abandono da escola: *“Minha Bolsa foi cortada eu quero comprar as minhas coisas, eu quero trabalhar”* (ex-beneficiárias/os, Ceilândia).

Para os profissionais do ensino, os pais vêm a escola como o principal meio para que os filhos tenham uma vida melhor. Eles têm sonhos de que seus filhos passem por uma faculdade para que tenham uma ascensão social e não reproduzam o *“seu sofrimento”*. Colocam a escola como o plano de vida deles para os filhos.

6.6 – O LAZER

A sociabilidade das crianças/adolescentes passa pela escola, pela casa e suas proximidades. As crianças/adolescentes dividem o seu tempo entre fazer os deveres escolares, realizar tarefas domésticas e brincar: brincam principalmente de bola, futebol, bandeirinha, queimada, basquete, andam de bicicleta, vêm televisão e jogam *vídeo game*. As meninas, além do mais, pulam corda, brincam de casinha e patinam.

Seu lazer está ligado às atividades citadas, mesmo nos finais de semana, quando a rotina pode ser quebrada pelo acompanhamento das mães nas compras em feiras livres e visitas a parentes. Geralmente as crianças/adolescentes permanecem nas suas cidades satélites indo ao Plano Piloto circunstancialmente.

Conhecem apenas, quando conhecem, o Zoológico, Água Mineral, a torre de TV, dependendo quase sempre da escola para os passeios. Embora poucos saiam de suas cidades para passear, as crianças/adolescentes viajam algumas vezes para os Estados de origem paterno e materna.

As afirmações de que saem pouco, seja nas suas próprias cidades ou fora delas, de que seu lazer é limitado, foram confirmadas quando perguntados sobre a frequência com que vão ao cinema: 63,7% dos alunos que recebem a Bolsa nunca vão ao cinema, enquanto 43,0% dos que nunca tiveram também não. Embora os bolsistas se apresentem como os mais carentes desse tipo de lazer, chama a atenção a alta percentagem entre os demais alunos (Tabela 6.14).

TABELA 6.14

Questionário alunos

Frequência com que vai ao cinema segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

Frequência:	Recebe Bolsa-Escola	Não foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve
Algumas vezes	10,7	16,7	11,0	16,2
Poucas vezes	25,6	30,6	33,6	36,3
Nunca	63,7	52,8	55,4	43,0

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola - nov/97

As mães confirmam que os filhos saem muito pouco, porque *“não tem dinheiro e não tem precisão”*. Eventualmente, quando saem, vão aos lugares já referidos pelas crianças/adolescentes, além de irem à missa, que é considerado um passeio para as mães e não para eles - nenhuma criança/adolescente, quando indagadas sobre seus passeios se referem às idas à igreja. Os passeios da escola são considerados, pelos pais caros e, portanto, não acessíveis: *“Eu não vou deixar de comprar uma coisa de comer para eles passearem”*

(beneficiárias/os, Ceilândia).

A televisão é uma das maiores diversões das crianças/adolescentes tanto bolsistas como não-bolsistas.

TABELA 6.15

Tempo que assiste televisão segundo situação em relação a Bolsa-Escola

Tempo que assiste televisão:	Não tem Bolsa-Escola	Tem Bolsa-Escola
Menos de 2 horas por dia	38,0	41,3
De 2 a 4 horas por dia	29,9	24,8
De 5 a 6 horas por dia	12,2	13,3
Mais de 6 horas por dia	16,3	14,3
Não assisto a programas de televisão	3,6	6,3

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97

TABELA 6.16

Tipo de programa de televisão assistido segundo situação em relação à Bolsa-Escola

Tipo de programa de televisão:	Não tem Bolsa-Escola	Tem Bolsa-Escola
Novelas	29,5	35,5
Filmas	30,3	28,5
Telejornais	3,8	5,5
Variedades: entrevistas, musicais,	10,1	5,8
Documentários, humorísticos	10,6	9,8
Infantis	13,6	10,6
Não assisto televisão	2,2	4,3

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97

6.7 - APROVEITAMENTO ESCOLAR

Com a finalidade de aprofundar a análise dos resultados escolares do Programa Bolsa-Escola, foram solicitadas as informações coletadas pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico - SAEB.

Os bancos de dados foram cedidos pelo DAEB/MEC e são referentes aos alunos do DF da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental. Dado o baixo número de bolsistas, decidiu-se trabalhar exclusivamente com a 4ª série.

Da amostra de 3.226 alunos da 4ª série do DF que responderam aos testes de português, matemática e ciências e ao questionário sócio-econômico e de hábitos de estudo, um total de 697, isto é, 21,6% dos alunos afirmaram ser bolsistas do Programa Bolsa-Escola.

6.7.1 - Repetência

A repetência, entendida como a permanência na mesma série, em anos consecutivos por deficiência na freqüência ou no aproveitamento, tem se convertido num dos grandes problemas da educação no País e motivo de preocupação de projetos e programas que pretendem a melhoria da qualidade do ensino.

Os dados da tabela a seguir refletem a situação dos alunos bolsistas e dos não-bolsistas da 4ª série do DF.

TABELA 6.17

Número de repetências dos alunos da 4ª série segundo situação com respeito à Bolsa-Escola (em %)

Número de Repetências	Não bolsista	Bolsista
Não teve	61,9	40,9
1 vez	23,2	35,1
2 vezes	9,8	14,8
3 vezes	3,4	6,7
3 vezes ou mais	1,8	2,5
TOTAL	100,0	100,0

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Por meio desses dados é possível verificar que os alunos bolsistas, comparados com os não-bolsistas do Ensino Fundamental do DF, apresentam um histórico bem mais carregado de repetências do que os não-bolsistas. Dos não-bolsistas da 4ª série do DF, 61,9% declararam não haver repetido nenhuma vez, enquanto 40,9% dos bolsistas se encontra na mesma situação. Destes dados observa-se que existe uma média aproximada de 0,6 repetências para os alunos não bolsistas e de 1 repetência para os bolsistas (uma média 60% maior). É necessário esclarecer que estes dados referem-se mais a uma situação de ingresso provavelmente anterior a Bolsa-Escola. A Bolsa-Escola é dada por um ano, podendo ser prorrogada por mais outro. Os alunos da experiência piloto no Paranoá constituem a exceção, dado que o programa, nessa área, iniciou-se em 1995. É importante clarificar que os dados da tabela referem-se a um período de 4 anos ou mais.

Este histórico diferencial de repetências, quando analisado no universo mais restrito da amostra especificamente organizada para a presente avaliação, praticamente desaparece, como pode ser verificado na tabela a seguir:

TABELA 6.18

Número de repetências dos alunos da 5ª à 8ª série segundo situação com respeito à Bolsa-Escola (em %)

Número de repetências	Não-bolsista	Bolsista
Não teve	50,1	54,8
1 vez	27,7	28,2
2 vezes	15,4	11,2
3 vezes	5,0	3,3
3 vezes ou mais	1,9	2,5
TOTAL	100,0	100,0

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Isto pode ser explicado pela estruturação diferencial de ambas as amostras: a do SAEB foi extraída do universo de alunos do Ensino Fundamental do DF, incluindo alunos de escolas particulares e a amostra específica foi constituída só com alunos de escolas públicas, urbanas de três cidades-satélites do DF onde opera o programa Bolsa-Escola. Esse dado repercute na composição sócio-econômica de ambas as amostras e, conseqüentemente, nos níveis de repetência. Isto pode ser melhor entendido ao desagregar, na amostra do SAEB/97, a repetência segundo estrato educacional da família, considerando fundamentalmente o nível de escolaridade da mãe.

