

TRANSFERÊNCIA DE RENDA E EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Olgamir Amância Ferreira de Paiva^{1*} - UNB

olgamancia@bol.com.br

Resumo: O presente artigo evidencia aspectos oriundos dos estudos realizados no âmbito do PPGE/FE/UnB, em que se buscou analisar os sentidos que as políticas de transferência de renda assumem quando vinculadas à educação. O estudo desvelou contradições dessas políticas concretizadas em Programas de Renda Mínima (PGRMs), que visam, por um lado, mitigar os efeitos da barbárie capitalista e, por outro, ao estarem vinculadas à educação, contribuem para o enfrentamento à lógica do próprio sistema. Nesse recorte foram enfatizadas as percepções dos sujeitos sociais do Programa Renda Minha-DF sobre os sentidos que este assume no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: transferência de renda; processos excludentes; inclusão social

1. Introdução

As últimas décadas evidenciam uma forte tendência de proposição de políticas de inserção de caráter focalizado no âmbito das políticas públicas brasileiras, sejam elas municipais, estaduais, distritais ou mesmo federal. Isso ocorre por força do aprofundamento da crise do sistema capitalista e de seu padrão de integração social instituído pós-segunda guerra mundial nos países do chamado “primeiro mundo”, com repercussões no contexto nacional, e, também pela ascensão de forças progressistas em vários executivos, alterando a correlação de forças predominante até esse momento.

A questão central que se coloca no presente texto resulta do estudo¹ realizado sobre os sentidos que assumem as políticas de transferência de renda, particularmente os Programas de Renda Mínima (PGRMs), quando vinculadas à educação e a influência sobre os processos excludentes na escola. Os processos excludentes assumem materialidade em diferentes formas, mas nesse contexto foram expressos pelos fenômenos de evasão e repetência escolar.

O estudo foi realizado com o intuito de desvelar as contradições dessas políticas, que visam por um lado, mitigar os efeitos da barbárie capitalista e, por outro, ao estarem vinculadas à educação, evidenciam possibilidades de contribuição para o enfrentamento à lógica do próprio sistema. Parte dos sentidos alcançados a respeito da influência de programas dessa natureza sobre a educação foi apreendida a partir da percepção dos sujeitos sociais envolvidos no processo, a saber: gestores (G), professores(P), pais/mães

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora da SEE/DF.

(M) beneficiários do programa Renda Minha, em 04 escolas públicas de ensino fundamental no DF (CT,NL,SL,CL), que constituem o recorte sobre o qual se estrutura o presente texto.

2. Transferência de renda e educação: percepções sobre o Programa Renda Minha-DF

Para se estabelecer a relação entre transferência de renda e educação fez-se necessário, primeiramente, compreender a origem dos processos excludentes que ocorrem na escola, nesse sentido, as contradições do sistema capitalista, a lógica que o norteia, constituíram centro das reflexões propostas. O fenômeno identificado como processos excludentes é reconhecido na literatura corrente também como exclusão social. Se, num primeiro momento, o termo exclusão social pareceu ser o mais pertinente para dar conta da realidade que leva a escola a reiteradamente produzir a evasão e a repetência escolar, quando alçado à condição de conceito geral, esvazia o conteúdo ao qual se refere, pois, destina-se e a grupos sociais que não possuem nem a mesma origem nem a mesma natureza. Por isso, ainda que na contemporaneidade esse termo tenha sido largamente utilizado para se referir aos mais variados processos relacionados às questões de pobreza, desigualdade social, marginalidade, até as referentes aos estigmas e discriminações, ao não se destinar a grupos específicos constituiu-se num limitador do alcance das questões abordadas nessa pesquisa ². O estudo realizado evidenciou que a questão da evasão e da repetência escolar encontra-se inscrita na estrutura de classes da sociedade capitalista, há, portanto, um sujeito de destino dos processos excludentes que a escola realiza por força da lógica social em que a escola está inserida.

Nesse contexto, de uma sociedade marcadamente desigual cuja escola é organizada para reafirmar essa desigualdade, ainda que por vezes se propale um discurso de que por meio dela é possível assegurar a igualdade a todos que a ela adentram, reafirmando o princípio burguês da igualdade formal, se insere os Programas de Garantia de Renda Mínima. Esses programas traduzem uma decisão política que visa assegurar a inclusão dos setores mais fragilizados da classe trabalhadora nas relações de trocas. Nesse sentido, o primeiro movimento realiza uma inclusão que interessa ao sistema do capital. As mediações decorrentes da implementação de programas dessa

natureza oportunizam a sobrevivência dessa parcela da população, minimizam os riscos sociais que a fragilização levada ao extremo poderia conduzir. Entretanto, importa destacar que essa medida ao ser institucionalizada associada à educação potencializa as condições de intervenção e transformação da realidade apontando condições para além da sobrevivência imediata das parcelas abrigadas nos programas, tendo em vista que na sociedade capitalista o acesso à educação formal constitui condição fundamental de ascensão social.

