

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Economia

PROGRAMA DE RENDA MÍNIMA E EDUCAÇÃO
DE CRIANÇAS CARENTES: A EXPERIÊNCIA DE CAMPINAS

Débora Cury Campineiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Instituto de Economia da UNICAMP para
obtenção do título de Mestre em Economia
Social e do Trabalho, sob a orientação da
Profa. Dra. Sônia Miriam Draibe.

*Este exemplar corresponde ao original da
dissertação defendida por Débora Cury
Campineiro em 07/12/1999 e orientada pela
Profa. Dra. Sônia Miriam Draibe.*

CPG, 07/12/1999

Sônia M. Draibe

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Campinas, 1999

200055234



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	TRUICAMP
	C156p
V.	Ex.
TOMBO BC/	42909
PROC.	16-278/00
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	24/10/00
N.º CPD	

CM-00149601-6

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DO INSTITUTO DE ECONOMIA**

C156p Campineiro, Débora Cury
Programa de renda mínima e educação de crianças carentes:
a experiência de Campinas / Débora Cury Campineiro. – Campi-
nas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador: Sônia Draibe
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campi-
nas. Instituto de Economia.

1. Programas de sustentação de renda. 2. *Programa de ren-
da mínima – Campinas (SP). 3. Educação de crianças. 4. Pobre-
za. I. Draibe, Sônia. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Economia. III. Título.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Esta pesquisa foi realizada com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), através do processo Nº 96/12.714-0

Agradecimentos

À Profa. Sônia, minha orientadora, com quem tive o privilégio de aprender ao longo destes anos. Agradeço pela dedicação com que me ajudou a esclarecer e dar forma às idéias e por ter me ensinado, pacientemente, a fazer um trabalho acadêmico.

À Ana Fonseca, Lília Montali e aos professores José Roberto Perez, Geraldo Di Giovanni e Jorge Tápia, pelos estímulos que me deram para fazer este trabalho e pelas opiniões e dicas sempre valiosas.

A toda a equipe técnica do Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, especialmente à Regina Hirata, por apoiar esta pesquisa e fornecer todas as informações essenciais para a sua realização.

Às mães e professoras que, com seus depoimentos, possibilitaram que eu trouxesse à tona os limites e as potencialidades deste programa.

A todo o pessoal do mestrado, especialmente a Valéria, Adriana, Maria Fernanda e Alessandro (Ervilha), que compartilharam comigo, nestes anos de UNICAMP, as alegrias, comemorações e também as angústias que surgiam nas vésperas das provas do Prof. Baltar, das aulas do Prof. João Manuel e dos relatórios da FAPESP.

À Mariana, Ariana e Margareth, pelas risadas que demos juntas este ano, pelo apoio nos meus momentos de crise e por agüentarem a enorme bagunça dos meus questionários, entrevistas e papéis espalhados por todos os lados da nossa casa, e eu dizendo sempre "Depois da dissertação...". Valeu, mulherada!

Ao Milko, pelo companheirismo, a atenção, o amor e os ótimos momentos que compartilhamos nas brechas entre os relatórios, seminários, teses e artigos. Pelas nossas discussões sobre o Brasil e as questões sociais, que me ajudaram a refletir e rever minhas idéias.

Aos meus pais, Samira e Tom, e aos meus irmãos, Paulo e Aline, pelo amor incondicional e por terem sempre uma palavra otimista, de apoio e esperança nos momentos difíceis desta trajetória.

Por fim, ao meu avó, Nahim Cury (In Memoriam), a quem dedico esta dissertação, pelas lições de vida, a sabedoria e a luz, que sempre estará acesa entre nós. Principalmente, por acreditar e apostar sempre nesta sua afilhadinha e por ter despertado em mim, desde cedo, a indignação diante da fome, da pobreza e das injustiças sociais.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

ÍNDICE

Introdução	01
Capítulo 1: Principais características do Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima e a sua evolução recente	11
1.1. A origem do programa	13
1.2. O desenho e as características do programa	18
1.2.1. Objetivos	18
1.2.2. Critérios de elegibilidade	19
1.2.3. Cálculo da renda familiar <i>per capita</i> e valor do suporte financeiro	20
1.2.4. Cadastramento e seleção das famílias	21
1.2.5. Obrigações dos beneficiários	22
1.2.6. Grupos sócio-educativos	22
1.2.7. Encaminhamentos para os serviços sociais complementares	24
1.2.8. Estrutura organizacional e gerencial	25
1.2.9. Formas de acompanhamento das famílias beneficiárias	26
1.2.10. Controle da situação escolar das crianças e adolescentes	26
1.2.11. Financiamento e repasse dos recursos	26
1.3. Evolução do atendimento	27
1.4. Sucessos e limites do processo de implementação	28
1.4.1. Sistema de seleção	29
1.4.2. Acompanhamento e controle das famílias beneficiárias	30
1.4.3. O controle da situação escolar das crianças e adolescentes	31
1.4.4. As escolas e a implementação do PGRFM	37
1.4.5. Articulação intersetorial e encaminhamentos para os serviços e benefícios sociais	40
1.4.6. Agentes e recursos físicos	42
1.4.7. O período de permanência das famílias no PGRFM	43
1.5. Efeitos do PGRFM sobre as condições de vida das famílias beneficiárias	44
Capítulo 2: Famílias e crianças: principais características dos casos selecionados	47
2.1. As famílias	49
2.1.1. Tamanho, composição familiar e estrutura da chefia	49
2.1.2. Idade dos pais	50
2.1.3. Nível de escolaridade dos pais	51
2.1.4. Ocupação e renda	52
2.1.5. Condições de habitação, acesso aos serviços públicos urbanos e patrimônio familiar	56
2.1.6. Número de pagamentos recebidos do PGRFM	59
2.2. As 34 crianças e adolescentes menores de quatorze anos	60
2.2.1. Distribuição sexual e etária	60
2.2.2. Condição de saúde	61
2.2.3. Situação escolar	62
Capítulo 3: O comportamento escolar das crianças selecionadas	65
3.1. Características demográficas e identificação dos quatorze alunos selecionados	67
3.2. Evolução da frequência escolar dos alunos selecionados	69
3.3. Evolução do rendimento escolar dos alunos selecionados	77
3.4. Desempenho escolar pregresso e alterações no seu padrão	82
3.5. Frequência e rendimento escolar dos alunos e características das escolas	88
Capítulo 4: Principais condicionantes da frequência e do rendimento escolar dos alunos beneficiados pelo PGRFM de Campinas: o que revelam os estudos de caso	90
4.1. Porque os alunos faltam	92
4.2. Interesses e motivações: alguns fatores que estimulam e inibem a frequência escolar	96
4.3. A importância do estudo no cotidiano dos alunos	104

4.4. A prática cotidiana: posturas e atitudes da família em relação à vida escolar dos filhos	107
4.5. A importância do estudo, a ambição escolar e profissional para os filhos	116
4.6. A percepção das mães sobre a relação programa-escola.....	127
4.7. As condições sócio-econômicas e de estruturação familiar	132
4.7.1. Tamanho, composição familiar e estrutura da chefia	133
4.7.2. Nível de escolaridade das mães.....	135
4.7.3. Renda familiar	137
4.7.4. Condições habitacionais	139
4.8. Síntese dos casos estudados e das variáveis observadas.....	144
 Capítulo 5: Considerações finais.....	 165
 Bibliografia Consultada.....	 172
 Anexos	
Anexo 1: Apêndice metodológico da pesquisa de campo.....	i
Anexo 2: Documentos sobre o PGRFM	vii
Anexo 3: Quadro com as informações sobre o rendimento escolar dos quatorze alunos selecionados	viii

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo estudar o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima (PGRFM) do município de Campinas, especificamente na sua dimensão educacional, verificando se este programa atinge a meta de melhorar a frequência escolar das crianças e adolescentes beneficiados, e, por meio da assiduidade, aumentar o seu rendimento e nível de escolaridade.

Para isso, baseados na técnica de "estudos de caso", selecionamos um pequeno grupo de crianças, alunos do ensino fundamental e beneficiários do PGRFM de Campinas, para os quais observamos o desempenho na escola, procuramos investigar alguns fatores poderiam ser a ele associados e identificar possíveis efeitos da participação no PGRFM sobre a sua situação escolar. Este é, então, o núcleo desta dissertação. Além disso, nos dedicamos a conhecer o desenho, a estrutura organizacional e as tendências de implementação do PGRFM, investigando os aspectos institucionais relacionados à sua dimensão educacional.

Com base nas revelações feitas pelos estudos de caso e pela análise da institucionalidade do PGRFM, podemos concluir que ele é apenas *parcialmente eficaz* em relação à sua meta educacional: o programa têm efeitos positivos sobre a frequência escolar dos alunos, mas, por si só, não consegue assegurar bons níveis de assiduidade para todos eles; a sustentabilidade destes efeitos não está garantida a longo prazo, de modo que eles podem ser somente transitórios; o programa esbarra em limites externos, que em alguns dos casos estudados, se revelaram difíceis de transpor, como a pouca motivação e a resistência das crianças a estudar e ir à escola e a baixa valorização da educação por parte das famílias; alguns entraves institucionais próprios do PGRFM também prejudicam o alcance da meta educacional, por exemplo, a fragilidade do sistema de controle escolar e o baixo grau de articulação entre as áreas de educação e ação social.

INTRODUÇÃO

Nos últimos cinco anos, os programas de garantia de renda mínima adquiriram destaque no âmbito das políticas públicas voltadas ao combate à pobreza. De um modo geral, eles constituem programas de transferência monetária aos indivíduos e famílias de baixa renda, visando garantir-lhes um patamar mínimo de satisfação das necessidades básicas.

No Brasil, eles vem se multiplicando com uma peculiaridade inédita e inovadora no conjunto dos programas assistenciais: o vínculo entre a transferência de renda às famílias mais pobres e o estímulo à educação das suas crianças e adolescentes. Assim, por um lado, eles pretendem aliviar a atual situação de penúria desta população; por outro, buscam evitar a reprodução da pobreza nas gerações mais jovens, através do aumento de sua escolaridade.

Com este objetivo, todos os programas de renda mínima implementados em nosso país focalizam as famílias com crianças e adolescentes, exigindo, para aqueles com idade entre sete e quatorze anos, a matrícula escolar e a assiduidade às aulas¹.

Neste trabalho, o objetivo é estudar o "Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima" (PGRFM) do município de Campinas, especificamente na sua dimensão educacional, verificando se ele atinge a meta de melhorar a frequência escolar das crianças e adolescentes beneficiados, e, através da assiduidade, aumentar o seu desempenho escolar.

Implantado no início de 1995, o PGRFM constitui a experiência pioneira de renda mínima no território nacional. Desde a sua instituição, iniciativas similares se multiplicaram rapidamente no Brasil, sendo adotadas predominantemente pelos governos municipais e, em menor escala, pelos estaduais. Surge, também, um outro conjunto de experiências conhecidas como "programas bolsa-escola", baseados num modelo que concede uma "bolsa" para as famílias com filhos em idade escolar². Em geral, eles são mencionados e analisados pela literatura pertinente junto com os programas de garantia de renda mínima, já que ambos vinculam a transferência monetária à educação das crianças e adolescentes³.

¹ Alguns programas fixam um patamar mínimo de frequência escolar em torno de 80% a 90% dos dias letivos. Porém, na experiência que avaliamos, nenhum patamar foi estabelecido.

² Encontra-se em funcionamento, desde 1996, um programa federal de bolsa-escola, parte do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), implantado nas áreas onde tradicionalmente ocorre este problema. Através do PETI, as famílias recebem a "Bolsa Criança Cidadã" (de valor variável) para que mantenham seus filhos entre sete e quatorze anos na escola. No final de 1998, o programa já havia beneficiado 117.200 crianças (Secretaria do Estado da Assistência Social, 1999). Em 1998, também começou a ser implementado pelo Ministério da Educação o Programa de Garantia de Renda Mínima, através do qual a União financia até 50% do custo dos programas de renda mínima, associados a ações sócio-educativas, implantados por municípios. Até dezembro de 1999, 1.005 municípios já haviam firmado convênio com a União para receber este aporte de recursos e implementar programas de renda mínima.

³ Neste caso, a experiência pioneira foi a do governo do Distrito Federal, que implantou em maio de 1995 o "Programa Bolsa Familiar para a Educação", mais conhecido como "Programa Bolsa-Escola".

O contexto em que emergem tais propostas⁴ é marcado por uma situação social dramática. De acordo com o Relatório Sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, 1996), 41,9 milhões de brasileiros vivem abaixo da linha de pobreza - quase um terço da população total. O Brasil apresenta um dos maiores graus de concentração de renda do mundo, onde os 10% mais ricos da população concentram cerca de 47,3% da renda e os 50% mais pobres detêm somente 13,4% da renda nacional (Hoffman, 1998).

Por outro lado, a atuação do Estado no sentido de reverter este quadro não têm sido muito efetiva. Não chegamos a desenvolver um *Welfare State* nos moldes dos europeus. Nem poderíamos, pois eles se consolidaram em sociedades salariais, algo que não chegou a se conformar no Brasil. Constituímos, sim, um amplo sistema de proteção social do tipo meritocrático-particularista⁵, que se expandiu e consolidou nos anos 60 e 70 com uma série de perversidades em sua natureza: baixa participação dos recursos fiscais no financiamento das políticas sociais; desperdício de recursos; centralização do processo decisório e dos recursos a nível federal; distanciamento entre os formuladores das políticas e os beneficiários; baixo grau de participação da sociedade civil organizada na definição das prioridades sociais, na elaboração e na implementação dos programas; superposição de objetivos e clientela dos programas sociais; articulações perversas com o setor privado lucrativo que abrem espaço para a maximização dos interesses privados; a "universalização excludente", na qual a expansão da cobertura é altamente estratificada e acompanhada de uma queda da qualidade e da eficiência. Estas disfunções resultam na baixa efetividade das políticas sociais brasileiras, que não conseguem reduzir as acentuadas desigualdades sociais enraizadas na nossa sociedade e têm pouco sucesso em combater a pobreza e estabelecer um patamar mínimo de bem-estar para os brasileiros (Aureliano & Draibe, 1989; Draibe, 1995).

Entretanto, a situação social desalentadora e a urgência de soluções mais efetivas têm imprimido novas tendências ao sistema brasileiro de proteção social. No que tange, especificamente, aos programas assistenciais, expressivas inflexões ocorreram nos últimos anos. A primeira é a descentralização⁶, ampliando o poder decisório e a capacidade financeira dos estados e, sobretudo,

⁴ Apesar da primeira experiência ter sido instituída em 1995, as primeiras propostas de implantação de um programa de renda mínima no Brasil datam da década de 70 e foram feitas por Silveira (1975) e por Bacha & Unger (1978:17-23). Ambas defendiam o Imposto de Renda Negativo como o mais eficiente instrumento para reduzir a brutal concentração de renda do país. Entretanto, o debate somente se intensificou quando, em abril de 1991, o Senador Eduardo Suplicy apresentou ao Senado Federal um projeto-lei propondo a instituição, em nível nacional, do Programa de Garantia de Renda Mínima. Tal projeto se encontra, até hoje, em tramitação.

⁵ Aureliano & Draibe (1989:143-4) consideram o sistema de proteção social brasileiro como sendo do tipo meritocrático-particularista, conforme a classificação elaborada por Richard Titmuss. Ele se fundamenta no princípio do mérito, pois os direitos e benefícios sociais estão diretamente relacionados à performance no mercado de trabalho. A intervenção social do Estado, financiada sobretudo através de contribuições sociais, sanciona a distribuição primária da renda e reproduz, no plano dos benefícios sociais, as desigualdades iniciais. As políticas sociais intervêm apenas parcialmente, corrigindo e complementando a ação do mercado.

⁶ A Constituição de 1988, além de ampliar o escopo dos direitos sociais, também alterou o padrão de intervenção do Estado na área social, no sentido da descentralização e da participação da sociedade na formulação e gestão

dos municípios, para executar os programas sociais. A segunda é o reforço da seletividade, priorizando as ações sociais voltadas aos extratos sociais mais pobres e, desta forma, complementando os programas universais com outros de caráter seletivo. Destaca-se também a ampliação do conceito de focalização, utilizando critérios outros, além da renda individual, para detectar as situações de vulnerabilidade que se pretende amenizar. A última tendência diz respeito ao formato e conteúdo dos programas assistenciais, com a substituição de parte da oferta de bens e serviços sociais por uma alocação de recursos monetários, que propiciam ao beneficiário maior liberdade para adquirir os meios necessários à sua subsistência (Draibe & Arretche, 1995; Draibe, 1998).

A natureza dos programas de renda mínima em execução no Brasil é bastante distinta daqueles implementados nos países europeus, nos quais o objetivo maior é promover a inserção social e profissional dos chamados "novos pobres", desfilhados do mundo do trabalho em decorrência do desemprego estrutural e do crescimento dos empregos precários. Tais programas fazem parte das chamadas políticas de inserção, cujo eixo central é o resgate dos vínculos com a atividade produtiva e o mundo do trabalho. Assim, representam uma resposta dada por alguns *Welfare States* europeus para amparar esta nova categoria de beneficiários, considerando a insuficiência das políticas sociais tradicionais para protegê-los (Euzéby, 1987; Castel, 1997).

No Brasil, os programas de renda mínima têm se voltado para assegurar a sobrevivência de contingentes historicamente assolados pela pobreza. Este é um problema antigo e estrutural, com raízes em nosso passado escravocrata e que persistiu devido à adoção de um modelo de desenvolvimento econômico e social que não foi capaz de incorporar a todos através do mercado de trabalho e dos mecanismos de proteção social. A "nova pobreza", que hoje assola os países europeus, é um fenômeno permanente em nossa história. E é nesta realidade que os programas de renda mínima e bolsa-escola vêm sendo instituídos, com um traço peculiar e marcante que os diferencia fundamentalmente da experiência européia: eles visam não somente amenizar a situação das famílias miseráveis, hoje, mas também elevar o nível educacional dos seus membros mais jovens, aumentando as chances de que escapem à "armadilha" da pobreza a que estão condenados.

Além desta, outras características dos programas de renda mínima e bolsa-escola, implementados ou ainda em tramitação no Brasil, merecem ser destacadas. Em primeiro lugar, a focalização em famílias com crianças e adolescentes, de modo que a família, e não o indivíduo, é o sujeito do

das políticas sociais. No que tange à política assistencial, os princípios e diretrizes para a implantação de um sistema "descentralizado e participativo" foram regulamentados pela Lei Orgânica da Assistência Social, de 7 de dezembro de 1993.

benefício⁷. Espera-se que o receptor do subsídio, que tem a "titularidade" em função das suas crianças, não se comporte como indivíduo e utilize este aporte extra de recursos de modo a beneficiar todo o grupo familiar (Draibe, Fonseca & Montali, 1998). Os critérios de acesso ou elegibilidade, em geral, incluem a definição de um valor teto⁸ para a renda familiar, acima do qual as famílias são inelegíveis. Incluem também um tempo mínimo de moradia⁹ no Município ou no Estado, visando evitar um provável efeito migratório. Outro aspecto relevante do desenho institucional dos programas se refere à exigência de contrapartidas por parte das famílias beneficiárias, normalmente especificadas em um "termo de compromisso". A matrícula escolar das crianças com idade entre sete e quatorze anos é prevista em quase todos os casos. De forma menos freqüente, a contrapartida pode estar relacionada a medidas de proteção à saúde infantil, cursos de alfabetização de adultos ou engajamento dos desempregados em cursos profissionalizantes e projetos de geração de renda. Por fim, o prazo de concessão do subsídio, em quase todos os programas, é de doze meses, podendo, em alguns casos, ser renovado por mais um ano (Amaral et alii, 1997:11-14; Sposati, 1997:120-136)

Porém, existem importantes diferenças entre os dois modelos em execução no Brasil, de renda mínima e bolsa escola, referentes aos seus objetivos, desenhos e arranjo gerenciais. Os primeiros teriam um objetivo mais amplo de prestar apoio a famílias carentes com filhos menores de quatorze anos. Por isso, são executados através de secretarias de assistência ou ação social, freqüentemente realizam um acompanhamento psicossocial mensal junto às famílias beneficiárias através de "grupos sócio-educativos" e controlam a freqüência escolar das crianças. Já os programas do tipo bolsa-escola enfocam mais diretamente a educação das crianças, e, por isso, possuem um desenho e um arranjo gerencial mais simples. Eles beneficiam as famílias com filhos entre sete e quatorze anos, são executados através de secretarias da educação e realizam apenas o controle da freqüência escolar, não prestando, em geral, nenhum tipo de atendimento psicossocial às famílias (Amaral et alii, 1997:22-23)

Ambos os modelos apresentam, então, vantagens e desvantagens. Os programas de renda mínima, inspirados na experiência de Campinas, apresentam como principais aspectos positivos a maior extensão da clientela (com a inclusão de famílias com filhos menores de sete anos) e a possibilidade de articular o complemento de renda a uma política mais ampla de atendimento à família. O ponto crítico deste modelo é a necessidade de montar e manter estruturas gerenciais

⁷ Algumas vezes, o grupo familiar é, de fato, o público alvo dos programas. Porém, em muitos casos, a proteção à família é somente um meio de assegurar o bem-estar das crianças e adolescentes, quando eles constituem o público-alvo preferencial dos programas.

⁸ Alguns programas consideram a renda total da família, outros consideram o cálculo *per capita*, e outros consideram os dois critérios.

⁹ O tempo de moradia varia de 1 a 5 anos, contados a partir da data de publicação da lei que institui cada programa.

complexas, elevando os custos administrativos e reduzindo as possibilidades de universalização. Já os programas de bolsa-escola, baseados na experiência do Distrito Federal, asseguram um vínculo mais direto entre a renda e a educação das crianças e implicam em menores custos administrativos. No entanto, a exclusão de famílias com filhos em idade pré-escolar pode implicar em sérios problemas de focalização (op. cit., 38).

Antes de formular as perguntas que norteiam este trabalho, é importante delimitar e compreender o problema sobre o qual os programas de renda mínima e de bolsa-escola pretendem atuar: o baixo nível de escolaridade da população brasileira, principalmente daquela pertencente aos extratos sociais mais pobres.

Na última década, a educação têm sido apontada como o principal meio para romper o círculo vicioso de reprodução da pobreza, reduzir as desigualdades na distribuição da renda e como a chave para o progresso econômico e social.

Entretanto, informações recentes apontam para o baixo nível de escolaridade da população brasileira: 70% das pessoas com dez anos ou mais não completaram o ensino fundamental, ou seja, a escolaridade mínima constitucionalmente obrigatória (INEP, 1998).

Uma das principais razões a explicar este quadro é a elevada taxa de repetência no ensino fundamental brasileiro. Considerando o conjunto dos estudantes matriculados nas cinco primeiras séries escolares, no ano de 1997, 25,8% já haviam sofrido pelo menos uma repetência (OCDE/UNESCO, 2000). A sua conseqüência mais nefasta é a acentuação da distorção série-idade: 47% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior àquela correspondente à série que cursam (INEP, 1998).

Assim, num processo gradativo, os alunos sofrem sucessivas reprovações, percorrem trajetórias erráticas de abandono-retorno à escola e acabam se tornando "velhos" para a série em que estão matriculados, interrompendo os estudos com baixo grau de escolaridade. Aqueles que conseguem concluir a oitava série o fazem, em média, em 11,2 anos (INEP, 1997).

Este processo atinge, principalmente, a população com menor nível de renda, sendo responsável, em grande medida, pela transmissão intergeracional da sua situação de pobreza. As estatísticas não deixam margem para dúvidas: o grau de escolaridade nas famílias pobres é mais baixo do que nas famílias abastadas. No Brasil, os 25% mais ricos da população, com mais de 25 anos, estudam em média 10,58 anos, enquanto os 25% mais pobres estudam apenas 1,98 anos (Thorp, 1998). Resta perguntar as razões desta situação.

O pressuposto básico dos programas de renda mínima aponta para o baixo nível de renda familiar, que leva as crianças e adolescentes a trabalharem precocemente e a permanecerem nas ruas

esmolando, o que prejudicaria o seu desempenho escolar. Assim, tais programas têm sido propostos para complementar a renda das famílias, exigindo, como contrapartida, que os filhos entre sete e quatorze anos freqüentem a escola.

Porém, a literatura específica chama a atenção para a complexidade dos problemas da repetência e do abandono escolar, mencionados sob a rubrica de *fracasso escolar*¹⁰. Além do nível insuficiente de renda familiar, uma ampla e diversificada gama de fatores, captados e analisados diferentemente pela Pedagogia, Medicina, Psicologia e Sociologia, poderiam condicioná-lo.

Assim, para os propósitos deste trabalho, é importante sintetizar como o conhecimento científico procura explicar o fracasso escolar, situando teoricamente o principal problema sobre o qual os programas de garantia de renda mínima pretendem atuar.

Basicamente, tais explicações podem ser agrupadas em duas grandes vertentes teóricas: a que enfatiza os *fatores extra-escolares*, centrando as causas do fracasso na própria criança, na sua família ou no meio sócio-econômico de origem, e a que enfatiza os *fatores intra-escolares*, imputando as causas do fracasso à má qualidade do ensino.

A primeira vertente, que atribui à causas extra-escolares o problema do fracasso escolar, reúne principalmente dois tipos de abordagens, uma de caráter bio-patológico e individualista e outra de caráter sociológico e psico-pedagógico. A primeira abordagem, que predominou até os anos 50 mas ainda hoje possui muitos adeptos, centra as causas do fracasso na criança e nas suas características biológicas: as deficiências mentais, os problemas sensoriais ou neurológicos afetariam a capacidade intelectual e as habilidades necessárias para aprender. Abramovay (1981) chama este tipo de abordagem de fatalismo biológico, pois as deficiências são, muitas vezes, consideradas como tendo origem na herança genética.

A segunda abordagem a enfatizar as causas extra-escolares do fracasso escolar têm origem nos anos 60, quando, nos países desenvolvidos, surgiram inúmeros trabalhos na área da Sociologia da Educação, comprovando a existência de uma alta correlação positiva entre o desempenho escolar dos alunos e a sua classe social. Tais estudos mostraram que quem fracassava na escola eram, principalmente, as crianças das famílias economicamente desfavorecidas. A partir de então, o fracasso escolar deixou de ser um problema individual para se constituir um problema de uma classe social.

Os novos estudos vieram chamar a atenção para variáveis externas à escola, mas que exercem influência sobre as condições de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes.

¹⁰ Na literatura especializada no tema fracasso escolar, não se encontra uma definição exata e uniforme para esta expressão. A maior parte dos conceitos faz alusão às idéias de repetência e evasão escolar, além de breves referências às dificuldades de aprendizagem (Fortuna, 1990:14).

Assim, a situação sócio-econômica e cultural de origem da criança, interagindo com a sua dotação genética ao longo da infância, determinaria as diferenças quanto à capacidade de aprender e superar as primeiras etapas da escolarização (Baeta, 1989). Poppovic (1972) menciona, por exemplo, a influência dos seguintes dos fatores ambientais sobre o baixo rendimento escolar: a elevada densidade habitacional, o desejo da criança de trabalhar logo, a ausência dos pais às reuniões escolares, a atitude desinteressada dos pais em relação às tarefas escolares dos filhos, o autoritarismo dos pais na educação dos filhos, a parca interação verbal e a ausência do hábito de leitura e de um ambiente propício ao seu exercício.

Esta abordagem, que inclui as teorias da *privação* e da *marginalização cultural*, avançou em relação às demais ao mostrar que o fracasso escolar não decorria somente das desigualdades biológicas individuais ou dos defeitos genéticos. Estava encerrada, portanto, a fase da explicação única para o fracasso escolar, baseada no determinismo biológico, pois nenhuma variável poderia, isoladamente, explicar o fracasso escolar (Almeida et alii, 1981).

É importante notar que, nesta abordagem, embora as causas do fracasso escolar ainda estivessem centralizadas na criança e na sua família, já se chamava atenção para a necessidade de analisar o papel da escola e das práticas pedagógicas oferecidas aos alunos. Começavam a tomar corpo as críticas aos métodos e práticas pedagógicas adotados pelas escolas, que seriam inadequados às crianças carentes. Eles seriam supostamente elaborados para ensinar as crianças das classes favorecidas e estariam falhando no ensino de crianças culturalmente “deficientes” ou “diferentes”. Enfatizava-se que as atividades nela desenvolvidas eram carregadas de padrões culturais estranhos e não satisfatórios para ensinar os alunos mais pobres (Patto, 1993).

Mas somente a partir da segunda metade dos anos 70 é que esta tendência ganha força na pesquisa sobre fracasso escolar, que passava a enfatizar, de fato, os fatores intra-escolares como os principais responsáveis pelo mau desempenho escolar das crianças carentes no ensino formal brasileiro. Assim, a atenção renovada aos aspectos estruturais e funcionais da instituição escolar provoca uma ruptura temática nos estudos sobre o fracasso escolar (Baeta, et alii, 1982; Baeta, 1989; Mello, 1982; Patto, 1988). A preocupação com os fatores intra-escolares pode ser notada tanto entre os adeptos da chamada *teoria da reprodução*, que analisa o papel da educação e da instituição escolar a partir da concepção marxista de uma sociedade dividida em classes antagônicas, quanto entre aqueles que, através da *análise institucional ou contextual*, procuram conhecer as especificidades da escola e a forma como ela interfere na produção do fracasso nas camadas mais pobres da população.

De acordo com estas abordagens, existem vários mecanismos através dos quais a escola poderia, a partir da sua dinâmica interna, contribuir para o fracasso escolar. Mello (1982) destaca os

currículos escolares, criticados por terem como base as experiências cotidianas e a cultura das crianças das classes economicamente favorecidas, sendo inadequados ao ensino das crianças pobres e reduzindo o seu interesse pelos estudos. Kramer (1982) se refere à inadequação dos métodos de ensino, baseados na cultura livresca e na tradição verbalista, extremamente nocivas às crianças que vêm dos meios mais pobres e não dominam satisfatoriamente o aparato lingüístico exigido pela “norma culta”, estando fadadas ao fracasso num ambiente onde a palavra é principal instrumento. Brandão (1982), Mello (1982) e Leite (1986) destacam a inadequação da formação dos professores para a função de ensinar as crianças das camadas populares. Eles proviriam das camadas médias e seriam formados dentro de uma perspectiva inteiramente alienada, no sentido do conhecimento da criança pobre e da sua realidade. Por fim, Patto (1993) ressalta como o preconceito e a visão ideologicamente comprometida dos professores pode condicionar a avaliação do rendimento dos alunos mais pobres, produzindo o seu fracasso escolar.