TABELA 6.19

Número de repetências dos alunos da 4ª série segundo estrato educacional familiar (em %)

Número de Repetências	Estrato Educacional			Familiar		Total
	A	B	C	D	E	
Não teve	87,9	64,7	50,5	46,0	33,1	55,4
1 vez	6,2	23,1	31,0	33,0	32,6	26,6
2 vezes	4,1	7,4	11,6	14,2	21,6	11,7
3 vezes	1,0	1,7	4,6	4,6	8,5	4,0
3 vezes ou mais	0,8	3,1	2,2	2,2	4,2	2,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Média	0,2	0,6	0,7	0,8	1,0	0,7

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Por esta tabela, pode ser verificado o enorme diferencial de repetência quando se considera o estrato educacional da família do aluno. Se 88% dos alunos da 4ª série do DF pertencentes ao estrato A não repetiram nenhuma série em seu percurso escolar, essa proporção vai caindo aceleradamente, e no estrato E fica reduzida a 33%. Desta forma, se a média de repetências por aluno da 4ª série do estrato A é de 0,2, já a média do estrato E é de 1 repetência por aluno, isto é, **cinco vezes maior**.

Também ao analisar a variável estrato educacional, pode ser verificada a adequação das duas amostras (SAEB e específica), ambas originando praticamente as mesmas médias de repetência por estrato educacional:

Tabela 6.20

Médias de repetência por estrato educacional segundo amostra

Estrato Educacional	AMOSTRA SAEB	AMOSTRA PESQUISA
A	0,2	s/d
B	0,6	0,6
C	0,7	0,7
D	0,8	0,8
E	1,0	0,9

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Pesquisa Bolsa-Escola - nov/97.

Se estes dados nos indicam o histórico da repetência dos alunos pesquisados, não é possível, a partir deles, delimitar a incidência da Bolsa-Escola, dado que a maior parte dessa repetência aconteceu antes da vigência do Programa.

Uma melhor aproximação ao tema pode ser obtida a partir da análise das respostas à questão 24 do questionário específico, que indagava ao aluno: “Em 1996, no ano passado, em que série você estava?”.

TABELA 6.21

% repetência dos alunos da 5ª à 8ª série na transição 1996/97 por estrato educacional familiar segundo situação com respeito à Bolsa-Escola (em %)

Estrato educacional	Não-bolsista	Bolsista
B	17,9	14,8
C	22,4	21,3
D	26,2	14,8
E	27,0	13,7
TOTAL ANUAL	23,8	15,6

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Destes dados pode-se constatar:

- a) tanto no total da amostra quanto em cada um dos estratos, a repetência dos alunos bolsistas é sempre inferior à dos alunos não-bolsistas;
- b) o maior impacto na diminuição da repetência entre os alunos bolsistas pode ser observado nos estratos inferiores, especialmente no último, onde a repetência dos bolsistas representa praticamente a metade da dos não-bolsistas;
- c) pode ser observada uma inversão na pirâmide de repetência: se entre os não-bolsistas a probabilidade de repetência diminui à medida que aumenta o estrato social do aluno, entre os bolsistas acontece o contrário.

Deve ainda ser esclarecido que, se os dados referentes aos não-bolsistas refletem o comportamento da repetência destes alunos, as informações relativas à repetência dos bolsistas podem e devem estar superdimensionadas. Efetivamente, são dados referentes aos alunos bolsistas em 1997, que informam sobre sua passagem entre 1996 e 1997, quando muitos deles não eram ainda bolsistas. Assim, é muito provável que a repetência entre os bolsistas seja bem inferior ao que estes dados permitem inferir.

TABELA 6.22

Idade de Ingresso na 1ª Série segundo situação com respeito à Bolsa-Escola (em %)

Idade de ingresso	Não-bolsista	Bolsista
Menos de 5 anos	1,9	2,8
5 anos	6,4	6,0
6 anos	21,9	16,8
7 anos	56,7	52,6
8 anos	9,0	14,8
9 anos ou mais	4,1	7,0
TOTAL	100,0	100,0

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Por meio destes dados pode-se verificar que uma maior proporção no grupo de alunos bolsistas ingressa tardiamente na escola. Efetivamente, se 13% dos alunos não-bolsistas ingressou com 8 anos ou mais, esse percentual eleva-se para 22% entre os alunos bolsistas.

Também a frequência às aulas, requisito do Programa Bolsa-Escola, diferencia ambos os grupos, sendo bem menor entre os alunos bolsistas:

TABELA 6.23

Número de faltas dos alunos da 4ª série segundo situação com respeito à Bolsa-Escola (em %)

Número de faltas	Não bolsista	Bolsista
Não faltou	29,0	51,7
Menos de 5 dias	52,8	42,1
De 6 a 15 dias	15,5	4,6
De 16 a 30 dias	1,8	0,7
Mais de 30 dias	1,0	0,9
TOTAL	100,0	100,0

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

6.7.2 - Rendimento dos alunos

Entende-se por rendimento o aproveitamento cognitivo dos alunos das áreas curriculares essenciais. Operacionalmente, o rendimento é definido pela proporção de acertos nos testes de português, matemática e ciências, aplicados pelo SAEB em outubro de 1997.

Dos 3.226 alunos da 4ª série do DF que responderam aos testes e questionários do SAEB, foram selecionados 1.600 que estudam em escolas públicas localizadas na zona urbana, com a finalidade de comparar os resultados das provas aplicadas entre os

alunos bolsistas e os não-bolsistas. Esta seleção se explica pela necessidade de tornar mais homogêneos os grupos, tentando controlar, embora de forma só parcial (em função das informações disponíveis), fatores alheios à da Bolsa-Escola (diferenciais de qualidade de ensino e de aprendizagem entre escolas públicas e privadas, entre zonas onde a escola encontra-se localizada, etc.). O resultado desta operação foi uma subamostra de 1.600 alunos de escolas públicas localizadas nas áreas urbanas, distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 6.24

Número de alunos testados da 4ª série da rede pública, urbana, por disciplina segundo situação com respeito à Bolsa-Escola.

Disciplina	Não-bolsista	Bolsista
Português	374	143
Matemática	377	159
Ciências.	377	162

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Tabuladas as respostas dos alunos, seguindo os gabaritos fornecidos pelo DAEB/MEC, foi possível estabelecer os seguintes percentuais de respostas corretas para cada disciplina testada:

TABELA 6.25

Acertos nos testes dos alunos da 4ª série da rede pública, urbana, por disciplina segundo situação com respeito à Bolsa-Escola (em %)

Disciplina	Não-bolsista	Bolsista
Português	37,4	38,7
Matemática	37,5	37,8
Ciências.	43,5	42,4

Fonte: Bases de Dados do SAEB/97.

Pode-se observar que as diferenças entre os dois grupos são mínimas, favorecendo levemente o grupo dos bolsistas nas áreas de matemática e português, e o grupo não-bolsista em ciências. Realizado o teste “t” de diferença de médias, em nenhuma das disciplinas as diferenças encontradas foram estatisticamente significativas (uma probabilidade de 0,32 para ciências, 0,33 para português e 0,82 para matemática evidenciam esta falta de significação, para $\alpha=0,05$).

Esta ausência de diferenças entre os dois grupos mostra um aspecto positivo do Programa Bolsa-Escola. Diversas pesquisas nacionais e internacionais são unânimes em comprovar o peso da situação sócio-econômica do aluno em seu aproveitamento escolar. Os resultados do SAEB/95 também confirmam esta dependência. Assim, se os alunos bolsistas que pelos requisitos de acesso à Bolsa são os que se encontram em posição inferior da escala, apresentam rendimento semelhante à média do universo das escolas públicas, isso já representa um grande avanço. De toda forma, como os dados disponíveis não permitem aferir a situação de “entrada” destes alunos, é arriscado afirmar que estes “ganhos” podem ser atribuídos necessariamente à Bolsa-Escola. Futuras investigações, elaboradas especificamente para este fim, deverão permitir obter uma conclusão mais segura sobre o tema.

