

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS CONDICIONALIDADES EM EDUCAÇÃO PRESENTES NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

André Pires – PUC-Campinas

1. Introdução

O Programa Bolsa Família (PBF), programa de transferência de renda condicionada do governo federal, foi implantado pelo governo federal em 2003 com o propósito de enfrentar a pobreza articulando ações em dois períodos temporais. Em curto prazo, a transferência de dinheiro a famílias pobres teria o intuito de aliviar os efeitos imediatos da pobreza propiciando a elas condições para aquisição de bens e serviços básicos para a sua subsistência. Em longo prazo, as condicionalidades previstas, notadamente aquelas vinculadas à educação, teriam como propósito enfrentar os mecanismos de reprodução da pobreza. Em relação à educação, a exigência de frequência escolar mínima, para crianças e jovens de famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família, foi estabelecida com intuito de romper o chamado ciclo intergeracional da pobreza.¹ Neste entendimento, o incremento da escolaridade de crianças e jovens de famílias pobres promoveria melhores condições para que essas pessoas ingressem no mercado de trabalho, quando adultos, aumentando a renda e, conseqüentemente, fazendo com que saiam da condição de pobreza em relação à geração de seus pais.

Este trabalho, dividido em três partes além da introdução, visa discutir o enfrentamento da pobreza intergeracional pela via da escolaridade presente no desenho do Programa Bolsa Família. Num primeiro momento, iremos refletir sobre algumas questões que problematizam a relação entre a participação no PBF e a exigência de frequência escolar como forma de superar a pobreza. As seguintes indagações conduzirão nossas reflexões. Será que adianta exigir que crianças e jovens frequentem a escola sem levar em conta a qualidade do ensino oferecido? Será a escola um instrumento de mobilidade e ascensão social? Ter maior escolaridade, nas sociedades contemporâneas, é um fator decisivo para obter um emprego estável? O Programa Bolsa Família tem sido eficaz para retirar as crianças do trabalho infantil? A existência das condicionalidades, num programa de transferência de renda, é algo significativo para determinar maior acesso à educação de pessoas pobres?

¹ “Na área da educação, todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%” (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, 2011)

Na segunda parte do artigo, a partir da pesquisa desenvolvida junto aos beneficiários do PBF residentes num município paulista desde 2008, buscarei salientar significados simbólicos, até certo ponto não previsto, das condicionalidades quando se leva em conta as visões dos participantes do PBF. Os entrevistados não ignoram os possíveis efeitos práticos de se colocar e manter os seus filhos na escola. Todavia, as entrevistas sugerem que o cumprimento desta condição, para receber o benefício do PBF, instaura também uma relação de troca e de reciprocidade entre os beneficiários e o Estado que pode ser interessante se considerarmos os vínculos sociais que derivam desta relação. Assim, o desenvolvimento do trabalho nos levará a sugerir, na terceira e última parte do artigo, que as condicionalidades da educação presentes no PBF podem não ser muito eficazes se considerarmos como forma de superação da pobreza. No entanto, como política social mais ampla, os vínculos sociais instaurados pelos ciclos de troca e reciprocidade entre as famílias e o Estado trazem efeitos positivos, sobretudo em termos de ganhos no senso de pertencimento social por parte das beneficiárias.

2. Condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família como forma de superar a transmissão intergeracional da pobreza

Já vimos que as condicionalidades do PBF foram pensadas como forma de contribuir para o aumento das capacidades das pessoas, através do acesso à educação e à saúde, e assim interromper o chamado ciclo intergeracional da pobreza. O pressuposto desse entendimento é que os filhos dos mais pobres, uma vez tendo ampliado seu capital humano por meio do acesso aos serviços de educação e saúde, teriam maiores possibilidades de ingressar no mercado de trabalho, gerar renda e sair da condição de pobreza. Como assinalaram Ana Fonseca (Fonseca, 2001) e Eduardo Suplicy (Suplicy, 2004), o formato de utilizar a transferência de renda com forma de romper a chamada transmissão intergeracional da pobreza surgiu no Brasil no decênio de noventa do século passado a partir das contribuições do economista José Márcio de Camargo às propostas iniciais dos Programas de Garantia de Renda Mínima encabeçados por algumas prefeituras municipais. Na visão de Camargo (Camargo, 1991), dada as carências socioeconômicas de grande parte da população, as crianças são estimuladas a trabalhar em idade precoce para contribuir com a renda familiar. Tal fato criaria um círculo vicioso já que elas, ao entrarem cedo no mercado de trabalho, diminuiriam a sua escolaridade e reduziriam drasticamente suas chances de sair da pobreza quando adultas. Como forma de romper este ciclo, o Estado deveria garantir uma renda familiar compatível com acréscimo gerado pelo trabalho infantil, de maneira a possibilitar o

incremento da escolaridade das crianças e aumentar suas chances de saírem da pobreza quando adultas.