Este breve exame das vertentes analíticas do *fracasso escolar* revela que não há uma explicação única para os problemas do baixo rendimento escolar, da evasão e da repetência, e nem um consenso acerca de quais dos diversos fatores mencionados poderia exercer maior influência na determinação daquele problema. Convivem aquelas centradas tanto nos fatores extra-escolares como nos intra-escolares, denotando a complexidade do problema que se pretende remediar através dos programas de renda mínima e bolsa escola.

De todo modo, ele não se restringe ao baixo nível de renda das famílias - esta é a hipótese central da nossa pesquisa, que vem a contestar o pressuposto dos programas de renda mínima. Existe uma ampla e diversificada gama de fatores, presentes na escola, na família ou próprias das crianças, que podem afetar a sua freqüência e rendimento escolar, de forma que o mero pertencimento a programas de renda mínima não asseguram, automaticamente, melhor desempenho escolar dos alunos.

A preocupação central, neste trabalho, é discutir a eficácia do Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima de Campinas em relação às suas metas educacionais, partindo das seguintes perguntas: os mecanismos e instrumentos por ele adotados são adequados à sua meta educacional? Quais são os seus efeitos sobre a freqüência e o rendimento escolar das crianças beneficiárias? Que outros fatores afetam o desempenho escolar das crianças, podendo potencializar os efeitos do PGRFM ou constituir em obstáculos à sua eficácia?

É importante ressaltar que não existe nenhum estudo que tenha sido desenvolvido com o objetivo específico de investigar e analisar a dimensão educacional deste programa, havendo uma lacuna na literatura sobre este aspecto. Esta pesquisa visa, portanto, dar uma contribuição neste sentido.

A metodologia adotada, apresentada detalhadamente no Apêndice Metodológico da Pesquisa de

Campo (Anexo 1), foi inspirada naquela proposta por Draibe, Fonseca & Montali (1998), envolvendo a avaliação do PGRFM através de duas perspectivas complementares: as suas características institucionais e os seus resultados educacionais.

Na primeira perspectiva, procuramos conhecer o desenho do programa e algumas características da sua implementação, sublinhando aspectos institucionais que influenciam o alcance da sua meta educacional. Centramo-nos, particularmente, na sistemática de controle da frequência escolar das crianças beneficiárias e na articulação intersetorial do PGRFM com as redes estadual e municipal de ensino¹¹.

Na segunda perspectiva, voltada para verificar os resultados do PGRFM, realizamos um estudo com um grupo de quatorze crianças, alunos do ensino fundamental e beneficiários do programa, para os quais observamos o desempenho na escola, investigamos alguns fatores poderiam estar associados à frequência e, em menor medida, ao rendimento escolar e averiguamos possíveis efeitos da participação no PGRFM sobre estas variáveis¹². A técnica de análise utilizada foi a de "estudos de caso". Como se sabe, entre as suas vantagens, está a possibilidade de aprofundar o conhecimento de situações específicas, constituindo também um meio privilegiado para captar valores, condutas e motivações de atores e agentes envolvidos na experiência que se pretende avaliar. Entretanto, esta técnica também apresenta limites, relacionados principalmente à impossibilidade de generalizar os resultados encontrados.

Finalmente, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1 visa caracterizar o PGRFM de Campinas, nosso objeto de estudo, destacando as suas alterações recentes. O capítulo 2 descreve, sinteticamente, as características demográficas e sócio-econômicas das famílias estudadas nesta pesquisa. O capítulo 3 apresenta as informações sobre a frequência e o rendimento escolar dos quatorze alunos selecionados, classificando-os em grupos conforme a evolução destas variáveis antes e depois do ingresso no PGRFM. O capítulo 4 busca analisar os casos, estabelecendo associações entre o desempenho escolar dos alunos e as suas características pessoais, das suas famílias e do cotidiano familiar e verificando possíveis efeitos do PGRFM sobre a situação escolar dos mesmos. Por fim, no capítulo 5, são sintetizados os principais resultados encontrados e feitas algumas considerações finais.

¹¹ Para isso, realizamos de entrevistas com dirigentes e técnicos da Prefeitura Municipal de Campinas responsáveis pela implementação do PGRFM, além de professores e diretores das três escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa.

¹² Foram coletadas informações junto às mães e professoras dos alunos, através entrevistas semi-estruturadas. Os dados quantitativos sobre a frequência e o desempenho escolar dos alunos selecionados foram obtidos através da consulta aos seus documentos escolares.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA DE GARANTIA DE RENDA FAMILIAR MÍNIMA E A SUA EVOLUÇÃO RECENTE

O Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima (PGRFM) constitui a experiência pioneira desta natureza no território nacional, representando um esforço ousado e inovador da administração do Prefeito José Roberto Magalhães Teixeira em busca de alternativas para enfrentar o crescimento da pobreza no município de Campinas.

A região de Campinas, por ter se beneficiado das políticas de desconcentração industrial empreendidas pelo governo estadual, que visavam a interiorização do desenvolvimento econômico no Estado de São Paulo, experimentou um crescimento industrial rápido e diversificado ao longo dos anos 60 e 70 (Baeninger, 1992; SEADE, 1983). Logo transformou-se no maior pólo de atração de migrantes do interior de São Paulo, responsáveis, em grande parte, pelo inchaço populacional que caracteriza a região de Campinas¹³. Entretanto, o desenvolvimento econômico se fez apoiado na concentração de renda¹⁴ e marginalizou grande parte da população, resultando na formação de enormes bolsões de pobreza, convivendo com grupos sociais que desfrutam de um elevado padrão de vida.

Assim, o empobrecimento da população e os conseqüentes prejuízos às condições de vida das crianças e adolescentes¹⁵, ao longo dos anos 80 e início dos anos 90, deram o tom à justificativa da lei nº 8.261/95, de 06 de janeiro de 1995, que instituiu o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima no Município de Campinas. Por outro lado, esta proposta surgiu num momento de reestruturação da política assistencial em Campinas, em função das diretrizes estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Rapidamente, a Prefeitura Municipal regulamentou a legislação do programa e, já no mês de março de 1995, começou a transferir o subsídio monetário às famílias. Porém, alguns aspectos constitutivos importantes ainda não haviam sido definidos - por exemplo, o mecanismo de controle

¹³ Entre 1950 e 1960, o saldo migratório foi responsável por 41,51% do crescimento total da população campineira. Entre 1960 e 1970, esta porcentagem subiu para 62,50%, alcançando, entre 1970 e 1980, 65,33% (PMC, 1993).

¹⁴ De fato, o quadro de distribuição da renda familiar em Campinas é perverso. As 5% famílias mais ricas apresentam uma renda *per capita*, no mínimo, 36 vezes maior que as 5% mais pobres. Além disso, as 32,5% famílias de melhor situação sócio-econômica, classificadas como Grupo A, se apropriam de 63,4% dos rendimentos, enquanto as famílias dos Grupos C e D, de pior situação sócio-econômica, totalizam os 30% mais pobres e se apropriam de apenas 10,5% da massa de rendimentos (SEADE, 1995:48-51).

¹⁵ Alguns indicadores mostram, com clareza, esta situação. Sabe-se, por exemplo, que, em 1971, somente 3.090 pessoas viviam em favelas no Município de Campinas. Esse número cresceu vertiginosamente nas décadas seguintes, passando para 44.815 pessoas em 1980 e 67.471 em 1991 (Baeninger, 1992, PMC, 1993). Em 1994, 14% da população ativa de Campinas estava desempregada e 7,4 da população campineira foi classificada como miserável, ou seja, apresentava carências simultâneas em emprego, renda, educação e moradia (SEADE, 1995). A situação das crianças e adolescentes também piorava. A taxa de evasão no ensino público de 1º grau elevou-se de 8,8%, em 1980, para 11,92% em 1989 (SEADE, 1998). No início de 1995, havia cerca de 550 crianças e adolescentes em "situação de rua" no Município de Campinas, fazendo "bicos" e esmoleando no centro

da frequência escolar das crianças beneficiárias e o prazo de permanência das famílias no programa. Assim, somente durante o processo gradual de implementação, incorporando lentamente os contingentes de famílias beneficiárias, foi possível completar a definição dos seus procedimentos e mecanismos. Por isso, desde a sua implantação, o PGRFM têm passado por modificações e aperfeiçoamentos.

Este capítulo apresenta as principais características do PGRFM, abordando aspectos referentes às suas origens, desenho, evolução da cobertura, processo de implementação e os principais efeitos deste programa sobre as condições de vida das famílias beneficiadas, segundo as avaliações já realizadas. O objetivo também é sublinhar aspectos institucionais e da execução deste programa que influenciam o alcance da sua meta educacional, de melhorar a frequência e o desempenho escolar das crianças e adolescentes beneficiados.

As informações aqui apresentadas foram obtidas através de diferentes fontes, secundárias e primárias¹⁶. As informações primárias foram de importância fundamental, uma vez que possibilitaram aprofundar o conhecimento sobre o PGRFM, registrar as suas alterações recentes e, portanto, atualizar alguns dados contidos na literatura existente.

1.1. A origem do programa

As circunstâncias mais imediatas que culminaram com a instituição do PGRFM datam do início dos anos 90, quando a questão das crianças e adolescentes em "situação de rua"¹⁷ ganhou centralidade na agenda de intervenções sociais da Prefeitura Municipal de Campinas.

O que desencadeou este movimento foi o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990, preconizando a municipalização das políticas destinadas à promoção dos direitos desta população. O atendimento às crianças e adolescentes passaria a ter como base os programas de proteção e sócio-educativos, com orientação e apoio sócio-familiar¹⁸.

da cidade.

¹⁶ As fontes secundárias compreendem as diversas publicações a respeito do PGRFM, enquanto as fontes primárias foram as entrevistas realizadas com dirigentes e técnicos encarregados pelo acompanhamento das famílias e pela condução dos grupos sócio-educativos.

¹⁷ O conceito "situação de rua" se refere às crianças e adolescentes que fazem da rua o espaço principal ou secundário do seu cotidiano, para garantir a subsistência, ter algum lazer ou ambos simultaneamente (São Paulo, 1992). Rosenberg (1994) acrescenta dois importantes esclarecimentos ao conceito de "situação de rua": 1) considera, como outras pesquisas evidenciaram, que o estar na rua não é um atributo da pessoa, mas sim uma resposta circunstancial de certas crianças e adolescentes pobres a pressões da vida familiar (relacionamento humano e situação econômica); 2) que esta população usa a rua para além da circulação, executando atividades que não se desejariam que aí fossem realizadas. Vale notar que este conceito representa um avanço incontestável em relação aos conceitos de "criança de rua" e "criança na rua", uma vez que permite dar conta de toda a diversidade de situações ou combinações entre vínculo familiar, escola e rua.

¹⁸ Artigo 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Desta forma, a intervenção junto às crianças e adolescentes em “situação de rua” deveria, sempre que possível, preservar e fortalecer o vínculo familiar, protegendo-os no âmbito da família e resguardando, assim, o processo de desenvolvimento da sua identidade e personalidade. A internação em grandes instituições públicas, que privava a criança de liberdade e convivência familiar, era a última opção prevista pelo Estatuto, devendo ser aplicada somente quando fossem esgotadas as demais possibilidades.

Buscando o alinhamento com as diretrizes do ECA, a tônica da intervenção social em Campinas passaria a ser o fortalecimento e a proteção à família, modificando os elementos perversos da sua dinâmica e que impulsionavam as crianças e os adolescentes para a “situação de rua”. Até aquele momento, a política de atendimento ao menor incluía apenas serviços específicos, como as creches e os núcleos comunitários. Quando os maus tratos, a miséria ou outros problemas familiares ameaçavam o bem-estar dos filhos, eles eram abrigados e internados. Não havia programas voltados para fortalecer as suas famílias e, no âmbito delas, recuperar as crianças e adolescentes.

Em 31 de dezembro de 1992, foi criado, dentro da Secretaria de Assistência Social, o Departamento de Apoio à Família, Criança e Adolescente (DAFCA), incumbido de definir as diretrizes da política de atendimento às famílias de baixa renda do Município de Campinas, especialmente aquelas com crianças e adolescentes desnutridos ou em “situação de rua”. O DAFCA atuaria através de quatro programas: o Serviço de Atenção à Família (SAF), o Serviço de Atenção à Criança e ao Adolescente em Situação Especial (SACASE), ambos criados em 1993, o Centro Municipal de Proteção à Criança e ao Adolescente (CMPCA, mais conhecido como Abrigo Municipal) e o Serviço de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes (SNCCA), existente desde os anos 80. A Secretaria de Assistência Social passaria a ser denominada de Secretaria de Apoio à Família, à Criança, ao Adolescente e Ação Social (SAFCAAS).

Apesar do consenso sobre a necessidade de apoiar e fortalecer a família, o DAFCA se deparou com um obstáculo: a equipe técnica tinha pouca, ou nenhuma experiência de atuação junto aos grupos familiares, o que impôs a necessidade de desenvolver métodos específicos para lidar com esta clientela.

Por este motivo, a primeira tarefa do DAFCA, através do SAF, foi conhecer a realidade das famílias de baixa renda, e, concomitantemente, desenvolver métodos de abordagem e atuação junto às mesmas. No final de 1993, o SAF deu início a uma ampla pesquisa com 146 famílias com cujos filhos se encontravam em “situação de rua”, esmolando ou trabalhando no mercado informal. Após a coleta e análise das informações quantitativas, foram selecionadas 43 famílias para um estudo mais aprofundado, através do acompanhamento sistemático com entrevistas, visitas domiciliares e trabalhos em grupo.

A pesquisa revelou que as famílias se encontravam, de fato, em estado de extrema miséria, pois, 91,77% residiam em favelas ou áreas invadidas; 27,61% dos membros adultos eram analfabetos e 57,17% estudaram mas não chegaram a concluir a quarta série escolar; mais de 90% deles possuíam apenas empregos precários. O conflito era uma característica marcante da dinâmica familiar, sendo que os responsáveis tinham pouca ou nenhuma ascendência sobre os filhos, apresentavam dificuldades em exercer os papéis de pai e mãe e não conseguiam impor disciplina e limites aos filhos. Em relação às crianças e adolescentes em "situação de rua", a maioria mantinha vínculos com as famílias e freqüentava escolas, embora fossem alunos pouco assíduos e com baixo rendimento. Entretanto, permaneciam nas ruas em busca de renda, o que alcançavam principalmente através da atividade de esmola nas áreas centrais da cidade. Além disso, com o passar do tempo, eles se afastavam da convivência familiar, num processo onde os grupos de rua substituíam a família como referencial de valores e comportamentos. As possibilidades de drogadição e da ocorrência de infrações eram crescentes¹⁹ (PMC, 1996).

Com base neste diagnóstico, o modelo de intervenção do SAF foi estruturado em pilares: as entrevistas e visitas domiciliares freqüentes; o atendimento social no próprio Serviço (por comparecimento espontâneo e por solicitação); os "grupos na família", reunindo todos os seus membros para solucionar os focos de conflito; e os "grupos sócio-educativos", reunindo os membros responsáveis de quinze famílias, sob a coordenação de dois técnicos - um assistente social e um psicólogo, voltado para estimular as reflexões sobre as condições sociais das famílias e para discutir e estimular ações para o enfrentamento da sua situação de pobreza. Além disso, como a pesquisa apontava que o problema principal das crianças em "situação de rua" era o baixo nível da renda familiar, o DAFA solicitou para as famílias o subsídio do Instituto de Assuntos da Família (IAFAM)²⁰. Entretanto, os recursos foram liberados somente dois anos depois da assinatura do convênio com o IAFAM, de forma que o trabalho com os grupos sócio-educativos começou sem a entrega do subsídio financeiro para as famílias.

Enquanto a Prefeitura aguardava os recursos do IAFAM, o então Prefeito José Roberto Magalhães Teixeira elaborou o projeto de lei que instituía o "Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima para famílias com filhos em situação de risco", com o auxílio técnico de membros da Secretaria de

¹⁹ Após a caracterização sócio-econômica das famílias de baixa renda, foram definidos quatro tipos de configuração familiar, agrupando as famílias em quatro tipos a partir da observação de algumas variáveis: consistência do vínculo dos filhos com a família, *vis a vis* os grupos de rua; grau de ascendência dos pais sobre os filhos; valorização da sua freqüência e do seu desempenho escolar; presença de elementos desagregadores como alcoolismo, drogadição e violência doméstica; situação de ocupação e renda dos membros adultos; tipo de atividades que os filhos realizam nas ruas e o destino da renda.

²⁰ O IAFAM foi criado em 1984 pelo Governo Montoro e foi extinto em 1996. Durante a sua existência, o IAFAM atuou no sentido de fomentar iniciativas e projetos direcionados às famílias e realizar o atendimento direto às mesmas, visando prevenir a institucionalização de crianças e adolescentes com até quatorze anos, assim como promover a desinternação daquelas que tinham no fator econômico o impedimento de retorno à família. Este

Governo, da Secretaria de Apoio à Família, à Criança, ao Adolescente e Ação Social, de pesquisadores vinculados à Universidade Estadual de Campinas e de membros de entidades governamentais e não-governamentais engajados na questão social.

O programa teria por objetivo propiciar complementação de renda às famílias em situação de extrema pobreza que se enquadrassem em três critérios: possuir crianças menores de quatorze anos em "situação de risco" ou crianças portadoras de deficiência (independente da idade); dispor de uma renda *per capita* familiar inferior a R\$35,00 e residir em Campinas há, no mínimo, 24 meses.

Esta proposta expressava a preocupação, por parte do ex-Prefeito, com os elevados índices de desnutrição infantil e mortalidade nas famílias de baixa renda, além do crescimento do número de crianças e adolescentes que se encontram vagando pelas ruas da cidade, esmolando ou trabalhando no mercado informal, e, muitas vezes, se iniciando na prática de atos infracionais e na drogadição. Por este motivo, em sua proposta, as famílias com este tipo de problema teriam prioridade de ingresso no PGRFM. Tratava-se, portanto, de mais um programa de proteção às crianças e adolescentes em regime de apoio sócio-familiar, conforme as diretrizes do ECA.

No início de 1995, o projeto foi votado e aprovado na Câmara Municipal, tendo sido publicada em 06 de janeiro a lei nº 8.261/95 (Anexo 2), que instituiu o "Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima para famílias com filhos em situação de risco" em Campinas.

Encaminhado para a Secretaria de Apoio à Família, à Criança, ao Adolescente e Ação Social, o projeto foi analisado e discutido pelo *staff* do Departamento de Apoio à Família, Criança e Adolescente e pelas coordenadoras e diretoras sociais das antigas Secretarias de Ação Regional (SAR's)²¹, que seriam responsáveis pela execução descentralizada do PGRFM.

Havia um certo consenso de que a população de baixa renda não precisava apenas do subsídio financeiro, como havia proposto o ex-Prefeito, mas também de benefícios voltados para a sua reintegração social. Era necessário proporcionar-lhes o básico, como informações sobre a rede de serviços disponíveis na comunidade (órgãos expedidores de documentos de identificação, postos de saúde, creches, escolas, núcleos comunitários, assistência jurídica gratuita, cursos profissionalizantes) e o aprendizado de conteúdos básicos sobre planejamento familiar, doenças sexualmente transmissíveis, hábitos de higiene e limpeza. Precisavam também de um apoio psicossocial, que possibilitasse modificar a organização e a dinâmica dos grupos familiares, amenizando os conflitos e fortalecendo os vínculos entre os seus membros.

atendimento direto se fazia na forma da prestação de um auxílio financeiro mensal às famílias, cujo valor variava de acordo com o número de filhos (Fogaça, 1998:13).

²¹ Havia quatro Secretarias de Ação Regional, norte, sul, leste e oeste que hoje correspondem aos DRO's, Departamentos Regionais de Operação, responsáveis pela implementação do PGRFM.

Após as discussões, a SAFAAS formulou uma proposta na qual as famílias beneficiadas pelo subsídio também participariam de grupos sócio-educativos, cuja organização e métodos seriam inspirados no modelo de atendimento que já estava sendo desenvolvido pelo SAF. O ex-Prefeito acatou a proposta, desde que as duplas de assistente social e psicólogo, responsáveis pela condução dos grupos, fossem contratadas gradualmente, conforme a evolução do número de famílias beneficiadas.

Então, os representantes da Secretaria de Apoio à Família, à Criança, ao Adolescente e Ação Social, da Secretaria de Governo e da Secretaria de Negócios Jurídicos elaboraram, juntos, o Decreto Nº 11.741 (Anexo 2), de 03 de março de 1995, regulamentando a lei que havia instituído o PGRFM. Este Decreto estabelecia as competências formais do programa, as normas para a seleção, o cadastramento e o acompanhamento das famílias.

Para identificar os potenciais beneficiários, foram utilizados os levantamentos e cadastros de famílias elaborados por outros programas sociais em execução: o "Serviço de Atenção à Criança e ao Adolescente em Situação Especial (SACASE)", o programa "Sopão" e o "Programa de Desnutridos". Ainda em março de 1995, as primeiras 108 famílias contempladas pelo PGRFM receberam o subsídio.

O processo de implantação do PGRFM em Campinas foi analisado pela pesquisa "Acompanhamento e avaliação da implementação do Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima da Prefeitura Municipal de Campinas", realizada por Draibe et alii (1996). Segundo este estudo, a Prefeitura teria optado por uma "estratégia de choque" para formular, apresentar e obter a aprovação da lei pela Câmara Municipal²². Resgatando as contribuições de Dror (1973, 1993), o estudo também ressalta que o objetivo desta estratégia parece ter sido evitar a consolidação de possíveis focos de resistência e pressão contra o PGRFM. Entretanto, o custo desta opção é que o programa teve início sem que a sua formulação tivesse sido completada. Permaneceram indefinidos aspectos constitutivos relevantes, como os critérios de seleção das famílias elegíveis, mas que não se enquadrassem nas prioridades estabelecidas em lei (possuir crianças em "situação de rua" ou desnutridas) e os critérios para a permanência ou o desligamento do PGRFM após o prazo definido pela lei. Conforme veremos adiante, estes aspectos ainda carecem de definições mais precisas.

²² Nota-se que, de fato, a tramitação legal se deu com uma rapidez inusitada: o projeto de lei foi encaminhado em 1º de dezembro de 1994, a lei data de 06 de janeiro de 1995 e o regulamento de 03 de março do mesmo ano. Todo o processo, incluindo o recesso da Câmara, durou três meses.

1.2. O desenho e as características do programa

1.2.1. Objetivos

O *Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima* foi instituído no Município de Campinas em janeiro de 1995 e vem sendo implementado desde março daquele ano, pela Secretaria Municipal de Assistência Social²³.

O PGRFM foi implantado com dois objetivos gerais. O primeiro era o de propiciar um subsídio financeiro mensal às famílias em situação de extrema pobreza e com filhos menores de quatorze anos, complementando a sua renda até o patamar de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais) *per capita*. O programa visava, desta forma, o atendimento às necessidades básicas e emergenciais do grupo familiar, especialmente das crianças e dos adolescentes em "situação de risco"²⁴, constituindo este o seu público-alvo.

O segundo era o de desenvolver junto às famílias um trabalho sócio-educativo, capaz de ativar nelas um processo emancipatório para que pudessem, no prazo de um ano, prescindir do subsídio financeiro concedido pelo programa.

Dentre os objetivos específicos, destacavam-se:

- Assegurar a frequência escolar das crianças;
- Estimular a sua participação nos Programas Formativos;
- Combater a desnutrição infantil;
- Ampliar a compreensão da família a respeito de sua responsabilidade frente à criança, para a efetivação de seus direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à liberdade, conforme o Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Propiciar à família um espaço de diálogo, escuta e reflexão, visando modificar aspectos relevantes da organização e da dinâmica familiar - como as relações interpessoais, os vínculos afetivos e de cooperação e o desempenho de papéis na instituição familiar - e intervir sobre conceitos, hábitos e atitudes cristalizadas;
- Informar as famílias e promover o seu acesso aos serviços sociais complementares, como Postos de Saúde, hospitais, creches, escolas, assistência jurídica gratuita e benefícios do INSS;

²³ No início de 1997, a Secretaria de Apoio à Família, à Criança, ao Adolescente e Ação Social passou a ser denominada Secretaria Municipal de Assistência Social.

²⁴ De acordo com o Artigo 2º da Lei nº 8.261/95, é considerada em situação de risco a "criança de até quatorze idade que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, não esteja sendo atendida, nos seus direitos, pelas políticas sociais básicas, no que tange à sua integridade física, moral ou social".

- Estimular a integração e a solidariedade entre pessoas que vivem na mesma comunidade.

O princípio básico deste programa é o de que:

"A família fortalecida e incluída numa rede de proteção poderá, ela própria, desencadear as melhorias em sua qualidade de vida e propiciar um ambiente de proteção e desenvolvimento dos seus filhos" (PMC, 1998:7)

O Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima apresenta, portanto, dois aspectos fundamentais. O primeiro é o *assistencial*, uma vez que propicia às famílias com baixo nível de renda um benefício financeiro mensal e temporário para suprir as suas necessidades emergenciais, aliviando, desta forma, as suas atuais condições de privação. O segundo é o *emancipatório*, através do trabalho sócio-educativo voltado para desencadear um processo de transformação no interior do grupo familiar, na sua relação com a comunidade e com os serviços sociais públicos nelas disponíveis.

É no âmbito deste objetivo emancipatório do PGRFM que se enquadra a questão da educação das crianças e adolescentes, objeto de estudo deste trabalho. O PGRFM busca assegurar a permanência das crianças e dos adolescentes entre sete e quatorze anos na escola, abrindo possibilidades para que eles não reproduzam, no futuro, a mesma situação de pobreza dos seus pais. Isso porque:

"(...) Na concepção do PGRFM, a Prefeitura está atenta à necessidade de garantir a formação intelectual das crianças e adolescentes das famílias que vivem em situação de extrema pobreza, de forma a assegurar-lhes alguns instrumentos que ajudem a romper com o círculo de reprodução da pobreza" (PMC, 1995b:4)

Para alcançar esta meta, por um lado, os pais se comprometem com a frequência escolar dos filhos com idade entre sete e quatorze anos. Por outro, as escolas devem estimular a permanência destas crianças na escola, independentemente do seu desempenho escolar.

Em parágrafo único, o Decreto que regulamenta o PGRFM (Anexo 2) afirma que:

"A direção e o corpo docente responsáveis pela escola deverão estimular a permanência da criança ou adolescente na unidade, mesmo em condições de possível insucesso escolar, para manter o vínculo do aluno com o processo educativo" (PMC, 1995b:13)

1.2.2. Critérios de Elegibilidade e prazo de permanência no PGRFM

Para participar do PGRFM, as famílias devem se enquadrar em três critérios:

- Possuir crianças e adolescentes menores de quatorze anos que se encontrem em “situação de risco”²⁵;
- Dispor de uma renda *per capita* familiar inferior a R\$35,00;
- Residir em Campinas há, no mínimo, 24 meses, completados até janeiro de 1995 - mês em que foi publicada a lei que instituiu o PGRFM.

Vale destacar a definição de uma prioridade de atendimento às famílias com crianças em “situação de rua” e com crianças desnutridas.

Em princípio, e de acordo com a lei que instituiu o PGRFM, “os benefícios deste programa serão concedidos, a cada família, pelo período de um ano, prorrogável nos termos da regulamentação desta lei”. Porém, no Decreto que regulamentou a referida lei, consta que “os benefícios do programa serão renováveis, desde que conservadas as condições iniciais que o justificaram”.

Nota-se, então, que são vagos ou pouco objetivos os critérios que definem as situações nas quais o benefício pode ser renovado.

1.2.3. Cálculo da renda familiar *per capita* e valor do suporte financeiro

Um dos critérios de acesso ao PGRFM é que a família disponha de uma renda familiar *per capita* (RFPC) inferior a R\$35,00. Este valor é calculado através da seguinte fórmula:

$$RFPC = R / N, \text{ onde}$$

R é a renda familiar, obtida pelos pais/responsáveis através do trabalho ou de outros benefícios, como aposentadorias e pensões;

N é o número de membros da família, incluindo somente os pais/responsáveis, os filhos e tutelados menores de quatorze anos.

Desse modo, para efeito do cálculo da renda familiar *per capita*, a família é constituída apenas pelos pais/responsáveis, seus filhos e tutelados menores de quatorze anos. Os membros maiores de 14 anos (filhos, sobrinhos, avós, tios, etc.), mesmo se residentes no mesmo domicílio e participando da mesma unidade de consumo, não entram no cálculo da renda familiar *per capita*. Esta estratégia tem por objetivo não desincentivar o trabalho destes membros e nem penalizar famílias com idosos contemplados por benefícios previdenciários (Draibe et alii, 1996).

²⁵ Podem ser incluídas no PGRFM famílias com crianças portadoras de deficiência física ou mental, independentemente de sua idade, desde que se enquadrem nos outros dois critérios. Além disso, para os efeitos da Lei no 8.261/95, os menores de quatorze anos que estejam sob tutela ou guarda judicial do requerente do PGRFM.

O subsídio (S) do PGRFM é variável, de forma a complementar a renda familiar *per capita* até o patamar de R\$35,00. A fórmula utilizada para calcular o seu valor é:

$$S = (35,00 - RFPC) \times N, \text{ onde:}$$

RFPC é a renda familiar *per capita*;

N é o número de membros da família, incluindo somente os pais/responsáveis, os filhos e tutelados menores de quatorze anos.

A renda familiar *per capita* é, portanto, um critério utilizado para selecionar as famílias e, ao mesmo tempo, para definir o valor do seu subsídio no PGRFM.

1.2.4. Cadastramento e seleção das famílias

As famílias que solicitam o benefício do PGRFM são encaminhadas, em geral, pela Vara da Infância e da Juventude, Juizado de Menores, Conselho Tutelar, lideranças de bairro e agentes solidários, plantões sociais realizados nos Departamentos Regionais de Operação (DRO's)²⁶ e núcleos comunitários municipais ou por outros serviços da Prefeitura Municipal de Campinas.

Para acessar o programa, um membro da família²⁷ preenche, nos DRO's ou no Serviço de Atenção à Família (SAF), uma Ficha de Cadastramento. Os dados nela contidos permitem caracterizar o estado de pobreza das famílias, com indicadores de diversos tipos de carência e destituição das famílias pobres. Inclui informações referentes a composição familiar (sexo, idade, relação de parentesco, etc.), condições de habitação, atividades remuneradas dos membros da família e acesso a benefícios da Previdência Social e a programas sociais governamentais ou não governamentais²⁸.