Capítulo VII

Futuro e Cidadania

7.1 - SONHOS DE FUTURO

A cidadania foi abordada nesse trabalho a partir do tema da alteridade, da relação com o outro, da percepção que os bolsistas têm do seu lugar na sociedade, da sua relação com as instituições, das relações de respeito, tolerância, solidariedade e das visões de futuro.

As crianças, nos grupos focais, apresentam duas visões sobre o seu futuro, uma muito realista, quando declaram que querem ser pedreiro, policial, bombeiro, cobrador, motorista, doméstica e outra mais idealista, sonhadora, esperançosa, aspirando tornarem-se médicos, advogados, jogador de futebol, professores, bancários, psicólogos, arquitetos, odontólogos, arqueólogos, pilotos de avião, modelos, bailarinas e atrizes. Esses sonhos de futuro, segundo suas percepções, serão alcançados por meio do estudo e há uma crença muito grande no esforço individual:

“Pode estudar e ver no que vai dar. Se nós quisermos, nós conseguiremos ser. Tem que se esforçar para estudar” (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11 anos).

“A escola é importante porque quando a gente crescer e terminar o segundo grau poderemos nos formar em qualquer coisa. Eu tenho esse futuro de me formar em advogado para virar juiz. Eu quero dar esse orgulho para o meu pai porque ele me dá tudo para me ver passar na escola, para me ver estudando” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos).

As respostas dadas nos questionários reiteram esta bipartição da visão de futuro, muito embora, nesse caso, o lado idealista - distante das suas condições e de sua classe social - prevaleça sobre

o sentido de realidade. As crianças/adolescentes bolsistas aspiram ser principalmente, por ordem de preferência, médico/a-enfermeiro/a (13,7), professor/a (10,4%), policial-militar-agente secreto (9,5%), advogado/a-juiz/a (7,1%), esportista-jogador de futebol/vôlei/basquete (6,2%). Os que não recebem a Bolsa-Escola almejam profissões afins, mas colocam a ordem de prioridades de maneira ligeiramente distinta (Tabela 7.1).

TABELA 7.1

Questionário alunos

Perspectivas de futuro segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola

Que gostaria ser no futuro?	Recebe Bolsa-Escola	Não recebe Bolsa-Escola
Médico/a / enfermeiro/a	13,7	15,9
Policial/militar/agente secreto/bombeiro	11,6	7,3
Professor/a	10,4	14,9
Advogado/a/Juiz	7,1	10,6
Esportista/Jogador de futebol/vôlei/basquete	6,2	4,8
Outras ocupações de nível superior	12,8	10,2
Ocupações de nível médio/ prestação de serviços e administrativas	8,4	8,8
Modelo/ator/atriz	3,6	1,8
Cantor/a/músico	2,1	0,8
Outras	0,8	1,9
Não sabe	11,6	12,9
Não respondeu	8,7	7,3

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

As crianças/adolescentes, tanto bolsistas como não-bolsistas, referem-se ao coletivo, antes de pensar em realizações pessoais, tais como a felicidade, a riqueza, a concretização imediata de seus desejos mais íntimos. Ser rico, ser feliz, viajar, não faz parte do seu

universo discursivo. Chama a atenção que ambos têm sonhos similares de melhorar de vida, colocando um peso muito grande no valor da casa própria: *“O meu sonho e também o dos meus pais é ter uma casa”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 9/11anos); *“Não morar de aluguel”* (alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos). Eles aspiram também a um bom emprego, melhorar de vida e não passar fome, sonhos permeados pela concretude dos problemas do seu dia-a-dia, limitados por suas condições reais de existência. O limite dos sonhos é o limite da sua dura realidade.

Num grupo focal de alunos sem bolsa, uma das crianças se dá conta das dificuldades de realização de seus sonhos: *“Às vezes a pessoa tem força de vontade e não tem condições. Ela é interessada, mas como é que ela vai passar de ano se ela não tem um lápis para escrever, uma borracha?”* (alunos/as não bolsistas, Ceilândia, 10/11 anos).

Algumas mães esperam que seus filhos façam universidade, se formem - *“Acho que toda mãe sonha em ver o filho se formar”* -, mas têm consciência da dificuldade de um pobre em conseguir cursar uma universidade: *“(...) Professor, médico está tendo dificuldade em colocar um filho para fazer Universidade, e nós que somos pobres?”* (beneficiárias/os, Ceilândia). Elas também vêm a escola como a única alternativa para que seus filhos não reproduzam a sua própria realidade: *“A minha fala que não quer ser doméstica. Ela vai estudar para não ser doméstica como eu”* (beneficiárias/os, Ceilândia); *“Se a gente tivesse estudado provavelmente teria um emprego hoje e não estaria correndo atrás da Bolsa”* (ex-beneficiárias/os, Brazlândia).

Os pais pressionam para que os filhos continuem estudando, lembrando que eles podem vir a se tornar *“orelha seca”*, que significa trabalhador braçal, não-especializado: *“Vocês tem que pensar numa coisa melhor para vocês, querem trabalhar de orelha seca para o resto da vida? Tem que falar, para eles ficarem com medo e cuidarem do estudo”* (ex-beneficiárias/os, Ceilândia).

Alguns profissionais do ensino, contrariando a percepção sobre o futuro que têm as crianças/adolescentes e as mães, consideram que a maioria dos jovens não pensa no futuro, não

tem expectativa e “*são desligados do amanhã*” (profissionais do ensino, Brazlândia).

7.2 - ESTIGMA

O fato de receber a Bolsa, por si só, não qualifica nem desqualifica uma pessoa. No entanto, há todo um conjunto de representações que desqualifica os bolsistas, que são chamados de mendigos, passa-fome, preguiçosos, pobres, esmolé, etc. Esses atributos fazem com que os bolsistas às vezes sofram algum tipo de discriminação por parte de seus colegas, que demonstram uma certa animosidade diante das diferenças.

Existe um profundo sentimento de indignação por parte dos bolsistas pelas qualificações depreciativas recebidas. Eles procuram defender-se dos estereótipos, colocando-se como não-diferentes, como cidadãos, afirmando que a Bolsa é um direito, que ela vem do governo e faz parte da luta da mãe pela sobrevivência da família. Alguns respondem com indiferença às acusações e outros atribuem essa marginalização à inveja dos colegas:

QUADRO 11 – ESTIGMA

Alunos/as bolsistas e não-bolsistas Ceilândia, 10/13anos;
alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos; alunos/as
bolsistas, Brazlândia, 12/14 anos.

“Minha mãe lutou para caramba para conseguir essa Bolsa-Escola e foi e conseguiu. Aquele menino que estava aqui, ele ficou falando que a minha mãe é muito pobre, ela fica pedindo esmola. Aí eu falei: ‘Não é não, porque a Bolsa é dada pelo governo e não é esmola’.”

“Tem gente que chama a gente que recebe a Bolsa de mendigo, diz que não tem condições de trabalhar, que somos preguiçosos e que queremos saber só de comer e ficar em casa. Mas não é isso não, a minha mãe luta é para ajudar os filhos, dar mais vida, saúde para os filhos, para proteger de doenças.”

“Tem pessoa que chama de mendigo só porque a mãe recebe a Bolsa-Escola. Isso não é mendigo não. Isso é inveja das pessoas porque a mãe não recebe e não tem dinheiro para comprar as coisas dentro de casa e fica xingando os outros.”

“Eles falam que nós somos passa-fome, falam muita coisa. Eles as vezes trazem muitas coisas de casa para fazer inveja na gente, para dizer que tem”.

“Eles pensam que são superiores; eles dizem que sem essa Bolsa a gente não conseguiria sobreviver.”

“Tem uns que dizem que não precisam viver às custas dos outros.”