Este entendimento, no entanto, que vincula transferência de renda com exigência de frequência escolar para romper o chamado ciclo intergeracional da pobreza tem sido objeto de várias discussões. Sem ter a pretensão de esgotar esse assunto, passemos para uma breve caracterização de algumas contestações.

2.1 Escolaridade e mobilidade social

O pressuposto de que o aumento da escolaridade das crianças de famílias pobres promove melhor inserção delas quando estiverem aptas a ingressarem no mercado de trabalho pode ser criticado a partir de algumas vertentes. Num plano ideológico, uma primeira objeção repousa no fato de que este entendimento restringe a Escola e os respectivos currículos escolares a meros instrumentos para a obtenção de um conjunto de habilidades, sob o desígnio de Capital Humano, que no limite permitiria as pessoas melhorar sua produtividade na sociedade, com conseqüente incremento de suas rendas. Ana Fonseca (Fonseca, 2009) considera que há um paradoxo na idéia de formação de Capital Humano, uma vez que esta noção tem uma forte vinculação ideológica com a própria reprodução do Capital que, como nos ensinou Marx há mais de um século, é intrinsecamente desumanizador.

Fernando Reimers, Carol da Silva e Ernesto Trevino (Reimers, Silva, & Trevino, 2006) assinalam que a despeito do conceito de Capital Humano considerar a educação como fator crucial para o desenvolvimento humano e econômico, os programas de transferência de renda acabam privilegiando o aspecto econômico e, mesmo assim, de maneira equivocada. Isso porque o pressuposto desta concepção está calcado no fato de que a formação escolar e os anos passados na escola são suficientes para formar este capital humano. Todavia, argumentam os autores, o que de fato constitui a formação do Capital Humano não é apenas o tempo de permanência na escola ou a obtenção de um diploma (muito embora saibamos que o diploma é um passaporte fundamental para o ingresso em determinadas profissões ou postos de trabalho), mas o desenvolvimento de certas habilidades (cognitivas, criativas, performáticas, entre outras) que permitiriam às pessoas melhor desempenho em suas atividades. Este aprendizado não está necessariamente relacionado aos anos de estudo ou a formação, mas a qualidade do ensino. Voltaremos a este ponto mais tarde.

A partir de outro contexto, Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2010) argumenta ser necessário romper com o entendimento de que a escola é um fator de mobilidade social. Na visão do sociólogo francês, a escola é um dos instrumentos mais eficazes para a conservação da

desigualdade social, uma vez que legitima, pela atuação do Estado na elaboração dos currículos escolares, por exemplo, formas de reprodução social que sancionam a herança cultural como um dos fatores mais relevantes para o sucesso dos indivíduos. De fato, o sistema escolar, na visão de Bourdieu, trata como iguais os desiguais e assim contribui fortemente para a legitimação da reprodução social de forma excludente.²

É preciso ter em mente que para além de uma dominação econômica, stricto sensu, existe também uma dominação simbólica em que os detentores do chamado Capital Cultural estabelecem estratégias para que este seja distribuído de forma desigual. A posse do Capital Cultural implica em ganhos de distinção que conferem prestígio àqueles que, por exemplo, dominam a utilização da linguagem (escrita e falada) de maneira “correta”, possuem um conjunto de gostos e preferências culturais tido como elevado, utilizam o corpo e as emoções de forma considerada apropriada, entre outros. O domínio destes saberes, atitudes e gostos, que compõem um “habitus” de classe, possibilita a acumulação do capital cultural que é distribuído de maneira desigual, endogamicamente, seja pelas estratégias de casamento, seja pelas de herança.

Numa sociedade igualitária, a escola deveria ter o papel de romper com essa inércia social excludente e oferecer a todos, de maneira indiscriminada, instrumentos para ter acesso ao capital cultural e simbólico que fazem a diferença. Mas, na visão de Bourdieu, não é isso que ocorre. De maneira inversa, a escola contribui de forma decisiva para que as informações que permitem os chamados ganhos de distinção continuem restritas a poucos. Neste processo, o Estado tem um papel fundamental no sentido de legitimar um sistema de gostos e preferências específico de um determinado grupo para o conjunto da sociedade. Assim, o estabelecimento de um sistema escolar nacional e unificado tem um peso importante, como demonstra o autor nessa passagem:

“Ao impor e inculcar universalmente (nos limites de seu âmbito) uma cultura dominante assim constituída em