O Programa Renda Minha foi instituído como política de governo em 1999, na expectativa de substituir o Programa Bolsa-Escola Cidadã. Este, ao contrário do Bolsa-Escola, cujo foco era a família, tinha suas ações focadas na criança. O argumento oficial para justificar a mudança de foco era eliminar “a distorção existente no programa local onde uma família com 6 (seis) filhos recebia o mesmo benefício de uma com (um) 1 filho, distribuindo de maneira equânime as disponibilidades financeiras” (DF, 2001a, p.6).

O novo programa consistia na doação de um kit-escolar às crianças beneficiárias e na oferta de atendimento médico-odontológico e reforço escolar às famílias com filhos entre 6 e 15 anos, regularmente matriculados no ensino fundamental de escolas públicas do DF, consideradas em condição de pobreza ou de extrema pobreza com frequência obrigatória a pelo menos 85% das aulas. Assim como o seu antecedente, o diferencial deste programa em relação a outras iniciativas de proteção social residia no fato de que a concessão da renda estava associada ao compromisso familiar com a matrícula e permanência das crianças na escola. Esta condicionalidade é anunciada como mecanismo potencial de superação do ciclo de pobreza que circunda as referidas famílias.

Como essas iniciativas repercutem na escola? É possível que uma política de inserção influencie a lógica excludente da sociedade de classes? Estes e outros questionamentos suscitaram as reflexões aqui apresentadas.

A primeira vista a obrigatoriedade da frequência escolar parece ser um consenso social, mas no decorrer da pesquisa observou-se que essa exigência ao contrário de ser uma questão pacífica, externalizava inúmeras contradições. Dentre os sujeitos sociais interlocutores da pesquisa foi possível identificar aqueles que consideravam essa exigência como um elemento de qualidade do processo educativo e, outros, que o viam como uma amarra, uma imposição que não necessariamente favorece o processo ensino-aprendizagem.

Para os que comungam da primeira perspectiva, o fato da criança estar na escola, representa, a exemplo do depoimento que se segue, uma possibilidade de transformação de sua realidade:

A criança estando na escola, mesmo que a gente não tenha essa interlocução direta com os pais, você consegue por meio dos projetos mostrar que é possível vencer na vida, e que a partir disso vai transformar a família, a rua, a comunidade. Então ele estando na escola é muito mais fácil você vencer esse círculo da marginalidade. Porque quanto mais ficar na rua, quanto mais ocioso, maior a probabilidade de se envolver com drogas, com essas coisas e eles estando aqui, não. (...) Quando ele está fora da escola ele é incapaz de imaginar os benefícios que a escola pode trazer para a vida dele (P).

Inversamente outros argumentam que “quando o aluno não quer, não adianta, ele pode vir todo dia que não vai conseguir, quando é empurrado pra vir [...] não adianta, ele vem, mas não participa da aula” (P). Outros destacam que a imposição dessa medida faz com que os pais, muitas vezes, desconsiderem as condições objetivas dos filhos, até mesmo em relação à saúde destes: “no caso de alguns alunos que as mães obrigam a vir, eu acho que isso não é bom, ele não vem numa boa pra escola. Os meninos chegam aqui doentes, com dor de cabeça, porque a mãe obrigou-os a virem para não perder o Renda Minha” (G).

A resistência ao caráter obrigatório dessa medida, ao mesmo tempo em que sinaliza a compreensão que o processo pedagógico deve se estruturar em bases democráticas, em experiências prazerosas para os envolvidos, denuncia certa dificuldade da escola, historicamente organizada para atender a poucos, em conviver com a realidade da universalização do acesso ao ensino fundamental.

Os milhões de alunos incorporados ao cotidiano da escola implicam não apenas uma questão de ordem quantitativa, mas também, novas percepções de mundo, novas culturas para as quais a escola não está preparada. Por isso, essas considerações negativas acerca da obrigatoriedade da frequência devem ser vistas, muitas vezes, como a materialização de processos excludentes que a escola executa quando se atinge a quase escolarização universal. É a dinâmica contraditória da realidade, o mesmo sistema que escancara as portas para a entrada de mais e mais alunos, responde pelo movimento de expulsão de muitos da sua engrenagem. Sobre essa contradição, Sacristán destaca que

quando a escolarização universal não é real, a exclusão dos que não superam a norma não é necessária, pois os candidatos à exclusão nem sequer comparecem às escolas. Quando a frequentam, mas permanecem nelas por pouco tempo e as abandonam, acontece a mesma coisa. Mas quando a obrigatoriedade torna-se efetiva, aparece a idéia de fracasso escolar como marca interna, tornando-se uma espécie de atipicidade que se transforma em uma forma de exclusão que afeta, agora, os que permanecem dentro das escolas (SACRISTÁN, 2001, p.79).