“As vezes a gente vem para a escola com uma calça meio suja e eles falam: ‘na casa dele não tem sabão para lavar a roupa não?’. Eu não estou nem aí, eu abaixo a cabeça e deixo para lá.”

Nos questionários foram feitas perguntas que nos dão uma indicação de como as crianças/adolescentes se relacionam com o outro, com o diferente. O resultado demonstra um alto grau de tolerância com relação à aceitação de um colega mal vestido, dos direitos iguais entre homens e mulheres, dos seres humanos, das diferenças em geral.⁴⁶ Constata-se assim um descompasso entre o que as crianças/adolescentes falam nos grupos focais e o resultado da escala de tolerância apresentada no item 7.3.

A maioria das mães não sente nenhum tipo de discriminação entre as crianças/adolescentes ou em relação a elas mesmas, e afirmam que não existe distinção entre um bolsista e um não-bolsista, sendo as crianças tratadas de maneira igual. Outras mencionam o sentimento de hostilidade, de inveja e de intriga por parte da vizinhança, e dos próprios colegas dos filhos pelo fato de terem a Bolsa - "*Tem muito aluno revoltado, vê que o coleguinha recebe e ele não recebe*"(beneficiárias/os, Ceilândia) -, e referem-se à grande rotatividade do Programa, que causa problemas de convivência na comunidade entre os beneficiários e os que perderam a Bolsa: "*No primeiro ano muita gente recebeu, agora foram poucos os que renovaram...tem uns que têm raiva...*" (beneficiárias/os, Ceilândia).

Alguns profissionais do ensino afirmam que não há discriminação entre as crianças/adolescentes, mas que há revolta por parte dos que foram cortados. Outros dizem que existe, que os bolsistas são chamados pelos colegas de "*pobres que não têm nada em casa*". Eles próprios, apesar de muitas vezes afirmarem não distinguir os alunos bolsistas dos não-bolsistas, os estigmatizam, relatando que os bolsistas são facilmente reconhecíveis, porque não têm material, sentam-se no fundo da sala e afastam-se dos

⁴⁶ Segundo as Nações Unidas, a tolerância consiste no respeito e na aceitação da diversidade. Consiste, como aponta a Declaração dos Princípios da Tolerância - UNESCO, "na harmonia da diferença", contribuindo para substituir a cultura da guerra por uma cultura da paz. Não significa uma disposição passiva ou permissiva. Representa uma atitude ativa de reconhecimento dos direitos e das liberdades fundamentais do outro. Como afirma o mesmo documento, a tolerância constitui a base de sustentação dos direitos humanos, o pluralismo, a democracia e o Estado de direito. Por tais motivos, os princípios da tolerância se convertem no eixo fundamental no processo de construção da cidadania moderna.

outros companheiros. Em algumas escolas a lista de alunos é assinalada com um asterisco, indicando os alunos bolsistas.

7.3 - ESCALA DE TOLERÂNCIA

Para estabelecer o grau de tolerância dos alunos entrevistados e comparar os diferentes subgrupos configurados para avaliar a incidência da Bolsa-Escola, foram elaborados e propostos, no questionário aplicado, nove itens considerados adequados à idade cronológica das crianças. Estes nove itens remetem a uma série de aspectos que falam do binômio tolerância-intolerância em situações cotidianas ou corriqueiras. Mais que detectar comportamentos, buscamos captar predisposições ou tendências nas crianças/adolescentes.

As respostas às questões apresentadas podem ser encontradas nas Tabelas 7.2 a 7.10

TABELA 7.2

Tolerância segundo situação com respeito à Bolsa-Escola:
Que você faz quando no está de acordo com alguém? (em %)

Alternativas	Situação Bolsa-Escola				Total
	Tem bolsa	Não-aceito	Teve e perdeu	Nunca teve	
Briga com o outro	4,2	8,5	2,7	4,2	4,3
Discute com o outro	21,8	31,0	26,0	28,0	26,5
Escuta o outro	74,1	60,6	71,3	67,8	69,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valor escalar	89,9	84,0	89,6	87,9	88,3

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

TABELA 7.3

Tolerância segundo situação com respeito à Bolsa-Escola:
Se uma colega está mal vestida? (em %)

Alternativas	Situação Bolsa-Escola				Total
	Tem bolsa	Não aceito	Teve e perdeu	Nunca teve	
A gente ri dela	8,8	12,3	14,7	11,6	11,4
Faz de conta que não vê	31,3	24,7	24,7	27,3	27,6
Nem liga para essas coisas	60,0	63,0	60,7	61,1	60,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valor Escalar	83,8	83,6	82,0	83,2	83,2

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

TABELA 7.4

Tolerância segundo situação com respeito à Bolsa-Escola:
Quando dois colegas brigam, você: (em %)

Alternativas	Situação Bolsa-Escola				Total
	Tem bolsa	Não aceito	Teve e perdeu	Nunca teve	
Fica torcendo por um deles	10,5	23,3	18,0	10,6	12,5
Nem liga	29,3	30,1	30,0	27,3	28,4
Tenta separar os briguentos	60,3	46,6	52,0	62,1	59,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valor escalar	83,3	74,4	78,0	83,8	82,2

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

TABELA 7.5

Tolerância segundo situação com respeito à Bolsa-Escola:
Se você escuta uma coisa ruim sobre um colega (em %)

Alternativas	Situação Bolsa-Escola				Total
	Tem bolsa	Não aceito	Teve e perdeu	Nunca Teve	
Conta para os outros	4,6	8,2	10,0	6,2	6,5
Faz de conta que não escutou	45,4	57,5	44,7	44,8	45,8
Tenta ver se é verdade	50,0	34,2	45,3	49,0	47,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valor Escalar	81,8	75,3	78,4	80,9	80,4

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

TABELA 7.6

Tolerância segundo situação com respeito à Bolsa-Escola:
Quando seu time perde um jogo: (em %)

Alternativas	Situação Bolsa-Escola				Total
	Tem bolsa	Não aceito	Teve e perdeu	Nunca Teve	
Briga com o resto	4,4	6,8	8,9	8,3	7,4
Fica irritado e vai embora	41,7	38,4	40,4	39,6	40,1
Parabeniza os ganhadores	53,9	54,8	50,7	52,1	52,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valor escalar	83,2	82,7	80,6	81,3	81,7

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

TABELA 7.7

Tolerância segundo situação com respeito à Bolsa-Escola:
Quando alguém fala que meninos e meninas têm direitos iguais,
você: (em %)

Alternativas	Situação Bolsa-Escola				Total
	Tem bolsa	Não aceito	Teve e perdeu	Nunca Teve	
Fica irritado	4,6	1,4	4,0	7,2	5,8
Não se interessa	39,0	34,0	43,3	37,6	38,5
Quer saber mais.	56,4	64,0	52,7	55,1	55,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valor escalar	84,0	87,7	82,9	82,6	83,3

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

TABELA 7.8

Tolerância segundo situação com respeito à Bolsa-Escola:
Quando escuta que todos são iguais, independentemente da
raça ou cor da pele, você acha que: (em %)

Alternativas	Situação Bolsa-Escola				Total
	Tem atual.	Não aceito	Teve e perdeu	Nunca Teve	
Está errado	8,3	11,3	9,3	12,1	10,4
Não tem interesse	10,4	14,1	6,7	11,4	10,3
Está certo	81,3	74,6	84,0	76,5	79,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valor escalar	91,0	87,8	91,6	88,1	89,6

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

TABELA 7.9

Tolerância segundo situação com respeito à Bolsa-Escola:
 Você acha que: (em %)

Alternativas	Situação Bolsa-Escola				Total
	Tem bolsa.	Não aceito	Teve e perdeu	Nunca Teve	
Violência tem que ser respondida com mais violência	3,8	9,9	1,4	4,5	4,3
Não podemos fazer nada contra a violência	5,8	4,2	4,7	5,9	5,6
Temos que nos juntar para frear a violência	90,4	85,9	93,9	89,6	90,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valor escalar	95,6	92,0	97,5	95,0	95,3