² Interessante notar certas similitudes entre as colocações de Bourdieu e a do economista Paul Krugman, prêmio Nobel de Economia em 2008, num artigo em que este último trata a respeito dos debates envolvendo candidatos republicanos no âmbito das prévias eleitorais dos EUA em 2012. Para Krugman, “os americanos acham que vivem numa meritocracia, mas essa imagem que eles têm de si mesmos é uma fantasia. Segundo reportagem do New York Times da semana passada, os EUA são o país desenvolvido que dá mais valor à origem familiar e onde os que vêm de camadas inferiores têm menos chances de ascender ao topo (...) Quando se trata do ensino superior, poucos das classes baixas conseguem entrar em universidades. Em escolas mais seletivas, 74% dos jovens que ingressam vêm dos 25% de famílias ricas. Só 3% dos que chegam vêm dos 25% da parte de baixo da escala social. Se filhos de camadas inferiores ingressam na universidade, a falta de apoio financeiro faz com eles sejam obrigados a deixá-la com mais freqüência do que filhos de ricos” (Krugman, 2012)

cultura nacional legítima, o sistema escolar, principalmente através do ensino da história e, especialmente, da história da literatura, inculca os fundamentos de uma verdadeira 'religião cívica' e, mais precisamente, os pressupostos fundamentais da imagem (nacional) de si (...) A unificação cultural e lingüística é acompanhada pela imposição da língua e da cultura dominante como legítimas e pela rejeição de todas as outras como indignas" (Bourdieu, 1996, pp. 106-107)

Como já mencionado, a escola trata de forma igual os desiguais. Crianças socializadas num ambiente culturalmente valorizado entram no sistema escolar com muita vantagem em relação àquelas provenientes de outros grupos. A escola, ao invés de corrigir estas distorções produzidas pela herança cultural, legitima o sistema de gostos e preferências dominante e faz com que aqueles que têm uma vantagem competitiva inicial obtenham, ao longo do período escolar, um desempenho "naturalmente" melhor do que os outros. Isto porque as crianças das classes baixas e médias são julgadas no sistema escolar segundo a escala de valores dominante. Além disso, grande parte das informações necessárias para aquisição do capital cultural é obtida fora da escola: *"pesquisas sobre os estudantes das faculdades de letras tendem a mostrar que a parte do capital cultural que é a mais diretamente rentável na vida escolar é constituída pelas informações sobre o mundo universitário e sobre o cursus, pela facilidade verbal e pela cultura livre adquiridas nas experiências extra-escolares"* (Bourdieu, 2010, p. 44)

Pelo breve exposto, depreendem-se as razões que levam o sociólogo francês afirmar que a escola é conservadora. Longe de representar um instrumento de mobilidade e ascensão social para os mais pobres, a escola reforça as estruturas sociais responsáveis pela manutenção desigualdade social. Os pobres que conseguem ascender socialmente pela via da escolarização são exceções que comprovam a regra:

"O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons" (Bourdieu, 2010, p. 59)

2.2 Escolaridade e a crise da sociedade salarial

A partir de outras miradas, autores como Robert Castel (Castel, 1998), Manuel Castells (Castells, 2000), David Harvey (Harvey, 1994 [1989]), entre outros, têm apontado para o fato

de que as mudanças nas regras básicas da acumulação capitalista, observadas a partir de meados da década de setenta, dirigindo-se para formas de produção e de consumo mais flexíveis, trouxeram como consequência uma crise da chamada sociedade salarial alterando profundamente as relações de produção e de trabalho. Nas últimas décadas, observou-se, sobretudo nos países desenvolvidos, uma crescente deterioração das relações de trabalho e nas condições de vida do trabalhador quando comparados com o período do pós guerra até meados dos anos setenta, substancializada pela queda dos rendimentos das famílias, pelo aumento das taxas de desemprego, de trabalho temporário e pelo declínio das redes de proteção social. Levando-se em conta essa situação, o sociólogo Robert Castel observa que um número crescente de pessoas terá que conviver com relações “aleatórias” com o emprego remunerado, e que este tipo de relação aleatória não atinge somente os segmentos mais vulneráveis, tais como os trabalhadores com menor qualificação, ou os mais jovens. Trata-se de um processo amplo que alcança os mais qualificados e também aqueles que têm emprego, já que a qualquer momento estes poderão oscilar para o outro lado. Em seu entendimento, a chamada crise da sociedade salarial rompe com a correlação necessária entre escolaridade e garantia de emprego, uma vez que as modernas sociedades ocidentais terão que conviver com um crescente contingente de qualificados não empregados. De acordo com suas palavras:

“Entendamo-nos bem: é legítimo e até mesmo necessário do ponto de vista da democracia, atacar o problema das ‘baixas qualificações’ (isto é, numa linguagem menos tecnocrática, acabar com o subdesenvolvimento cultural de uma parte da população). Mas é ilusório deduzir daí que os não-empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de escolaridade” (Castel, 1998, p. 521)