Nesse contexto, a frequência obrigatória exigida pelo programa de transferência de renda faz mediação entre a universalização do acesso e a permanência na escola, entretanto, como não ocorrem modificações na estrutura organizativa do sistema escolar, para atender a esse contingente

que a ele adentra, esse padrão de permanência passa a ser questionado. Qual a qualidade em permanecer, se não são dadas condições para se qualificar essa permanência?

Nesse sentido, vale destacar a posição de Freitas, segundo a qual “a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois movimentos, mas sim um único e mesmo movimento” (FREITAS, 1978, p.303). A necessidade de mudanças na estrutura organizativa anunciada pelos teóricos responde aos ecos vindos do interior da escola. As entrevistas realizadas indicam que este novo momento vivido pela escola exige a sua reinvenção, “a escola tem que se reinventar nas mínimas coisas, tem que se re-ensinar os professores a trabalhar, criar novas estratégias, técnicas de trabalho, diálogo com as famílias. A escola não tem outra saída” (P).

Contudo, repensar a escola não é ato isolado, circunscrito ao seu universo particular. Esse movimento pressupõe o repensar do sistema educacional, isso é o que propõe uma das entrevistadas, ao afirmar que “o problema da SEE/DF no todo é que a teoria não está vinculada à prática, pensa-se numa situação lá em cima e quando chega à prática, é outra realidade” (G). Nessa perspectiva, depreende-se que não apenas famílias e escola precisam estar juntas para acontecer uma educação de qualidade, mas que essa proximidade deve ocorrer mediada pela esfera global do sistema. E mais, é fundamental superar a dicotomia entre planejamento e execução. O processo ensino-aprendizagem em contextos dicotomizados, separando os que pensam dos que fazem, contraria o princípio da qualidade educativa socialmente referenciada, pois esta exige para a sua consecução a participação democrática de todos os envolvidos nos diferentes momentos do processo.

É necessário romper com os processos organizativos escolares predominantemente voltados para assegurar “a desigualdade entre os alunos do que para corrigi-la ou para conviver com a capacidade de diversidades, de níveis e ritmos de trabalho, de motivação dos sujeitos” (SACRISTÁN, 2001, p.78). A não ruptura implica culpabilizar ora os estudantes, ora as famílias, por não se adequarem às normas e aos processos instituídos, por não corresponderem às exigências que lhes são feitas e às “oportunidades” que lhes são dadas.

Um dos interlocutores, ao descrever as famílias beneficiárias do programa, destaca, dentre outros elementos, que estas são “famílias que não tiveram oportunidade e que não estão incentivando seus filhos na escola mesmo com esse incentivo por parte do governo” (G). Nesse sentido, o benefício deixa de ser visto como um direito para se tornar uma *benesse* do poder público.

Este mesmo interlocutor destaca, no entanto, a função social da escola de formar aqueles que a ela acorrem por vontade própria ou não. Para ele, a exigência da frequência é fundamental, não apenas no enfrentamento da evasão escolar, como pelas possibilidades de se realizar o processo

formativo desses alunos, por isso, compreende que exigir a permanência é um dos pontos positivos do programa:

porque se o aluno está aqui na escola, ele pode ser trabalhado, ele pode ser formado, mesmo que às vezes ele esteja aqui contra a sua vontade. Mas, assim a escola tem a oportunidade de trabalhar esse aluno. Muitas vezes, se não tivesse esse programa, por alguma dificuldade o aluno sairia da escola, evadiria (G).

Com isso, ele explicita a necessidade de que a escola se organize, para assegurar que a aprendizagem ocorra, sem, no entanto, estabelecer como condição *sine quo non* a predisposição do aluno para que se alcancem os resultados. Mais do que ao aluno, é a escola que compete criar um ambiente favorável à aprendizagem, pois, segundo Casassus, “a qualidade da aprendizagem dos alunos é em grande parte influenciada pela qualidade dos processos que ocorrem na sala de aula, e a qualidade dos processos de aula passa pela compreensão que os docentes têm do que lá ocorre” (2002, p.115). Portanto, sala de aula e professor são elementos determinantes da qualidade de aprendizagem do aluno e podem concorrer para potencializar ou minimizar os fatores externos ao ambiente escolar.