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

TABELA 7.10

Tolerância segundo situação com respeito à Bolsa-Escola:
 Se um colega tem menos dinheiro para comprar material escolar:

Alternativas	Situação Bolsa-Escola				Total
	Tem atual.	Não aceito	Teve e perdeu	Nunca Teve	
Fica zombando dele	0,8	1,4	0,7	1,2	1,0
O problema não é seu	13,8	0,7	10,1	9,4	10,3
Empresta seu material	85,4	91,5	89,3	89,4	88,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valor escalar	94,9	96,7	96,2	96,1	95,9

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

Da análise individual dos itens apresentados, pode ser indicado:

- a) Em sete dos nove itens apresentados, os alunos bolsistas demonstram uma leve diferença positiva na escala de tolerância, quando comparados com os alunos que nunca tiveram bolsa.
- b) O menor índice de tolerância obtido pelo grupo de bolsistas no item referente ao material escolar (“Se um colega tem menos dinheiro para comprar material escolar”) pode ter sua origem nas pressões que associam a Bolsa-Escola com obrigatoriedade de possuir material escolar, fato que foi trabalhado no item correspondente.

Os resultados da escala de tolerância, construídos a partir de uma média das respostas aos nove itens acima indicados e transformados linearmente para uma base de cem pontos, encontram-se sintetizados na Tabela 7.11. Pode ser verificado que:

- a) O grupo de alunos bolsistas é o que apresenta a menor proporção de “intolerantes”.
- b) Apresenta uma estrutura semelhante à do grupo que nunca teve Bolsa-Escola e à do grupo que teve e perdeu.

TABELA 7.11

Tolerância segundo situação com respeito à Bolsa-Escola:
Escala de tolerância (em %)

Alternativas	Situação Bolsa-Escola				Total
	Tem atual.	Não aceito	Teve e perdeu	Nunca teve	
Intolerante	1,9	2,7	6,0	5,3	4,4
Indiferente	29,0	37,0	26,0	25,0	26,9
Tolerante	69,1	60,3	68,0	69,7	68,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Valor escalar	87,0	85,4	86,3	86,6	86,5

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

7.4 - INSTITUIÇÕES

O governo fez um bom trabalho quando decidiu dar Bolsa-Escola, pois criança trabalhando não tem futuro algum. O futuro do Brasil está nas escolas.

(Aluna bolsista, Paranoá)

Nos questionários quando se pede para dar notas às instituições - numa escala de 0 a 10 -, as crianças/adolescentes atribuem a maior pontuação à família. Para os bolsistas, a família merece a nota 9,4. As outras crianças entrevistadas dão uma nota quase semelhante. A igreja e a escola ficam em segundo lugar, seguidas da polícia. O governo, o Congresso e os partidos políticos obtêm as mais baixas menções. Os bolsistas atribuem ao governo a nota 5,8, ao Congresso 5,3 e aos partidos políticos 4,5. Os bolsistas são os que dão as melhores notas a todas as instituições, sendo que a escola comparece para eles com peso mais importante que para os não-bolsistas. O que as crianças/adolescentes também revelam corresponde a uma certa descrença nacional nas instituições públicas (Tabela 7.12).

TABELA 7.12

Questionário alunos

Notas dadas às instituições segundo situação da família em relação à Bolsa-Escola (escala de 0 a 10)

Instituições	Recebe Bolsa-Escola	Pediu e não Foi aceito	Já teve e perdeu	Nunca teve Bolsa-Escola
Igreja	8,6	8,5	8,4	8,6
Governo	5,8	4,1	5,3	4,7
Partidos Políticos	4,5	3,5	4,2	4,0
Escola	8,7	7,7	8,4	8,1
Família	9,4	9,3	9,3	9,3
Congresso	5,3	3,4	4,8	4,6
Polícia	6,2	4,8	5,7	5,7

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola - nov./97.

Nos grupos focais, quando são perguntados sobre o governo, eles se referem imediatamente ao governo local, ou seja, o governo para eles é a própria figura do governador.⁴⁷

A representação do governo que fazem algumas crianças/adolescentes não é independente da postura ideológica dos adultos, que em Brasília têm uma forma bem particular de pensar a relação com o governo, na medida em que os habitantes da cidade até 1990 não elegeram seus governantes locais.

Uma certa descrença nas instituições e nos políticos é também percebida nos discursos das crianças/adolescentes, nas entrevistas em grupos focais, e algumas crianças/adolescentes, quando falam do governo, referem-se ao problema do desemprego:

“Com esse governo até que melhorou 100%, apesar de ter muita gente desempregada” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos).

“O governo as vezes ajuda e as vezes atrapalha; ele ajuda na escola e atrapalha em várias coisas. Às vezes ele dá emprego e às vezes desemprega as pessoas” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos).

O problema do desemprego, a falta de opção para qualquer tipo de trabalho, a impossibilidade de viver só com o dinheiro da Bolsa são também abordados pelas mães. A Bolsa é entendida como um paliativo, e elas dizem preferir, ao invés da Bolsa, uma política voltada para a ampliação das opções de trabalho: *“Eu na minha opinião sou mais que ele dê emprego para os pais e para as mães do que dinheiro”* (beneficiárias/os, Paranoá).

Algumas crianças/adolescentes demonstram uma consciência dos problemas sociais do País, apontando a Bolsa como um passo importante para a solução deles e sugerem que o Programa seja

⁴⁷ Na medida em que são crianças e adolescentes muito jovens, com um universo mais restrito de informação, sua capacidade de abstração é limitada, tanto que, quando se perguntou a um deles sua opinião sobre o governo, respondeu que Cristovam é muito feio.

levado aos Estados mais pobres do Brasil: “...*Tem uns que passam fome e não têm a Bolsa*” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 11/12 anos).

Um dos aspectos que chama mais a atenção nos depoimentos colhidos por escrito é o sentimento de solidariedade das crianças/adolescentes com quem possui menos: “*Você vai na minha casa e agora sempre tem para dar a outras pessoas...*” (aluna bolsista, Paranoá); o sentido do outro: “*Quando eu crescer eu quero ajudar muito na Bolsa-Escola...*”. (aluna bolsista, Brazlândia); a dimensão da pobreza do Brasil: “*Que o governo lembre das pessoas do Nordeste que também precisam de alguma coisa como a Bolsa-Escola*” (aluna bolsista Paranoá); a necessidade de o Programa multiplicar-se em outros países pobres: “*A Bolsa-Escola pode ser copiada por outros países...*” (aluno bolsista, Ceilândia).

Um dos fatos mais surpreendentes da pesquisa é como, no imaginário infantil/adolescente, ser pobre significa estar numa pior situação que a vivida por aqueles que têm a Bolsa-Escola, ou seja, a população mais pobre do DF. Nesse sentido pode-se perceber a extrema relatividade da categoria pobreza e a impossibilidade de tratá-la segundo apenas um eixo classificatório. Se a pobreza é tomada num sentido mais simbólico, distinto do critério exclusivo da carência material, como o fazem as crianças/adolescentes, sua percepção se justifica: “*E se não tivesse a Bolsa? Ficaria pobre*” (alunos/as bolsistas, Brazlândia, 10/12 anos).

E, Finalmente o que Mudou na Vida dos Bolsistas?

As mudanças ocorridas nas vidas dos bolsistas foram importantes: passam pelas compras de alimentos, construção, reformas e melhoria das casas, pelo fato das mães poderem comprar “coisas” em geral, pelo estímulo de freqüentar a escola.⁴⁸ Na pergunta aberta do questionário, dando suas opiniões sobre a Bolsa-Escola, os alunos afirmam que ela trouxe felicidades e novas oportunidades.