2.3 Escolaridade e trabalho infantil

No tocante à efetividade da exigência de frequência escolar presente no desenho do Programa Bolsa Família como forma de enfrentar o trabalho infantil, dados contidos no suplemento especial do Programa Bolsa Família da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2006, analisados por Célia Kerstenetzky e Alessandra Brito (Kerstenetzky & Brito, 2011), indicam que a porcentagem de crianças entre 10 e 15 anos cobertas pelo programa e que exerceu algum trabalho na semana de referência da pesquisa é significativamente maior quando comparada com crianças da mesma idade não cobertas pelo benefício. Segundo a PNAD de 2006, 15,1% das crianças entre 10 e 15 anos cobertas pelo PBF trabalharam na semana de referência da pesquisa, ante 8,6% para o grupo de não

beneficiários com a mesma idade. As autoras vêem com preocupação esses números, uma vez que indicam que o valor pago às famílias cobertas pelo PBF não está sendo suficiente para coibir o trabalho infantil, contrariando, portanto, uma das intenções do programa. É o que se pode notar nessa passagem extraída do texto:

“Este resultado parece contraditório, uma vez que as famílias que recebem uma transferência de renda condicionada à frequência escolar das crianças tenderiam a ter menor proporção de crianças trabalhando relativamente aos que não recebem tal benefício, visto que o não recebimento poderia aumentar a necessidade do trabalho dos filhos como complemento da renda familiar. Portanto, pode-se pensar na possibilidade de o programa Bolsa Família ainda não ter se constituído em um substituto da renda das crianças pertencentes a famílias mais pobre (...) o fato, porém, é que se as crianças seguem trabalhando é porque o valor dos benefícios não tem sido, para um bom número de famílias, suficiente para deter o trabalho infantil. (Kerstenetzky & Brito, 2011, pp. 28-29)

2.4 Qualidade da educação

Em relação aos efeitos específicos da escolaridade nos programas de transferência de renda, uma primeira objeção ao desenho de uma política social, como o PBF, que aposta no acesso à educação e à saúde como portas de saída para a superação da pobreza numa perspectiva intergeracional, diz respeito à qualidade destes serviços. Como sugere Célia Kerstenetzky, *“a efetividade das condicionalidades é, por sua vez, condicional à disponibilidade e à qualidade dos serviços providos. Uma rápida avaliação dos serviços básicos de educação e saúde no Brasil evidencia, contudo, quão crítica é sua provisão.* (Kerstenetzky, 2009, p. 68). Em termos específicos sobre a educação, a qualidade do ensino é o ponto enfatizado por Fernando Reimers, Carol da Silva e Ernesto Trevino (Reimers, Silva, & Trevino, 2006) no sentido de problematizar os Programas de Transferência de Renda Condicionados (PTRC).

Na visão desses autores, que analisaram várias experiências de PTRC implantados no mundo na primeira metade dos anos 2000, as teorias educacionais que fundamentam estes programas não tratam o processo educacional com muita sofisticação (Reimers, Silva, & Trevino, 2006, p. 38). Fundamenta esta percepção o fato de que nenhum PTRC analisado pelos autores tem como objetivo incrementar a qualidade do ensino através, por exemplo, de melhorias no processo de aprendizado. Os programas, em linha geral, concentram seus esforços no incremento das matrículas escolares, da frequência escolar e/ou no aumento da

escolaridade dos ingressantes. Trata-se, portanto, de um ponto de partida equivocado já que a premissa dessas teorias é que os pobres irão aprender mais se ingressarem e permanecerem na escola independentemente da qualidade do ensino oferecido. Assim,

“Baseado nos dados analisados neste trabalho, concluímos que há pouca evidência para sustentar a conclusão de que os PTRC são instrumentos educacionais eficazes, em particular, no que diz respeito à sua capacidade de aumentar o aprendizado” (Reimers, Silva, & Trevino, 2006, p. 10).³

Se seguirmos a linha de argumentação dos autores, veremos que a educação é compreendida no âmbito dos PTRC como se fosse uma caixa preta, em que os “inputs” e “outputs” são conhecidos mas não as relações causais entre estes. Pressupõe-se que a experiência de se colocar uma criança pobre na escola e fazer com que ela permaneça no sistema escolar trará benefícios no futuro, especialmente em termos de melhores salários e oportunidades econômicas em relação a uma criança que não frequentou a escola. Todavia, a correlação entre mais anos de estudo e melhores salários não é necessariamente automática, uma vez que é difícil dimensionar se o aprendizado que possibilitou a esta pessoa obter um determinado rendimento foi adquirido na escola ou fora da escola.⁴