De acordo com uma gestora do programa, “estar na escola é o começo de um trabalho que tem que ser terminado na escola. O aluno já chegou à escola, a escola tem que terminar sua parte, o programa já contribuiu” (G). O sentido dado a “terminar” no relato anterior, penso, refere-se à sistemática de escolarização, tendo em vista que o processo educativo é mais amplo e tem como pressuposto diversos elementos situados para além do universo escolar, como externaliza uma professora da Escola NL.

Acho essencial essa questão da frequência [...] mas, não é só através dessa frequência que se vê se o aluno está indo bem ou não, é preciso ter um acompanhamento mais de perto da questão pedagógica, é necessário ver se este aluno está sendo bem assistido em casa, é preciso ter outros parâmetros (P)

Esta percepção anteriormente apresentada remete à compreensão de que, para além dos condicionantes internos, existem outros a serem examinados na construção da prática educativa. É uma percepção que se ancora nas proposições defendidas por Freitas (1978), para quem a qualidade na educação está necessariamente associada à qualidade de vida. Nesse sentido, o processo educativo é visto como uma realidade complexa que não pode ser explicada por esta ou aquela dimensão, mas por um combinado de inúmeras dimensões. A visão reduzida da prática educativa, em geral, remete a não compreensão de como as estruturas sociais se refletem no cotidiano e de como são determinantes do fracasso ou do sucesso escolar. É essa visão que faz com que muitos, desavisadamente, associem os resultados escolares à responsabilidade exclusiva dos alunos, pais ou

professores e, por isso, propõem a necessidade de se vincular a concessão dos benefícios aos resultados alcançados na escola.

Desde sua implantação o Renda Minha vem ampliando significativamente o número de beneficiários, de forma que atualmente aproximadamente cem mil crianças são beneficiadas mês a mês pelo programa.

No quadro a seguir, estão relacionadas a média anual de crianças beneficiadas no período de 2002 a 2007, assim como o aporte anual de recursos feito pela esfera pública.

Tabela 7 - Atendimentos e aporte de recursos no Programa Renda Minha

<i>ANO</i>	<i>Crianças atendidas (média anual)</i>	<i>Recursos aplicados (Total anual)</i>
2002	69.071	R\$ 36.557.930,00
2003	69.333	R\$ 45.563.985,00
2004	97.165	R\$ 70.559.280,00
2005	100.246	R\$ 75.905.890,00
2006	112.184	R\$ 81.176.480,00
2007	92.870	R\$ 59.487.006,00

Fonte: SEE/DF – Programa Renda Minha/Resumo de pagamento anual

Em geral, os números indicam um crescente atendimento. Entretanto, quando se compara a quantidade de famílias atendidas com o número de famílias pobres ou extremamente pobres, observa-se que ainda é muito grande a distância entre a quantidade de beneficiados e o número real de pessoas que necessitam de benefícios dessa natureza. Os dados apresentados no relatório do Programa Bolsa Família revelam, por exemplo, que, em 2004, o número de famílias pobres no DF era de 95.964 e o de famílias extremamente pobres, de 146.825. Ao se verificar que neste mesmo período foram atendidas, em média 42 mil famílias pelo programa Renda Minha, confirma-se a distância aludida.

Em 2004, com a definição do termo de cooperação, objetivando a implementação conjunta de programas de transferência de renda entre o governo do DF e a União, ficou acordado que, ao integrar o Programa Nacional Bolsa Família, o DF deveria complementar os benefícios pagos às famílias em condição de pobreza ou de extrema pobreza, valores conforme tabela a seguir:

Tabela 8 - Valores decorrentes da pactuação dos Programas Renda Minha e Bolsa Família

<i>Situação das famílias</i>	<i>Renda per capita</i>	<i>Filhos de 6-15 anos</i>	<i>Bolsa Federal</i>	<i>Valores Adicionais DF</i>	<i>Total</i>
Situação pobreza	De R\$ 50,00	1	15,00	85,00	100,00
	a	2	30,00	90,00	120,00
	R\$ 100,00	3 ou +	45,00	135,00	180,00
Situação extrema Pobreza	Até R\$ 50,00	Sem ocorrência	50,00	80,00	130,00
		1	65,00	35,00	100,00
		2	80,00	40,00	120,00
		3 ou +	95,00	85,00	180,00

Fonte: SEE/DF – Programa Renda Minha

Os valores indicados estão muito aquém das inúmeras necessidades que assolam essas famílias, longe de significar uma ação de intervenção sobre a pobreza e a miséria, eles representam um paliativo, uma medida que busca minorar as contradições ampliadas pela desigualdade social.