Sobre este ponto, uma vez mais chama a atenção como as crianças/adolescentes, devido talvez às suas próprias condições materiais de existência, têm dificuldade em referirem-se às melhorias ocorridas de forma individualizada, como, por exemplo, a aquisição de algum bem que tenha beneficiado apenas a eles.

A afirmação desse “pensar coletivo” é válida também para os alunos não bolsistas, que nos questionários afirmam desejar receber a Bolsa porque com ela poderiam ajudar nas despesas de casa, ajudar a família, colaborar com o salário dos pais (64,1%). Somente 2,6% responde individualizando suas necessidades, que seriam ter um dinheiro próprio, comprar roupas e ficar somente estudando (Tabela 8.1).

⁴⁸ Segundo o chefe de gabinete da Administração do Paranoá, comerciantes locais falam do aumento da venda de materiais de construção na cidade depois da implantação do Programa. Comenta também que quando houve um corte de Bolsas ocorreu uma diminuição do consumo de pão.

TABELA 8.1

Questionário alunos

Porque gostaria de receber Bolsa-Escola (só para alunos que não recebem Bolsa-Escola)

Gostaria porque:	%
Ajuda nas despesas da casa /ajuda a família/ a família precisa/ salário dos pais é insuficiente	64,1
Ajuda a comprar materiais escolares	11,5
Porque é bom/interessante/importante	2,7
Ajuda nos estudos/dá segurança aos estudos/garante um bom futuro	2,3
Porque seria um dinheiro meu	1,9
Porque ajuda muito as pessoas	0,9
Para ajudar comprar roupas	0,5
A situação financeira está ruim/difícil	0,3
Porque posso ficar só estudando, sem precisar trabalhar	0,2
Outras respostas	1,6
Não sabe	0,6
Não respondeu	11,2

Fonte: Pesquisa Bolsa-Escola – nov./97.

O item construção aparece em vários dos depoimentos como mudança, na medida em que a casa é um valor fundamental na vida dessa população, pois permite acumular um pequeno capital, obter uma certa segurança econômica e melhorar a sua qualidade de vida. A casa própria não tem somente um valor instrumental, mas é uma forma de afirmação e de independência: *“Mudou muita coisa lá em casa, agora eu tenho meu próprio quarto, depois que a minha mãe recebeu o lote deu para construir com o dinheiro da Bolsa-Escola”* (alunos/as bolsistas, Ceilândia, 10 anos).

A alimentação e a saúde tiveram, segundo muitos depoimentos, uma melhora substancial e a Bolsa-Escola amenizou a dura situação do desemprego: *“Mudou muito porque a gente só*

ficava comendo arroz e feijão. Agora dá para comer uma carinha da boa” (alunos/as bolsistas, Brazlândia, 10/12 anos). Houve, segundo as mães, confirmando o discurso das crianças/adolescentes, uma grande transformação na alimentação das famílias - *“Antigamente faltava até comida”* (beneficiárias/os, Ceilândia).

Transformações se deram também na percepção da escola, na motivação para freqüentá-la, tirando as crianças/adolescentes da rua e melhorando sua aparência pessoal:

“Antes eu não tinha muita vontade de vir para a escola e com essa Bolsa eu agora tenho mais” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos).

“Mais crianças estão vindo para a escola, antes faltavam muito, agora não faltam e muitas crianças saíram da rua” (alunos/as bolsistas, Paranoá, 12/14 anos).

“Quando eles não tinham a Bolsa, eu via muitas pessoas que vinham com mau hálito, com sapato sujo, com roupa rasgada. Depois que entrou a Bolsa está dando escova de dente, pasta, tudinho que tem na escola” (alunos/as não bolsistas, Ceilândia, 10/13anos).

As mães relatam que os filhos passaram a ir para a escola mais arrumados e calçados, dizem também que muitas crianças/adolescentes efetivamente pararam de trabalhar e passaram a freqüentar a escola com assiduidade.

Nos grupos focais de beneficiárias, algumas das mulheres que trabalhavam fora de casa deixaram de trabalhar e encaram essa medida como positiva, pelo fato de poderem ocupar-se dos filhos, sem dependerem de terceiros, que normalmente são pagos para esse serviço: *“Eu trabalhava fora e não podia acompanhar os estudos do meu filho, agora, com a Bolsa-Escola, posso ficar em casa”* (beneficiárias/os, Ceilândia).

Outra mudança importante foi o fato de facilitar a essas mulheres, o acesso e controle do recurso da Bolsa, decidindo o que fazer com o dinheiro:

“O dinheiro que o meu marido ganhava não dava para comprar roupa e calçado, só para a comida; agora eu não preciso estar pedindo dinheiro para comprar calcinha, comprar calçado. A gente não deve falar nada para os meninos, porque o dinheiro é deles e eu deveria comprar para eles” (beneficiárias/os, Ceilândia).

Os profissionais do ensino também confirmam que muitas crianças/adolescentes de fato deixaram de trabalhar para se dedicar mais aos estudos; salientam que houve uma diminuição considerável na evasão escolar e referem-se à descoberta do gosto pela escola. Dizem que alguns melhoraram as notas e que outros, mesmo deixando de receber a Bolsa continuam a estudar: *“...Ver que começam a aprender, que é gostoso vir, ver os colegas, os professores. Eles tomam amor e começam a olhar o futuro”* (profissionais do ensino, Paranoá).

Uma parte das mães entrevistadas sabe que a Bolsa-Escola é um benefício temporário, que um dia deixará de contar com esse dinheiro e que terá que descobrir novas estratégias de sobrevivência - *“se virar”*: *“Sem a Bolsa passa, mas é difícil”* (beneficiárias/os, Ceilândia). Elas têm consciência de que não devem assumir compromissos antecipados que dependam da Bolsa, porque estão sujeitas a não cumpri-los, na medida em que podem ser desligados de um momento para o outro. Portanto, não confiam na Bolsa para pagar prestações ou pedir dinheiro emprestado: *“Confiar na Bolsa, só quem é louco”* (beneficiárias/os, Paranoá). Algumas ex-beneficiárias contam que foram surpreendidas pelo corte da Bolsa, deixando de pagar prestações e tendo problemas com o SPC.

Os testemunhos colhidos durante as entrevistas com ex-beneficiárias revelam que, na prática, a perda da Bolsa as colocam numa situação de extrema penúria, oposta àquela vivida durante o período que tiveram a Bolsa. Durante o período que tiveram a Bolsa, o dia do pagamento era considerado dia de festa, começando pela fila do Banco, *“fila sagrada, animada, todo mundo alegre”*. Casos de doenças, de má alimentação, de falta de dinheiro para a compra de material escolar, de corte de luz e de água são relatados,

de um lado, com um sentimento de revolta e, de outro, de maneira conformista. Todo o otimismo percebido entre as mães beneficiárias da Bolsa se converte em tristeza, desânimo e pessimismo: *“Mas como não tem outra pena, a gente vai aguentando”* (ex-beneficiárias/os, Ceilândia).

O material volta como tema nos relatos sobre a perda da Bolsa. As mães afirmam que não têm como adquiri-lo. Elas comentam também sobre a difícil situação de ter que explicar aos filhos as mudanças no orçamento familiar, que não mais permite a aquisição regular de certos bens, principalmente material escolar e roupa: *“Criança é mais difícil de entender. Todo mês eles tinham já aquilo na mente: minha mãe vai receber uma coisa melhor para mim”* (ex- beneficiárias/os, Ceilândia).

Uma das preocupações das mães diz respeito à continuidade do Programa, considerando que 1998 é ano de eleições e, portanto, se houver mudança de governador, o programa corre o risco de ser extinto, na medida em que, nas suas percepções, todo programa social é cortado de um governo para o outro: *“Se trocar de governo e entrar outro, vai cortar a Bolsa”* (beneficiárias/os, Ceilândia).