O ponto a ser enfatizado pelos autores é que os PTRC, ao deixarem de lado o enfrentamento da questão relacionada à qualidade do ensino oferecido, não devem ser entendidos como programas de política educacional. Em relação às políticas de bem estar social, os autores consideram que os PTRC representam avanços em relação à outras iniciativas, pois combinam diferentes dimensões de assistência (alimentar, saúde e nutrição) e promovem iniciativas (transferência de dinheiro) que permitem maior autonomia às famílias em decisões que podem beneficiar seus membros. No entanto, ao se levar em conta os custos destes programas, os autores se perguntam se não seria mais eficaz, como política educacional, investir esses recursos em programas específicos que focalizem a melhoria da qualidade da educação?

“Nosso ponto de partida deste livro é que, sem acesso a uma educação básica de qualidade, Programas de Transferência de Renda Condicionados não podem ser nem justificados, nem eficientes” (Reimers, Silva, & Trevino, 2006, p. 29).

³ Tradução livre do autor.

⁴ Já vimos nesse trabalho como Bourdieu trata dessa questão.

Ainda no âmbito da discussão sobre a qualidade dos serviços educacionais e sua relação com os Programas de Transferência de Renda, Livia Vilas-Bôas (Vilas-Bôas, 2011) apresenta uma relevante questão que tende a tornar difícil uma mudança em direção a um ensino de melhor qualidade, especialmente no Brasil. No caso brasileiro, as classes médias não utilizam de maneira maciça serviços de educação e saúde já que, ao se beneficiarem de mecanismos de abatimento tributário, matriculam seus filhos em escolas particulares e possuem planos de saúde privado. Dados apresentados pela autora indicam que em 2008, 21% da população brasileira possuía plano de saúde privado e, em 2010, as escolas particulares eram responsáveis por 9% das matrículas do ensino fundamental. Uma vez que as classes médias são atores importantes no sentido de pressionar a opinião pública e os entes federativos na direção de melhorias nos serviços de saúde e educacionais, a autora conclui:

“Essa dinâmica – na qual a classe média, e não só os estratos mais elevados da renda, pouco utilizam serviços e bens sociais no setor público – tende a reduzir a qualidade do sistema, ao retirar grupos com maior poder de barganha política da sua base de clientes e a reduzir a legitimidade do sistema de proteção social universal junto aos contribuintes, reduzindo o espaço para a expansão e melhoria do sistema” (Vilas-Bôas, 2011, p. 15)

2.5 Condicionalidades em Programas de Transferência de Renda e acesso à educação

Num trabalho que buscou analisar o impacto do Programa Bolsa Família no rendimento escolar de crianças do Brasil, Ana Lúcia Kassouf e Paul Glewwe (Kassouf & Glewwe, 2008) debruçaram-se nos dados do Censo escolar de 1998 a 2005 e concluíam ser positivos os resultados educacionais relativos aos participantes do programa.

“Nossas estimativas por escola indicam que, após a contabilização dos efeitos de defasagem, o programa aumentou as matrículas em 5,5% em escolas de 1ª a 4ª série e em 6,5% em escolas de 5ª a 8ª série, diminuiu as taxas de abandono escolar em 0,5 ponto percentual de 1ª a 4ª série e em 0,4 por cento de 5ª a 8ª série, e aumentou as taxas de aprovação em cerca de 0,9 ponto percentual de 1ª a 4ª série e 0,3 ponto percentual de 5ª a 8ª série. Partindo do pressuposto de que o programa tem pouco ou nenhum impacto sobre não-participantes, o impacto sobre os participantes, que representam um terço do total de crianças no Brasil, é cerca de três vezes maior. As estimativas por município são bastante semelhantes,

embora as de 5ª a 8ª sejam imprecisas.” (Kassouf & Glewwe, 2008, p. 15)

Como se vê, o sucesso do Programa repousa no aumento no número de matrículas, na diminuição nas taxas de abandono e na elevação das taxas de aprovação das crianças assistidas pelo PBF. Evidentemente, são resultados importantes, todavia, para retomarmos as considerações feitas no item anterior, pouco dizem respeito em relação à qualidade do ensino oferecido. Os dados permitem afirmar que as crianças assistidas pelo programa tendem a frequentar mais a escola, nela permanecerem e nela progredirem. Porém pouco se acrescenta em termos qualitativos sobre o ensino oferecido.