Entretanto, na voz dos beneficiários, o valor recebido assume um significado que não tem correspondência na escala quantitativa. Para uma das mães entrevistadas, por exemplo, o benefício representa quase que a totalidade da renda familiar, é por meio dele que ela satisfaz as necessidades de sobrevivência. Segundo ela, “é com o dinheiro do Renda Minha que pago a conta da água, da luz, tem vez que eu compro o material dele quando não vem. Eu tiro também pra comprar as coisas dentro de casa: o arroz, o feijão” (M).

Considerando que as necessidades humanas vão além do básico para a reprodução da vida, o valor do benefício está longe de assegurar essa condição, mas as contradições presentes na realidade permitem afirmar que o pouco, nesse contexto, é significativo para as famílias. Por isso, o olhar sobre programas dessa natureza precisa se distanciar da visão idealista muito comum nesses processos, sob pena de o programa se apresentar como fator de ocultação das verdadeiras contradições da realidade. Como explicar que em uma sociedade como a brasileira, situada entre as mais ricas nações do mundo, um número tão expressivo de famílias viva com valores tão pequenos e outros sobrevivam em condições miseráveis?

Ao serem consultados sobre a influência do programa sobre a aprendizagem, os professores enfaticamente afirmavam a necessidade de se estabelecer mediações entre os gestores dos programas e as famílias. É comum o entendimento de que a transferência de renda em si é importante, mas que não é suficiente para qualificar o processo educativo. Segundo os interlocutores, o acompanhamento sistemático da família sobre as atividades escolares dos filhos constitui elemento determinante nesse processo.

Uma entrevistada reclama da ausência dos pais na escola e acusa essa ausência de contribuir para os resultados negativos de aprendizagem. Segundo ela, “é fraca a presença do pai no acompanhamento do aluno” (P). Os docentes geralmente estabelecem uma relação direta entre o acompanhamento dos pais e o resultado final obtido pelos alunos: “claro que tem alguns pais que tem paciência, que estão sempre acompanhando os filhos, inclusive isso faz muita diferença na vida escolar do aluno” (P). Quando o professor busca estabelecer essa relação direta família/resultados, corre o risco de simplificar essa relação e de compreender que o problema da aprendizagem não é, também, intrínseco à escola, muito menos à prática do professor, remetendo o resultado a uma dimensão para além da escola. Nessa perspectiva, pode-se imaginar que o professor compreende que a causa do sucesso ou fracasso escolar “se encontra fora de seu âmbito de responsabilidade” (CASASSUS, 2002, p124), certamente que a referida responsabilidade situa-se num espectro de várias outras determinações presentes no contexto em que se realiza o processo ensino-aprendizagem.

Neste caso, os docentes alçam o acompanhamento dos pais à condição determinante do rendimento escolar e explicam-no como resultante ora do desinteresse dos responsáveis, ora das condições de vida dessas pessoas. São exemplos de condições de ordem objetiva e subjetiva que compõem este quadro. Na esfera objetiva são identificadas referências ao tempo disponível para participar de atividades na escola, ou acompanhar, mesmo em casa, as atividades escolares do filho. Os pais geralmente trabalham no setor privado ou informal da economia e por isso encontram dificuldades para participarem e acompanharem a vida escolar dos filhos no horário de trabalho. Por outro lado, a jornada de trabalho intensa é ampliada pelo tempo gasto no deslocamento, tendo em vista que, normalmente, casa e trabalho são distantes um do outro. Esse combinado de ingredientes constitui uma teia que dificulta ainda mais a presença do pai na escola, pois o horário de atendimento na escola e a jornada de trabalho dos pais são coincidentes e difíceis de serem compatibilizados.

Nesse sentido, o depoimento a seguir é exemplar. Por meio dele, destacam-se as dificuldades encontradas pelas famílias ao serem convocadas: “eu saio cedo de casa e chego as oito ou dez horas da noite” (M), ou seja, nesse horário a escola já encerrou o atendimento ao público. Afirmção corroborada por um entrevistado, ao afirmar que “os pais têm muito pouco tempo para ficar com os filhos, às vezes o trabalho leva a isso” (G). As declarações relacionadas apresentam uma realidade adversa à construção de um processo educativo que tem como pressuposto o acompanhamento sistemático da família. Outro fator que faz parte da realidade objetiva é a escassez e, às vezes, a ausência de recursos financeiros que permitam o deslocamento (passagens de ônibus) até a escola.

Como falar em acompanhamento familiar se muitas vezes essa família se reúne em um único dia na semana, na quinzena ou até mesmo ao mês?