A Ficha de Cadastramento é a principal fonte de informações que o PGRFM dispõe sobre as famílias que estão solicitando o benefício, e é com base nestas informações que são selecionadas as famílias incluídas no PGRFM. As famílias em situação sócio-econômica mais grave são

²⁶ Departamentos Regionais de Operação. Nos anos de 1995 e 1996, a execução do PGRFM cabia às Secretarias de Ação Regional (SAR's, norte, sul, leste, oeste). No início de 1997, a reforma administrativa realizada pela gestão do atual Prefeito Francisco Amaral extinguiu as quatro SAR's, criando, em seu lugar, cinco Diretorias Regionais de Operação (DRO's norte, sul, leste, noroeste e sudoeste). A antiga SAR oeste foi desmembrada em duas DRO's em virtude desta região ser muito populosa e apresentar a maior taxa de crescimento dentro do Município de Campinas. Finalmente, com as novas mudanças administrativas realizadas em meados de 1998, as Diretorias Regionais de Operação foram transformadas nos Departamentos Regionais de Operação.

²⁷ O membro da família que preenche a Ficha de Cadastramento se torna o requerente do PGRFM. Este membro, e somente ele poderá receber o cheque no valor do subsídio, emitido em seu nome. Como o cheque é entregue nas reuniões dos grupos sócio-educativos, os técnicos orientam as famílias para que o cadastramento seja feito em nome do membro da família com maior disponibilidade para frequentar as reuniões.

²⁸ As informações coletadas através das Ficha de Cadastramento alimentam o Banco de Dados do PGRFM, a partir do qual é possível obter informações sobre o número de famílias atendidas, sua distribuição espacial entre as áreas que compõe os DRO's, o volume de recursos utilizados pelo programa, etc..

priorizadas. É importante notar que, em alguns DRO's, os técnicos do PGRFM realizam visitas domiciliares às famílias candidatas, visando complementar as informações da Ficha de Cadastramento.

Portanto, a seleção das famílias se faz a partir dos critérios estabelecidos em lei, das informações contidas na ficha cadastral e daquelas obtidas pelos técnicos do PGRFM através das visitas domiciliares, e, finalmente, da prioridade de atendimento, estabelecida em lei, para famílias com crianças desnutridas e em "situação de rua".

1.2.5. Obrigações dos beneficiários

Logo na primeira reunião sócio-educativa, o requerente assina o Termo de Responsabilidade e Compromisso, no qual se compromete a:

- Utilizar o benefício privilegiando os aspectos relacionados à melhoria da qualidade de vida da família (moradia, saúde, geração de renda, educação e alimentação);
- Garantir a frequência escolar das crianças e dos adolescentes com idade entre sete e quatorze anos e evitar a sua permanência nas ruas;
- Garantir a atenção à saúde da criança e do adolescente;
- Participar das reuniões mensais dos grupos sócio-educativos.

1.2.6. Grupos sócio-educativos

Os grupos sócio-educativos são compostos por cerca de quinze beneficiários do PGRFM que residem em uma mesma microrregião. As reuniões dos grupos ocorrem mensalmente e são conduzidas por uma dupla de técnicos do PGRFM - um assistente social e um psicólogo²⁹. Em geral, elas são realizadas em equipamentos da comunidade e/ou da Prefeitura³⁰, próximo às suas moradias, com o objetivo de que este contato entre as famílias e delas com os equipamentos sociais tenha continuidade mesmo depois do desligamento do PGRFM (Blanes & Carvalho, 1997:18-19).

A participação das reuniões do grupo sócio-educativo é obrigatória, e o não comparecimento, sem justificativa, em três reuniões sucessivas ou alternadas acarreta o desligamento da família do programa.

²⁹ Logo no início do programa, foi estabelecido que cada dupla de técnicos ficaria responsável por acompanhar 225 famílias beneficiárias.

³⁰ Por exemplo, o Lions Clube de Campinas, o núcleo comunitário Espaço Esperança e várias paróquias do Município.

Nestas reuniões, as famílias recebem o cheque do PGRFM. Assim, se faltam à reunião e não tem uma justificativa, deixam de receber o subsídio naquele mês.

O objetivo do grupo sócio-educativo é:

"(...) Possibilitar transformações na dinâmica familiar, no sentido de uma organização mais efetiva, para que ela possa vir a desempenhar os papéis que lhe são atribuídos, garantindo, dessa maneira, condições favoráveis para o desenvolvimento de seus membros, buscando o fortalecimento dos seus vínculos afetivos, sua integração como grupo e sua participação na comunidade" (PMC, 1995b:16)

Este objetivo é alcançado, primeiramente, através da informação sobre os benefícios e serviços públicos disponíveis na comunidade, já que grande parte das famílias atendidas pelo PGRFM não têm conhecimento da sua existência ou não sabe como acessá-los. Na concepção do PGRFM, o acesso à rede de programas e serviços sociais é fundamental para fortalecer o grupo familiar, proteger as crianças e adolescentes e promover a emancipação das famílias.

É importante notar que o grupo sócio-educativo também é uma forma de aproximar e de desenvolver vínculos de amizade e de apoio mútuo entre pessoas que residem na mesma comunidade, reforçando as redes sociais e de solidariedade. Assim, neste espaço, não só é feito o encaminhamento para outros programas e serviços sociais para atender as demandas imediatas das famílias, mas também possibilita que as pessoas recorram aos vizinhos e amigos da comunidade nos momentos de dificuldade.

Além disso, durante as reuniões grupais, há um estímulo à capacidade de reflexão dos beneficiários, para que percebam a sua condição social e para que entendam que os seus problemas particulares, na maioria das vezes, são problemas comuns a todas as famílias ali representadas, possuindo, portanto, um caráter público e social. Os técnicos procuram estimular as iniciativas que signifiquem uma reação das famílias à sua situação de pobreza (Bejarano, 1998)³¹.

Por fim, a transformação da dinâmica familiar é alcançada através do resgate da auto-estima dos beneficiários, da reflexão sobre o relacionamento entre os membros da família e sobre o papel desempenhado pelos pais na educação e no desenvolvimento dos filhos.

³¹ Por exemplo, numa das dinâmicas de grupo, os técnicos levam círculos com vários rostos desenhados - uns com expressão feliz, uns com expressão triste, outros com expressão brava, alguns em branco - e distribuem entre os requerentes, pedindo que eles escolham um que melhor represente a forma como estão se sentindo naquele momento. Com isso elas trazem à tona algumas preocupações e angústias que são discutidas com o grupo. Outro tipo de dinâmica é feita pedindo que os requerentes coloquem um objeto sobre a mesa. Alguns colocam a carteira profissional, outros colocam uma chave, outros, dinheiro, etc. A partir destes objetos, do seu significado e da sua representação, os técnicos procuram acionar o interior e os sentimentos dos requerentes. Por fim, um terceiro tipo de dinâmica é feito explorando as habilidades dos requerentes. Os técnicos pedem que eles escrevam ou desenhem numa folha de papel as atividades que sabem fazer e que gostariam de fazer. Então, é feito um trabalho no sentido de mobilizar o requerente para que ele desenvolva estas atividades de forma a complementar a renda da sua família.

Os principais temas discutidos nas reuniões são a utilização do subsídio, o desemprego, violência (principalmente a doméstica), o alcoolismo, o relacionamento conjugal e entre pais e filhos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação, a sexualidade, o planejamento familiar, a infraestrutura dos bairros e os direitos sociais³².

Os técnicos do PGRFM têm autonomia para definir a pauta das reuniões, considerando, inclusive, as especificidades e necessidades de cada grupo de famílias. Não existe uma pauta comum de temas que deva, necessariamente, ser utilizada por todas as duplas de técnicos do PGRFM, nem mesmo uma pauta única para os técnicos de um mesmo DRO.

Existe, apenas para as primeiras reuniões, um conjunto de temas abordados em todos os grupos: a reflexão sobre Termo de Responsabilidade e Compromisso, as regras a serem seguidas, as faltas às reuniões, o sigilo sobre o conteúdo nelas discutido e o respeito entre os membros do grupo. Depois de tratados estes temas, o conteúdo das reuniões passa a ser variado. Alguns técnicos permitem que os membros do grupo dêem sugestões sobre os temas a serem discutidos nas próximas reuniões. Outros discutem os temas conforme eles emergem na própria dinâmica das reuniões.

1.2.7. Encaminhamentos para os serviços sociais complementares

Um dos pressupostos do PGRFM é o de que a pobreza é um fenômeno multidimensional, ou seja, as famílias pobres apresentam, simultaneamente, carências nos atributos de renda, escolaridade, emprego, moradia e acesso aos bens e equipamentos públicos. Por este motivo, o complemento de renda deve ser acompanhado do acesso aos benefícios e serviços disponíveis na comunidade, possibilitando combater as diversas faces da pobreza e ativar o processo emancipatório nas famílias.

Durante as reuniões dos grupos sócio-educativos e os atendimentos individuais, os técnicos identificam as carências e as demandas das famílias, encaminhando os seus membros para escolas, creches, núcleos comunitários, Centros de Saúde, cursos de profissionalização, balcão de empregos, programas habitacionais, Procuradoria Geral do Estado, INSS, além de outros serviços oferecidos por entidades filantrópicas, religiosas e por ONG's³³.

³² O DRO Norte tem uma iniciativa interessante que merece ser mencionada, de chamar "especialistas" nesses temas para conferirem palestras aos grupos. Por exemplo, convidam médicos e enfermeiras dos Postos de Saúde para palestras sobre doenças sexualmente transmissíveis e planejamento familiar durante as reuniões dos grupos sócio-educativos. Convidam advogados para tratar da questão dos direitos, membros do AL ANON para tratar do alcoolismo e membros da "Escola de Pais do Brasil" para discutir as melhores formas de educar os filhos.

³³ Vale notar que as famílias que apresentam problemas mais graves em sua dinâmica, como violência doméstica, alcoolismo, drogadição, crianças em "situação de rua", logo nos primeiros meses de participação no PGRFM, são

O modo como são feitos os encaminhamentos varia de acordo com o estilo de atendimento desenvolvido em cada DRO. Em alguns DRO's, os técnicos realizam os encaminhamentos através de memorandos, e, em casos de maior urgência, entram diretamente em contato com o serviço que está sendo solicitado. Entretanto, em outros DRO's, os técnicos apenas informam os pais sobre os benefícios e serviços disponíveis, estimulando-os para que procurem, por seus próprios esforços, acessar tais serviços.

1.2.8. Estrutura organizacional e gerencial

A coordenação geral do Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima cabe ao Departamento de Apoio à Família, à Criança e ao Adolescente (DAFCA), pertencente à Secretaria Municipal de Assistência Social. O DAFCA é o órgão que estabelece as normas e procedimentos para o cadastramento, seleção e acompanhamento das famílias beneficiadas.

Vinculada ao DAFCA, a Coordenadoria de Apoio à Família (CAF) se responsabiliza pela operacionalização do PGRFM, supervisionando a sua implementação pelas equipes regionais dos DRO's.

Assim, são os cinco DRO's que executam o PGRFM de forma descentralizada³⁴, através das suas Coordenadorias Setoriais de Assistência Social, cujas equipes técnicas são responsáveis por cadastrar, selecionar, acompanhar as famílias beneficiadas e repassar a elas o cheque, conforme as regras definidas pelo DAFCA.

A CAF acompanha a operacionalização do PGRFM pelas equipes regionais através de reuniões mensais realizadas com as cinco Coordenadoras Setoriais de Assistência Social, além dos relatórios mensais elaborados pelas equipes técnicas e dos plantões semanais, onde os técnicos levam para a análise os casos mais complexos de famílias beneficiadas, discutindo os encaminhamentos mais adequados.

Assim, a CAF reúne e ao mesmo tempo difunde as experiências bem sucedidas nas equipes regionais e realiza um esforço para uniformizar as normas e procedimentos, construindo as diretrizes do PGRFM a partir da experiência prática acumulada pelas equipes que atuam na "ponta" do programa, em contato direto com a população beneficiária.

desligadas dos seus grupos e encaminhadas para o Serviço de Apoio à Família, passando a frequentar as reuniões sócio-educativas realizadas neste Serviço. Isso é feito para que estas famílias possam ter um acompanhamento mais próximo, com maior número de visitas domiciliares e com a possibilidade de participar dos outros programas oferecidos pelo SAS.

³⁴ O PGRFM foi o primeiro programa da Secretaria Municipal de Assistência Social a ser implementado de forma descentralizada desde o seu início. Até então, os programas iniciavam com execução centralizada, a Secretaria desenvolvia o *know-how* e estruturava os procedimentos e depois descentralizava a implementação para as estruturas regionais.

1.2.9. Formas de acompanhamento das famílias beneficiárias

O principal mecanismo de acompanhamento das famílias beneficiadas é o grupo sócio-educativo, pois a dinâmica das reuniões mensais propiciam a constante atualização das informações sobre as condições de vida da população beneficiária.

Além dele, os técnicos também realizam duas outras formas de acompanhamento individual das famílias. O primeiro é o atendimento após as reuniões dos grupos sócio-educativos ou nos DRO's. O segundo é a visita domiciliar, que ocorre nos casos mais graves de desestruturação familiar ou mediante a solicitação da família.

1.2.10. Controle da situação escolar das crianças e adolescentes

O acompanhamento da situação escolar das crianças e adolescentes é feito através da "Ficha de controle da freqüência e do aproveitamento escolar", individual para cada aluno do PGRFM entre 7 e 13 anos, que deve ser preenchida trimestralmente pelos seus professores e assinadas pelos diretores das escolas onde eles estudam. Esta ficha contém as seguintes informações: nome do aluno, número total de faltas no trimestre, número de faltas justificadas e injustificadas, aproveitamento do aluno no trimestre, se a família têm atendido às solicitações da escola (reunião de pais, conversas individuais), se a escola precisou entrar em contato com a família do aluno, por quais motivos e se a família atendeu à solicitação. O funcionamento deste controle e as suas modificações recentes serão discutidos adiante.

1.2.11. Financiamento e repasse dos recursos

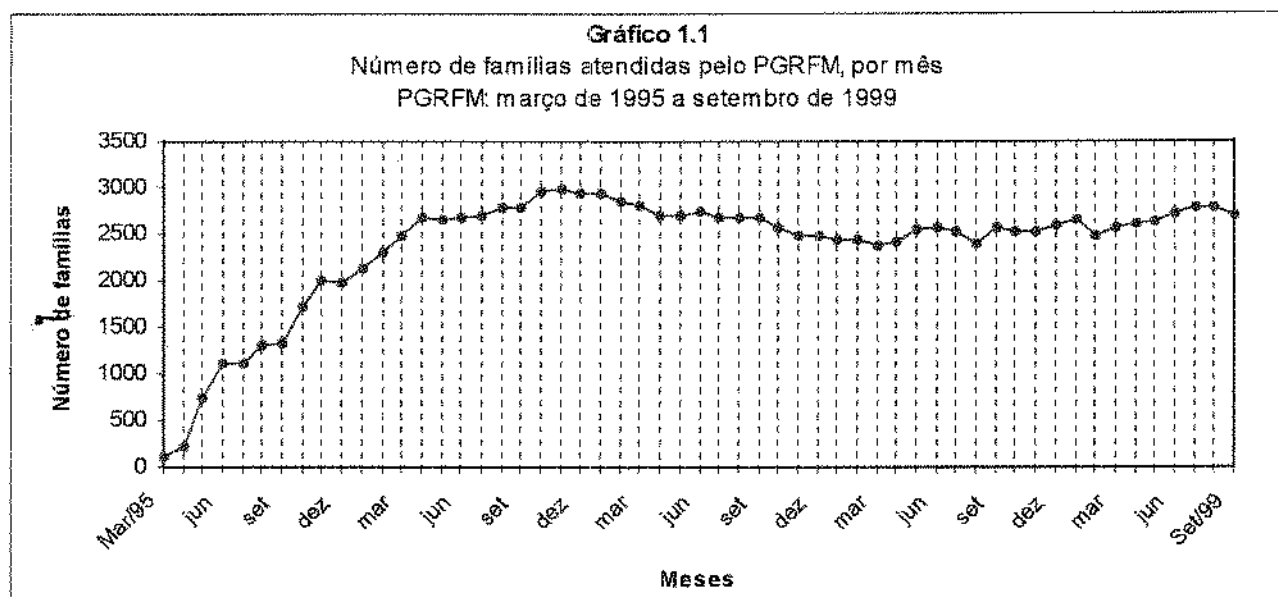
O PGRFM é financiado com recursos fiscais da Prefeitura Municipal de Campinas, sendo que o montante de recursos destinados ao PGRFM não deve exceder 1% das receitas anuais correntes do Município. Vale notar que, se os recursos mensalmente orçados para o PGRFM não forem utilizados no pagamento dos benefícios, o saldo não será considerado como crédito para o mês subsequente, ou seja, os recursos mensais destinados ao PGRFM não são cumulativos.

O subsídio é repassado diretamente às famílias, ao final das reuniões dos grupos sócio-educativos, na forma de um cheque nominal ao requerente do PGRFM, do Banco do Brasil ou da Caixa Econômica Federal, onde deve ser descontado para posterior utilização.

1.3. Evolução do atendimento

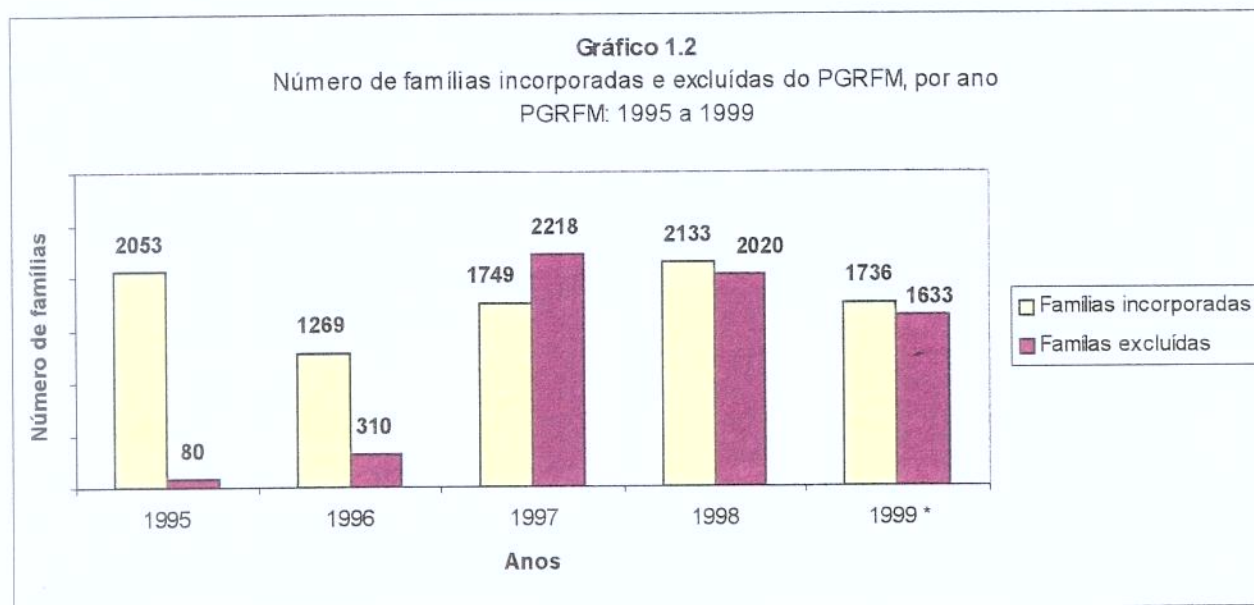
O Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima começou a ser implementado em março de 1995, concedendo o subsídio financeiro a 108 famílias neste primeiro mês.

O Gráfico 1.1, que mostra o número mensal de famílias atendidas pelo PGRFM, revela que nos dois primeiros anos de implementação, houve um crescimento gradual do número de famílias beneficiadas, tendo o programa atingido o ponto máximo de 2.976 famílias em novembro de 1996.



Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Assistência Social

No Gráfico 1.2, que contém o número de famílias incluídas e excluídas do PGRFM, por ano, nota-se que a incorporação ocorreu de forma mais acelerada no ano de 1995, quando ingressaram no programa 2.053 famílias, e mais lenta no ano de 1996, quando foram incluídas 1.269 famílias. Nestes dois anos, apenas 390 foram desligadas do PGRFM, por motivos outros que não o tempo de permanência no programa. Na maior parte das vezes, tais motivos diziam respeito à comprovação de falsidade das informações concedidas no momento do cadastramento, ao fato de os filhos completarem 14 anos e da família se mudar para outro município.



Nota: Até setembro de 1999

Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Assistência Social

Entretanto, nos anos de 1997, 1998 e 1999, não houve aumento do número mensal de famílias atendidas. No Gráfico 1.1, nota-se, ao contrário, uma pequena redução do atendimento mensal, que ficou em torno de 2.500 famílias. Conforme é possível observar no Gráfico 1.2, nestes três anos, houve apenas uma substituição maciça das famílias beneficiadas por outras. Isso porque, a partir do mês de março de 1997, as primeiras famílias atendidas completaram dois anos de permanência no PGRFM começaram a ser desligadas, abrindo espaço para que outras pudessem ingressar no programa.

Portanto, se nos dois primeiros anos de implementação do PGRFM, houve incorporação de grandes contingentes de famílias e expansão do atendimento, nos dois últimos anos, ocorreu apenas a reposição das famílias desligadas. Até o mês de setembro de 1999, um total de 8.940 famílias já haviam sido beneficiadas por este programa.

1.4. Sucessos e limites do processo de implementação

Este trabalho não se dedicou a reconstituir e analisar o processo de implementação do PGRFM, estando mais voltado para o estudo dos seus resultados, particularmente, aqueles referentes à educação das crianças e adolescentes das famílias beneficiárias. Entretanto, alguns aspectos relativos à implementação do programa merecem ser destacados, uma vez que constituem o “pano de fundo” para a apresentação dos resultados encontrados por esta pesquisa, ajudando em sua

explicação.

O processo de implementação do PGRFM tem evidenciado um grande esforço por parte da Secretaria Municipal de Assistência Social no sentido de realizar correções e aperfeiçoamentos neste programa, buscando soluções para as lacunas e falhas existentes desde a sua implantação e que já foram ressaltadas por diversos estudos e pesquisas anteriores. Porém, permanecem limites que podem comprometer a sua efetividade e o alcance dos objetivos propostos.

1.4.1. Sistema de seleção

De acordo com a pesquisa realizada por Draibe et alii (1996:113), o sistema de seleção das famílias para o recebimento do benefício é relativamente resistente a pressões clientelísticas ou de outra natureza. Entretanto, este estudo ressaltou uma dificuldade que, ainda hoje, continua a enfraquecer tal sistema. Ela se refere ao fato de que, esgotada a prioridade às famílias com crianças desnutridas e em "situação de rua", o PGRFM não conta com outros critérios de seleção além daqueles formalmente definidos (crianças menores de 14 anos, renda familiar *per capita* menor que R\$35,00 e 2 anos de residência em Campinas), pouco discriminadores frente a uma demanda maior que as possibilidades de atendimento. Conseqüentemente, os técnicos dos DRO's exercem um elevado poder decisório sobre o processo seletivo, que permanece sujeito a possíveis subjetividades.

Visando solucionar este problema, desde o final de 1998, vêm sendo elaborado um "sistema de pontuação", cujos critérios objetivos possibilitarão selecionar, dentre as famílias que se enquadram nos pré-requisitos estabelecidos em lei, aquelas mais necessitadas. Através deste novo sistema, serão mais pontuadas as famílias monoparentais, com maior número de filhos menores de quatorze anos, com membros afetados por doenças crônicas e com piores condições habitacionais. Para alimentar este sistema de pontuação, está sendo desenvolvida uma nova ficha de cadastramento, que inclui informações adicionais sobre as famílias que solicitam o programa, como, por exemplo, o grau de escolaridade dos pais/responsáveis, inexistente na ficha atual.

Um outro problema que vêm abalando o sistema seletivo do PGRFM é o critério de tempo de moradia no Município de Campinas. Isso porque existe um grande número de famílias demandantes do PGRFM que vivem em situação de extrema miséria, mas que não podem ser atendidas pelo programa por não residirem há dois anos, no mínimo, em Campinas, completados até janeiro de 1995 - mês em que foi publicada a lei que instituiu o PGRFM. Por outro lado, cresce o número de famílias demandantes que possuem condições relativamente boas de moradia, acesso aos serviços urbanos e posse de eletrodomésticos, mas que são deficientes em renda devido ao desemprego.

Por se enquadrarem nos critérios estabelecidos em lei, as famílias com este perfil são cadastradas e selecionadas para receber o subsídio.

Diante deste quadro, nota-se que o critério de elegibilidade referente ao tempo de moradia provoca uma distorção na focalização do PGRFM, pois ele acaba não atendendo as famílias efetivamente mais necessitadas. Por este motivo, tal critério vem sendo repensado pela equipe técnica do DAFA.

1.4.2. Acompanhamento e controle das famílias beneficiárias

O PGRFM conta com um forte mecanismo de acompanhamento e controle das famílias atendidas, constituído pelas reuniões mensais dos grupos sócio-educativos. Além de possibilitarem a atualização parcial das informações, abrem espaço para que ali operem efetivos controles coletivos (Draibe et alii, 1996).

Apesar disso, o programa não possui um sistema de monitoramento ou de avaliação em processo das estratégias utilizadas pelas famílias e da evolução da sua situação sócio-econômica. Os resultados referentes à estabilidade dos empregos conquistados pelos responsáveis, ao comportamento das crianças e adolescentes no sistema educacional, à condição habitacional e aos processos emancipatórios, não são medidos de forma contínua e sistemática (Blanes & Carvalho, 1997).

Também não existe nenhum tipo de acompanhamento das famílias desligadas do PGRFM, que possibilite observar o seu comportamento sem o subsídio financeiro e o trabalho sócio-educativo e que permita avaliar os impactos do programa, a longo prazo, nas condições de vida da população beneficiária (Bejarano, 1998).

O principal obstáculo para a realização de um monitoramento sistemático das famílias atendidas e da evolução das suas condições de vida se encontra no sistema informatizado do programa, que possui apenas o registro da situação das famílias no momento do cadastramento, não sendo realimentado com informações atualizadas durante a participação no PGRFM. Tal procedimento inviabiliza, portanto, medições contínuas dos resultados e avaliações mais precisas dos efeitos do programa. Mesmo durante as reuniões grupais, as informações são coletadas e registradas pelos técnicos de forma pouco sistemática, através de anotações esporádicas nas fichas das famílias e, desta forma, insuficientes para monitoramento.

Visando solucionar este problema, já se encontra em elaboração um novo sistema informatizado para o PGRFM, contendo planilhas de acompanhamento que possibilitarão atualizar trimestralmente os dados cadastrais. Sua implantação está prevista para o início do ano 2000.

1.4.3. O controle da situação escolar das crianças e adolescentes

O controle da situação escolar dos beneficiários entre sete e quatorze anos foi implantado somente um ano após o início do PGRFM. Este atraso decorreu da dificuldade para definir um procedimento único para as redes estadual e municipal de ensino em Campinas, que utilizam sistemáticas distintas de registro da frequência e do rendimento escolar. Somam-se a isso as dificuldades iniciais de integração entre os órgãos envolvidos na execução do controle escolar: as secretarias municipais de ação social e de educação e as delegacias de ensino (Draibe et alii, 1996a).

Porém, mesmo depois de contornados estes obstáculos e definidos os procedimentos para o controle escolar, ele começou a operar de um modo pouco formalizado e explícito em meados de 1996. Conforme o desenho estabelecido pela gerência do programa, o controle deveria funcionar da seguinte forma: trimestralmente, no âmbito das SAR's (Secretarias de Ação Regional, estruturas que antecederam os DRO's), a Coordenadoria de Ação Social encaminhava as fichas em branco para a Coordenadoria de Educação, que as enviavam para as escolas, junto com uma relação dos alunos beneficiados pelo PGRFM. As fichas eram preenchidas pelos professores, assinadas pelos diretores e devolvidas para a Coordenadoria de Educação da SAR, que as encaminhavam para a Coordenadoria de Ação Social, onde se encontrava a equipe técnica do PGRFM. Este fluxo está representado na Figura 1.1:

Figura 1.1

PGRFM-Campinas: Fluxo inicial da "Ficha de Controle da Frequência e do Aproveitamento Escolar"



Entretanto, este fluxo da ficha escolar (técnicos - professores - técnicos) era moroso e apresentava uma série de problemas, cuja intensidade variava entre as SAR's. Dentre eles:

- As SAR's enviavam apenas esporadicamente as fichas para as escolas, tornando o controle pouco sistemático;
- As escolas, principalmente as estaduais, quase não contribuíam com o controle escolar, de forma que apenas uma parcela das fichas distribuídas retornavam para as SAR's preenchidas pelos professores;
- As fichas que retornavam preenchidas para as SAR's freqüentemente se perdiam entre as coordenadorias de educação e ação social e, em geral, eram arquivadas sem que os técnicos

tivessem analisado a situação escolar das crianças³⁵ (Campineiro, 1996:60).

Conseqüentemente, o principal mecanismo de acompanhamento da situação escolar das crianças beneficiadas pelo PGRFM acabava sendo as reuniões sócio-educativas, onde as mães eram interrogadas a respeito da frequência dos filhos à escola e do seu desempenho.

Por isso, este mecanismo de controle escolar começou a ser modificado em 1997. Apesar das pequenas variações em cada DRO, a mudança essencial foi a responsabilização da família pelo fluxo da “Ficha de Controle da Frequência e do Aproveitamento Escolar”. Neste novo sistema, representado na Figura 1.2, durante as reuniões dos grupos sócio-educativos, os técnicos do PGRFM entregam as fichas em branco para os pais. Eles se encarregam de levá-las até as escolas onde estudam seus filhos na ocasião da reunião de pais e mestres, para serem preenchidas pelos professores. Na reunião seguinte do grupo sócio-educativo, os pais devolvem as Fichas preenchidas para os técnicos do PGRFM³⁶.

Figura 1.2

PGRFM-Campinas: Fluxo modificado da “Ficha de Controle da Frequência e do Aproveitamento Escolar”



Dois foram os objetivos desta modificação. Por um lado, responsabilizar os pais por efetuar esta tarefa, na posição intermediária entre os técnicos do PGRFM e os professores, obriga-os a manterem contato com a escola, a frequentarem as reuniões de pais e mestres e a acompanharem a vida escolar dos filhos – o que também seria útil para as escolas. Por outro, o novo mecanismo, ao reduzir trâmites burocráticos dentro dos DRO's e entre os DRO's e as escolas, possibilitaria aumentar a eficiência do controle escolar.