Marcelo Medeiros, Tatiana Britto e Fábio Soares (Medeiros, Britto, & Soares, 2007) sugerem que a existência das condicionalidades num programa de transferência de renda não é uma variável significativa para determinar um maior acesso à educação, uma vez que *“os efeitos observados sobre a educação podem estar sendo os mesmos de um programa sem condicionalidade, pois há indicações de que, mesmo na ausência de contrapartidas [caso de beneficiários de outro programa de transferência de renda Benefício de Prestação Continuada – BPC-], programa de transferência de renda tem efeitos positivos sobre a escolaridade das crianças”* (Medeiros, Britto, & Soares, 2007, p. 13). Considerando os custos que a fiscalização das condicionalidades representam, sobretudo para os municípios, os autores concluem:

“Em poucas palavras, não se sabe ao certo quão necessárias são as condicionalidades, quanto se gasta para controlá-las e o que exatamente se ganha com isso” (Medeiros, Britto, & Soares, 2007, p. 14)

Se do ponto de vista da relação custo benefício, pode-se colocar em dúvida a sua existência, os mesmos autores argumentam que existe, por assim dizer, um significado simbólico das condicionalidades, qual seja, atender a demanda *“daqueles que julgam que ninguém pode receber uma transferência do Estado – especialmente os pobres – sem prestar uma contrapartida direta. As condicionalidades seriam algo equivalente ao ‘suor do trabalho’; sem essa simbologia, o programa correria o risco de perder apoio na sociedade”* (Medeiros, Britto, & Soares, 2007, p. 14). Embora não explicitado, depreende-se que “aqueles” que têm esse tipo de visão são seriam as camadas médias e ricas da sociedade, segmentos sociais importantes para a construção das imagens públicas do PBF e para a legitimação dos recursos nele investidos. Indagação semelhante propõe Célia Kerstenetzky: *“será que o objetivo é fazer com que as pessoas se tornem de fato autônomas, não dependentes do benefício e capazes de fazer escolhas significativas a respeito de seu próprio bem-estar? Ou será que as condicionalidades são impostas baseadas no princípio de que “não há almoço grátis”, isto é,*

que os benefícios devem, de alguma forma, ser compensados pelos beneficiários, já que alguém estaria de fato pagando por eles? (Kerstenetzky, 2009, p. 69).⁵ Nesse ponto, retomo uma questão importante deste trabalho: afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?

Sem ter a pretensão de oferecer uma resposta peremptória a pergunta, penso que as discussões sobre as condicionalidades em educação devem ser pensadas numa perspectiva ampliada, não se restringindo somente aos efeitos práticos, muito embora, como sabemos, esses efeitos sejam muito relevantes para a vida das pessoas. Nesse enquadramento, torna-se importante levar em consideração os significados simbólicos que as condicionalidades adquirem quando se leva em conta a visão dos beneficiários do PBF.

3. Condicionalidades como forma de incremento do pertencimento social

Para refletir sobre usos, até certo ponto não previstos das condicionalidades, por parte de quem recebe o benefício, apresento algumas considerações da pesquisa realizada entre 2008 e 2010 junto a beneficiários do Programa Bolsa Família residentes num município paulista. A principal motivação desta investigação foi compreender a importância do PBF levando-se em consideração as visões dos próprios destinatários e de suas famílias.

Entre novembro de 2008 e julho de 2010 foram entrevistadas vinte e duas pessoas participantes do PBF residentes num município paulista que freqüentaram o Centro de atendimento municipal onde são feitas as inscrições e acompanhamento dos cadastrados no PBF. O atendimento aos participantes do programa no Centro é dividido de acordo com o local de sua residência de tal maneira que a cada dia são atendidas pessoas que vivem em áreas distintas da cidade. Moradores de todas as regiões foram entrevistados, contudo, não houve preocupação de traçar uma amostra representativa dos participantes do PBF neste município. A partir do primeiro contato, feito enquanto a pessoa aguardava atendimento, marcávamos entrevista na casa dos próprios entrevistados e entrevistadas, o que poderia acarretar em duas ou três sessões de entrevistas.

O desenvolvimento desta pesquisa levou-me a considerar que as condicionalidades do PBF podem ser vistas como instauradoras de uma relação de troca e reciprocidade entre os

⁵ Kerstenetzky (2009) ainda sugere que do ponto de vista de quem participa do programa, a motivação fundamental para colocar os filhos na escola não está relacionada ao ganho no processo de capacitação das crianças, mas sobretudo no temor de perder o benefício.

beneficiários desta Política Pública e o Estado. Quatro características observadas nas falas dos entrevistados e entrevistadas sobre o Programa Bolsa Família autorizam esta aproximação. Primeiro, o dinheiro que circula nessa política pública é gasto de maneira formalizada e há uma forte moralidade no sentido de se estabelecer usos corretos e usos errados. Segundo, os indivíduos que participam desta relação não o fazem como representantes de si mesmos, mas como representantes de suas famílias ou do Estado. Terceiro, há o estabelecimento de um ciclo de troca e reciprocidade numa dimensão temporal, em que se configura claramente momento de dar, de receber e de retribuir.