A perspectiva de não se poder mais contar com a Bolsa suscita basicamente dois tipos de comentários: um que demonstra receio, insegurança; e outro, uma confiança numa saída que depende do divino, que pode não solucionar as necessidades, mas sempre salva da fome: *“Deixar morrer de fome Deus não deixa, ele dá um jeito”* (beneficiárias/os, Ceilândia). Alguns ex-beneficiárias/os, apesar de todas as dificuldades que atravessam depois da perda da Bolsa, afirmam que: *“Não falta o pão de cada dia porque Deus é grande”* (ex-beneficiárias/os, Ceilândia).

Considerações Finais

Dado o interesse da UNESCO e da UNICEF pelo Programa Bolsa-Escola, este trabalho procurou responder à necessidade de sistematizar esta experiência, no sentido de poder contar com mais elementos para sua avaliação e poder ajudar a disseminá-la em outras regiões do Brasil e em outros países.

A investigação centrou-se na análise do impacto do Programa para as crianças/adolescentes, mães (beneficiárias/os, ex-beneficiárias/os) e profissionais de ensino, partindo de algumas questões fundamentais: O que é e para que serve o Programa? Como funciona? O que mudou na vida dos bolsistas? Quais são seus resultados? Qual a percepção do que significa a Bolsa-Escola, relacionada com a educação, escola, trabalho, futuro e cidadania?

Em sendo um Programa de índole pioneira no Brasil, que teve que construir todo o seu instrumental partindo da estaca zero, que tenta enfrentar - e o faz com êxito - os dois problemas mais sérios que afetam o País, quais sejam, a luta contra a pobreza e a exclusão social, os dados levantados tanto no nosso trabalho quanto em outras avaliações realizadas recentemente nos permitem afirmar que, com baixos custos relativos, o Programa consegue efetivamente:

- a) melhorar a qualidade de vida das famílias em condições de pobreza extrema;
- b) melhorar as condições de acesso e permanência na escola dos setores sociais mais afetados pelos déficits educacionais;
- c) melhorar o aproveitamento escolar dos bolsistas, igualando-os aos não-bolsistas;
- d) contribuir para a geração de uma cultura escolar positiva em setores sociais tradicionalmente excluídos da escola, aumentando o gosto pela escola e pelo estudo, incrementando a participação das famílias no processo educativo dos filhos;
- e) contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, com sinais de tolerância e solidariedade;

- f) melhorar a auto-estima e aumentar a esperança de futuro melhor nos setores mais carentes da população;
- g) evitar o trabalho infantil.

Na pesquisa realizada, a Bolsa-Escola, para os diferentes atores envolvidos no Programa, é uma estratégia para manter as crianças/adolescentes na escola e tirá-los da rua. É uma ajuda às pessoas de baixa renda, e sobretudo, é considerada um meio de melhorar as condições de vida da família.

As crianças /adolescentes conhecem exatamente o destino do benefício, como, quando e para que é utilizado. O dinheiro é gasto com as principais necessidades da família, embora tanto as crianças/adolescentes quanto as mães declarem que grande parte do benefício é utilizada com material escolar.

Há uma certa desinformação na percepção sobre as regras do gasto da Bolsa-Escola, incentivada pelos profissionais do ensino, que exercem uma certa pressão para que os recursos sejam canalizados fundamentalmente para o material escolar. Os professores confirmam que exercem essa pressão inclusive em relação ao uniforme, o que provoca um clima de tensão entre os bolsistas.

Todos os atores do Programa reconhecem a justeza de ser a mãe a gestora dos recursos, na medida em que as mulheres têm mais compromissos com a família, repartem melhor e fazem render o dinheiro.

Ainda que exista uma certa clareza dos critérios de acesso e permanência no Programa - residir há mais de 5 anos no DF, não faltar às aulas, etc. - há zonas nebulosas e muita desinformação sobre diversos de seus aspectos: o funcionamento da Poupança, por exemplo, é praticamente desconhecido das beneficiárias.

Os critérios de pontuação são pouco transparentes, o que origina, por um lado, um conjunto de desentendimentos e, por outro, uma tramitação burocrática na qual a evocação do "código 9" - pontuação insuficiente ou parecer desfavorável do visitador - parece justificar decisões não compreendidas pela população. Existe

também pouca clareza do tempo ao qual um beneficiário tem direito à Bolsa.

Aparecem também novos “critérios informais” decorrentes de pressões vindas da escola, como, por exemplo, a necessidade do bom rendimento escolar, da disciplina em sala de aula, da compra do material, que passam a ser associados à garantia de manutenção da Bolsa.

Um aspecto a destacar é o posicionamento dos professores em relação aos alunos bolsistas. Identificou-se uma postura negativa deles no que diz respeito à permanência dessas crianças na escola e aos critérios do Programa. A visão negativa do bolsista é reforçada pela atitude não só dos professores como também pela dos alunos não-bolsistas, chegando a construir-se o estigma do bolsista.

Cabe dizer que o Programa converte-se em estratégia central de sobrevivência das famílias, mas devido ao caráter limitado do tempo de recebimento do benefício, há entre os beneficiários uma constante insegurança e angústia provocadas pelo medo da perda da Bolsa. Perder a Bolsa significa voltar a uma posição de extrema penúria, oposta à situação vivida durante o período como beneficiário.

Recomendações

Considerando os achados do presente estudo, que corroboram os resultados de outras avaliações já realizadas ou em curso, recomendamos a adoção das estratégias preconizadas pelo Programa Bolsa-Escola do Governo do Distrito Federal em outras regiões do Brasil e, inclusive, em outros países, pela eficácia que o Programa demonstra tanto na melhoria dos indicadores educacionais fundamentais quanto no alívio da situação econômica das camadas mais pobres da população que o Programa focaliza.

Por outro lado, e como recomendações especificamente dirigidas aos gestores e executores do Programa no DF, temos as seguintes sugestões:

- Reavaliar o tempo de duração do benefício. A alta rotatividade pode gerar efeitos negativos.
- Reestudar os critérios de acesso e permanência no Programa Bolsa-Escola, dado que o sistema de pontuação utilizado origina uma elevada dose de opacidade e desinformação que independe, inclusive, de qualquer campanha de esclarecimento sobre o tema.
- Realizar um trabalho de esclarecimento - cursos de capacitação, palestras e campanhas - dirigido a públicos específicos:
 - a) Professores: esclarecer a filosofia e as estratégias do Programa, assim como questões relativas à pobreza e ao papel social da escola.
 - b) Visitadores: prolongar e tornar mais rigoroso o treinamento. Esclarecer o seu papel e os limites da visita e da coleta de informações.
 - c) Beneficiários: criar meios de divulgação de informação apropriados para o público específico da Bolsa (praticamente analfabeto), que explique o Programa e a sua transitoriedade. Clarificar para as famílias, com uma linguagem acessível, os critérios de seleção e desligamento do Programa.

- Tornar público os motivos da perda da Bolsa, informando aos beneficiados, com devida antelção, consolidando mecanismos visíveis de apelação da decisão.
- Estimular os responsáveis pela Bolsa nas DRE a reunir-se com mais periodicidade com os beneficiários para tirar as dúvidas, discutir e esclarecer o funcionamento do Programa.
- Estudar a questão da exigência do uniforme e material escolar, propondo estratégias compensatórias.
- Realizar estudos sobre os alunos bolsistas desligados do Programa, partindo de uma investigação sobre o impacto da perda da Bolsa em suas vidas. Propor medidas que assegurem efetivamente a continuidade de permanência dessas crianças/adolescentes na escola.