Outro fator que influencia o acompanhamento familiar refere-se ao nível de escolaridade da família. Dentre as mães entrevistadas, apenas uma cursou o Ensino Médio, as demais apresentam escolaridade entre 4^a. e 6^a.séries do ensino fundamental. E, nesse sentido, cabe destacar a pesquisa realizada por Casassus (2002), na qual se demonstra que o nível de escolaridade dos pais influencia o rendimento dos filhos, de forma que “quanto maior a educação dos pais, melhores são os resultados acadêmicos dos alunos” (p.129). Diante dessas limitações como exigir o acompanhamento familiar na realização das tarefas escolares? Nesses casos, em geral, o acompanhamento se restringe ao controle de horário de estudos, que é necessário, mas nem sempre suficiente.

No campo das determinações subjetivas, situam-se aquelas relacionadas ao interesse, à consciência. A realidade é categórica ao indicar que fatores como o desinteresse também interferem nessa atuação familiar: “parte das vezes o não acompanhamento é por desinteresse” (G). Em

sintonia com essa afirmação, destaca-se que “os pais nunca verificam se eles [os filhos] estão aprendendo. Eles só verificam se o filho está presente. Quer dizer é só a frequência” (P). Estes depoimentos, dentre outros, denunciam certo desinteresse das famílias em relação à aprendizagem dos filhos, entretanto, esse desinteresse precisa ser examinado a partir de suas várias determinações. Estaria esse desinteresse situado no campo do descaso? Da desesperança? Onde ele se sustenta?

Essas afirmações de docentes entram em colisão com a concepção apresentada pelas mães entrevistadas, pois todas demonstraram profunda preocupação com a vida escolar dos filhos. Para uma delas, é indiscutível a necessidade da frequência à escola, mesmo quando os filhos não gostam de estudar, “eles vão à escola porque eu obrigo, e não é devido ao programa, é porque tem que estar na escola mesmo. [...] Tem que ir pra escola. A educação em primeiro lugar” (M). No mesmo sentido ecoa outra voz materna, que considera que a possibilidade de vida melhor passa pela escola. Segundo ela, “sem a escola ela [a filha] não teria chance de forma alguma” (M). Assim, a desesperança em relação à função social que a escola pode exercer na vida dessas famílias parece se evidenciar muito mais na voz dos professores que, necessariamente, na voz das famílias.

Nesse campo subjetivo, em relação à consciência, importa destacar consciência em relação a quê e quem é o sujeito consciente a que o estudo se refere. Ao se considerar que o sistema do capital inverte a realidade de forma a desenvolver no trabalhador uma consciência falseada do real, se consciência é processo, se não é algo linear como afirma Iasi (2007), como imaginar que pais e professores não possam em algum momento, tornarem-se reféns das aparências, tomando-as como verdades? Como a escola, espaço privilegiado para a construção da formação de consciências por meio da reflexão crítica sobre a realidade também se encontra envolvida nesta cortina falseadora, o que se tem é a construção subjetiva de elementos determinados pela realidade objetiva. Como pensar a consciência como algo natural em uma sociedade onde a exploração do homem pelo homem, associada à divisão do trabalho e à propriedade privada dos meios de produção, se constitui no fundamento primeiro?

O trabalhador, independente em que esfera da produção atua, em geral, não domina seu próprio trabalho, pois não sabe por que produz e como produz. Isso explica porque a educação nos marcos do sistema capitalista é, comumente, executada por aqueles que não participaram de sua concepção. Desta forma, o docente ao analisar o resultado do processo, a partir de uma realidade falseada, que faz parecer a ele que é a falta de consciência dos pais a responsável pelo resultado do aluno, confirma a proposição de que a alienação do trabalhador “não se expõe apenas no resultado, mas, também no processo da produção, no seio da própria atividade produtiva” (MARX, 2004, p.114). Ou seja, o trabalhador da educação não foge a essa dinâmica que o faz alienado tanto do produto, quanto do processo de produção do seu trabalho. Nessa ótica, Vasconcellos indica que

a situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual) (VASCONCELLOS, 2004, p. 25).

Esta dimensão explicita porque tantas vezes o professor não consegue associar os resultados alcançados pelos alunos às condições sociais, políticas e econômicas em que sua prática educativa se realiza. E, assim, termina por remeter a responsabilidade dos resultados àqueles que, em tese, são as vítimas do processo, que são os estudantes, suas famílias, ao mesmo tempo em que reduz sua prática a uma mera forma de sobrevivência.

Ou seja, o professor deixa de compreender a dinâmica da repetência como parte de uma lógica mais ampla do sistema em que a escola se insere, como uma necessidade desse sistema. A realidade com que se depara o leva a creditar os resultados, ora aos outros sujeitos sociais da escola, ora a si mesmo. Assim como existem depoimentos que reforçam a tendência do professor de acusar a família e estudantes pelo baixo desempenho dos alunos, há aquelas em que os professores também trazem para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus alunos.