A quarta e última característica merece um destaque especial. O ciclo de dons e contradons instaurado produz um compromisso, uma aliança entre os parceiros, uma vez que envolve a formação de sentimentos de pertencimento por parte dos recebedores e da produção de vínculos sociais entre eles e o Estado. Torna-se importante observar na fala de entrevistados e entrevistadas que entrar no Programa implica em fazer parte de um compromisso, como retrata bem este trecho retirado de uma das entrevistas:

“Tipo assim, se você seguir o Programa direitinho, levando a criança pra pesar é um dinheiro garantido. Que nem a faxina, não é um dinheiro garantido. Igual eu falei com ela, antes eu fazia faxina quatro vezes por semana, agora eu faço duas só, então não é um dinheiro garantido. Mas eu sei que se eu seguir o Programa no final do mês o dinheiro vai tá lá.

Quando você fala em seguir o Programa direitinho é?

*É levar a criança pra pesar todo mês, não deixar a criança faltar da escola. Isso aí já não acontecia, né? Mas é mais uma responsabilidade, é um **compromisso**” (entrevistada, 29 anos).*

O trecho indica que participar do PBF implica em fazer parte de um compromisso, poder-se-ia dizer uma espécie de contrato, celebrado entre a entrevistada, como representante de sua família, e o Estado. Não nos esqueçamos que a noção de compromisso remete a um conjunto de obrigações e ou de comprometimentos assumidos por pessoas que mantém um tipo de vínculo temporal. “Seguir o programa direitinho” sugere que o cumprimento das condicionalidades produz uma relação entre as partes tida como mais confiável e duradoura (“dinheiro garantido”) em relação à estabelecida, por exemplo, com padrões privados. Assim, percebe-se na fala da entrevistada que o governo não é apenas um parceiro, mas um parceiro confiável. Se ela fizer a sua parte “direitinho”, o governo também faz a dele, numa clara evidência de que o prestígio das duas partes está em jogo nessa relação.

Como se pode notar na passagem abaixo, a noção de compromisso apareceu também em entrevistas da pesquisa nacional *Repercussões do Programa Bolsa Família na segurança alimentar e nutricional* realizada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

*“Os participantes dos grupos focais manifestavam, geralmente, sua aceitação às condicionalidades, ora registrando a importância que elas tinham para garantir a presença das crianças na escola “em lugar de estarem na rua”, ora por obrigarem o funcionamento de certos serviços, especialmente os oferecidos em unidades de saúde. Consideraram, ainda, as condicionalidades como **compromisso de contrapartida** que traz ganhos incontestáveis” (Ibase, 2008, pp. 64-65, grifos meus)*

Vê-se no trecho que além da idéia de compromisso, aparece o termo contrapartida no lugar da condicionalidade: *“Conclui-se que é inadequado chamar de “condicionalidade” a exigência de filhos e filhas na escola e a freqüência aos serviços de saúde, que seriam direitos dessas famílias. (...) Mais fiel ao que efetivamente ocorre seria denominar como “contrapartida” os compromissos assumidos pelos(as) titulares com a educação e a saúde da família”* (Ibase, 2008, p. 65). Pensados nos termos propostos neste texto, contrapartida poderia ser vista como contradições que circulam na relação estabelecida entre parceiros do PBF.

Serge-Christophe Kolm, no esforço em estabelecer tipologias das formas de reciprocidade, identificou naquela que chamou de *“conexão”* algumas características sugestivas para ilustrar a idéia de *“compromisso”* que apareceu nas entrevistas. De forma diversa da chamada reciprocidade de *“correspondência ou de equilíbrio”*, em que o dom deve ser retribuído para restabelecer uma situação inicial de equidade, na chamada *“reciprocidade de conexão”* o que está em jogo não é um senso de justiça, mas sentimentos de pertencimento e de reconhecimento social, tal como sugerido por Marcel Mauss no famoso *Ensaio sobre a Dádiva* (Mauss, 2003 [1923-1924]). Entende Kolm que a ligação produzida pelas partes envolvidas na reciprocidade de conexão pode se estabelecer independente da circulação de bens materiais. Trata-se de um tipo de troca em que a pessoa se sente vinculada a outra pelo reconhecimento que o *“outro”* proporciona a ela.

4. Comentários finais

Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do PBF? Ao longo deste trabalho, busquei refletir sobre esta indagação sem ter a pretensão de oferecer uma única

resposta. Penso que ao considerar os usos que os beneficiários fazem das condicionalidades, podemos ampliar a discussão dos seus efeitos para além do campo da educação.