Esta mudança evidencia o esforço dos gestores do PGRFM no sentido de aperfeiçoar o mecanismo de controle escolar e, de fato, as vantagens foram perceptíveis. Segundo afirmaram as agentes entrevistadas, ao desburocratizar o fluxo da ficha de controle escolar, transferindo-o para a responsabilidade dos pais, o mecanismo ganhou agilidade e houve uma elevação do número de fichas que retornam preenchidas pelos professores. Os poucos dados disponíveis mostram que, no DRO Sudoeste, em 1998, 77,8% das fichas distribuídas retornaram preenchidas; no Noroeste, esta

³⁵ É importante notar que a efetividade do controle escolar variava entre as SAR's. A SAR oeste realizava um controle relativamente sistemático, enquanto na SAR sul, ele praticamente inexistia (Campineiro, 1996:67).

³⁶ Os DRO's implementaram esta mudança em momentos diferentes. O primeiro foi o DRO Leste, que o fez em

porcentagem é de 85,3%³⁷. Além disso, o novo mecanismo facilitou o exercício do controle escolar por parte dos técnicos, pois, logo que recebem as fichas nas reuniões sócio-educativas, eles comentam com os pais a situação escolar dos filhos, discutindo os casos mais problemáticos durante o atendimento individual, realizados após as reuniões grupais.

Porém, apesar dos avanços realizados, este controle ainda enfrenta obstáculos que, certamente, comprometem o seu funcionamento eficiente. O primeiro se refere às distorções no mecanismo de controle escolar. Os demais dizem respeito às dificuldades enfrentadas, no âmbito das escolas e das famílias, para executar este controle.

a) As distorções no mecanismo de controle escolar

A modificação do sistema controle escolar, estabelecida pela Secretaria Municipal de Assistência Social, ainda não foi efetivamente incorporada pelos DRO's e pelas redes estadual e municipal de ensino.

Do ponto de vista dos DRO's, em alguns deles, os técnicos orientam as mães a levarem as fichas, em branco, às secretarias das escolas e, posteriormente, pegá-las preenchidas na ocasião das reuniões de pais e mestres. Em outros, os técnicos somente orientam as mães a levarem as fichas nas escolas e a solicitarem o seu preenchimento pelos professores, sem definir ou especificar os momentos de entrega e recebimento da ficha. Há uma diversidade de procedimentos não somente entre os DRO's, mas, muitas vezes, entre os técnicos de um mesmo DRO. De qualquer forma, a norma que estabelece a entrega das fichas em branco aos professores, na ocasião das reuniões de pais e mestres, não é respeitada.

Do ponto de vista das escolas, nas várias visitas realizadas às três unidades escolares selecionadas para esta pesquisa, foi possível constatar, em duas delas - E.E.P.G. Prof. Alberto Medaljon e E.M.P.G. Pe. José Narciso Ehrenberg - muitos casos nos quais as crianças, em lugar dos seus pais, entregavam as fichas em branco aos professores e as recebiam preenchidas. Nestas escolas, os diretores e professores não estavam cientes de que as fichas deveriam ser preenchidas somente durante as reuniões de pais e mestres e entregues apenas aos pais. Foi somente na terceira escola selecionada, a E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos, que a maioria

agosto de 1997; o último foi o DRO Sul, que começou a implementar o novo sistema em outubro de 1998.

³⁷ Somente estas duas DRO's possuem informações sobre o número de fichas entregues para os pais nas reuniões e a parcela que retorna preenchida pelos professores.

das docentes entrevistadas afirmou exigir o comparecimento dos pais, não sendo aceitas as fichas levadas pelos alunos³⁸.

A situação observada naquelas duas escolas, em que as crianças, ao invés dos seus pais, levavam as fichas para os professores e as recebiam preenchidas, prejudica uma grande potencialidade do PGRFM: estreitar o relacionamento entre as famílias dos alunos e as escolas.

Há que se notar, entretanto, que a maior ou menor eficiência do controle escolar depende fundamentalmente de dois fatores: no âmbito dos DRO's, do grau de integração entre as Coordenadorias de Ação Social e Educação; no ambiente externo aos DRO's, do tipo de contato e relacionamento construído entre os técnicos gestores do PGRFM e o *staff* das redes estadual e municipal de ensino.

Nesse sentido, é importante destacar e relatar a experiência bem sucedida do DRO sudoeste, onde o controle escolar funciona de forma mais sistemática e com um alto grau de colaboração das escolas. É a este DRO que pertence a escola E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos, onde o controle escolar funciona de um modo mais eficiente quando comparado às outras duas escolas selecionadas.

No ano de 1998, a mudança no fluxo da ficha escolar foi discutida e debatida em uma reunião realizada no mês de fevereiro, da qual participaram membros da coordenadoria de ação social do DRO, responsável pelo PGRFM e os diretores das escolas desta região. Depois desta reunião, foi feita uma ata, contendo explicações e esclarecimentos sobre o PGRFM e sobre a forma como passaria a funcionar o controle escolar. Esta ata foi enviada para todas as escolas do DRO, mesmo para aquelas cujos diretores não haviam comparecido à reunião. Além disso, ainda em 1998, foram realizadas outras duas reuniões entre os técnicos do PGRFM e as delegacias de ensino com o objetivo de ampliar a divulgação do programa nas escolas estaduais e buscar o apoio dos professores e diretores desta rede. Atualmente, os técnicos deste DRO também possuem um calendário com as datas das reuniões de pais e mestres realizadas pelas escolas, de modo que, um mês antes, distribuem as fichas em branco nas reuniões sócio-educativas. Isso atesta, portanto, o elevado grau de integração que os técnicos possuem com as redes de ensino, fundamental para o bom funcionamento do controle escolar.

b) As dificuldades enfrentadas pelas escolas para o preenchimento da ficha

Além do controle escolar não funcionar de acordo com o desenho definido pela Prefeitura Municipal,

³⁸ Ainda assim, as mães não levam as fichas para serem preenchidas nas reuniões de pais e mestres, como estabelece a regra. Em alguns casos, ela o faz a qualquer momento do ano, o professor preenche e devolve a ficha no mesmo momento ou na reunião seguinte.

dois problemas foram identificados no próprio preenchimento da “Ficha de Controle da Frequência e do Aproveitamento Escolar”.

O primeiro, levantado por vários docentes, é que a ficha seria mal elaborada, solicitando informações pouco específicas e insuficientes para avaliar a situação educacional dos alunos. O segundo obstáculo, identificado através das entrevistas realizadas com os docentes das três escolas visitadas, é que muitos professores não relatam, nas fichas, a real situação escolar do aluno, alegando, para isso, dois motivos: de um lado, o desconhecimento do PGRFM e o receio de que as famílias, dependentes do subsídio para sobreviverem, sejam punidas pela baixa frequência escolar dos filhos; de outro, o temor de que o preenchimento da ficha escolar possa prejudicar o próprio docente, conforme é possível notar no depoimento de uma das professoras da escola E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos:

“Olha, um dia a gente tava comentando, que esta fichinha aqui, às vezes a gente tem até medo de preencher. Porque às vezes a gente coloca que o aluno é ruim e a gente não sabe qual o problema que pode causar. Não sabe se mente, se não mente, entende, a gente fica meio encabulada de preencher. Mas eu acho que é uma coisa boa, contanto que não traga problemas pra gente preencher uma folha desta de um aluno ruim. Por isso, tem bastante professor que não escreve a verdade aí. Às vezes, muitas professoras tem medo, é isso que a gente tava comentando no começo do ano, quando eu era coordenadora. A gente coloca tudo bom, ou tudo ruim, o que a gente vai por nesta ficha. A gente não sabe se pode prejudicar a gente”

Mas é exatamente nesta escola que ocorre a maior dificuldade para efetuar o controle escolar: a pressão exercida pelos pais sobre os professores para emitirem pareceres positivos sobre seus filhos, inclusive com ameaças de violência, conforme relatou a diretora desta escola em vários momentos da entrevista, como, por exemplo, nos dois trechos que seguem:

“Inclusive, nem sei se eu devo falar, mas nós temos casos aqui de professores que sofrem pressão, porque a criança não vai bem na sala de aula, o pai não dá acompanhamento para ela e a professora sofre a pressão da mãe para assinar a ficha. Muitas vezes o professor não quer assinar, porque não está correspondendo com aquilo que é a norma da renda mínima. Mas ele assina porque é pressionado pela mãe”

“A informação que chegou para mim é que os professores eram coagidos a colocar referências que não podiam dar da criança, mas eles punham porque tinham medo de apanhar na rua (...) Os professores falavam que as mães ficavam no portão e, se não pusesse que o aluno era bom, elas iam bater. Lá em cima, a coisa é barra pesada (...) Os pais alegam que se ele escrever a situação real da criança, vai cortar a renda mínima e eles precisam da renda mínima para sobreviver”

Diante deste problema, a diretora da escola optou por ceder às pressões dos pais e aconselhou os professores neste sentido, afirmando deste modo:

“O controle é feito direto com o professor, nem passa por aqui. A única coisa que eu tive algum contato maior foi quando os professores foram pressionados. Aí, eu até pensei assim, exigir que a criança mude só por causa de ser da renda mínima vai ser difícil, porque este é trabalho a longo prazo. Então, se a gente colocar a verdade e tirar esta renda da família dele... Vamos deixar para lá. Nós fizemos o jogo da comunidade, o que não é o certo. Então, é por isso que eu digo para você, precisa de uma atuação maior em cima disso para conscientizar os pais. A gente passou por cima, fechou os olhos e fez o jogo da mãe”

Uma crítica feita por várias professoras entrevistadas foi a de que o controle escolar não funcionaria ou não teria utilidade, pois os alunos do PGRFM manteriam um elevado número de faltas mesmo quando elas descrevem nas fichas a ocorrência deste problema. Na sua opinião, no lugar desta ficha, os agentes responsáveis pela gestão do PGRFM deveriam entrar diretamente em contato com a escola para obter as informações a respeito da frequência e do desempenho escolar dos alunos, conforme sugeriram duas entrevistadas:

“Olha, vem aquela fichinha pra gente preencher, e a gente põe umas coisas lá. Se tem 47 dias letivos e a criança falta 15, 20, 30, como é que fica? Mas parece que tanto faz ter estes números, que é tudo em vão. Parece que a criança não melhora, não vem para a escola. Não sei como eles controlam isso. O programa também não vai ver porque a criança tá faltando (...) Eles deveriam, de vez em quando, vir aqui na escola para confirmar, porque esta ficha, faz no começo do ano pra valer para o ano inteiro, não é? Deveria vir um pessoal para verificar mesmo, e não é ir na secretaria não. Quando quer verificar, deve falar com a professora da sala”

“Não se tem uma lista das crianças que estão participando da renda mínima, para saber quais são seus alunos, quem é, quem não é. A assistente social deveria vir mais na escola para saber sobre a criança aqui, da boca do professor, ao invés disso aqui [aponta a ficha de controle escolar]. E mesmo isso aqui, às vezes nós percebemos que não tem valor nenhum, porque eu coloco que a criança não está vindo, que o rendimento está sendo mínimo na sala de aula, o aproveitamento quase nulo, a família totalmente ausente e não acontece nada. Então eu não sei até onde isso vale”

c) O obstáculo imposto pelas famílias

Um outro obstáculo ao funcionamento do controle escolar é o de que, conforme relataram os técnicos entrevistados, algumas mães não devolvem as fichas preenchidas pelos professores quando elas contêm pareceres negativos sobre seus filhos. Este problema têm ocorrido com maior frequência no DRO norte, levando os técnicos a defenderem o sistema de controle anterior, feito entre os DRO's e as escolas e sem a participação das famílias.

d) O baixo nível de cobrança por parte dos técnicos

Além destes empecilhos à eficiência do sistema de controle escolar, um outro problema é que, quando um ou todos os membros em idade escolar não estão freqüentando assiduamente as aulas e a família não está empreendendo os esforços necessários para isso, ela não sofre nenhum tipo de punição, o que pode gerar descrédito, por parte da população beneficiária, em relação ao controle escolar do PGRFM (Campineiro, 1996:51; Blanes & Carvalho, 1997:28).

A este respeito, também é importante notar que uma parcela dos técnicos não atenta, ou até mesmo ignora a questão da frequência escolar das crianças do PGRFM. Em conversas informais, eles mencionaram situações nas quais era muito difícil cobrar e exigir que as crianças freqüentassem assiduamente a escola, já suas famílias apresentavam sérios problemas de

dinâmica e relacionamento entre os membros. Como exemplo, foram citadas as crianças vítimas de violência doméstica, principalmente quando os pais eram alcoólatras e drogaditos. Neste sentido, estes técnicos acreditavam que, antes de cobrar da família a frequência escolar dos filhos e puni-la se ela não cumpre com isso, seria necessário solucionar os problemas da dinâmica familiar e do vínculo entre os membros.

1.4.4. As escolas e a implementação do PGRFM

O PGRFM é um programa que associa objetivos de assistência às famílias mais pobres e de reforço à educação das suas crianças e adolescentes. O seu êxito pressupõe, então, a articulação entre estes dois setores das políticas públicas e a capacidade de empreenderem ações integradas.

Entretanto, as entrevistas realizadas com os profissionais do ensino revelaram ser pequeno, ou quase nulo o envolvimento das escolas na implementação do PGRFM de Campinas.

Os docentes entrevistados possuíam poucas informações a respeito do PGRFM. Sabiam apenas que se tratava de “um dinheiro”, “um salário” ou “uma renda” dada às famílias pobres para que as crianças frequentassem as aulas, considerando o programa como uma bolsa de estudos, desconhecendo o trabalho psicossocial realizado com as famílias beneficiárias. Também desconheciam o cálculo do valor do subsídio, muitas acreditando ser este de um salário mínimo. Não sabiam que o prazo de permanência das famílias no PGRFM é de um ano, achando que elas receberiam o subsídio ilimitadamente.

A maior parte dos entrevistados afirmou ter tomado ciência da existência deste programa através dos meios de comunicação ou depois que os alunos ou seus pais começaram a levar as fichas de controle escolar para serem preenchidas - o que evidencia, desde logo, uma falha na divulgação do programa às redes de serviços públicos locais.

Mesmo sabendo pouco sobre este programa, as entrevistadas fizeram inúmeras críticas a ele. Dentre elas, destacam-se:

- As famílias colocariam os filhos na escola apenas para receber o subsídio, não demonstrando interesse em acompanhar a vida escolar dos mesmos e não valorizando, de fato, a sua educação. Três depoimentos ilustram este ponto de vista:

“Olha, bem, desde o ano passado eu trabalho neste bairro e vejo que têm muitos pais aqui no Vida Nova que não trabalham, mães solteiras que têm cinco, seis filhos, que colocam os filhos na escola só por causa desta renda mínima. Eles não dão importância do filho na escola, mas sim da renda mínima. Porque na hora de preencher isso aqui [aponta para a ficha escolar], minha filha, eles parece um bando de urubú em cima da gente”

"Eu acho que o programa é bom, mas tem que ter mais rigor na sua aplicação. Há casos de pais que colocam a criança na escola, e a gente sofre muito isso, só para receber este dinheiro. E não dão acompanhamento aos filhos (...) Então, eu acho que são poucos os pais que levam a sério a renda mínima, no sentido da criança dentro da escola. A maior preocupação deles é receber o dinheiro, eles ficam desesperados se não tiver assinado o papel. A gente observa que eles não são preocupados com o aluno dentro da escola aprendendo, se preparando para o amanhã. Eles estão mais preocupados com o dinheiro que entra"

"Eu não acho que é uma coisa boa, não. Porque às vezes o pai só vem atrás da gente por causa deste papel, aí. Eles vêm na reunião, nem esperam pra saber o que você vai falar e logo perguntam: 'E o papel, tá pronto?' Este papel é entregue só na reunião de pais, né, e eles só vem interessados em saber do papel (...)"

- As famílias não teriam responsabilidade para gastar os recursos. Nas entrevistas com os docentes, foram constantes as acusações de que os pais gastariam o dinheiro com vícios (bebida, cigarro) e para adquirir bens considerados supérfluos, como eletrodomésticos, ao invés de utilizar o subsídio para comprar itens de primeira necessidade:

"Tem uns que a mãe comprou tanquinho para lavar roupa pra fora, e coisas para casa. Mas é um ou outro só, porque a maioria que a gente conhece, ou pelo menos ouve falar, das outras classes, os pais são alcoólatras, então eu não sei. Eu acho que é complicado dar o dinheiro, ou deveria haver mais controle sobre eles, porque, do jeito que está, o pessoal está bebendo com este dinheiro ao invés de cuidar dos filhos, manter, dar um pouco de comer para eles... O pessoal está comprando bebida"

"Olha, eu acho que eles comprem cigarro, bebida, porque, se não tem dinheiro pra comprar comida... E nós vemos muitos pais vindo alcoolizados, fumando, usando drogas, então da onde eles tiram dinheiro se é a renda mínima que sustenta? Há exceções, aquelas mães mais conscientes. Mas a maioria não está preocupada com outras coisas"

"Eu não escuto falar boas coisas dessa renda mínima, não (...) Não sei o que as famílias fazem com o dinheiro, mas a gente escuta bastante coisa, que comprou microondas, não sei o que lá pra casa, mas alimento que é bom, nada, porque sempre é os que mais comem na escola, você pode ter certeza disso. Então, tudo mundo vê essa renda mínima não como uma coisa boa não. Pelo que eu ouço, eu não acho bom"

- O controle feito através da ficha escolar seria inútil, pois não reverteria a situação de alunos faltosos e com baixo rendimento escolar. Os depoimentos apresentados no item 1.4.3. mostravam bem esta percepção.
- As mães "decidiriam" ter mais filhos somente para receber o subsídio do PGRFM por mais tempo ou aumentar o seu valor. Dois trechos das entrevistas elucidam esta opinião:

"Pelo menos pra gente, não passa uma noção boa, esse dinheiro. Eu acho que elas não sabem utilizar, sei lá, põe filho a torta direita, tem mãe com dez filho só por causa da renda mínima. É a idéia que passa pra gente"

"Se houvesse uma fiscalização para saber o fim deste dinheiro, seria viável. Mas a partir do momento que o pai começa a colocar filho no mundo, para ficar em casa coçando, que é o português claro (...)"

- Finalmente, o tradicional argumento contra a natureza programas de renda mínima, de conceder um subsídio financeiro sem nenhuma contrapartida em termos de trabalho:

"Você veja bem, a gente vem trabalhar para ter o salário da gente, né, e se a gente falta, somos descontadas no salário. Agora, porque elas recebem sem dar nada em troca? Eu não concordo muito com isso (...) Nós

temos poucos funcionários, então porque estas mães não são chamadas para dentro da escola para fazer alguma coisa? Mas ninguém que saber de fazer nada. Os pais também, porque para trocar uma porta, precisa vir gente da Prefeitura. Se precisa trocar um vidro, precisa esperar a Prefeitura vir, quando na realidade, os filhos usufruem da escola, eles tem a renda mínima e não dão nada em troca (...)"

Um outro indicativo da pouca participação das escolas na implementação do PGRFM é o de que, em nenhuma delas, as diretoras sabiam ou tinham uma estimativa a respeito do número de alunos beneficiados pelo programa. Mesmo as professoras das quatorze crianças selecionadas, quando entrevistadas, não souberam dizer, ao certo, quantos dos seus alunos recebiam o subsídio. Entretanto, apesar de não saberem exatamente quem são os alunos atendidos pelo PGRFM, as professoras da escola E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos, e, em menor medida, da escola E.M.P.G. Pe. José Narciso Ehrenberg, revelaram nas entrevistas uma visão negativa, e até mesmo preconceituosa sobre estas crianças.

Quando interrogadas sobre a existência de diferenças entre os alunos atendidos pelo PGRFM e os demais, em termos de frequência, rendimento escolar e disciplina, nestas duas escolas, a maior parte das professoras respondeu positivamente, afirmando que os alunos do PGRFM são menos assíduos, com menor desempenho e pior comportamento na sala de aula. Os seus pais, por outro lado, não dariam aos filhos o acompanhamento necessário à sua vida escolar. Mesmo quando as professoras possuíam poucos alunos atendidos pelo PGRFM e eles eram assíduos e não tinham problemas em termos de rendimento, esta opinião foi apresentada:

"Sei lá, eu nem sei o que te falar, mas sempre é tachado esses alunos da renda mínima. Não que existe preconceito contra eles, mas sempre assim, eles até falam 'eu vim na escola porque eu sou obrigado'. Todos os alunos até sabem quem é o aluno da renda mínima. Pelo menos é o que a gente escuta falar. Na minha classe do Barnabé eu só tinha um, e aqui eu só tenho um. Então, eu não passei pela experiência de ter alunos ruins da renda mínima (...) Eu escuto falar que eles não são os melhores alunos, não, tem baixa frequência, não gostam de vir pra escola"

Tal como no depoimento acima, foi constante nas falas das professoras a utilização de expressões como *"Eu escuto falar que..."*, *"Eu ouvi dizer, de alguns professores, que..."*, confirmando a existência de um visão negativa que se difunde dentro do ambiente das duas escolas contra os alunos atendidos por este programa e contra as suas famílias, que seriam, pois, a causa dos problemas das crianças:

"Com certeza há diferença, salvo algumas exceções. A maioria têm problemas em casa, ou perdeu a mãe, ou está sem pai, ou teve um trauma muito grande. Então, parece que tem um bloqueio e não conseguem aprender (...) O que eu noto é que os meninos da renda mínima não tem rendimento escolar. Nenhum, quase. Não sei o que acontece. É a família, né, que está desestruturada. E não consegue aprender por mais que ensine (...) A mãe bebe, ou é drogada, ou foi largada pelo marido. E a maioria da renda mínima é assim"

Ao contrário, na escola E.E.P.G. Prof. Alberto Medaljon, todas as professoras entrevistadas e também a diretora afirmaram não haver diferença entre os alunos do PGRFM e os demais. Salvo algumas exceções, em geral, os alunos beneficiados por este programa foram considerados assíduos, com um rendimento razoável, porém variável e com bom comportamento na sala de aula.

Em síntese, do ponto de vista das escolas, além da fragilidade que caracteriza o mecanismo de controle escolar, foi possível notar outras falhas na implementação do PGRFM, como o escasso conhecimento revelado pelas professoras entrevistadas no que dizia respeito ao seu funcionamento ou mesmo quais seriam os alunos pertencentes a ele. As entrevistas também revelaram uma visão estigmatizada da população beneficiária do PGRFM, tanto das crianças como das suas famílias.

1.4.5. Articulação intersetorial e encaminhamentos para os serviços e benefícios sociais

Um dos pressupostos do PGRFM é o de que o processo emancipatório das famílias beneficiárias depende fundamentalmente do acesso à rede de serviços e benefícios disponíveis na comunidade. Portanto, o êxito do PGRFM está relacionado, em grande parte, à articulação entre os diversos setores das políticas públicas municipais e à capacidade de empreender ações integradas de combate às múltiplas faces da pobreza.

No âmbito do PGRFM, a pesquisa realizada por Blanes & Carvalho (1997:29) constatou um elevado grau de articulação da Secretaria Municipal de Assistência Social com as demais secretarias municipais e com os serviços sociais básicos, possibilitando aumentar o grau de integração das ações intersetoriais. No entanto, nas estruturas de administração regional, tal articulação nem sempre é observada. Em alguns DRO's, é clara a falta de integração da Coordenadoria de Assistência Social e as demais coordenadorias, comprometendo a efetuação dos encaminhamentos realizados pelo PGRFM e o usufruto dos serviços sociais básicos pela população beneficiada por este programa. A articulação entre as áreas ocorre com maior frequência na "ponta" dos serviços, quando as duplas de técnicos do PGRFM contatam profissionais de outras instituições para encaminhar as famílias.

Em geral, as famílias encaminhadas pelos técnicos do PGRFM têm prioridade de atendimento nos serviços públicos. Entretanto, recentemente, tem crescido a dificuldade dos beneficiários do PGRFM em acessar outros benefícios e programas sociais. Devido à limitação dos recursos e equipamentos públicos, acabam por ser selecionadas outras famílias, que estariam, supostamente, em situação pior por não participarem do PGRFM.

Um elemento que merece destaque, por prejudicar a articulação intersetorial na implementação do PGRFM, é que ele não parece ter sido suficientemente apresentado e divulgado junto às redes de

serviços públicos locais. Nas três escolas que visitamos, como vimos, as professoras e diretoras dispunham de pouca ou nenhuma informação sobre o programa e, freqüentemente, se colocavam contra ele. Para um programa que possui um forte objetivo educacional, os prejuízos disso são claros: conquistar o apoio e a colaboração dos profissionais do ensino se tornou uma tarefa mais difícil, pois a falta de informações sobre este programa, as suas metas e formas de atuação, implicou na cristalização de fortes resistências a ele.

Assim, a busca do envolvimento e do apoio da rede de serviços sociais locais, assim como da maior articulação intersetorial na implementação do PGRFM demandam, ainda hoje, grandes esforços por parte dos técnicos gestores do PGRFM.

No ano de 1998, os esforços para o aperfeiçoamento da articulação intersetorial permaneceram concentrados ao nível das Secretarias Municipais. A Secretaria Municipal de Assistência Social realizou grandes avanços no sentido de firmar parcerias com outras secretarias para a instituição de programas de apoio às famílias do PGRFM. Um exemplo disso é a parceria firmada com a Secretaria Municipal de Saúde para realizar o "Projeto de capacitação para o trabalho com grupos para a equipe do Programa de Garantia de renda Familiar Mínima", visando a capacitação profissional da equipe técnica do PGRFM, especialmente dos profissionais que ingressaram recentemente através do concurso público. Um outro exemplo é o "Projeto Educação e Cidadania", em parceria com a Secretaria Municipal de Educação para proporcionar aos beneficiários do PGRFM, com idade superior a quatorze anos, o ensino de primeira a quarta série.

Mesmo dentro da Secretaria Municipal de Assistência Social, estão sendo criados novos programas para apoiar e fortalecer as famílias do PGRFM. Um deles é o "Grupo Solidário de Proteção à Infância e à Juventude", que consiste no treinamento de agentes comunitários para divulgar o PGRFM nas regiões mais pobres do Município e acompanhar as famílias beneficiárias e ex-beneficiárias deste programa. Outra iniciativa que merece destaque é o "Programa de Subsistência Mínima", para atender as famílias com problemas crônicos³⁹ que, apesar de participarem do PGRFM por um longo período, não apresentaram mudanças significativas em suas condições de vida e em sua dinâmica familiar, não conseguindo alcançar o objetivo emancipatório do PGRFM. O Programa de Subsistência Mínima beneficia as famílias com cestas básicas - cujo conteúdo varia de acordo com o número de membros da família - e com o atendimento psicossocial, através de reuniões grupais semelhantes às dos grupos sócio-educativos do PGRFM.

³⁹ A caracterização e o tratamento conferido às famílias enquadradas nos "casos crônicos" serão mencionados adiante.

1.4.6. Agentes e recursos físicos

A pesquisa realizada Draibe et alii (1996:111) atribui parte ponderável do sucesso da implementação do PGRFM aos agentes envolvidos: a experiência prévia dos técnicos responsáveis pela condução programa e o seu elevado grau de comprometimento e adesão a esta proposta seriam cruciais para garantir a legitimidade do PGRFM no interior da Prefeitura Municipal.

Entretanto, este fator, de importância fundamental para a implementação do PGRFM, foi abalado com a substituição do quadro de profissionais responsáveis pela execução do PGRFM nos DRO's. Em 1995 e 1996, o programa foi executado por técnicos (assistentes sociais e psicólogos) contratados temporariamente, depois de uma rigorosa seleção que levou em conta a experiência com trabalho em grupos e com populações pobres. Porém, no final de 1996, começaram a ser realizados os concursos públicos para a contratação de assistentes sociais e psicólogos, enquanto a equipe antiga do PGRFM foi progressivamente demitida.

De acordo com os agentes que gerenciam o PGRFM, isso gerou uma série de transtornos na sua implementação, pois grande parte dos novos funcionários não possuía experiência com trabalhos em grupo e, principalmente, com populações de baixa renda. Além disso, nos anos de 1997 e 1998, nos gaps entre a demissão dos técnicos antigos, a realização dos concursos e a contratação dos novos funcionários, as equipes regionais do PGRFM permaneceram defasadas, resultando em sobrecarga de trabalho para os técnicos, redução do horário de atendimento à população e cancelamento das visitas domiciliares, tanto na fase do cadastramento como para o acompanhamento das famílias que já recebiam o subsídio. A defasagem da equipe técnica também impossibilitava uma ampliação significativa do número de famílias atendidas⁴⁰.

Apesar dos esforços no sentido de capacitar os agentes, permanecem as dificuldades relativas à precariedade dos recursos físicos e materiais alocados para o PGRFM. De fato, durante as visitas realizadas aos DRO's, foi possível notar dois principais problemas. A baixa disponibilidade de conduções para transportar os técnicos estava prejudicando significativamente o acompanhamento das famílias, pois implicava em atrasos nas reuniões sócio-educativas, redução do período das reuniões e dos atendimentos individuais e dificultava a realização das visitas domiciliares. Também os espaços utilizados para as reuniões grupais são, em grande parte, inadequados, principalmente para a realização dos atendimentos individuais, devido à pouca privacidade que oferecem.

⁴⁰ Entretanto, estas dificuldades têm sido lentamente superadas através da capacitação profissional dos novos agentes implementadores. Além disso, em março de 1999, a equipe técnica foi completada, atingindo as treze duplas de psicólogos e assistentes sociais e possibilitando retomar a meta inicial de atender 3.000 famílias mensalmente.

1.4.7. O período de permanência das famílias no PGRFM

O período de doze meses para o recebimento do benefício, estabelecido em lei, não foi respeitado nos primeiros dois anos de implementação do PGRFM. Isso porque os gestores do programa não estavam certos de que este período seria suficiente para melhorar substancialmente as condições de vida de famílias que se encontravam em situação de extrema pobreza. Por isso, até o início de 1997, não haviam sido definidos os critérios para o desligamento do PGRFM (Blanes & Carvalho, 1997:34).

Ao longo dos anos de 1995 e 1996, apenas foram excluídas as famílias que não cumpriram com as obrigações estabelecidas no Termo de Responsabilidade e Compromisso e aquelas que deixaram de se enquadrar nos critérios de elegibilidade⁴¹.

No início de 1997, a nova gestão municipal colocou como diretriz para o PGRFM a substituição das famílias atendidas e o cumprimento do prazo de permanência estabelecido em lei. Assim, em abril de 1997, as famílias que já haviam permanecido doze meses no PGRFM começaram a ser desligadas.