Os dados apreendidos anunciam e denunciam as contradições que permeiam a escola em função dos diferentes níveis de consciências que nela coexistem³. Quando afirmam, por exemplo, que os pais e mães beneficiários do programa se preocupam exclusivamente com o benefício, na medida em que se importam apenas com as questões referentes à frequência escolar, constroem uma percepção do todo pelas partes, ou seja, “o que é vivido particularmente como uma realidade pontual torna-se a ‘realidade’ (ultrageneralização)” (IASI, 2007, p.18). Ou ainda, quando acusam os pais de priorizarem a aquisição de alimentos para a família, ao invés de comprarem o material escolar necessário demandado pela escola, não percebem que “na luta entre a satisfação do desejo e a sobrevivência, o indivíduo tende a garantir a sobrevivência, reprimindo ou deslocando o desejo” (IASI, 2007, p.19). O professor constrói um entendimento geral a partir de casos específicos, determinados. Segundo Iasi, ao tomar a parte pelo todo, “a consciência expressa-se como alienação”.

Outro aspecto que indica que, em certos casos, o nível de consciência dos professores seja ainda primário é a compreensão da reprovação como algo dado, natural, em escolas que não contam com um acompanhamento sistemático da família. O não acompanhamento familiar é um dos determinantes do sucesso ou do fracasso, mas é simultaneamente determinado pela lógica da sociedade de classes, ou seja, as mesmas relações sociais que impossibilitam a participação dos pais na vida escolar dos filhos exigem essa participação como condição *sine qua non* para o sucesso na escola. Se for certo que a presença da família no cotidiano da escola é fundamental para o sucesso da aprendizagem, este mesmo sucesso ou fracasso não pode ser explicado tomando como referência este único aspecto, de forma descontextualizada, a - histórica, sob pena de condenarmos

a priori um contingente relevante da população que, pelas condições sociais e econômicas, se encontram impedidos de participarem diretamente da vida escolar dos filhos.

As declarações destacadas evidenciam que a presença do beneficiário do Programa Renda Minha na escola reafirma as contradições próprias de uma instituição social organizada sob a lógica da sociedade de classes.

3. Considerações finais: os sentidos encontrados

A conjuntura dos anos 1990, permeada pela crise iniciada ao final da década de 1970, e orientada pela lógica neoliberal, apresentava uma correlação de forças francamente desfavorável à ampliação de direitos sociais. Ao contrário, observou-se nesse período a substituição de políticas sociais universais por políticas focalizadas. Exemplar dessa realidade é a larga expansão de programas de transferência de renda nos países desenvolvidos e na América Latina.

A conjuntura atual sinaliza uma nova crise do sistema capitalista diante daquilo que é reconhecido, por alguns, como “fadiga do neoliberalismo”⁴ que acarreta alterações nessa configuração das forças políticas. Segundo Borges (2008), os últimos anos têm sido marcados por profundas modificações no “tabuleiro político”, com repercussões sobre as políticas hegemônicas capitaneadas pelo imperialismo norte-americano, e sobre as políticas de resistência ao neoliberalismo, desenvolvidas em diferentes espaços do mundo, com destaque para a América Latina cujas experiências políticas sinalizam um “distanciamento dos velhos dogmas neoliberais, paralisando as privatizações em áreas estratégicas da economia, voltando a fortalecer o papel indutor do Estado, investindo em programas sociais e reduzindo o ímpeto das medidas de precarização trabalhista” (BORGES, 2008, p.19).

Esse novo contexto deve ser tomado como parte da realidade para que se possa compreender o movimento desenhado pelos programas de transferência de renda, especialmente a ênfase que vem sendo dada ao acesso e permanência na escola como condição *sine qua non* do usufruto dos benefícios advindos desses programas e a sistemática de acompanhamento desses indicadores .

Este movimento parece indicar um esforço concreto de interferir nas estruturas que geram as desigualdades sociais, pois mudanças estruturais que respondam a essas necessidades pressupõem, dentre outros, consciência da realidade e, nesse sentido, a escola é determinante. Portanto, é mister destacar que vincular assistência social à educação constitui um diferencial histórico de qualidade no exercício da proposição e aplicação da política social. É certo que pouco mais de uma década de sua aplicação prática não é suficiente para se obter resultados tão significativos quanto se deseja, especialmente porque a escola que aí está, como afirmado anteriormente, não foi organizada para abrigar os membros das classes populares, tanto em âmbito administrativo, quanto pedagógico.

Por outro lado, os valores financeiros repassados pelos programas, apesar do significado que assumem no cotidiano das famílias e, até mesmo, do impacto que trazem nas localidades onde residem, estão muito aquém das necessidades destas, de forma a alterar as condições de inserção social.