Bibliografia

- ABRAMOVAY, Miriam. Género en el desarrollo sostenible. In: ABRAMOVAY, Miriam (org.) *Memoria del curso regional sobre género en el desarrollo sostenible*. San José: UICN, 1993.
- _____ e SALEM, Tânia. Bichos o Cipotes. Como los niños vem la escuela en El Salvador. Banco Mundial, 1996 (mimeo).
- AHLUWALIA, M. Income inequality: some dimensions of the problem. Apud: BIRDSALL, N.; ROSS, D. e SABOT, R.A. *A desigualdade como limitação ao crescimento da América Latina*. Revista de Administração Pública, 29 (4), out./dez, 1995.
- AMMANN, Safira B. Excluídos sim. Invasores não. In: PAVIANI, Aldo. *Urbanização e metropolização: a gestão dos conflitos em Brasília*. Brasília: Editora UnB/CODEPLAN, 1987. pp. 105-124.
- BID. América Latina Tras Una Década de Reformas. Progreso Económico y Social en América Latina . Informe de 1997. Washington, DC., setembro de 1997.
- BONILLA-CASTRO, Elssy e SEHK, Penelope Rodriguez.(eds.) *La investigación en Ciencias Sociales: más allá del dilema de los métodos*. Colômbia: Editorial Presencia, 1995.
- BAUDELLOT, C & R. Establet. France'scapitalistic school: problems of analysis and practice. In: LEMERT, C. C. *French sociology: rupture and renewal since 1968*. New York: Columbia University Press, 1981.
- BOURDIEU, P. *La reproducción*. Barcelona: Ed. Laia, 1977.
- BRASIL. CAMÂRA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 2.561. 1992.
- BUARQUE, Cristovam. *A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BARRO, R.J. Economic growth in a cross-section of Countries. *Quartely Journal of Economics*, 106, 1991.
- BENABOU, R. Inequality and growth. In: BERNANKE B, E ROTEMBERG, J. (eds.) *NBER macroeconomics anual*. Cambridge: MIT press, 1997.

- BIRDSALL, N.; ROSS, D. e SABOT, R. A desigualdade como limitação ao crescimento da América Latina. *Revista de Administração Pública*, 29 (4), out/dez 1995.
- _____ e SABOT, R.H. (eds.). *Oportunidade forgone. Education in Brazil*. Washington: BID/Johns Hopkins University Press, 1996.
- _____ e LODOÑO, J.L. *Asset inequality does matter. Lessons from Latin América*. Office of the Chief Economist Working Paper, BID, 1997.
- CAMARGO, José Márcio. Pobreza e garantia de renda mínima. *Folha de S. Paulo*, 26/dez/1991.
- _____ Os miseráveis. *Folha de São Paulo*, 3/mar./1993.
- CEPAL. *Desarrollo sostenible, pobreza y género. América Latina y el Caribe: Medidas hacia el año 2000*. Santiago de Chile: novembro de 1997 (c).
- _____ *La brecha de la equidad. América Latina, el Caribe y la Cumbre Social*. Santiago de Chile: 1997;
- _____ *Balance preliminar de la economía de América Latina y el Caribe, 1996*. Santiago de Chile: diciembre de 1996.
- _____ *Resultado de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social: proyecto de declaración y proyecto de programa de acción*. Nueva York: junio de 1994.
- _____ *Panorama social de América Latina*. Edición 1995 (LC/G.1886-P), Santiago de Chile: 1995.
- _____ *Panorama social de América Latina*. Edición 1996 (LC/G.1946-P), Santiago de Chile: 1997b.
- COLEMAN, J.S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington DC: Government Printing Office, 1966.
- DURHAM, Eunice. *A caminho da cidade*. São Paulo: Perspectiva, 1984. [3ªed.]
- FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben. *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRA, Ignez B. O processo de urbanização e a produção do espaço metropolitano de Brasília. In: PAVIANI, Aldo. *Brasília, ideologia e realidade: espaço urbano em questão*. São Paulo: Projeto, 1985. pp.43- 56.

- _____ e PENNA, Nelba A. Brasília: novos rumos para a periferia. In: PAVIANI, Aldo. *Brasília: moradia e exclusão*. Brasília: Editora UnB, 1996. pp. 187-212.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. [3ªed.]
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação, Fundação Educacional, Secretaria de Comunicação Social. Brasília. *Bolsa-Escola/Poupança-Escola*. 1997.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Decreto nº 16.270, de 11/1/95 - DODF de 11/1/95; Portaria nº 16, de 9/2/95 - DODF nº 10/2/95.
- IGLESIAS, E. *El Legado de Raúl Prebisch*, BID: s/d.
- JENCKS C.S. et alli. *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basics Books, 1972.
- KLIKSBERG, B. O desafio da exclusão. Para uma gestão social eficiente. São Paulo: FUNDAP, 1997.
- KALDOR, N. *Further Essays on Economic Theory*. New York: Holmes & Meier, 1978.
- KAZTMAN, R. *La medición de las necesidades básicas insatisfechas en los censos de población*. Montevideo: Oficina de la CEPAL en Montevideo, agosto de 1995.
- KRUEGER, Richard. *Focus Groups: a practical guide for applied reserarch*. SAGE Publications, 1994. [2ªed.]
- KUZNETS, S. Economic growth and income inequality. *American Economic Review*. 1955.
- KUMAR, Krishna. *Rapid appraisal methods*. Washington: The World Bank, 1993.
- LAU, L.J., D.T. JAMISON, and F.F. LOUAT. *Education and productivity in developing countries: na aggregate production function approach*. Washington, D.C: Working Paper WPS 612, World Bank, 1990
- LAVINAS, L. e VARSANO, R. *Programas de Garantia de Renda Mínima e Ação Coordenada de Combate à Pobreza*. Rio de Janeiro: IPEA, Textos para Discussão Nº 534, dezembro de 1997.

- MELLO, G.N. *Escolas eficazes: Um tema revisitado*. Pirenópolis-GO: IPEA, 1993.
- MORAES, A. & SANT'ANA, S.R – *Avaliação do Programa Bolsa-Escola do GDF*. Brasília: Fundação Grupo Esquel, UNICEF, UNESCO, maio/97.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. La increíble y simple experiencia de la beca escolar en Brasília: Preparando la globalización sin rumos. *Revista de Innovaciones educativas*. Año III, n° 24, Argentina, out. 1996.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PLOWDEN, B. *Children and Their Primary School. Report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1967.
- PNUD. *Human Development Report 1997*. New York: Oxford University Press, 1997.
- _____. Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA, Brasília: PNUD, 1996.
- SABÓIA, João e ROCHA, Sônia. *Programas de Renda Mínima: Linhas gerais de uma metodologia de avaliação a partir do estudo do Programa Bolsa Familiar para a Educação no Distrito Federal tendo como referência a experiência pioneira do Paranoá*. UFRJ/IPEA, Rio de Janeiro: 1995.
- SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SOLOW, R. A contribution to the theory of economic growth. *Quarterly journal of economics*, 70 (1), 1956
- UNIFEM, United Nations Development for Women. *UNIFEM in Beijing & Beyond*. New York: 1996.
- UNESCO-PNUD. *Perspectiva educativa del desarrollo humano en America Latina*. Santiago, Chile: UNESCO-PNUD, 1996.
- UNESCO. *Basic Education and Literacy. World Statistical Indicators*. Office of Statistics, 1990.
- _____. *Notícias*. Vol. 1, nº 1, outubro de 1996.
- WOLFENSOHN, J.D. O desafio da inclusão. *Discurso às Reuniões Anuais da Assembléia de Governadores*. Hong-Kong: The World

Bank Group, 23/set./1997.

WOORTMANN, Klass. Casa e família operária. *Anuário Antropológico* 80. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.



Impressão e acabamento:
Prática Gráfica e Editora Ltda.
Tel. (061) 344-1819 - Fax: (061) 344-1844
Brasília - DF