Entretanto, a equipe técnica notou que uma parcela expressiva das famílias beneficiárias não havia alcançado a emancipação, ou seja, continuava incapaz de subsistir sem o benefício financeiro e ainda necessitava do acompanhamento psicossocial, pois, em sua dinâmica, permaneciam focos de conflito e tendências à desestruturação. Nestas famílias, para as quais o PGRFM não teve êxito em promover a emancipação, o não atendimento significaria o retorno à miséria e a exposição das crianças a situações de risco. Consideradas como “casos crônicos”⁴², elas foram mantidas no programa por um período indeterminado, até que fosse encontrada uma outra forma de atendimento para elas. Foram desligadas, então, somente aquelas que já haviam atingido os doze meses e que estavam em condição de sobreviverem sem o subsídio e a assistência do PGRFM.

No final do ano de 1998, foi criado o “Programa de Subsistência Mínima” para atender as famílias enquadradas como “casos crônicos”, que não evoluíam significativamente no sentido da autonomia e continuavam em situação precária após os doze meses de permanência no PGRFM.

Portanto, atualmente, após doze meses de permanência no PGRFM, os técnicos avaliam a situação de cada família, através de entrevistas e, às vezes, de visitas domiciliares e decidem se elas permanecem ou se são desligadas. A maior parte das famílias tem sido desligada do PGRFM após receber o 12º cheque. Uma parte delas, que reagem aos estímulos do trabalho psicossocial e

⁴¹ Por exemplo, em decorrência de mudança para outro Município.

⁴² Enquadram-se aí as famílias cujos pais/responsáveis possuem deficiências mentais ou físicas que impossibilitam a atividade laboral de forma temporária ou permanente, famílias com problemas de alcoolismo e violência doméstica, famílias que possuem crianças com graves problemas de saúde, famílias que possuem crianças em “situação de rua”, crianças que não vão à escola ou com problemas de drogadição, mas que estejam reagindo

apresentam alguma melhoria nas condições de vida após o período de doze meses, mas ainda apresentam dificuldades, permanecem no programa por 14, 15, até 18 meses. Porém, aquelas identificadas como "crônicas" e que não mostram reação após doze meses no PGRFM, são transferidas para o recém-criado Programa de Subsistência Mínima.

Cumprir notar que o elevado poder decisório dos técnicos na seleção das famílias, que já havia sido ressaltado por estudos anteriores (Draibe et alii, 1996:113), se repete na decisão relativa ao tempo de permanência no PGRFM e na definição daquelas que serão encaminhadas para este novo programa. Portanto, o estabelecimento de critérios objetivos para o desligamento permanece como um dos principais desafios para o PGRFM.

1.5. Efeitos do PGRFM sobre as condições de vida das famílias beneficiárias

Diversas pesquisas se dedicaram a verificar os efeitos do PGRFM sobre as condições de vida das famílias atendidas, avaliando o cumprimento das diversas metas a que se propôs este programa.

O objetivo de atender as necessidades básicas das famílias, especialmente das crianças e dos adolescentes em "situação de risco", têm sido exitosamente alcançado pelo PGRFM. Estudos realizados em 1995 e 1996, que buscaram investigar a forma como as famílias utilizam o subsídio, mostraram que a maior parte dos recursos recebidos estavam sendo gastos para atender as necessidades básicas e emergenciais de alimentos, roupas e calçados. Algumas entrevistas evidenciaram a importância da roupa e do calçado para conferir dignidade e possibilitar a participação nas atividades da comunidade. A falta destes itens foi mencionada como impedimento para as crianças irem à escola e para a procura de emprego no mercado de trabalho (Draibe et alii, 1996:103). Notou-se também a preocupação constante em gastar a renda recebida com as crianças: alimentos, roupas e calçados para irem à escola, fraldas, camas e aparelhos televisores para manter as crianças em casa e evitar que ficassem na rua (PMC, 1995a). Os itens que apareciam nas diferentes estruturas de gasto das famílias tendiam a ser os mesmos. As diferenças se davam principalmente com relação à porcentagem da renda destinada aos diferentes itens de consumo. Isso foi explicado pelo fato de se tratarem de famílias em situação de extrema pobreza, o que não permitia a realização de gastos diferentes dos básicos (Bittar, 1996).

Se o PGRFM alcança o objetivo assistencial, de aliviar as condições de privação das famílias, a meta da emancipação ainda esbarra em vários obstáculos. A autonomia financeira é dificultada pelo baixo grau de qualificação das famílias, além da inexistência de empregos para uma parcela

crescente da população. Conforme revelou o estudo realizado por Bejarano (1998:42-43), em uma amostra de 200 famílias desligadas do PGRFM, apenas 6% haviam conseguido emprego. Mesmo os esforços do programa no sentido de encaminhar as famílias para os cursos de profissionalização se mostram pouco frutíferos, pois o conteúdo destes cursos exige um grau mínimo de escolaridade, que a maioria dos beneficiários não possui.

Porém, a referida pesquisa constatou ser o PGRFM mais exitoso na outra face do processo emancipatório, referente ao desencadeamento de transformações no interior do grupo familiar e na sua relação com os serviços sociais disponíveis na comunidade. O limite que se coloca, neste caso, é a dificuldade de muitas famílias em romper com comportamentos e modos de vida cristalizados pela miséria que caracterizou a sua vida e a de seus antepassados. O período de um ano é, muitas vezes, insuficiente para o “despertar” das famílias, no sentido da reação e da tomada de iniciativa para melhorar as suas condições de vida.

Em relação à meta de proteger a infância pobre, as poucas informações existentes indicam a relativa eficácia do PGRFM. Este programa alcançou pouco sucesso em promover melhorias nas condições de saúde das crianças desnutridas. Conceder um subsídio financeiro para as famílias é uma medida insuficiente para combater a desnutrição infantil, pois, em muitos casos, a causa deste problema é menos a renda e mais o baixo nível cultural, o desconhecimento de hábitos saudáveis de alimentação e preparo de alimentos (Campineiro, 1996:111).

Quanto à educação infantil, quando o programa foi implantado, em março de 1995, havia cerca de 550 crianças e adolescentes em “situação de rua” no Município, trabalhando com ocupações precárias ou na mendicância. A maioria (90%) mantinha vínculos familiares e suas atividades permitiam levantar recursos correspondentes a 30% do orçamento doméstico. Em dezembro de 1996, o número de jovens e crianças ocupadas baixou para 70 (Programa Comunidade Solidária, 1997:4).

Entretanto, se o programa contribuiu para afastar as crianças e adolescentes da rua e reforçar os vínculos familiares, o objetivo da assiduidade escolar ainda exige grandes esforços. Em estudo anterior, realizado em 1996, verificamos que as escolas resistiam em acolher uma clientela que, em geral, apresentava dificuldades para aprender, defasagem série-idade, comportamento agressivo e insubmissão à disciplina escolar. O fato das escolas não estarem preparadas e, ao mesmo tempo, não empreenderem esforços para criar condições adequadas para manter estas crianças estudando, aliada ao frágil sistema de controle da frequência escolar, estava comprometendo o alcance do objetivo educacional do PGRFM. As visitas realizadas a algumas famílias beneficiárias possibilitaram verificar que, muitas vezes, crianças e adolescentes que antes se encontravam em “situação de rua”, mesmo após o PGRFM, permaneciam com um número elevado de faltas e com

rendimento escolar insatisfatório (Campineiro, 1996:120).

É com o intuito de aprofundar os conhecimentos a respeito da dimensão educacional do PGRFM, especialmente sobre a eficácia e a efetividade deste programa em manter as crianças e adolescentes na escola, que esta pesquisa foi realizada.

FAMÍLIAS E CRIANÇAS: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS CASOS SELECIONADOS

Constituindo uma estratégia de combate à pobreza, o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima já beneficiou, desde o seu início, mais de 8.000 famílias campineiras, como vimos no capítulo anterior. Por suposto, como decorrência do seu desenho e dos critérios de seleção adotados, devem estar sendo atendidas as famílias dos estratos com maiores níveis de carências sócio-econômicas.

Neste capítulo, apresentaremos as principais características das quatorze famílias estudadas nesta pesquisa, com base em alguns indicadores demográficos e sócio-econômicos, para poder investigar, mais adiante, as possíveis relações entre elas e o desempenho escolar dos alunos.

Conforme relatamos no Anexo 1, a seleção das famílias foi feita, basicamente, em três etapas. No primeiro momento, foram selecionadas três escolas, que concentravam grandes quantidades de alunos atendidos pelo PGRFM, localizadas em diferentes regiões do Município de Campinas. Em seguida, foi intencionalmente selecionado um grupo de quatorze alunos que estudavam nestas três escolas, considerando variáveis como sexo, idade, série escolar, tipo de estrutura familiar e número de pagamentos que a família já havia recebido do programa. Por fim, depois de selecionados os alunos, foi feita a abordagem junto às suas famílias, cujas características serão apresentadas neste capítulo. É importante ressaltar que, no total, estas famílias compreendem 34 crianças e adolescentes menores de quatorze anos, porém, a análise da situação escolar, apresentada nos capítulos seguintes, será realizada somente com uma única criança de cada família.

Como esta seleção não foi feita com base em critérios estatísticos e o número de observações é muito pequeno, as informações apresentadas devem ser tomadas apenas como uma caracterização específica dos “casos”, não generalizável para o conjunto das famílias atendidas pelo PGRFM.

Entretanto, sempre que possível, os indicadores que caracterizam as quatorze famílias e as suas crianças serão comparados a outros relativos a universos maiores, como o conjunto de famílias beneficiárias do PGRFM⁴³ e a população do Município de Campinas, especificando melhor o seu perfil.

Para isso, serão utilizadas, basicamente, três fontes de informação. A primeira é constituída dos questionários respondidos pelas quatorze mães no mês de outubro de 1998, que fornecem a maior parte dos dados sobre as famílias estudadas. A segunda fonte é o Banco de Dados do PGRFM, que possui os dados sobre o universo de famílias beneficiadas pelo programa, no momento em que

⁴³ As informações sobre o universo das famílias beneficiadas pelo PGRFM abrangem somente aquelas que estavam recebendo o subsídio em dezembro de 1997.

preencheram a ficha de cadastramento⁴⁴. Estas informações são periodicamente processadas e sistematizadas pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP, 1998). A terceira fonte de informações diz respeito às estatísticas sobre o Município de Campinas, produzidas principalmente através da “Pesquisa de Condições de Vida no Município de Campinas” (SEADE, 1995).

Para caracterizar o perfil das quatorze famílias, serão utilizados indicadores demográficos, como o tamanho, a composição familiar, a estrutura da chefia, a distribuição etária dos grupos de pais e mães, além de indicadores sócio-econômicos, como o nível de escolaridade dos pais, a situação ocupacional e a renda. Já em relação ao grupo de crianças e adolescentes, serão observados indicadores relativos à distribuição sexual e etária, à condição de saúde e à situação educacional.

2.1. As famílias

2.1.1. Tamanho, composição familiar e estrutura da chefia

As características referentes ao tamanho, à composição e à estrutura da chefia das quatorze famílias selecionadas são apresentadas no Quadro 2.1, a seguir:

Quadro 2.1

PGRFM-Campinas: Características das famílias: tamanho, estrutura e chefia
Estudos de caso – 1998

1. Tamanho das famílias	Nº
3 ou 4 membros	11
5 ou 6 membros	1
7 ou 8 membros	2
Total	14
2. Estrutura familiar e chefia	Nº
Monoparental	5
Chefia masculina	
Chefia feminina	5
Biparental	8
Chefia masculina	7
Chefia feminina	1
Total	14

Tais famílias possuem um tamanho reduzido. Considerando todos os membros que residem nos domicílios, nota-se que dez famílias possuem, no máximo, quatro membros. A maior família é constituída por oito indivíduos.

⁴⁴ É importante ressaltar que as informações do Banco de Dados se referem ao momento do cadastramento da família no programa, não sendo realimentadas ou atualizadas periodicamente.

Quanto à composição familiar e à estrutura da chefia, cinco famílias (35,71%) são do tipo monoparental e com chefe do sexo feminino, ou seja, seu núcleo é constituído pela mãe e seus filhos e, em alguns casos, também incluem agregados, como avós e primos. As outras nove (64,29%) correspondem ao tipo biparental, possuindo, em sua composição nuclear, pai, mãe e filhos. Em relação à chefia, em oito casos ela é masculina. Somente uma das mães declarou ser a chefe da família, alegando o fato de que seu marido está doente em estado terminal e não pode exercer a chefia.

Em relação a estas duas variáveis, as características das quatorze famílias ora estudadas não correspondem ao universo de famílias atendidas pelo PGRFM. Isso porque, considerando o conjunto das 2.742 famílias beneficiadas do PGRFM em dezembro de 1997, 46,68% são do tipo monoparental (NEPP, 1998), proporção bastante superior àquela encontrada nas quatorze famílias estudadas, de 35,71%. Por outro lado, no universo de famílias do PGRFM, a mulher foi apresentada como a chefe em 94,76% das famílias biparentais contra 11,12% nas famílias selecionadas. O predomínio da chefia masculina na maioria das famílias biparentais estudadas nesta pesquisa é um resultado que contraria a tendência verificada para o conjunto das famílias atendidas pelo PGRFM.

Também é importante notar que a presença de famílias monoparentais no PGRFM é muito elevada quando se compara com os dados agregados para o Município de Campinas, obtidas pela "Pesquisa de Condições de Vida" (SEADE, 1995:31). De acordo com esta pesquisa, 12,5% das famílias são formadas pelo chefe com os seus filhos e/ou outros parentes. Dentre as famílias consideradas miseráveis⁴⁵, este percentual aumenta para 24,8%, evidenciando a existência de uma relação positiva entre pobreza e estruturação das famílias.

2.1.2. Idade dos pais

As informações a respeito da idade dos pais das famílias selecionadas se encontram apresentadas no Quadro 2.2, abaixo:

⁴⁵ A "Pesquisa de Condições de Vida" estratifica as famílias do Município de Campinas em quatro grupos sócio-econômicos (A, B, C e D), considerando as seguintes variáveis: moradia, instrução, emprego e renda. Incluídas no Grupo D, estão cerca de 18.000 ou 7,4% das famílias classificadas como miseráveis, que ocupam o extrato inferior da escala sócio-econômica definida pela pesquisa, apresentando carências simultâneas nas quatro variáveis consideradas.

Quadro 2.2

PGRFM-Campinas: Idade das mães e dos pais dos alunos selecionados
Estudos de caso – 1998

Idade	Mães	Pais
Até 24 anos	2	
25 – 29 anos	2	
30 – 34 anos	5	4
35 – 39 anos	1	
40 – 44 anos	2	3
Mais de 45 anos	2	2
Total	14	9 *

O grupo de mães das famílias selecionadas é predominantemente jovem e a sua distribuição etária apresenta uma ligeira concentração na faixa entre 30 e 34 anos, além de 64,9% delas ter, no máximo, 34 anos. A idade média neste grupo é de 35 anos. Por outro lado, nota-se que o grupo dos pais⁴⁶ não é tão jovem quanto o das mães, sendo de 41 anos a sua média de idade.

Este perfil etário dos grupos de pais e mães das quatorze famílias estudadas corresponde ao do universo de beneficiários do PGRFM em dezembro de 1997, pois 70,19% das mães tinham, no máximo, 34 anos de idade. Entre os pais/padrastos, 70,82% estavam concentrados na faixa etária entre 30 e 49 anos, sendo, também neste caso, um pouco mais velhos quando comparados ao grupo de mães (NEPP, 1998).

2.1.3. Nível de escolaridade dos pais

Como é comum nas populações de baixa renda, os membros adultos das famílias estudadas possuem baixo nível de escolaridade. Conforme mostra o Quadro 2.3, dentre as quatorze mães, treze (92,86%) não concluíram a quarta série e cinco (35,71%) nem chegaram a estudar ou não saíram da primeira série, declarando-se analfabetas. O maior nível de escolaridade é de uma mãe que afirmou ter concluído a sétima série do ensino fundamental. Entre os pais, a situação parece um pouco melhor, pois quatro (44,44%) conseguiram concluir a quarta série, embora três (33,33%) também sejam analfabetos.

Em relação a esta variável, não é possível estabelecer comparações com o universo de beneficiários do PGRFM, uma vez que a ficha de cadastramento deste programa, única fonte de informações a respeito das famílias beneficiadas, não possui perguntas sobre o nível de escolaridade dos pais. Porém, os indicadores para o Município de Campinas revelam que a taxa de analfabetismo para os indivíduos de quinze anos ou mais é de 6,6%, elevando-se para 20,4% entre

⁴⁶ Nas famílias monoparentais, a maioria das mães não soube informar a idade dos pais dos seus filhos, a sua escolaridade e ocupação atual. Por isso, nesta descrição, foram considerados somente os nove pais que vivem com os seus filhos, ou seja, os pais das famílias biparentais.

as famílias classificadas como miseráveis (SEADE, 1995:113-117). Também o nível médio de escolaridade é de 7,4 anos, reduzindo-se para 3,4 anos no caso das famílias miseráveis. Nota-se, portanto, que no indicador referente à taxa de analfabetismo, a situação dos grupos de pais e mães das quatorze famílias selecionadas é consideravelmente pior do que a da população campineira, mesmo em relação àquela classificada como miserável.

Quadro 2.3

PGRFM-Campinas: Nível de escolaridade das mães e dos pais dos alunos selecionados
Estudos de caso - 1998

Nível de escolaridade	Mães	Pais
Não concluíram a 1ª série	5	3
1ª ou 2ª série	3	
3ª ou 4ª série	5	5
5ª série em diante	1	1
Total	14	9

2.1.4. Ocupação e renda

Os indicadores relativos à situação ocupacional dos grupos de pais e mães das quatorze famílias estudadas se encontram no Quadro 2.4. Eles mostram que a maioria das mães estavam desocupadas no momento em que se cadastraram no PGRFM: oito (57,14%) estavam desempregadas e quatro (28,57%) eram inativas⁴⁷, ou seja, não estavam procurando emprego naquele momento.

Ao contrário, entre os pais, no momento do cadastramento no PGRFM, cinco estavam ocupados (55,56%), exercendo atividades de pedreiro, servente de pedreiro, pintor e fazendo "bicos" diversificados - ocupações instáveis e com baixíssima remuneração. Os outros estavam desocupados, sendo dois (22,22%) desempregados e dois (22,22%) inativos, aguardando o recebimento do benefício de prestação continuada do INSS. O desemprego, portanto, é maior entre as mulheres do que entre os homens.

Entretanto, houve uma melhora sensível na inserção ocupacional de ambos os grupos após o ingresso no PGRFM, embora isso não se deva à participação neste programa. As mães que estavam inativas continuaram nesta situação, mas das oito que estavam desempregadas, cinco conseguiram ocupação e três continuavam a procurar emprego. Portanto, em outubro de 1998, seis mães estavam ocupadas. No Quadro 2.4, é possível verificar que as duas em melhor condição

⁴⁷ Dentre aquelas que eram inativas, duas declararam que não estavam procurando emprego porque tinham que cuidar dos filhos. As outras duas mães mencionaram problemas de saúde delas e dos cônjuges que impossibilitavam a sua atividade laboral.

de trabalho são faxineiras, funcionárias de firmas prestadoras de serviços de limpeza⁴⁸, que possuem registro em carteira de trabalho e recebem uma remuneração mensal de dois salários mínimos. Outras duas trabalham como empregadas domésticas, não são registradas e recebem salários de R\$130,00 e R\$150,00. As demais trabalham como babá e como gerente de um bar, auferindo, respectivamente, R\$50,00 e R\$150,00 mensais.

Também para os pais houve melhora na inserção ocupacional e na renda após o ingresso no PGRFM. Dentre os cinco que já estavam ocupados, dois conseguiram empregos estáveis e com carteira assinada. Um deles trabalha como “ajudante geral” em empresa madeireira com salário de R\$270,00 mensais e o outro como pintor em empresa de construção civil, recebendo R\$500,00 por mês. Os demais permanecem com ocupações instáveis (pedreiro, servente de pedreiro e “bicos”) e sem registro em carteira de trabalho, auferindo rendimentos mensais que variam em torno de R\$150,00 e R\$250,00, dependendo do volume de trabalho que obtém no mês – como fizeram questão de ressaltar as mães entrevistadas. Os dois inativos continuam nesta situação, mas passaram a receber o benefício de prestação continuada pago pelo INSS (ou Amparos Assistenciais, conforme a caracterização do INSS) devido a problemas de invalidez.

⁴⁸ Ambas trabalham na UNICAMP.

Quadro 2.4

PGRFM-Campinas: Situação ocupacional das mães e dos pais no momento do cadastramento no PGRFM e em outubro de 1998
Estudos de caso - 1998

1. Sit. ocupacional no momento do cadastramento **	Mães	Pais *
Ocupados	2	5
Desempregados	8	2
Inativos	4	2
Total	14	9
2. Sit. ocupacional em outubro de 1998		
Ocupados	6	7
Desempregados	3	
Inativos	5	2
Total	14	9
3. Tipo de ocupação		
Empregada doméstica	2	
Faxineira	2	
Babá	1	
Gerente de bar	1	
Total	6	
Pedreiro e servente de pedreiro		2
Pintor		1
Ajudante geral		1
"Bicos"		3
Total		7

* Apenas pais do grupo de famílias biparentais.

** Informações obtidas no Banco de Dados do PGRFM, disponível na Prefeitura Municipal de Campinas.

Quadro 2.5

PGRFM-Campinas: Renda média das famílias (incluindo e excluindo o subsídio do programa) e número de famílias sem renda no momento do cadastramento no PGRFM e em outubro de 1998
Estudos de caso - 1998

1. Renda no momento do cadastramento no PGRFM *	
Renda familiar média	R\$24,64
Renda familiar média incluindo o subsídio	R\$142,50
2. Renda em outubro de 1998 **	
Renda familiar média excluindo o subsídio	R\$210,71
Renda familiar média incluindo o subsídio	R\$328,57
3. Número de famílias sem rendimentos	
No momento do cadastramento no PGRFM	7
Em outubro de 1998	3

* Informações obtidas no Banco de Dados do PGRFM, disponível na Prefeitura Municipal de Campinas. Para os fins do PGRFM, a renda é calculada considerando apenas os pais/responsáveis, seus filhos/ tutelados menores de quatorze anos e os seus rendimentos.

** Utilizando os critérios do PGRFM.

Em virtude destes dois fatores, ou seja, da mudança na ocupação e/ou na renda obtida por seis mães e oito cônjuges no mercado de trabalho e a obtenção, por dois cônjuges, do benefício de prestação continuada do INSS (cujo valor é de um salário mínimo), houve uma elevação considerável no nível médio de renda das quatorze famílias beneficiadas. As informações sobre a renda das quatorze famílias⁴⁹ estão sintetizadas no Quadro 2.5.

As famílias selecionadas possuíam um nível muito baixo de renda no momento em que foram cadastradas no PGRFM, havendo sete (50,00%) casos em que não dispunham de nenhum tipo de rendimento proveniente do trabalho ou de outros benefícios sociais. A renda familiar média, no

⁴⁹ Os cálculos de renda familiar foram feitos respeitando as regras do PGRFM, ou seja, considerando apenas os rendimentos dos pais/responsáveis e dos filhos menores de quatorze anos.

momento em que as famílias solicitaram o subsídio, era de R\$24,64 por mês. Quando começaram a participar do PGRFM, as quatorze famílias estudadas passaram a receber um subsídio com valor médio de R\$117,86⁵⁰, de modo que a renda familiar média, incluindo o aporte de recursos do PGRFM, elevou-se de R\$24,64 para um valor 5,78 vezes maior, ou seja, R\$142,50 mensais.

Entretanto, mesmo excluindo o subsídio do PGRFM, houve uma elevação do nível de renda das quatorze famílias estudadas no período compreendido entre o momento do cadastramento no PGRFM e o mês de outubro de 1998, em virtude dos dois fatores anteriormente mencionados. De fato, as informações do Quadro 2.5 mostram que o número de famílias que não dispunham de nenhum tipo de renda diminuiu de sete (50,00%) para três (21,43%) casos⁵¹. Além disso, em outubro de 1998, excluindo o subsídio do PGRFM, a renda média era de R\$210,71 mensais, 8,55 vezes maior do que os R\$24,64 do momento do cadastramento.

Por fim, é interessante comparar os indicadores apresentados, acerca da situação ocupacional dos grupos de mães e pais e da renda das quatorze famílias selecionadas, com dados referentes ao universo de famílias beneficiadas pelo PGRFM e da população total de Campinas, propiciando uma dimensão mais precisa do seu significado.

Em relação à situação ocupacional, as estatísticas processadas por NEPP (1998) revelam que o desemprego e os empregos precários predominam no conjunto de membros adultos beneficiados pelo PGRFM, em dezembro de 1997. No momento do cadastramento no PGRFM, 62,73% das mães e 46,83% dos pais afirmaram estar desempregados, revelando que o desemprego parece afetar mais as mulheres do que os homens e confirmando a tendência apresentada nos quatorze casos selecionados. Quanto aos ocupados, entre as mães predominam as ocupações tipicamente femininas, tais como empregadas domésticas, lavadeiras, passadeiras, diaristas, babás, faxineiras, que representam 20,34%. Entre os pais, chama atenção o percentual dos homens vinculados à construção civil, de 22,33%, revelando a baixa capacitação profissional dos membros adultos das famílias.

Ainda em relação à situação ocupacional, os números apresentados pela “Pesquisa de Condições de Vida no Município de Campinas” (SEADE, 1995:69), confirmam as informações sobre as famílias atendidas pelo PGRFM e sobre os quatorze casos selecionados. De fato, no ano de 1994, a taxa de desemprego em Campinas era maior entre as mulheres (14,9%) do que entre os homens (13,5%). Dentre as famílias miseráveis, estas taxas cresciam para 31,3% e 22,2%, respectivamente, percentuais ainda inferiores aos das famílias atendidas pelo PGRFM, que são mais atingidas por

⁵⁰ O menor cheque tinha valor de R\$55,00 e o maior, R\$210,00.

⁵¹ Duas delas são monoparentais e as mães-chefes estão impossibilitadas de trabalhar. Uma delas deu a luz em novembro de 1998 e a outra têm problemas de saúde e não poderá mais trabalhar. Quanto à família biparental, a mãe e o cônjuge estão desempregados.

este flagelo.

Por outro lado, a precariedade dos empregos não é uma característica exclusiva dos beneficiários do PGRFM. No Município de Campinas, no ano de 1994, 26,9% dos trabalhadores ocupados possuíam emprego instável e 33,3% ocupavam postos de trabalho de alta rotatividade⁵² e baixa renda, percentuais que aumentavam nos grupos sócio-econômicos com maior nível de carências, atingindo 53,8% e 78,3%, respectivamente, entre os trabalhadores das famílias miseráveis (SEADE, 1995:75-77).

Em relação aos indicadores de renda familiar, os dados referentes ao universo de famílias beneficiadas pelo PGRFM revelam que, de fato, existe um grau muito acentuado de focalização em famílias sem rendimentos ou com um nível muito baixo de rendimentos. Tomando o conjunto das 2.742 famílias beneficiadas em dezembro de 1997, verifica-se que 55,10% não tinham nenhuma renda ao se cadastrarem no PGRFM – porcentagem maior do que os 50% encontrados nas quatorze famílias estudadas. Outros 15,62% tinham rendimentos que atingiam, no máximo, R\$50,00 e 22,17% dispunham de rendimentos que variavam entre R\$50,01 e R\$100,00. A renda familiar média no momento em que ingressaram para o PGRFM era de R\$33,69 – um pouco maior do que os R\$24,64 das quatorze famílias estudadas nesta pesquisa (NEPP, 1998).

Como não existe um monitoramento sistemático da evolução sócio-econômica das famílias atendidas pelo PGRFM, não é possível saber se houve modificação na situação ocupacional e no nível de renda dos membros durante a sua participação neste programa, tal como ocorreu em parte das quatorze famílias ora estudadas.

Já os indicadores referentes ao Município de Campinas revelam que a renda familiar média é de R\$1.037,00, reduzindo-se para R\$219,00 entre as famílias consideradas miseráveis pela "Pesquisa de Condições de Vida" (SEADE, 1995:47). Ainda assim, são valores bastante superiores aos R\$33,69 das famílias atendidas pelo PGRFM em dezembro de 1997 e aos R\$24,64 das quatorze famílias selecionadas.

2.1.5. Condições de habitação, acesso aos serviços públicos urbanos e patrimônio familiar

As características da habitação e do acesso aos serviços públicos urbanos são apresentadas nos Quadros 2.6 e 2.7.

Apesar de residirem, em geral, em favelas e conjuntos residenciais populares, as quatorze famílias parecem desfrutar de condições de moradia razoáveis. Conforme mostra o Quadro 2.6, a maioria reside em casas de alvenaria, algumas parcialmente revestidas de cimento, outras totalmente

⁵² Alta rotatividade significa a permanência no mesmo posto de trabalho por até 20,6 meses. Baixa renda significa

revestidas. Apenas três famílias residem em habitações do tipo "barraco".

Quadro 2.6

PGRFM-Campinas: Distribuição das 14 famílias segundo a localização da moradia, o tipo de construção, o número de cômodos, a propriedade do imóvel e do terreno
Estudos de caso - 1998

1. Localização da moradia	
Favela	7
Conjunto residencial	6
Bairro popular	1
Total	14
2. Tipo de construção	
Alvenaria totalmente revestida	4
Alvenaria parcialmente revestida	7
Barraco	3
Total	14
3. Número de cômodos *	
2 cômodos	3
3 cômodos	4
4 cômodos	4
5 cômodos	1
Mais de 5 cômodos	2
Total	14
4. Propriedade do imóvel	
Próprio	13
Cedido	1
Total	14
5. Propriedade do terreno	
Cohab	6
Prefeitura	8
Total	14

* Incluindo o banheiro

O tamanho médio das moradias é de 3,78 cômodos. Chama a atenção, entretanto, o fato de três famílias viverem em apenas dois cômodos, sendo que, em uma delas, moram oito pessoas e, nas outras duas, quatro pessoas. Outras oito famílias residem em moradias com três ou quatro cômodos e somente três famílias dispõem de cinco cômodos ou mais.

Em relação à situação do terreno, o Quadro 2.6 mostra que nenhuma das famílias é proprietária do terreno onde estão construídas as suas moradias. Oito ocupam áreas pertencentes à Prefeitura Municipal de Campinas e seis, em melhor situação, estão pagando as prestações dos terrenos, com financiamento da COHAB. Quanto à situação do imóvel, merece destaque o fato de que nenhuma das famílias paga aluguel. A maioria delas vive em imóveis próprios e apenas uma vive em um barraco de propriedade do filho, cedido para o usufruto dos pais. Entretanto, as mesmas seis famílias que financiaram a compra do terreno também o fizeram com o material de construção utilizado na construção das suas casas⁵³. Três mencionaram utilizar o subsídio do PGRFM para pagar as prestações.