Entretanto, pode-se dizer que o Programa Renda Minha realiza mediações relacionadas à sobrevivência das famílias e à permanência no espaço escolar, fato que em si mesmo, constitui um diferencial de qualidade, que para ser compreendido precisa ser situado historicamente. No passado recente, ter garantida a matrícula na escola era considerado um diferencial qualitativo, pois numa sociedade em que à maioria não era permitido adentrar a escola, estar nela constituía uma distinção positiva. Isto, sem perder de vista que, em um país de dimensões continentais como o Brasil e com tão profundas disparidades sociais e econômicas, o acesso à escola ainda é meta perseguida em diferentes localidades.

No contexto atual, permanecer na escola parece representar outro passo, rumo a essa almejada qualidade, mesmo quando isso ocorre em escolas despossuídas de realizar a desejada educação de qualidade, socialmente referenciada, de considerar as pessoas em sua complexidade, de realizar uma prática educativa “que desenvolva o ser social em todas as suas dimensões: no econômico, no cultural e no político” (BRASIL, 2004, p.32), mas pela potencialidade transformadora que encerra. Nesse sentido, a inclusão subordinada, mediada pelo programa, contraditoriamente, potencializa as condições de conscientização das classes subalternas, por meio da universalização do acesso à escola, tendo em vista que esta é capaz de, em determinadas circunstâncias, romper com a lógica da reprodução.

Entretanto, a percepção dos sujeitos sociais envolvidos reflete que o programa padece das limitações advindas do distanciamento entre a gestão central e a forma como ele se materializa na escola. Essa dicotomia entre planejamento e execução evidencia-se, também, na forma como se dá o acompanhamento da repercussão do programa sobre o desempenho do aluno, cuja atenção volta-se essencialmente para os resultados. Neste contexto, o acompanhamento da aprendizagem é construído como um retrato dos indicadores de aprovação, reprovação e evasão escolar, traduzindo, portanto, uma percepção reduzida do processo de ensinar e aprender. É como se a quantidade, por si mesma, fosse capaz de evidenciar a complexidade da realidade, pois, nos marcos da sociedade capitalista, reduzir todas as coisas a *um quantum* é uma necessidade do sistema.

A construção de uma educação democrática, capaz de incluir a todos respondendo às suas necessidades culturais, sociais e econômicas, é um processo longo e tortuoso, por isso, para a concretude do anunciado nos documentos que instituem o programa há a necessidade de aproximar os sujeitos sociais envolvidos da concepção que os orienta. Assim é possível que ocorram repercussões mais sistematizadas na prática dos docentes e das famílias. Pois, a vivência democrática é fundamental para a construção de uma consciência em relação à

sociedade e às práticas que nela se instituem. Numa sociedade de classes, políticas públicas, como essas, representam avanços, não necessariamente caracterizados como rupturas com a natureza da estrutura social vigente, mas como ações potentes e imprescindíveis na construção de uma sociedade sem explorados e sem exploradores cuja escola se caracteriza, sobretudo, como espaço de inclusão social.

Notas

¹ Esse artigo é parte da pesquisa realizada no período de 2005-2008 que fundamentou a minha tese de doutoramento intitulada “ Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação: mediações e contradições no movimento do real”, apresentada ao PPGE/FE/UnB.

² A amplitude que o conceito de exclusão social assume é questionada por autores como Escorel (1998), Martins (1997;2002); Castel (1998)

³ Iasi em seu estudo “Ensaio sobre consciência e emancipação” (2007) desenvolve o entendimento de que “consciência” é processo, e nesse sentido mais que definir busca entender o seu desenvolvimento, as transições de uma forma de consciência para outra, pois, não existiria um estado de “não-consciência”.

⁴ Termo utilizado por Borges (2008) para se referir ao descrédito nas teses defendidas no Consenso de Washington, diante dos baixos índices de crescimento e do agravamento das condições sociais, desde a sua implementação.

Referências

BORGES, Altamiro. **Sindicalismo, Resistência e Alternativas**. SP: Anita Garibaldi, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 09 de jan. 2004. Cria o Programa Bolsa Família. BsB, 2004.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº. 2.759, de 31 de jul. 2001. Institui o Programa de Garantia de Renda Mínima associado à Ações Sócio-educativas – Renda Minha. BSB, 2001.

CASASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade**. BsB: Plano Editora, 2002.

FREITAS, Luis Carlos de. A Internalização da Exclusão. In: **Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002**. Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade-vol1, n.1(1978)-SP:Cortez; Campinas:CEDES, p301-327, 1978..

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre Consciência e Emancipação**. SP: Expressão Popular, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - Elementos metodológicos para elaboração e realização**. 12.ed. SP: Libertad, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.