Levando-se em consideração o exposto, temos alguns indícios que permitem colocar em dúvida a exigência de frequência escolar como um fator significativo para romper o chamado ciclo intergeracional da pobreza. Em linhas gerais, vimos que o ingresso na escola e a permanência nela não oferecem, por si só, possibilidades de maior mobilidade social se não forem levados em conta a qualidade do ensino oferecido. Além disso, as modernas sociedades ocidentais, tendo em vista a forma como organizam a sua produção e consumo, tendem a ter um contingente cada vez maior de desempregados qualificados pondo em dúvida a correlação entre maior escolaridade e emprego. Vimos também que os valores pagos às famílias cobertas pelo PBF não estão sendo suficientes para coibir o trabalho infantil, fazendo com que muitas crianças ou jovens tenham que trabalhar e estudar, ao invés de simplesmente brincar e estudar, comprometendo o comprometimento dessas pessoas com a educação. Por último, mas nem por isso menos importante, ganhos escolaridade entre os que recebem transferência de renda do Estado não estão associados necessariamente à exigência de frequentar a escola. Vimos que foram observados incrementos na escolaridade de pessoas que participam de programa de transferência de renda sem condicionalidades, como o é o caso do Benefício de Prestação Continuada.

No entanto, foi importante considerar, levando-se em consideração os usos que as pessoas fazem das condicionalidades, ganhos envolvidos em seu cumprimento que vão além dos possíveis efeitos práticos sobre a educação e à escolaridade dos filhos. Tratam-se do fortalecimento dos sentimentos de pertencimento e reconhecimento sociais por parte das beneficiárias dados pela efetividade no cumprimento das condicionalidades previstas no programa. Ao levar em conta esses aspectos, podemos considerar também a possibilidade das mulheres experimentarem um tipo de pertencimento político pouco conhecido para elas, que vai além daquele oferecido pela esfera do consumo ou pela maior autonomia nas decisões da casa.

5. Referências Bibliográficas.

Bourdieu, P. (2010). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.

Camargo, J. M. (26 de Dezembro de 1991). Pobreza e garantia de renda mínima. *Folha de São Paulo* .

Castel, R. (1998). *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.

Castells, M. (2000). *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.

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

Fonseca, A. M. (2009). *Transferencias condicionadas, estrategias de combate al hambre y la desnutricion en America Latina y el Caribe*. Santiago: FAO.

Harvey, D. (1994 [1989]). *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

Ibase. (2008). *Repercussões do Programa Bolsa Família na segurança alimentar e nutricional: relatório síntese*. Rio de Janeiro: Ibase.

Kassouf, A. L., & Glewwe, P. (2008). *O Impacto do Programa Bolsa Família no total de matrículas do ensino fundamental, taxas de abandono e aprovação*. Acesso em 04 de 04 de 2012, disponível em Biblioteca Virtual do Bolsa Família: <http://www.ipc-undp.org/publications/mds/11P.pdf>

Kerstenetzky, C. L. (2009). Redistribuição e Desenvolvimento? A Economia Política do Programa Bolsa Família. *DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 52, no 1*, 53-83.

Kerstenetzky, C. L., & Brito, A. S. (Junho de 2011). *Série CEDE de Textos para Discussão*. Acesso em 17 de Janeiro de 2012, disponível em Texto para Discussão no 21: <http://www.proac.uff.br/cede/s%C3%A9rie-cede-de-textos-para-discuss%C3%A3o>

Krugman, P. (11 de Janeiro de 2012). Os conservadores e o mito da igualdade de oportunidades. *O Estado de São Paulo*, p. A8.

Mauss, M. (2003 [1923-1924]). Ensaio sobre a Dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: M. Mauss, *Sociologia e Antropologia* (pp. 185-314). São Paulo: Cosac & Naify.

Medeiros, M., Britto, T., & Soares, F. (2007). Transferência de Renda no Brasil. *Novos Estudos. No 79*, 5-21.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. (2011). *Condicionalidades*. Acesso em 24 de 01 de 2012, disponível em Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades>

Reimers, F., Silva, C. D., & Trevino, E. (2006). *Where is the "Education" in Conditional Cash Transfers in Education?* Montreal: Unesco Institute for Statistics.

Suplicy, E. (2004). *Renda de Cidadania: a saída é pela porta*. São Paulo: Cortez.

Vilas-Bôas, L. (Outubro de 2011). *Série CEDE de Textos para Discussão*. Acesso em 17 de Janeiro de 2012, disponível em <http://www.proac.uff.br/cede/s%C3%A9rie-cede-de-textos-para-discuss%C3%A3o>