Quadro 2.7

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 domicílios segundo o acesso aos serviços públicos urbanos: coleta de lixo, rede de água e esgoto, energia elétrica
Estudos de caso - 1998

1. Destino do lixo	
Coletado na porta	10
Levado a ponto de coleta	2
Jogado em terreno baldio	1
Queimado	1
Total	14
2. Água	
Rede geral c/ medidor individual	11
Rede geral através de vizinhos	2
Não tem acesso	1
Total	14
3. Esgoto	
Rede geral	11
Córrego	2
Céu aberto	1
Total	14
4. Energia elétrica	
Rede geral c/ medidor individual	10
Rede geral através de vizinhos	4
Total	14

⁵³ rendimentos inferiores a 2,6 salários mínimos (SEADE, 1995:77).
Na realidade, duas entrevistadas afirmaram ter interrompido o pagamento das prestações por falta de condições

O acesso das moradias aos serviços urbanos parece mais satisfatório. No Quadro 2.7, nota-se que a maioria dos domicílios têm acesso à coleta de lixo (dez na porta de casa e duas levam a um ponto de coleta), a rede geral de água (onze possuem canalização interna e medidor individual e duas o fazem através de vizinhos) e de esgoto. Todas as residências possuem acesso à energia elétrica, embora quatro o façam através de ligações clandestinas.

Com o objetivo de tornar menos homogêneo o quadro apresentado e estabelecer diferenciações entre as condições sócio-econômicas das famílias, também foram incluídas no questionário perguntas à respeito do conjunto de bens duráveis possuídos e a sua quantidade, caracterizando o patrimônio familiar.

A posse de determinados bens de consumo duráveis pode indicar, concretamente, diferenças significativas de situação sócio-econômica entre as famílias estudadas. Assim, ao observar o Quadro 2.8, é possível verificar que quase todas as famílias possuem bens como aparelho televisor, fogão e geladeira. Um grupo menor possui rádio, aparelho de som, tanquinho elétrico e bicicleta. Finalmente, bens como vídeo-cassete, máquina de lavar roupas, telefone e automóvel foram mencionados somente uma vez.

Quadro 2.8

PGRFM-Campinas: Itens de patrimônio familiar possuídos pelas 14 famílias
Estudos de caso – 1998

Item	Número de famílias	Item	Número de famílias
Fogão	14	Bicicleta	6
Geladeira	13	Vídeo cassete	1
TV (branco e preto/ a cores)	13	Máquina de lavar roupa	1
Rádio	9	Telefone	1
Tanquinho elétrico	7	Automóvel	1
Aparelho de som	6		

As informações existentes sobre o universo de famílias beneficiadas pelo PGRFM e a população total de Campinas possibilitam realizar comparações apenas dos indicadores referentes ao tipo de habitação, à situação do imóvel e ao número de cômodos da moradia.

Quanto ao tipo de habitação, 29,47% do universo de famílias atendidas pelo PGRFM vivem em barracos (NEPP, 1998). Considerando a população total do Município de Campinas, este percentual é de 5,3%, aumentando para 37,3% entre as famílias miseráveis (SEADE, 1995:92). Porém, as quatorze famílias escolhidas apresentam o melhor indicador de moradia, pois somente 21,43% vivem barracos.

Quanto ao número de cômodos, 18,00% das famílias do PGRFM vivem precariamente em habitações de apenas dois cômodos e cerca de 31,88% vivem em moradias com três cômodos (NEPP, 1998). Assim, um total de 49,88% das famílias do PGRFM residem em habitações que estão abaixo da composição mínima adequada⁵⁴, ou seja, do tamanho mínimo necessário para realizar, sem sobreposição, as atividades básicas à sobrevivência dos indivíduos. Considerando o total da população de Campinas, este percentual é de 10,5%, crescendo para 55,5% no contingente formado pelas famílias miseráveis (SEADE, 1995:93). Assim, em relação a este indicador, estão em pior situação as quatorze famílias selecionadas, nas quais 78,57% vivem em, no máximo, quatro cômodos.

Por fim, quanto à situação do imóvel, 53,53% das famílias atendidas pelo PGRFM residem em imóveis próprios, seguidas por 32,48% delas que moram em imóveis cedidos por terceiros (NEPP, 1998). Já em Campinas, 62,6% das famílias vivem em moradias próprias, seguida dos 20,7% das famílias que pagam aluguel e 10,9% que moram em imóveis cedidos por terceiros (SEADE, 1995-103). Vale ressaltar que, para o contingente de famílias miseráveis, esta distribuição é bastante diferente. Em primeiro lugar, estão os imóveis invadidos, onde habitam a elevada proporção de 38,4% das famílias, seguidos dos imóveis próprios (25,9%) e cedidos (24,5%). Assim, também neste caso, a situação da população beneficiada pelo PGRFM parece ser um pouco melhor do que a das famílias miseráveis. Mas as quatorze famílias selecionadas estão em melhor situação, pois quase todas elas residem em imóveis próprios.

Em síntese, dentre os três indicadores observados, as quatorze famílias selecionadas estão em melhor situação no que tange à propriedade do imóvel e ao tipo de habitação, mas em pior situação quando se trata do tamanho das moradias, quando comparadas ao universo de famílias beneficiadas pelo PGRFM e à população total de Campinas.

2.1.6. Número de pagamentos recebidos do PGRFM

A maior parte das famílias selecionadas já havia recebido entre nove e onze prestações do subsídio no mês de outubro de 1998, quando foram aplicados os questionários. Conforme se nota no Quadro 2.9, somente duas famílias haviam recebido um número maior de prestações, enquadrando-se nos chamados “casos crônicos”.

⁵⁴ De acordo com a Fundação SEADE (SEADE, 1995), a composição mínima adequada inclui um quarto, uma sala, uma cozinha e um banheiro.

Quadro 2.9

PGRFM-Campinas: Distribuição das famílias segundo o número de cheques que haviam recebido do PGRFM em outubro de 1998
Estudos de caso - 1998

Número de cheques	Número de famílias
9 cheques	2
10 cheques	7
11 cheques	3
28 cheques	1
40 cheques	1
Total	14

Conforme já foi discutido no capítulo 1, de acordo com o regulamento do PGRFM, o prazo de recebimento do benefício é de um ano, podendo ser renovado para dois anos. Entretanto, uma parcela expressiva das famílias beneficiárias não consegue alcançar a emancipação mesmo após dois anos de permanência no PGRFM, ou seja, continua incapaz de subsistir sem o subsídio financeiro e ainda necessita do acompanhamento psicossocial. Estes são os casos considerados crônicos. Até o ano de 1998, a atitude em relação a elas era mantê-las no PGRFM por tempo indeterminado, até que fosse encontrada uma outra forma de atendimento.

Isso explica porque estas duas famílias já haviam recebido, em outubro de 1998, 28 e 40 prestações do PGRFM: ambas foram enquadradas como "casos crônicos". No primeiro caso, a família é monoparental, constituída pela mãe e quatro crianças, sendo que duas possuem sérios problemas de saúde⁵⁵. Ela estava sendo mantida no PGRFM há mais de três anos e seria desligada somente quando passasse a receber o benefício de prestação continuada do INSS. A outra família⁵⁶, que estava há 28 meses no PGRFM, é formada por uma criança e seus avós, tendo sido enquadrada como crônica devido ao baixíssimo nível de renda.

2.2. As 34 crianças e adolescentes menores de quatorze anos

2.2.1. Distribuição sexual e etária

As quatorze famílias, ora estudadas, possuem em sua estrutura um total de 34 crianças e adolescentes menores de quatorze anos. As informações sobre eles foram extraídas do questionário aplicado às mães.

⁵⁵ Os dois filhos mais novos da famílias, Bruno e Camila, é que apresentam sérios problemas de saúde. Ambos são epiléticos e Bruno também é talassêmico.

⁵⁶ Fernando vive com os avós maternos, que têm a sua guarda e responsabilidade. O avô de Fernando é doente em estado terminal e a pensão que recebe do INSS é integralmente utilizada na compra de medicamentos.

No Quadro 2.10, verifica-se a existência de um certo equilíbrio entre os sexos masculino e feminino, algo que não ocorre com a distribuição etária, pois somente onze possuem menos de 7 anos de idade. As 34 crianças e adolescentes estão concentradas nas faixas etárias entre 9 - 10 anos e 11 - 12 anos, decorrendo do critério de seleção para esta pesquisa ⁵⁷.

As informações sobre o universo das 2.742 famílias beneficiadas no mês de dezembro de 1997 apontam um total de 6.853 menores de quatorze anos. Deste total, mais da metade (55,63%) tinha menos de 7 anos de idade, caracterizando, portanto, uma população muito dependente e de grandes riscos biológicos.

2.2.2. Condição de saúde

Os dados sobre a condição de saúde, apresentados no Quadro 2.10, foram obtidos no Banco de Dados do PGRFM, que contém as informações fornecidas pelas mães no momento do cadastramento neste programa⁵⁸.

Eles permitem notar que, entre as 34 crianças e adolescentes estudados, é grande a incidência de problemas de saúde: onze casos, o que representa 32,35% do total. Dentre os menores de seis anos, apenas três (27,27%) apresentam doenças e dentre aqueles entre 7 e 14 anos, oito (34,78%) possuem problemas de saúde. Predominam doenças como bronquite, asma e epilepsia. A desnutrição infantil, tão comum nas populações de baixa renda, foi diagnosticada em apenas uma criança de quatro anos de idade.

Considerando o total das crianças e adolescentes beneficiados pelo PGRFM em dezembro de 1997, a porcentagem de indivíduos com problemas de saúde é menor do que na amostra selecionada, representando 18,46%. Entretanto, ao contrário do que ocorre nas quatorze famílias estudadas, a faixa etária que apresenta o maior número de indivíduos com problemas de saúde é a de 3 a 6 anos (22,49%), seguida da faixa etária de 0 a 2 anos (21,38%). Dentre as doenças, merece destaque a desnutrição infantil, respondendo por 37,05% dos problemas de saúde da faixa etária entre 0 e 2 anos e 39,37% dos problemas de saúde das crianças entre 3 e 6 anos.

⁵⁷ Conforme os critérios de seleção adotados, apresentados no Anexo 1, foram priorizadas crianças e adolescentes entre 8 e 13 anos de idade.

⁵⁸ Não é exigido, para o preenchimento da ficha cadastral, nenhum tipo de ficha ou atestado médico que comprove a existência da doença, o que abre possibilidades para que as mães dêem informações incorretas sobre a condição de saúde dos seus filhos.

2.2.3. Situação escolar

A situação escolar das 34 crianças e adolescentes menores de 14 anos, do ponto de vista do acesso à creche, pré-escola ou escola e da frequência a equipamentos sociais - públicos ou não - é apresentada também no Quadro 2.10.

Dentre as crianças menores de seis anos, 36,36% têm acesso à creche e à pré-escola. Entretanto, numa posição mais satisfatória, se encontram as crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, pois a quase totalidade deste grupo vai à escola e já estava matriculada quando começou a participar do PGRFM. Somente duas ainda não estão matriculadas no ensino fundamental: uma não está estudando e outra retornou à pré-escola após a constatação médica de dificuldade de aprendizagem.

Quadro 2.10

PGRFM-Campinas: Distribuição das 34 crianças e adolescentes menores de 14 anos segundo a idade, o sexo, a condição de saúde, a situação escolar e a frequência a equipamentos sociais (públicos ou não)
Estudos de caso - 1998

Faixa etária	Número total de indivíduos na faixa etária	Sexo		Condição de saúde		Situação escolar			Equipam. sociais	
		Masculino	Feminino	Com problemas de saúde	Sem problemas de saúde	Creche ou Pré-escola	Ensino Fundamental	Sem acesso	Com acesso	Sem acesso
Menos de 1	2	2	-		2	-	-	2		2
1 - 2	4	2	2	1	3	1	-	3		4
3 - 4	2	1	1	2		1	-	1		2
5 - 6	3	-	3		3	2	-	1		3
7 - 8	4	3	1	2	2	1	2	1	1	3
9 - 10	10	5	5	2	8	-	10	-	3	7
11 - 12	8	4	4	4	4	-	8	-	4	4
13	1	1	-		1	-	1	-		1
Total	34	18	16	11	23	5	21	8	8	26

As informações a respeito do universo de famílias beneficiárias do PGRFM confirmam que o acesso das crianças menores de 7 anos aos serviços públicos educacionais é, de fato, muito pequeno, pois somente 3,28% das crianças entre 0 e 2 anos e apenas 11,42% daquelas entre 3 e 6 anos freqüentavam, no momento do cadastramento no PGRFM, creches ou pré-escolas. Já em relação à situação escolar das crianças e adolescentes entre 7 e 13 anos, nota-se que somente 75,00% estavam matriculados nas redes estadual e municipal de ensino no momento em que as suas famílias foram cadastradas no PGRFM. Cerca de 25%, então, não estavam matriculados em escolas (NEPP, 1998). Assim, nestes indicadores, relativos ao acesso a serviços públicos educacionais, as quatorze famílias selecionadas ainda estão em melhor situação do que o conjunto de famílias do PGRFM.

A título de comparação, as informações fornecidas pela “Pesquisa de Condições de Vida no Município de Campinas” (SEADE, 1995:119) revelam que, do total das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos do Município de Campinas, 4,9% não estão na escola. Entre as famílias miseráveis, ela atinge 15,8%. Ainda assim, é um percentual inferior ao da população beneficiária do PGRFM, que apresenta a situação mais adversa.

Quanto à frequência a outros equipamentos sociais, como, por exemplo, os núcleos comunitários, as ONG's, as unidades do SACASE (Serviço de Apoio à Criança e ao Adolescente em Situação Especial) e do SESI (Serviço Social da Indústria), somente oito (23,53%) crianças têm acesso e podem praticar esportes e participar de atividades recreativas⁵⁹.

Por fim, o Quadro 2.11 apresenta a distribuição dos 21 alunos do ensino fundamental segundo a série cursada e a existência de atraso ou defasagem em relação à idade. Nota-se que onze (52,38%) estão cursando a série adequada para a sua idade, mas dez (47,62%) apresentam atraso em relação à série que deveriam estar cursando: em sete casos, o atraso é de um ano e em três casos, é de 2 anos. A maior proporção de alunos defasados ocorre na segunda série: de seis, quatro se encontram nesta situação.

Quadro 2.11

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 21 alunos do ensino fundamental segundo a série e a incidência de atraso escolar
Estudos de caso - 1998

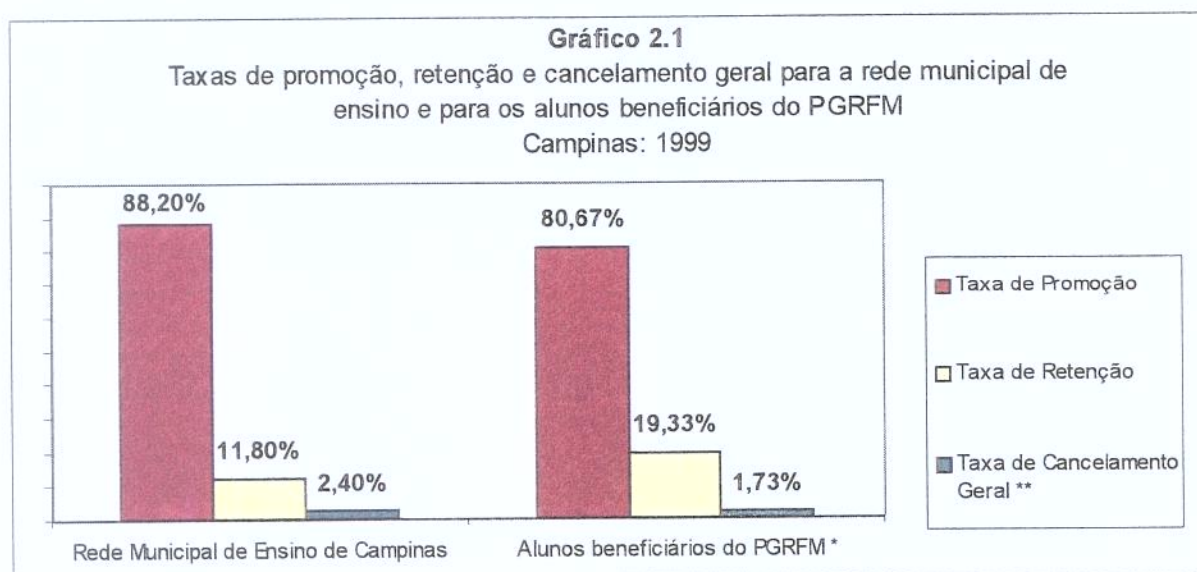
Série	Nº total de alunos em cada série	Atraso escolar	
		Com atraso	Sem atraso
1ª série	1	1	
2ª série	6	4	2
3ª série	7	3	4
4ª série	6	1	5
5ª série	1	1	
Total	21	10	11

As informações referentes à totalidade dos alunos do ensino fundamental pertencentes ao PGRFM em dezembro de 1997, mostra que a maior parte deles apresenta defasagem série-idade, com indicadores ainda piores do que o das 21 crianças e adolescentes das famílias selecionadas. Dos total dos alunos beneficiados que cursavam a primeira série, 74,67% estavam atrasados; dentre aqueles que se encontravam na segunda série, 82,78% estavam atrasados; na terceira e na quarta série, as porcentagens de atraso escolar eram ainda maiores: 84,58% e 84,84% respectivamente (NEPP, 1998). Em Campinas, de acordo com a “Pesquisa de Condições de Vida”, 54,8% dos

⁵⁹ Algumas instituições também proporcionam às crianças que necessitam aulas de reforço escolar.

estudantes do primeiro grau apresentam distorção série-idade - percentual inferior àqueles da população beneficiária do PGRFM (SEADE, 1995:120).

A distorção série-idade é causada pela entrada tardia na escola e, principalmente, pelas sucessivas repetências e evasão escolar, que atingem principalmente os alunos pertencentes às famílias de mais baixa renda. De fato, observando as taxas de transição apresentadas no Gráfico 2.1, nota-se que os alunos atendidos pelo PGRFM, supostamente com uma situação sócio-econômica mais precária, também apresentam pior desempenho escolar. Isso porque, de acordo com as informações existentes, que abrangem somente a rede municipal, 88,20% dos alunos do ensino fundamental de Campinas foram promovidos em 1998, percentual que se reduz para 80,67% entre os alunos beneficiados pelo PGRFM. Por outro lado, os alunos atendidos pelo PGRFM também apresentam maior índice de reprovação (19,33%) do que o conjunto de alunos da rede municipal de ensino de Campinas (11,80%).



Fonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Campinas.

* Este cálculo foi feito para uma amostra de 1.281 alunos, atendidos pela rede municipal de ensino e cujas famílias estavam sendo beneficiadas pelo PGRFM no mês de maio de 1999. A amostra corresponde a 11,76% do total das crianças entre 7 e 13 anos do atendidas pelo PGRFM naquele momento e a 56,63% daquelas atendidas pelo PGRFM e pertencentes à rede municipal.

** Inclui os alunos que evadiram e cuja matrícula foi cancelada.

Apresentado o perfil demográfico e sócio-econômico das suas famílias, no próximo capítulo, serão registradas e comentadas as características pessoais e o comportamento escolar, especificamente, das quatorze crianças selecionadas.

CAPÍTULO 3

O COMPORTAMENTO ESCOLAR DAS CRIANÇAS SELECIONADAS

Como vimos no Capítulo 1, uma das metas principais do PGRFM é assegurar maior escolaridade às crianças e adolescentes beneficiadas, condicionando o recebimento do subsídio financeiro à sua frequência escolar. Concebido como programa de enfrentamento da pobreza, o seu pressuposto é o de que quanto maior a escolaridade, maiores as chances de que as gerações mais novas escapem da condição de carência, rompendo, desse modo, o círculo de reprodução intergeracional da pobreza a que estariam condenadas (Lavinás & Varsano, 1997).

A frequência escolar das crianças e adolescentes atendidas é a variável comportamental controlada pelos técnicos do programa, de modo a garantir a consecução daquele objetivo maior. O pressuposto, embora não explícito, é o de que alunos mais assíduos têm maiores probabilidades de sucesso escolar, ou seja, melhor nível de rendimento, traduzido geralmente em melhores notas e na promoção, ao final do ano letivo.

De modo a estimar o nível de eficácia com que o PGRFM vem cumprindo tal objetivo, neste capítulo, examinaremos o comportamento dos indicadores educacionais correspondentes às quatorze crianças selecionadas para estudos de casos, cujas características familiares, em geral, já foram apresentadas no capítulo anterior⁶⁰.

Tratamos, desde logo, de identificar as quatorze crianças, através das informações referentes à idade, às condições de saúde na época do cadastramento das famílias, à escola onde estudam e à série em que estavam no ano de 1998. Também traçamos o seu perfil escolar antes do ingresso no programa, através do registro de eventuais reprovações, evasão e atraso escolar (medido em anos). Em seguida, buscamos agrupar e classificar os alunos segundo níveis de frequência e rendimento escolar, estabelecendo comparações entre o ano de 1998 - quando todas as famílias estavam sendo beneficiadas pelo PGRFM - e o de 1997 - ano em que a maioria das famílias ainda não participava deste programa. Dessa forma, é possível verificar, através do confronto entre os dois períodos, as modificações - de melhora ou piora - que cada aluno registrou em relação aos indicadores de frequência e rendimento escolar. Além disso, observando a história escolar das crianças, também procuramos identificar modificações no padrão de comportamento destas variáveis, que poderiam estar associadas à participação das famílias no PGRFM.

As informações primárias sobre as variáveis analisadas foram obtidas através dos seguintes documentos escolares:

⁶⁰ Como vimos no capítulo anterior, as quatorze famílias possuem, no total, 34 membros infantis e adolescentes. Porém, somente será analisado o comportamento escolar de quatorze delas, selecionadas entre as que frequentavam a 2ª, 3ª ou 4ª séries do ensino fundamental.

- Fichas individuais dos alunos, coletadas nas respectivas escolas estaduais e municipais;
- Fichas de avaliação do desempenho dos alunos de ciclo básico, existentes somente nas escolas estaduais;
- Fichas de controle da frequência e do desempenho escolar do PGRFM, obtidas nos Departamentos Regionais de Operação (DRO's).

3.1. Características demográficas e identificação dos quatorze alunos selecionados

Adenilson (3^a, 10)⁶¹, Cintia (4^a, 10), Cleber (4^a, 11), Francicleid (4^a, 11), Daniela (2^a, 9), Diego (2^a, 10), Fernando (2^a, 9), Marcela (3^a, 10), Maurício (2^a, 8), Andréa (3^a, 10), Fábio (3^a, 11), Maycon (3^a, 9), Priscila (2^a, 11) e Valdomiro (3^a, 10) constituem o grupo de quatorze crianças selecionadas para os estudos de caso.

Para se proceder à escolha destas crianças, foram fixadas três escolas, que concentravam maiores proporções de alunos beneficiários do PGRFM: E.E.P.G. Prof. Alberto Medaljon, E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos, ambas pertencentes à rede estadual de ensino, e E.M.P.G. Pe. José Narciso Ehrenberg, escola da rede municipal.

O Quadro 3.1 registra as características básicas dos quatorze alunos selecionados, do ponto de vista demográfico (sexo e idade) e das condições de saúde, segundo informações fornecidas pelas mães à época do cadastramento no programa. Nota-se, então, que as crianças selecionadas possuem entre oito e onze anos de idade; seis são do sexo feminino e oito do sexo masculino. A concentração das crianças nesta faixa etária e a existência de quantidades próximas de meninas e meninos decorrem dos critérios estabelecidos para a sua seleção⁶². Chama a atenção o fato de que cinco, entre as quatorze crianças, apresentavam problemas de saúde, tais como epilepsia, bronquite, asma, problemas neurológicos e oftálmicos.

⁶¹ A partir de agora, os alunos serão identificados pelo seu primeiro nome e, entre parênteses, a série escolar em 1998 e a idade, em anos completos também em 1998. A utilização dos pré-nomes foi devidamente autorizada pelas famílias.

⁶² Deve-se registrar, desde logo, que a concentração dos alunos nesta faixa etária decorre do procedimento adotado para a sua seleção, fixando somente a 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental. Se tivéssemos selecionado crianças freqüentes à primeira série em 1998, não haveria informações sobre a sua vida escolar anterior, que possibilitasse estabelecer comparações entre os indicadores de antes e depois da inserção no PGRFM. Por outro lado, a opção por selecionar os alunos somente nas séries iniciais do ensino fundamental se justifica pelo fato de que, nelas, ocorrem as maiores taxas de reprovação, constituindo situações mais desafiadoras para um programa como o PGRFM de Campinas, que visa melhorar o desempenho escolar das crianças beneficiadas. Finalmente, o equilíbrio entre os dois sexos foi buscado, pois a literatura destaca que, em média, as meninas apresentam melhor desempenho escolar que os meninos. Para maiores informações sobre a seleção dos alunos, ver o Apêndice Metodológico da Pesquisa de Campo (Anexo 1).

Quadro 3.1

PGRFM-Campinas: Características demográficas e de saúde dos quatorze alunos selecionados: sexo, idade, condição de saúde
Estudos de caso - 1998

Alunos selecionados	Sexo	Idade	Condição de saúde/doenças
1. Adenilson	M	10	
2. Cíntia	F	10	Epilepsia
3. Cleber	M	11	Problemas oftálmicos
4. Francicleid	F	11	
5. Daniela	F	9	
6. Diego	M	10	
7. Fernando	M	9	
8. Marcela	F	10	
9. Maurício	M	8	
10. Andréa	F	10	
11. Fábio	M	11	Bronquite e asma
12. Maycon	M	9	Bronquite
13. Priscila	F	11	Problemas neurológicos
14. Valdomiro	M	10	

Já o Quadro 3.2, a seguir, descreve a *situação escolar* dos alunos, identificando a escola e a série em que estavam matriculados no ano de 1998, as reprovações em anos anteriores, os anos de atraso escolar e o acesso a equipamentos sociais, além da escola onde estudam.

Quadro 3.2

PGRFM-Campinas: Características escolares dos quatorze alunos selecionados: escola e série freqüentada em 1998, reprovação e evasão anterior, atraso escolar (em anos) e acesso a equipamentos sociais
Estudos de caso - 1998

Escola	Alunos selecionados	Série freqüentada em 1998	Repetência (série e ano)	Evasão escolar (série e ano)	Atraso escolar (em anos)	Acesso a equipamentos sociais
E.E.P.G. Prof. Alberto Medaljon	1. Adenilson	3 ^a	-	-	1	Sim
	2. Cíntia	4 ^a	-	-	0	
	3. Cleber	4 ^a	-	-	0	Sim
	4. Francicleid	4 ^a	-	-	0	Sim
E.M.P.G. Pe. José Narciso Ehrenberg	5. Daniela	2 ^a	-	-	1	
	6. Diego	2 ^a	1 ^a série (1996)	-	2	
	7. Fernando	2 ^a	1 ^a série (1996)	-	1	Sim
	8. Marcela	3 ^a	-	-	0	
	9. Maurício	2 ^a	-	-	0	
E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos	10. Andréa	3 ^a	1 ^a série (1995)	-	0	
	11. Fábio	3 ^a	3 ^a série (1997)	1 ^a série (1996)	1	Sim
	12. Maycon	3 ^a	-	-	0	Sim
	13. Priscila	2 ^a	2 ^a série (1996-1997)	-	2	Sim
	14. Valdomiro	3 ^a	-	-	0	

É possível verificar, neste Quadro, que cinco alunos sofreram alguma reprovação nos anos anteriores à participação das suas famílias no PGRFM, embora apenas um tivesse evadido do ensino fundamental. Em relação ao atraso escolar, seis deles estão pelo menos um ano defasados, quatro por motivo de repetência e dois por terem atrasado a entrada no ensino fundamental. Por fim, metade dos alunos tem acesso a equipamentos sociais, públicos ou não, onde desenvolvem atividades recreativas, esportivas e/ou de reforço escolar no período em que não estão na escola.

3.2. Evolução da frequência escolar dos alunos selecionados

Com base nas informações extraídas dos documentos escolares, a evolução da frequência dos quatorze alunos selecionados pode ser observada sob duas perspectivas:

- 1) Comparando o número absoluto de faltas cometidas no ano letivo de 1997, quando a maioria dos alunos ainda não estava no PGRFM, e de 1998, quando, então, suas famílias já participavam deste programa;
- 2) Observando a assiduidade dos alunos ao longo da sua vida escolar e verificando possíveis mudanças no padrão de frequência, que poderiam estar associadas à permanência no PGRFM.

Antes de proceder a esta análise, uma ressalva é necessária. De um modo geral, os professores não costumam registrar as faltas dos alunos quando elas são justificadas de uma forma considerada razoável, por exemplo, por motivos de doença. É provável, portanto, que o número de faltas dos alunos, com base no qual será investigada a variável frequência escolar, possa estar subestimado em relação à situação real.

Para classificar os alunos de acordo com a sua assiduidade, foram definidos quatro níveis de frequência escolar, através de faixas ou intervalos de variação do número anual de faltas, considerando que o ano letivo possui 200 dias e que a frequência mínima obrigatória é de 75% dos dias letivos. Os níveis de frequência e os respectivos critérios são os seguintes:

Níveis de frequência escolar	Critérios de classificação dos alunos
• Muito assíduos	No máximo 10 faltas anuais, ou de 95% a 100% de frequência;
• Assíduos	Entre 11 e 20 faltas anuais, ou de 90% a 94,9% de frequência;
• Faltosos	Entre 21 e 40 faltas anuais, ou 80% a 89,9% de frequência;
• Muito faltosos	Mais de 40 faltas anuais, ou frequência inferior a 80% ⁶³ .

⁶³ Os cortes de frequência foram deliberadamente feitos em um patamar mais elevado já que, teoricamente, tais alunos não deveriam faltar devido ao compromisso assumido por suas famílias ao entrarem no PGRFM.

O Quadro 3.3 mostra a classificação dos quatorze alunos por níveis de frequência escolar nos anos de 1997 e 1998, segundo os critérios acima registrados:

Quadro 3.3

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo os níveis de frequência escolar e número anual de faltas nos anos letivos de 1997 e 1998

Estudos de caso - 1998

Classes de frequência escolar	Alunos selecionados	Nº de faltas no ano letivo de 1997	Alunos selecionados	Nº de faltas no ano letivo de 1998**
Muito assíduos (até 10 faltas)	Cíntia	0	Cíntia	0
	Daniela	0	Daniela	0
	Francicleid	2	Francicleid	2
	Marcela	7	Marcela	8
	Fábio	10	Andréia	9
Assíduos (de 11 a 20 faltas)	Daniela	16	Valdomiro	11
	Fernando	16	Fernando	11
	Francicleid	15	Cleber	13
	Valdomiro	13	Fábio	17
	Adenilson	17	Adenilson	17
	Andréia	18	Diego	19
Faltosos (de 21 a 40 faltas)	Maurício	21	Maurício	26
Muito faltosos (mais de 40 faltas)	Cleber	42	Maycon	59
	Diego	42	Priscila	66
	Maycon	48		
	Priscila	65		

É possível tomar o ano de 1997 como indicativo do período imediatamente anterior ao ingresso no programa, uma vez que a maioria das famílias começou a receber o subsídio do PGRFM entre os meses de novembro de 1997 e janeiro de 1998. Assim, a comparação da frequência escolar das crianças entre 1997 e 1998 possibilita observar modificações nesta variável depois que as famílias foram incluídas no PGRFM.

Examinando as informações apresentadas no Quadro 3.3, algumas constatações podem ser feitas. No ano letivo de 1997, nota-se uma dispersão dos alunos pelas diversas situações, pois alguns tinham poucas ou nenhuma falta e outros apresentavam um número excessivo de faltas. Porém, a maioria deles já apresentava bom nível de frequência escolar: de um total de quatorze alunos, nove já eram *muito assíduos* ou *assíduos* e cometeram, no máximo, vinte faltas. Quatro alunos, por outro lado, podem ser considerados como *muito faltosos*, tendo apresentado mais de 40 faltas no período considerado. Priscila (2ª, 11) ultrapassou 60 faltas e não chegou a atingir o patamar mínimo de 75% de frequência, estabelecido em lei. Por fim, apenas Maurício (2ª, 8), considerado *faltoso*, se encontra na posição intermediária.

Já no ano letivo de 1998, quando todas as famílias estavam participando do PGRFM, há uma ligeira melhora na variável frequência escolar. No Quadro 3.3, nota-se que, se em 1997 eram nove os

alunos *assíduos* e *muito assíduos*, em 1998, este número se eleva para onze. Por outro lado, o número de alunos enquadrados como *faltosos* e *muito faltosos* diminui de cinco para três.

De um modo geral, a regra do PGRFM quanto à frequência escolar das crianças e adolescentes estava sendo respeitada pelas famílias: no ano de 1998, somente dois, dentre os quatorze alunos, puderam ser considerados *muito faltosos*, de acordo com a escala por nós definida. São eles Maycon (3^a, 9) e Priscila (2^a, 11), que cometeram 59 e 64 faltas, respectivamente, não logrando nem mesmo atingir o patamar mínimo de frequência estabelecido em lei, que é de 75% dos dias letivos, embora nenhum deles tenha sido reprovado neste ano.

Interessa-nos, entretanto, examinar a frequência escolar em cada um dos quatorze casos, entre os dois períodos considerados, delineando melhor as situações que serão analisadas, com maiores detalhes, no capítulo seguinte. Para isso, o Quadro 3.4, a seguir, mostra a evolução da assiduidade de cada aluno, do ponto de vista do número absoluto de faltas, da sua variação e da classificação segundo os níveis de frequência estabelecidos. É possível enquadrar os alunos em três situações diferentes: aquela em que houve *melhora* na frequência escolar entre 1997 e 1998, aquela em que *não houve alterações significativas* na frequência e, por fim, aquela em que houve *piora* na frequência escolar. Para isso, foi considerada significativa a variação (positiva ou negativa) do número de faltas superior a 21,82% - percentual que corresponde à variação média na frequência entre 1997 e 1998 para os quatorze alunos selecionados⁶⁴.

⁶⁴ O número médio de faltas dos alunos no ano de 1997 foi 23,57, reduzindo-se para 18,43 em 1998, o que representa uma queda de 21,82%. Por outro lado, a dispersão dos alunos é maior no ano de 1998, quando o desvio padrão é de 20,11, do que o do ano de 1997, quando o desvio padrão se reduz para 18,37.

Quadro 3.4

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo a variação do número de faltas entre 1997 e 1998

Estudos de caso - 1998

Evolução da frequência escolar, segundo a variação do nº absoluto de faltas entre 1997 e 1998	Alunos selecionados ^(a)	Número de faltas e nível de frequência escolar		Variação entre 1997 e 1998 (%)
		1997	1998	
Melhoraram a frequência escolar entre 1997 e 1998 *	Daniela (2ª, 9)	16 Assídua	0 Muito assídua	- 100,00%
	Francicleid (4ª, 11)	15 Assídua	2 Muito assídua	-86,67%
	Cleber (4ª, 11)	42 Muito faltoso	13 Assíduo	-69,05%
	Diego (2ª, 10)	42 Muito faltoso	19 Assíduo	-54,76%
	Andréia (3ª, 10)	18 Assíduo	9 Muito assídua	-50,00%
Não alteraram a frequência escolar entre 1997 e 1998 **	Cíntia (4ª, 10)	0 Muito assídua	0 Muito assídua	0
	Adenilson (3ª, 10)	17 Assíduo	17 Assíduo	0
	Priscila (2ª, 11)	65 Muito faltosa	66 Muito faltosa	+1,54%
	Marcela (3ª, 10)	7 Muito assídua	8 Muito assídua	+14,29%
	Valdomiro (3ª, 10)	13 Assíduo	11 Assíduo	-15,38%
Pioraram a frequência escolar entre 1997 e 1998 ***	Maurício (2ª, 8)	21 Faltoso	26 Faltoso	+ 23,81%
	Fábio (3ª, 11)	10 Muito assíduo	17 Assíduo	+ 70,00%

(a) Excluindo os alunos Maycon (3ª, 9) e Fernando (2ª, 9), cuja situação será analisada separadamente, no Quadro 3.5.

* Inclui os alunos que reduziram o número de faltas em mais de 21,82% entre os anos de 1997 e 1998.

** Reúne os alunos cujo número de faltas apresentou uma variação inferior a 21,82%% entre os dois anos, seja positiva, seja negativa

*** Inclui os alunos que elevaram o número de faltas em mais de 21,82% entre 1997 e 1998.

No Quadro 3.4, é possível observar que, entre os anos letivos de 1997 e 1998, cinco alunos melhoraram a frequência escolar, ou seja, reduziram em mais de 21,82% o número absoluto de faltas. São eles Daniela (2ª, 9), Francicleid (4ª, 11), Cleber (4ª, 11), Diego (2ª, 10) e Andréia (3ª, 10). Porém, as três alunas já eram *assíduas* no ano de 1997, não apresentando problemas prévios ou anteriores de baixa frequência escolar no período imediatamente anterior à inserção no PGRFM. Ainda assim, é importante ressaltar a melhora apresentada por elas nesta variável em 1998, quando as suas famílias estavam participando do PGRFM. No primeiro caso, de Daniela, a redução foi de 100%, já que a aluna faltou dezesseis vezes em 1997 e não apresentou nenhuma falta em 1998. No caso de Francicleid, a redução foi de quinze para duas faltas entre os dois anos considerados, o que significa uma queda de 86,67%. Andréia, que havia faltado dezoito vezes no ano de 1997, reduziu em 50% este número, apresentando nove faltas em 1998.

Somente Cleber e Diego apresentavam problemas de assiduidade no momento imediatamente anterior à inserção no PGRFM, sendo considerados *muito faltosos* em 1997. Eles reduziram substancialmente o número de faltas após a inserção no programa, de 42, em 1997 para, respectivamente, dezenove e treze faltas em 1998, passando de *muito faltosos* a *assíduos*.

O segundo grupo, apresentado no Quadro 3.4, inclui os alunos Cíntia (4^a, 10), Adenilson (3^a, 10), Priscila (2^a, 11), Marcela (3^a, 10) e Valdomiro (3^a, 10), que não alteraram substancialmente a frequência escolar entre os anos de 1997 e 1998. Entretanto, neste segundo grupo, cabe diferenciar e destacar o caso de Priscila (2^a, 11), que cometeu 65 e 66 faltas, respectivamente, nos dois anos letivos considerados, mantendo-se como uma aluna *muito faltosa*, apesar da participação no programa. Os demais alunos já eram *assíduos* ou *muito assíduos*, e a variação do número de faltas, positiva ou negativa, foi muito pequena, inferior ao nível significativo estabelecido em 21,82%.

No terceiro grupo, encontram-se os alunos Fábio (3^a, 11) e Maurício (2^a, 8), que aumentaram o número de faltas entre 1997 e 1998. O comportamento desta variável é, de fato, contraditório com um dos objetivos do PGRFM, que é exatamente melhorar a frequência escolar dos alunos. Tratam-se, porém, de duas situações bastante distintas: Fábio aumentou o número de faltas de dez para dezessete entre 1997 e 1998, passando de *muito assíduo* a *assíduo*; em pior situação, Maurício elevou de 21 para 26 o número de faltas, mantendo-se no nível *faltoso*.

Finalmente, a situação dos alunos Maycon (3^a, 9) e Fernando (2^a, 9) é tratada separadamente, no Quadro 3.5. Isso porque, conforme já notamos no capítulo anterior, as suas famílias pertenciam ao programa há mais tempo, desde maio de 1995 e junho de 1996, respectivamente, enquanto as outras doze famílias começaram a receber o subsídio somente entre os meses de novembro de 1997 e janeiro de 1998. Poder-se-ia esperar, então, que a maior permanência das famílias de Maycon (3^a, 9) e Fernando (2^a, 9) no programa traria melhorias mais sensíveis no seu desempenho escolar.

Quadro 3.5

PGRFM-Campinas: Data de ingresso no PGRFM e número de faltas dos alunos Fernando e Maycon nos anos de 1996, 1997 e 1998
Estudos de caso - 1998

Alunos selecionados	Ingresso no PGRFM (mês e ano)	Número de faltas e nível de frequência escolar			Evolução da assiduidade escolar
		1996	1997	1998	
Maycon (3 ^a , 9)	05/95	15 Assíduo	48 Muito faltoso	59 Muito faltoso	Piora progressiva da frequência escolar durante a permanência no programa
Fernando (2 ^a , 9)	06/96	38 Faltoso	16 Assíduo	11 Assíduo	Melhora progressiva da frequência escolar durante a permanência no programa

Em maio de 1995, quando a família de Maycon (3^a, 9) recebeu o primeiro pagamento do PGRFM, ele tinha apenas seis anos de idade e ainda não cursava o ensino fundamental. Assim, para este

aluno, a variável frequência escolar não pode ser comparada em dois períodos, antes e depois da inserção no PGRFM, como tem sido feito nos outros doze casos. Somente é possível constatar, na sua vida escolar, uma tendência de piora na assiduidade, apesar da participação neste programa: de *assíduo* em 1996 (15 faltas), passou a *muito faltoso* em 1997 e 1998 (48 e 59 faltas, respectivamente).

Já o caso de Fernando (2^a, 9) é bastante diferente. Quando a sua família recebeu o primeiro cheque do PGRFM, em junho de 1996, ele estava cursando a primeira série do ensino fundamental, de forma que, praticamente, não existe um período escolar anterior à inserção neste programa, que possibilitasse efetuar comparações. Entretanto, observando a evolução da sua frequência escolar, nota-se que ele foi um aluno *faltoso* em 1996 (38 faltas) e *assíduo* nos anos de 1997 e 1998 (16 e 11 faltas, respectivamente), revelando uma melhora tendencial nesta variável. Assim, o Quadro 3.5 mostra duas situações contrárias: enquanto Maycon aumentou progressivamente o número de faltas durante a participação no programa, Fernando apresentou uma tendência de melhora na frequência escolar.

Além de observar a frequência escolar dos alunos selecionados nos anos de 1997 e 1998, parece importante investigar, de uma forma mais ampla, as características desta variável na vida escolar pregressa à inserção das crianças no PGRFM, procurando identificar mudanças no padrão de assiduidade que pudessem ser associadas à participação no programa.

Procedendo deste segundo modo, o Quadro 3.6 mostra o número de faltas e o nível de frequência escolar dos alunos entre os anos de 1995 e 1998 e a data de ingresso das famílias no programa.

É importante notar que a vida escolar pregressa é mais longa para alguns alunos e mais curta para outros, uma vez que, no ano de 1998, cursavam eles diferentes séries escolares. Assim, para Francicleid, Cíntia e Cleber, matriculados na quarta série em 1998, é possível observar quatro anos de vida escolar, enquanto que para os alunos Daniela e Maurício, que pertenciam à segunda série neste ano, só se pode observar a situação escolar correspondente aos anos de 1997 e 1998. Ou seja, nos anos 1997 e 1998, podem ser observadas as informações sobre a frequência escolar de todos os alunos, mas para o ano de 1996 e, principalmente, de 1995, apenas alguns casos contam com dados - conforme é possível notar no Quadro 3.6, a seguir:

Quadro 3.6

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo a variação do número de faltas entre 1997 e 1998
Estudos de caso - 1998

Mudança de padrão	Alunos selecionados	Ingresso no PGRFM (mês e ano)	Número de faltas e nível de frequência entre 1995 e 1998			
			1995	1996	1997	1998
SIM	Cleber (4 ^a , 11)	01/98	26 Faltoso	29 Faltoso	42 Muito faltoso	13 Assíduo
	Diego (2 ^a , 10)	12/97	NE	47 Muito faltoso	42 Muito faltoso	19 Assíduo
NÃO	Daniela (2 ^a , 9)	12/97	NE	NE Muito faltosa	16 Assídua	0 Muito assídua
	Francicleid (4 ^a , 11)	11/97	8 Assídua	17 Assídua	15 Assídua	2 Muito assídua
	Andréia (3 ^a , 10)	12/97	ND	4 Muito assídua	18 Assídua	9 Muito assídua
	Cíntia (4 ^a , 10)	11/97	13 Assídua	5 Muito assídua	0 Muito assídua	0 Muito assídua
	Adenilson (3 ^a , 10)	11/97	NE	16 Assíduo	17 Assíduo	17 Assíduo
	Priscila (2 ^a , 11)	12/97	NE	ND	65 Muito faltosa	66 Muito faltosa
	Marcela (3 ^a , 10)	12/97	NE	9 Muito assídua	7 Muito assídua	8 Muito assídua
	Valdomiro (3 ^a , 10)	12/97	NE	9 Muito assíduo	13 Assíduo	11 Assíduo
	Maurício (2 ^a , 8)	01/98	NE	NE	21 Faltoso	26 Faltoso
	Fábio (3 ^a , 11)	12/97	59 Muito faltoso	22 Faltoso	10 Muito assíduo	17 Assíduo

* NE: Informações não existentes; ND: Informações não disponíveis

Assim, no Quadro 3.6, podem ser identificados somente dois casos de mudança de padrão da frequência escolar durante a permanência no PGRFM: Cleber (4^a, 11) e Diego (2^a, 10). São alunos que melhoraram substancialmente a assiduidade e romperam, durante a participação no PGRFM, o padrão anterior de comportamento desta variável, deixando de serem *faltosos* ou *muito faltosos* nos anos anteriores para, em 1998, se tornarem alunos *assíduos*.

Mas também merece atenção o caso das alunas Daniela (2^a, 9), Francicleid (4^a, 11) e Andréia (3^a, 10), que, como vimos, reduziram significativamente o número de faltas em 1998, ano em que as suas famílias receberam o subsídio do PGRFM. Porém, não se pode afirmar que esta melhora tenha significado a alteração de uma trajetória anterior desfavorável, ao contrário: todas elas já eram alunas *assíduas* e, durante a participação neste programa, se caracterizaram como *muito assíduas*.

No caso dos alunos Cíntia (4ª, 10), Adenilson (3ª, 10), Priscila (2ª, 11), Marcela (3ª, 10) e Valdomiro (3ª, 10), apresentados em seguida no Quadro 3.6, não houve mudança substancial no padrão de frequência escolar durante a permanência no PGRFM. Exceto Priscila, os alunos já eram *assíduos* ou *muito assíduos* em seu passado escolar, não apresentando modificações substanciais durante a participação das suas famílias no PGRFM, em 1998. Priscila (2ª, 11) apresenta uma trajetória escolar marcada pelo elevado número de faltas e a participação no PGRFM não foi capaz de reverter esta situação.

No caso de Fábio (3ª, 11), nota-se uma trajetória de melhora da frequência escolar entre 1995 e 1997, e, no entanto, durante a participação no PGRFM, em 1998, este aluno aumentou novamente o número de faltas, passando de *muito assíduo* para *assíduo*. Em pior situação, Maurício (2ª, 8) aumentou o número de faltas entre 1997 e 1998, apesar da participação no PGRFM, mantendo-se na categoria dos alunos *faltosos* nestes dois anos.

Em síntese, as informações apresentadas possibilitam verificar que:

- Em seis casos, de fato, houve melhora na frequência escolar entre 1997 e 1998, quando as famílias estavam sendo beneficiadas pelo PGRFM, eventualmente por efeito da participação neste programa. Porém, há que se diferenciar e ponderar estas situações: apenas nos casos de Cleber (4ª, 11) e Diego (2ª, 10), tal melhora representa uma ruptura em relação ao padrão anterior de frequência escolar, de alunos *muito faltosos*, sugerindo alguma associação entre esta mudança e a participação no PGRFM. Nos outros casos, a redução das faltas em 1997 e 1998 não significou ruptura de uma situação anterior desfavorável. Talvez a redução sensível nas faltas de Francicleid (4ª, 11), Daniela (2ª, 9) e Andréia (3ª, 10), pudesse também ser associada à participação no PGRFM; porém como estas alunas já eram *assíduas* anteriormente, o programa poderia somente ter potencializado a maior assiduidade. O caso de Fernando (2ª, 9), analisado separadamente devido ao maior período de permanência no PGRFM, também revela uma tendência de melhora na frequência escolar, que poderia estar associada à participação neste programa.

- Em situação contrária estão outros três alunos. Priscila (2ª, 11) e Maurício (2ª, 8) já eram *faltosos* ou *muito faltosos* anteriormente e assim permaneceram, embora as suas famílias estivessem recebendo o subsídio do PGRFM. Também o caso de Maycon (3ª, 9) é contraditório aos objetivos do programa, pois, apesar de estar participando do programa há mais de três anos, piorou progressivamente a frequência escolar.

- Por fim, os alunos Cíntia (4ª, 10), Adenilson (3ª, 10), Marcela (3ª, 10), Valdomiro (3ª, 10) e Fábio (3ª, 11), de fato, mantiveram-se como *assíduos* ou *muito assíduos* em 1998, respeitando a regra de frequência escolar do PGRFM.

3.3. Evolução do rendimento escolar dos alunos selecionados

Até o momento, vimos investigando o comportamento da variável frequência escolar dos quatorze alunos selecionados. Registramos que, em seis casos, houve melhora na assiduidade escolar dos alunos, dentre os quais destacam-se os dois casos em que ocorreu a reversão de um padrão desfavorável de frequência durante a história escolar. Em outros três casos, os alunos permaneceram como alunos *faltosos* ou *muito faltosos*, não obstante a participação no PGRFM. Dois deles não atingiram nem mesmo o nível mínimo de frequência estabelecido em lei, de 75% dos dias letivos. Os demais alunos se mantiveram como *assíduos* ou *muito assíduos*, sem apresentar modificações substanciais na frequência escolar durante a participação no PGRFM.

É importante, então, investigar o que ocorreu com o rendimento escolar destes alunos e em que medida o comportamento desta variável guarda relação com o da frequência escolar.

A análise do rendimento escolar dos quatorze alunos selecionados e da evolução desta variável após a entrada das famílias no PGRFM será feita a partir de três diferentes tipos de informação:

- As notas ou conceitos por disciplina do currículo escolar, a partir dos quais os alunos foram classificados em quatro níveis: *muito bom*, *bom*, *regular* e *insuficiente*⁶⁵. Como se sabe, a comparação de notas e conceitos emitidos por diferentes professores, em distintos anos, esbarra em sérias limitações, uma vez que envolve, além da subjetividade das avaliações, critérios distintos tanto dos professores quanto, eventualmente, das próprias escolas. Entretanto, a respeito do rendimento escolar, contamos basicamente com informações desta natureza, presentes nos documentos oficiais dos alunos.
- As anotações feitas pelos professores nas fichas de avaliação do desempenho dos alunos do ciclo básico. Este critério foi utilizado somente nos casos em que, no anos de 1997 ou 1998, os alunos estavam no "ciclo básico" em escolas estaduais, de forma que o seu rendimento não foi registrado através de notas, e sim através de anotações dos professores nestas fichas.
- Os pareceres dos professores no ano de 1998 a respeito do seu rendimento escolar, critério que teve um caráter predominantemente complementar às outras informações⁶⁶.

⁶⁵ Foram observadas as notas dos alunos em quatro disciplinas: "português", "matemática", "história" e "geografia". Entretanto, nos currículos escolares das duas primeiras séries das escolas municipais, não constam as disciplinas de "história" e "geografia". Por isso, em seu lugar, foram consideradas "estudos sociais" e "ciências". Para classificar os alunos, foi criado um "sistema de pontuação", no qual cada nota ou conceito equivale a um número de pontos. Assim, para os alunos das duas escolas estaduais, que utilizam os conceitos A, B, C, D, E, a equivalência utilizada foi A=4, B=3, C=2, D=1 e E=0. Para os alunos da escola municipal, que empregam os conceitos E (excelente), B (bom), R (regular) e F (fraco), a equivalência adotada foi E=4, B=3, R=2, F=1.

⁶⁶ Apenas para os alunos Andréia, Fábio e Maycon, esta informação foi utilizada para a classificação. Isso porque estes alunos pertencem à escola E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos, onde, a partir do ano de 1998, houve

A partir destas informações, e, tal como foi feita a análise da variável frequência escolar, a evolução do rendimento pode ser observada de duas formas:

- 1) Classificando os quatorze alunos de acordo com o seu rendimento escolar no ano letivo de 1997, quando a maioria deles ainda não estava no PGRFM, e de 1998, quando, então, suas famílias já participavam deste programa⁶⁷;
- 2) Observando o rendimento das crianças em toda a sua vida escolar pregressa e verificando possíveis mudanças no padrão de comportamento desta variável, que poderiam estar associadas à permanência no PGRFM.

Procedendo do primeiro modo, no Quadro 3.7, os alunos foram classificados de acordo com o seu rendimento escolar nos anos letivos de 1997 e 1998:

Quadro 3.7

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo os níveis de rendimento escolar e número de pontos (conforme os conceitos/notas por disciplina) nos anos letivos de 1997 e 1998
Estudos de caso - 1998

Níveis de rendimento escolar	Alunos selecionados	Nº de pontos no ano letivo de 1997	Alunos selecionados	Nº de pontos no ano letivo de 1998**
Muito bom (47 pontos ou mais)	Francicleid	48	Francicleid	48
			Maurício	49
Bom (39 a 46 pontos)	Cíntia	43	Cíntia	45
	Cleber	40	Marcela	42
	Daniela	40	Adenilson	41
	Marcela	39	Diego	40
	Valdomiro	(a)		
	Maycon	(b)		
Regular (31 a 38 pontos)	Adenilson	(c)	Daniela	37
	Diego	36	Valdomiro	37
	Maurício	32	Cleber	36
	Andréia	(d)	Fábio	(f)
Insuficiente (até 30 pontos)	Fernando	20	Fernando	21
	Fábio	20	Andréia	(d)
	Priscila	(e)	Maycon	(g)
			Priscila	(e)

- (a) Nas observações contidas na Ficha de Avaliação do Desempenho do Aluno de Ciclo Básico (FADACB), consta que, em 1997, o aluno possuía bom desempenho em todas as matérias.
- (b) Conforme o conteúdo da FADACB, no ano de 1997, o aluno já lia e interpreta textos e histórias infantis usando a pontuação, já havia dominado as quatro operações fundamentais, envolvendo situações problemas.
- (c) De acordo com a FADACB, no ano de 1997, o aluno dominava os conteúdos de matemática mas tinha muita dificuldade em Português. Empregava apenas uma letra para representar ora a sílaba, ora o fonema, utilizando algumas letras com o valor sonoro correspondente. Produzia textos sem apresentar as convenções da escrita. Poderia, portanto, ser considerado um aluno regular.
- (d) Nas observações contidas na FADACB, em 1997, a aluna conhecia o alfabeto, lia e escrevia algumas palavras, mas não dominava a leitura. Reconhecia os números de 0 a 100. Por isso, foi classificada como regular. No ano de 1998, de acordo com o depoimento da

uma mudança no sistema de notas, tendo sido abolidos os conceitos D e E, permanecendo apenas os conceitos A, B e C. Assim, alunos com baixo rendimento escolar, como é o caso de Andréia e Maycon, apresentam C em todas as disciplinas, totalizando 32 pontos no sistema de pontuação estabelecido, que os classificaria erroneamente no grupo de rendimento regular. Por isso, para estes três alunos, as notas foram desprezadas, tendo sido consideradas apenas as declarações das professoras a respeito do seu rendimento escolar.

⁶⁷ Conforme já registramos, apenas em dois casos as famílias começaram a receber o subsídio em momentos diferentes. No caso de Maycon (3ª, 9), a família está participando do PGRFM desde maio de 1995 e, no caso de Fernando (2ª, 9), desde junho de 1996.

- professora, a aluna não conhecia todas as letras do alfabeto e não dominava os conteúdos mínimos de matemática, apresentando, desta forma, rendimento insuficiente.
- (e) Tanto em 1997 quanto em 1998, as observações contidas na FADACB afirmam que a aluna não conseguia ler palavras simples e não formava pequenas frases. Em Matemática, reconhecia os numerais mas não conseguia realizar operações simples de soma e subtração. Aluna de rendimento insuficiente nos dois anos considerados.
 - (f) De acordo com a sua professora, o aluno apresenta rendimento regular, com mais facilidade para aprender a matemática e mais dificuldade em assimilar os conhecimentos de Português, daí a inclusão no grupo de alunos regulares.
 - (g) No ano de 1998, de acordo com o depoimento da professora, o rendimento do aluno foi considerado insuficiente, pois ele já era alfabetizado, mas tinha muita dificuldade para ler e escrever e não dominava os conteúdos básicos de Matemática.

Algumas observações podem ser feitas a partir deste Quadro. Primeiramente, nota-se que, em 1997, a maior parte dos alunos apresentou rendimento *bom* (seis alunos) ou *regular* (quatro alunos), embora existissem, em situações extremas, a aluna Francicleid (4^a, 11) com rendimento *muito bom*, e os alunos Fernando (2^a, 9), Fábio (3^a, 11) e Priscila (2^a, 11), classificados como *insuficientes* nesta variável.

Em 1998, ano em que todas as famílias estavam sendo beneficiadas pelo PGRFM, nota-se que ocorre uma desconcentração da distribuição dos alunos através das faixas de rendimento escolar, com a redução do número de alunos *bons* (de seis para quatro) e aumento daqueles classificados como *muito bons* (de um para dois) e *insuficientes* (de três para quatro).

A evolução desta variável apresentada por cada aluno, mais interessante para os objetivos desta pesquisa, está apresentada no Quadro 3.8, que registra os níveis de rendimento nos anos letivos de 1997 e 1998. A situação de dois alunos, Maycon (3^a, 9) e Fernando (2^a, 9) será analisada separadamente, no Quadro 3.9. Isso porque, conforme já notamos anteriormente, as suas famílias pertenciam ao programa há mais tempo que as outras doze famílias.

Tal como foi tratada a variável frequência escolar, também com o rendimento, é possível identificar três situações distintas: aquela em que houve *melhora* no rendimento escolar entre 1997 e 1998, aquela em que *não houve alterações significativas* no rendimento e, por fim, aquela em que houve *piora* no rendimento escolar. Para enquadrar os alunos nestas situações, foi considerada a mudança do nível de rendimento entre os dois anos considerados (por exemplo, de *regular* a *bom*, de *regular* a *insuficiente*, etc.).

Quadro 3.8

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo os níveis de rendimento escolar nos anos de 1997 e 1998 e a evolução ocorrida entre estes dois anos

Estudos de caso - 1998

Evolução do rendimento escolar entre 1997 e 1998*	Alunos selecionados ^(a)	Nível de rendimento escolar	
		1997	1998
Melhoraram o rendimento escolar entre 1997 e 1998	Maurício (2 ^a , 8)	Regular	Muito bom
	Diego (2 ^a , 10)	Regular	Bom
	Adenilson (3 ^a , 10)	Regular	Bom
	Fábio (3 ^a , 11)	Insuficiente	Regular
Não alteraram o rendimento escolar entre 1997 e 1998	Francicleid (4 ^a , 11)	Muito bom	Muito bom
	Cíntia (4 ^a , 10)	Bom	Bom
	Marcela (3 ^a , 10)	Bom	Bom
	Priscila (2 ^a , 11)	Insuficiente	Insuficiente
Pioraram o rendimento escolar entre 1997 e 1998	Valdomiro (3 ^a , 10)	Bom	Regular
	Cleber (4 ^a , 11)	Bom	Regular
	Daniela (2 ^a , 9)	Bom	Regular
	Andréa (3 ^a , 10)	Regular	Insuficiente

^(a) Excluindo os alunos Maycon (3^a, 9) e Fernando (2^a, 9), cuja situação será analisada no Quadro 3.9.

* Conforme a mudança de nível de rendimento escolar

Nota-se então que, em quatro casos, dos alunos Maurício (2^a, 8), Diego (2^a, 9), Adenilson (3^a, 10) e Fábio (3^a, 11), houve melhora no rendimento escolar, mais significativa no caso de Maurício, que passou do nível *regular* ao de rendimento *muito bom* entre 1997 e 1998. Nos outros casos, os alunos foram deslocados em um nível: Adenilson e Diego passaram de *regulares* a *bons* e Fábio passou de *insuficiente* a *regular*.

No segundo grupo, que reúne as alunas Francicleid (4^a, 11), Cíntia (4^a, 10), Marcela (3^a, 10), e Priscila (2^a, 9), o rendimento escolar não parece ter sido modificado de forma significativa entre os anos de 1997 e 1998. Entretanto, este grupo inclui situações muito heterogêneas. Francicleid, por exemplo, já apresentava rendimento *muito bom* e assim permaneceu após a inserção no PGRFM. Priscila, ao contrário, estava enquadrada como *insuficiente* em 1997 e a participação neste programa não parece ter influenciado esta variável. Na situação intermediária, estão Cíntia e Marcela, que apresentaram *bom* rendimento tanto em 1997 como em 1998.

Finalmente, o terceiro grupo inclui os alunos Valdomiro (3^a, 10), Cleber (4^a, 11), Daniela (2^a, 9) e Andréia (3^a, 10), que apresentaram queda do rendimento escolar entre 1997 e 1998. Os três primeiros, em 1997, foram classificados como alunos de rendimento *bom*, tendo passado a alunos *regulares* no ano de 1998. No caso de Andréia, a mudança foi do nível *regular* para o de *insuficiente* entre os dois anos considerados.

O Quadro 3.9, a seguir, apresenta a evolução do rendimento escolar dos alunos Maycon (3^a, 9) e Fernando (2^a, 9), que já estavam sendo beneficiados pelo PGRFM desde 1995 e 1996, respectivamente. Observando a história escolar de Maycon, constata-se uma queda substancial no

seu rendimento, passando do nível *bom* em 1996 e 1997, para *insuficiente* em 1998. No caso de Fernando, a trajetória escolar é marcada pela *insuficiência* de rendimento, em 1996, 1997 e 1998 - mesmo tendo participado do PGRFM neste período.

Quadro 3.9

PGRFM-Campinas: Data de ingresso no PGRFM e nível de rendimento escolar dos alunos Fernando e Maycon nos anos de 1996, 1997 e 1998

Estudos de caso - 1998

Alunos selecionados	Ingresso no PGRFM (mês e ano)	1996	1997	1998	Evolução do rendimento escolar
Maycon (3 ^a , 9)	05/95	Bom	Bom	Insuficiente	Piora da frequência escolar entre 1997 e 1998, durante a permanência no programa
Fernando (2 ^a , 9)	06/96	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente em todos os anos

Além de observar o rendimento escolar dos alunos selecionados nos anos de 1997 e 1998, é importante investigar, de uma forma mais ampla, as características desta variável antes da inserção das crianças no PGRFM, procurando identificar mudanças no padrão anterior de rendimento escolar que pudessem ser associadas à participação no programa - do mesmo modo como fizemos com a frequência escolar.

Procedendo desta forma, o Quadro 3.10, abaixo, mostra o nível de rendimento escolar dos alunos entre os anos de 1995 e 1998 e a data de ingresso das famílias no programa. Os alunos Maycon (3^a, 9) e Fernando (2^a, 9) não foram incluídos, pois sua situação já foi apresentada no Quadro 3.9.

Quadro 3.10

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo os níveis de rendimento escolar entre 1995 e 1998

Estudos de caso - 1998

Alunos selecionados (a)	Ingresso no PGRFM (mês e ano)	Nível de rendimento escolar entre 1995 e 1998			
		1995	1996	1997	1998
Francicleid (4 ^a , 11)	11/97	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Cíntia (4 ^a , 10)	11/97	Muito bom	Muito bom	Bom	Bom
Marcela (3 ^a , 10)	12/97		Bom	Bom	Bom
Adenilson (3 ^a , 10)	11/97		Bom	Regular	Bom
Valdomiro (3 ^a , 10)	12/97		Bom	Bom	Regular
Daniela (2 ^a , 9)	12/97			Bom	Regular
Cleber (4 ^a , 11)	01/98	Regular	Regular	Bom	Regular
Fábio (3 ^a , 11)	12/97	Insuficiente	Regular	Insuficiente	Regular
Andréia (3 ^a , 10)	12/97		Insuficiente	Regular	Insuficiente
Priscila (2 ^a , 11)	12/97		Regular	Insuficiente	Insuficiente
Diego (2 ^a , 10)	12/97		Insuficiente	Regular	Bom
Maurício (2 ^a , 8)	01/98			Regular	Muito bom

(a) Excluindo os alunos Maycon (3^a, 9) e Fernando (2^a, 9), cuja situação foi analisada separadamente, no Quadro 3.9.

Primeiramente, e ao contrário do que ocorre com a variável frequência escolar, a observação do Quadro 3.10 possibilita verificar que, em poucos casos, se identifica um padrão estrito de comportamento do rendimento escolar. Apenas nos casos de Francicleid (4^a, 11) e Marcela (3^a, 10) tal padrão pode ser observado, pois mantiveram níveis de rendimento escolar constantes, de *muito bom*, no primeiro caso, e *bom* no segundo.

Porém, na maior parte dos casos, o que se verifica é a existência de trajetórias um pouco oscilantes, entre *muito bom* e *bom* (no caso de Cíntia (4^a, 10)), entre *bom* e *regular* (Adenilson (3^a, 10), Daniela (2^a, 9), Cleber (4^a, 11) e Valdomiro (3^a, 10)) e entre *regular* e *insuficiente* (Fábio (3^a, 11), Andréia (3^a, 10) e Priscila (2^a, 11)) - o que dificulta o estabelecimento de associações entre o comportamento desta variável e a participação das famílias no PGRFM.

Os dois últimos casos apresentados no Quadro 3.10 são um pouco diferenciados. Para Diego (2^a, 10), nota-se uma clara tendência de melhora no rendimento escolar entre 1996 e 1998; para Maurício (2^a, 8), também ocorre um aumento substancial no rendimento escolar, passando do nível *regular* em 1997 para o de *muito bom* em 1998 - o que pode ou não estar associado à participação no PGRFM neste ano.

Em síntese, se por um lado foi possível registrar alguma melhora na frequência escolar dos alunos, em relação ao seu rendimento, nota-se uma tendência relativamente forte de permanência da trajetória escolar pregressa dos alunos, após um, dois ou três anos de ingresso no PGRFM.

3.4. Desempenho escolar pregresso e alterações no seu padrão

Para finalizar a análise do comportamento escolar das crianças e adolescentes, é importante observar, simultaneamente, as características de frequência e rendimento, agregando outras variáveis relevantes que caracterizam a vida escolar dos alunos antes e durante a participação no PGRFM: número de reprovações, evasão, defasagem série-idade.

Inicialmente, vejamos em conjunto as variáveis frequência e rendimento escolar, verificando, simultaneamente, as modificações ocorridas no seu comportamento entre os anos de 1997 e 1998. As informações básicas estão apresentadas no Quadro 3.11, abaixo.

Quadro 3.11

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos segundo a evolução das variáveis frequência e rendimento escolar entre 1997 e 1998
Estudos de caso - 1998

Evolução do rendimento escolar entre 1997 e 1998	Evolução da frequência escolar entre 1997 e 1998		
	Melhorou	Não se alterou	Piorou
Melhorou	Diego	Adenilson	Maurício Fábio
Não se alterou	Francicleid Fernando	Cíntia Marcela Priscila	
Piorou	Cleber Daniela Andréia	Valdomiro	Maycon

Nota-se que as alterações ocorridas nestas duas variáveis entre 1997 e 1998 definem oito tipos diferentes de situações ou combinações. Observando, primeiramente, o grupo dos seis alunos que reduziram o número de faltas entre os anos de 1997 e 1998 (1ª coluna), somente Diego (2ª, 9), também melhorou em rendimento escolar, tendo passado de *regular* a *bom*. No caso de Francicleid (4ª, 11) e Fernando (2ª, 9), não houve alteração no rendimento escolar. Ela já era uma aluna de rendimento *muito bom* e assim permaneceu e Fernando, ao contrário, já apresentava rendimento *insuficiente* e a maior assiduidade não foi suficiente para reverter a sua situação. Nos outros três casos, de Cleber (4ª, 11), Daniela (2ª, 9) e Andréia (3ª, 10), houve queda do rendimento, apesar da melhora na frequência escolar. É possível constatar, portanto, que a melhora na assiduidade não implica, necessariamente, em aumento no rendimento escolar - somente em um caso esta relação pode ser estabelecida.

No segundo grupo, dos cinco alunos cuja frequência não apresentou alteração substancial entre 1997 e 1998 (2ª coluna), nota-se também que não houve alteração do rendimento escolar em três casos, das alunas Cíntia (4ª, 10), Marcela (3ª, 10) e Priscila (2ª, 11). Por outro lado, Adenilson (3ª, 10) apresentou melhora no rendimento, passando de um aluno *regular* a *bom*. No caso de Valdomiro (3ª, 10), ao contrário, houve queda do rendimento, passando de *bom* a *regular*.

Finalmente, os alunos Maurício (2ª, 8), Fábio (3ª, 11) e Maycon (3ª, 9) aumentaram o número de faltas entre 1997 e 1998 (3ª coluna) e, no entanto, nos dois primeiros casos, houve melhora no rendimento escolar. Merece destaque especial o caso de Maurício, que, apesar de ser um aluno *faltoso* tanto em 1997 como em 1998, melhorou substancialmente o rendimento escolar, passando do nível *regular* a *muito bom*. No caso de Fábio, a discrepância é menor, já que, do ponto de vista da frequência, ele passou de *muito assíduo* a *assíduo* e, quanto ao rendimento, se deslocou do nível *insuficiente* para *regular*. Entretanto, ambos são casos em que a melhora do rendimento

escolar ocorreu mesmo com a redução da freqüência. Por fim, no caso de Maycon, a piora ocorreu tanto em termos de freqüência como de rendimento escolar.

Portanto, nos quatorze casos estudados, não se constatou nítida, nem muito menos automática associação entre a melhora na freqüência, apresentada por alguns alunos, e a melhora no rendimento escolar. É verdade que esta associação se mostrou bastante positiva no caso de Diego (2ª, 8), que passou de *muito faltoso* a *assíduo* em termos de freqüência e, quanto ao rendimento, passou de *regular* a *bom*. Entretanto, ao contrário, no caso dos alunos Fábio (3ª, 11) e, principalmente Maurício (2ª, 8), a melhora no rendimento se fez independentemente da pequena piora na freqüência escolar.

Assim, no ano de 1998, no qual todas as famílias estavam sendo beneficiadas pelo PGRFM, é possível constatar que os quatorze alunos apresentavam nove situações diversas quando classificados, ao mesmo tempo, em freqüência e rendimento escolar, conforme foi feito no Quadro 3.12, a seguir.

Quadro 3.12

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos segundo os níveis de freqüência e rendimento escolar, em 1998
Estudos de caso - 1998

Níveis de rendimento escolar em 1998	Níveis de freqüência escolar em 1998			
	Muito assíduos	Assíduos	Faltosos	Muito faltosos
Muito bom	Francicleid		Maurício	
Bom	Cíntia Marcela	Adenilson Diego		
Regular	Daniela	Valdomiro Fábio Cleber		
Insuficiente	Andréia	Fernando		Maycon Priscila

Observemos, primeiramente, os cinco casos nos quais as variáveis freqüência e rendimento escolar são correspondentes: Francicleid (4ª, 11), Cíntia (4ª, 10), Marcela (3ª, 10), Maycon (3ª, 9) e Priscila (2ª, 9). Nota-se, então, que as três primeiras alunas foram *muito assíduas* e seu rendimento foi *muito bom* ou *bom* no ano de 1998. Na situação oposta, Maycon (3ª, 9) e Priscila (2ª, 9) apresentaram um elevadíssimo número de faltas, caracterizando-se como alunos *muito faltosos*, o que corresponde, simultaneamente, a um rendimento *insuficiente*.

Em uma situação intermediária, estão os alunos Adenilson (3ª, 10), Diego (2ª, 9), Valdomiro (3ª, 10), Fábio (3ª, 11) e Cleber (4ª, 11), que são *assíduos* e cujo rendimento varia entre os níveis *bom* e *regular*.

Finalmente, também podem ser observadas quatro situações em que o comportamento da frequência e do rendimento escolar são divergentes: a de Maurício (2^a, 8), aluno *faltoso* em 1998 e que, entretanto, apresentou rendimento *muito bom*, e a dos alunos Daniela (2^a, 9), Andréia (3^a, 10) e Fernando (2^a, 9), que, apesar de terem sido alunos *assíduos* ou *muito assíduos* em 1998, apresentaram rendimento *regular* (no caso de Daniela) ou *insuficiente* (nos outros dois casos). Nota-se então, novamente, que a assiduidade não implica, automaticamente, bom rendimento escolar e, do mesmo modo, o aluno faltoso não terá, necessariamente, rendimento escolar insatisfatório.

Um outro aspecto que dever ser destacado é que, apesar de dois alunos - Maycon (3^a, 9) e Priscila (2^a, 11) - terem apresentado um elevado número de faltas no ano de 1998, e de quatro deles - Maycon (3^a, 9), Priscila (2^a, 11), Andréia (3^a, 10) e Fernando (2^a, 9) - terem um rendimento escolar *insuficiente* durante este ano, apenas um deles foi reprovado: Fernando (2^a, 9). Mesmo tendo melhorado a frequência durante a permanência no PGRFM, manteve ele um rendimento escolar *insuficiente*. É importante registrar que a sua família começou a receber o subsídio financeiro em junho de 1996, e, também neste ano, o aluno foi reprovado na primeira série; assim, ele incorreu em duas reprovações enquanto a sua família participava do programa.

Mas Fernando (2^a, 9), por outro lado, pertence a uma escola municipal, onde as crianças podem ser reprovadas por frequência ou rendimento insuficientes, algo que não ocorre mais nas escolas estaduais paulistas⁶⁸. Por este motivo, os outros alunos, acima citados, que também apresentaram grande número de faltas e/ou baixo rendimento e poderiam ter sido reprovados ao final do ano de 1998, não o foram por estudarem em escolas da rede estadual.

Finalmente, cabe observar simultaneamente o conjunto de variáveis que compõem a vida ou trajetória escolar das crianças, procurando identificar mudanças no padrão anterior de assiduidade e rendimento que pudessem ser associadas à participação no programa.

Assim, o Quadro 3.13 apresenta os seguintes indicadores da vida escolar dos alunos: número de reprovações, evasão, atraso escolar, frequência e rendimento nos anos de 1995, 1996, 1997 e 1998.

⁶⁸ Nas três primeiras séries do ensino fundamental.

Quadro 3.13

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo grupos de frequência, mês em que as famílias foram incluídas no PGRFM e indicadores da vida escolar: número de reprovações, evasão, atraso escolar, frequência e rendimento dos anos de 1995, 1996, 1997 e 1998

Estudos de caso - 1998

Alunos selecionados **	1º cheque (mês e ano)	Nº de reprovações	Evasão*	Atraso escolar (em anos)	Frequência e rendimento em 1995	Frequência e rendimento em 1996	Frequência e rendimento em 1997	Frequência e rendimento em 1998
Francicleid (4ª, 11)	11/97	0	0	0	Muito assídua (MB)	Assídua (MB)	Assídua (MB)	Muito assídua (MB)
Marcela (3ª, 10)	12/97	0	0	0	- -	Muito assídua (B)	Muito assídua (B)	Muito assídua (B)
Cíntia (4ª, 10)	11/97	0	0	0	Assídua (MB)	Muito assídua (MB)	Muito assídua (B)	Muito assídua (B)
Daniela (2ª, 9)	12/97	0	0	1	- -	- -	Assídua (B)	Muito assídua (R)
Andréia (3ª, 10)	12/97	1	0	0	- -	Assídua (I)	Assídua (R)	Muito assídua (I)
Adenilson (3ª, 10)	11/97	0	0	1	- -	Assíduo (B)	Assíduo (R)	Assíduo (B)
Diego (2ª, 10)	12/97	1	0	2	- -	Muito faltoso (I)	Muito faltoso (R)	Assíduo (B)
Cleber (4ª, 11)	01/98	0	0	0	Faltoso (R)	Faltoso (R)	Muito faltoso (B)	Assíduo (R)
Fábio (3ª, 11)	12/97	1	1	1	Muito faltoso (I)	Faltoso (R)	Muito assíduo (I)	Assíduo (R)
Valdomiro (3ª, 10)	12/97	0	0	0	- -	Muito assíduo (B)	Assíduo (B)	Assíduo (R)
Fernando (2ª, 9)	06/96	2	0	1	- -	Muito faltoso (I)	Assíduo (I)	Assíduo (I)
Maurício (2ª, 8)	01/98	0	0	0	- -	- -	Faltoso (R)	Faltoso (MB)
Maycon (3ª, 9)	05/95	0	0	0	- -	Assíduo (B)	Muito faltoso (B)	Muito faltoso (I)
Priscila (2ª, 11)	12/97	2	0	2	- -	- (I)	Muito faltosa (I)	Muito faltosa (I)

Legenda: MB = nível de rendimento *muito bom*; B = nível de rendimento *bom*; R = nível de rendimento *regular*; I = nível de rendimento *insuficiente*

* O motivo da evasão escolar foi que, em julho de 1994, a sua família migrou de São José do Rio Preto (SP) para Campinas e permaneceu seis meses morando em acampamentos e áreas de invasão. O aluno interrompeu a primeira série do ensino fundamental e, em 1995, foi matriculado novamente nesta série. Em 1997, o aluno foi reprovado novamente na 3ª série.

** Os alunos foram ordenados segundo a assiduidade escolar no ano letivo de 1998.

Quando se observa a vida escolar pregressa dos alunos e as mudanças ocorridas depois que as suas famílias começaram a participar do PGRFM, é possível constatar que:

- O mero pertencimento a este programa não promove, por si só, a reversão de trajetórias escolares desfavoráveis. Isso se verifica, por exemplo, nos casos de Priscila (2ª, 11) e Maycon (3ª, 9). Ela sempre foi uma aluna *muito faltosa* e de rendimento *insuficiente*, o que lhe rendeu duas

reprovações e dois anos de atraso escolar. Ele, apesar de estar participando do PGRFM há mais de três anos, apresentou uma tendência de piora seja na frequência, seja no rendimento escolar: de *assíduo* e com *bom* rendimento em 1996, passou a *muito faltoso* e com *bom* rendimento em 1997 para atingir, no ano de 1998, a situação desfavorável de *muito faltoso* e com rendimento *insuficiente*.

- Em segundo lugar, nota-se novamente que, mesmo uma melhora substancial na assiduidade não implica em aumento no rendimento escolar. Por exemplo, Cleber (4^a, 11) e Diego (2^a, 10), melhoraram sensivelmente a frequência escolar e romperam, durante a participação no PGRFM, o padrão de alunos *faltosos* ou *muito faltosos* nos anos anteriores para, em 1998, se tornarem *assíduos*. Entretanto, se no caso de Diego, a melhora na assiduidade foi acompanhada do aumento no rendimento escolar, que passou do nível *regular* em 1997 para *bom* em 1998, no caso de Cleber, ao contrário, a melhor assiduidade em 1998 não parece ter sido suficiente para aumentar, substancialmente, o seu rendimento escolar, que tende ao nível *regular*. Mesmo no caso de Fernando (2^a, 9), que melhorou a assiduidade durante a permanência no PGRFM, o padrão de rendimento *insuficiente* foi mantido - o que lhe causou duas reprovações, em 1996 e 1998.

Também isso se verifica no caso das alunas Francicleid (4^a, 11), Daniela (2^a, 9) e Andréia (3^a, 10), que, como vimos, reduziram significativamente o número de faltas durante a participação no PGRFM, mas já eram alunas *assíduas* antes disso. O programa poderia somente ter potencializado a maior assiduidade, o que não se traduziu em mudança em suas trajetórias de rendimento escolar. Francicleid sempre foi uma aluna de rendimento *muito bom*, havendo, então, apenas uma pequena margem para melhora nesta variável; Daniela apresentou uma ligeira queda de rendimento escolar entre 1997 e 1998, período que compreende a sua vida escolar, passando do nível *bom* ao *regular* e, por fim, Andréia manteve a tendência de um rendimento escolar *insuficiente*.

- Em terceiro lugar, há casos em que não havia margem para que se efetuasse melhora na variável frequência escolar. Para as alunas Cíntia (4^a, 10) e Marcela (3^a, 10), que durante toda a vida escolar foram *muito assíduas* e apresentaram *bom* rendimento, os efeitos da participação no PGRFM poderiam ocorrer apenas sobre a segunda variável, aumentando o seu nível para *muito bom*. Porém, tais efeitos, de fato, não foram identificados.

- Por outro lado, nos casos de Adenilson (3^a, 10), e Valdomiro (3^a, 10), mesmo havendo espaço para melhora nos níveis de frequência e rendimento, não foi possível identificar modificações na trajetória e no padrão escolar que pudessem estar associadas à participação no PGRFM. Eles permaneceram como alunos *assíduos* e de rendimento oscilante entre *bom* e *regular*.

O mesmo ocorre no caso de Fábio (3^a, 11). Nota-se uma trajetória de melhora na sua frequência escolar entre 1995 e 1997, embora o seu rendimento tenha se mantido oscilante entre os níveis

regular e insuficiente - o que explica a sua reprovação na terceira série. Durante a participação no PGRFM, em 1998, este aluno aumentou novamente o número de faltas (passando de *muito assíduo* para *assíduo*) e o seu rendimento foi somente *regular*, ou seja, não foi possível identificar uma melhora significativa na sua situação escolar que pudesse estar associada ao PGRFM. Maurício (2^a, 8) também aumentou o número de faltas entre 1997 e 1998, mesmo com a participação no PGRFM, mantendo-se na categoria dos alunos *faltosos* nestes dois anos. Apesar disso, ocorre um aumento substancial no seu rendimento escolar, passando do nível *regular* em 1997 para o de *muito bom* em 1998 - o que pode ou não estar associado à participação no PGRFM neste ano.

3.5. Frequência e rendimento escolar dos alunos e características das escolas

Conforme vimos, o grupo dos quatorze alunos estudados foi selecionado em três escolas diferentes, localizadas nas regiões Norte, Leste, e Sudoeste do município de Campinas e que, no ano de 1998, concentravam uma grande quantidade de crianças atendidas pelo PGRFM. Procurando verificar possíveis correspondências entre o comportamento das variáveis frequência e rendimento escolar e as características das escolas onde estudam, registramos, no Quadro 3.14, a distribuição dos alunos segundo estas variáveis.

Quadro 3.14

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos por escola e a classificação segundo os níveis de frequência e rendimento escolar em 1998
Estudos de caso - 1998

Escola	Alunos selecionados	Frequência em 1998	Rendimento em 1998
E.E.P.G. Prof. Alberto Medaljon	1. Adenilson	Assíduo	Bom
	2. Cíntia	Muito assíduo	Bom
	3. Cleber	Assíduo	Regular
	4. Francicleid	Muito assíduo	Muito bom
E.M.P.G. Pe. José Narciso Ehrenberg	5. Daniela	Muito assíduo	Regular
	6. Diego	Assíduo	Bom
	7. Fernando	Assíduo	Insuficiente
	8. Marcela	Muito assíduo	Bom
	9. Maurício	Faltoso	Muito bom
E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos	10. Andréia	Muito assíduo	Insuficiente
	11. Fábio	Assíduo	Regular
	12. Maycon	Muito faltoso	Insuficiente
	13. Priscila	Muito faltoso	Insuficiente
	14. Valdomiro	Assíduo	Regular

A observação deste quadro possibilita notar que, dos quatro alunos que apresentaram rendimento *insuficiente* durante a participação no PGRFM, três pertencem à escola E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos: Maycon (3ª, 9), Priscila (2ª, 11) e Andréia (3ª, 10). O mesmo pode ser dito a respeito da frequência escolar, já que, dos três alunos que mantiveram um elevado número de faltas mesmo após o PGRFM, dois - Maycon (3ª, 9) e Priscila (2ª, 11) - pertencem a esta escola, onde, contraditoriamente, o controle escolar opera mais sistematicamente, conforme vimos no capítulo 1.

Por outro lado, os alunos *muito assíduos* estão concentrados nas escolas E.E.P.G. Prof. Alberto Medaljon e E.M.P.G. Pe. José Narciso Ehrenberg, às quais também pertencem os dois alunos com rendimento *muito bom*. Assim, ao que parece, dentre os quatorze casos selecionados, os alunos pertencentes à escola E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos apresentam, em média, pior frequência e rendimento escolar.

Um fator que deve ser ressaltado desde logo, para explicar este fato, diz respeito à localização das escolas. A escola E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos está localizada na região sudoeste de Campinas, em um local periférico e bastante desfavorecido em termos de infra-estrutura urbana, saneamento básico e até mesmo de equipamentos públicos para servir a comunidade, como postos de saúde e núcleos comunitários. É principalmente para esta região que se dirigem as famílias migrantes, que ocupam os espaços vazios construindo moradias precárias. Trata-se, portanto, de uma das áreas mais pobres do município. Mesmo em relação às características físicas, esta escola apresenta condições mais precárias do que as outras duas selecionadas. Ela é constituída por duas unidades em dois bairros próximos e, na menor delas, construída à base de madeira, sem quadra de esportes e o kit "vídeo escola" - conforme se queixaram as professoras - estudam os cinco alunos selecionados.

As outras duas escolas, E.E.P.G. Prof. Alberto Medaljon e E.M.P.G. Pe. José Narciso Ehrenberg, também estão localizadas em bolsões de pobreza, mas em bairros mais centrais e favorecidos do ponto de vista de infra-estrutura urbana. É possível que, por isso, os seus alunos tendem a apresentar melhor desempenho escolar do que os da escola E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos.

Em síntese, as informações registradas e discutidas neste capítulo revelaram que, no que tange à frequência escolar, em seis casos, houve melhora (com a ruptura, em dois deles, de trajetórias negativas de assiduidade), em três houve manutenção de níveis baixos de frequência escolar e, nos demais, os alunos já eram *assíduos* ou *muito assíduos* e não houve alteração substancial na frequência escolar. Por outro lado, nos quatorze casos selecionados, não se constatou associação automática entre a melhora da frequência, apresentada por alguns alunos, e o aumento no rendimento escolar. Assim, no capítulo seguinte, investigaremos os fatores que poderiam condicionar este comportamento escolar das crianças, além do próprio pertencimento ao PGRFM.

PRINCIPAIS CONDICIONANTES DA FREQUÊNCIA E DO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS BENEFICIADOS PELO PGRFM DE CAMPINAS: O QUE REVELAM OS ESTUDOS DE CASO

É de se esperar – e esta foi uma das hipóteses de que partimos – que os alunos das famílias beneficiadas pelo PGRFM falem pouco, já que esta é a regra. Mesmo tendo sido inicialmente pouco controlada pelos gestores, a frequência escolar dos filhos é, afinal, o compromisso de base do PGRFM, estabelecido entre as famílias e as autoridades municipais.

Entretanto não há, nem se pode esperar, uma relação absolutamente automática entre o pertencimento ao programa e a forte assiduidade por parte dos alunos, como vimos. Isso porque são muitos e complexos os fatores que afetam a frequência escolar, tanto os de origem intra-escolar quanto os pertinentes às características pessoais e familiares dos alunos.

Com alguma liberdade, denominamos de fatores intra-escolares aqueles que, localizados no espaço e na dinâmica da escola, afetam as motivações e o interesse dos alunos por comparecer às aulas: a maior ou menor dificuldade para aprender; as características da relação professor-aluno; os estímulos materiais ou sociais presentes na jornada escolar, tais como a merenda, as atividades de educação física e as brincadeiras com colegas.

Por outro lado, fatores próprios do ambiente familiar e dos hábitos cotidianos dos alunos podem afetar a frequência escolar dos mesmos. No primeiro caso, destacam-se as atitudes dos membros adultos – em geral das mães – em relação à frequência escolar e ao estudo em casa; no segundo caso, as atividades ou práticas, individuais das crianças ou do grupo familiar, que se colocam como alternativa à escola, tais como perambular pelas ruas, brincar com os amigos ou ficar em casa para cuidar dos irmãos menores.

Também no capítulo anterior, verificamos que a assiduidade não é uma condição suficiente para, por si, assegurar o bom rendimento escolar dos alunos beneficiados pelo PGRFM. Isso porque uma ampla gama de variáveis, além da própria frequência, podem afetá-lo. No âmbito extra-escolar, apontamos, de forma não exaustiva, as principais destacadas pela literatura pertinente: as condições de saúde e características intelectuais e emocionais dos alunos; as características do ambiente familiar, entre elas, o valor que os membros adultos atribuem à educação, assim como o modo como "administram" o cotidiano escolar dos seus filhos; as características físicas e materiais da habitação, que podem ser mais ou menos favoráveis aos estudos e à feitura das lições de casa. Somam-se a isso alguns fatores mobilizados pela dinâmica da própria instituição escolar e que afetam o desempenho dos alunos, como, por exemplo, os métodos de ensino e conteúdos ministrados nas salas de aula (Baeta, 1989; Poppovic, 1972; Patto, 1993).

Para se examinar, então, o nível de eficácia com que o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima de Campinas vem cumprindo com seu objetivo de favorecer a assiduidade escolar das crianças e, em decorrência, melhorar seu rendimento, é importante observar, além dos indicadores de frequência e rendimento, o comportamento de algumas das variáveis citadas, uma vez que, isoladas ou simultaneamente, tendem elas a afetar os resultados escolares.

Assim, o objetivo desse capítulo é o de explorar, com base nas evidências encontradas, algumas associações entre a frequência e o rendimento dos alunos beneficiados e os fatores intra e extra-escolares que parecem condicionar, positiva ou negativamente, aquelas variáveis, para além da mera participação das famílias no PGRFM.

Será atribuída maior ênfase à frequência escolar, variável sobre a qual o PGRFM atua diretamente e, por isso, é mais importante aos objetivos deste estudo. Mas também procuraremos estabelecer associações entre as variáveis intra e extra-escolares selecionadas e o rendimento escolar, quando elas parecerem relevantes do ponto de vista desta análise.

4.1. Porque os alunos faltam

Conforme vimos no capítulo anterior, os alunos selecionados apresentam uma diversidade de situações em relação à assiduidade, seja ao longo da sua trajetória escolar anterior à inserção no PGRFM, seja durante a permanência neste programa. Em dois casos, após o ingresso no PGRFM, houve mudança positiva no padrão de frequência escolar; em outros quatro, houve melhora na frequência, mas a partir de uma situação anterior quase sempre favorável, pois as três alunas já eram *assíduas* e somente Fernando (2^a, 9) era *faltoso* antes do PGRFM; numa situação oposta, três alunos continuaram a apresentar um elevado número de faltas mesmo participando do PGRFM, sendo classificados como *faltosos* ou *muito faltosos*; os demais se comportaram como alunos *assíduos* e *muito assíduos* durante a permanência no PGRFM, mas sem alterar substancialmente a situação anterior ao ingresso neste programa. Além disso, foi possível observar que a melhora na assiduidade não implicou, na maioria dos casos, em maior rendimento escolar.

Assim, vale a pena investigar, primeiramente, porque, embora participando todos de um programa que exige e controla a frequência escolar, algumas crianças faltam, enquanto outras são mais assíduas. Tais motivos estão apresentados no Quadro 4.1, abaixo:

Quadro 4.1

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo os grupos de frequência e motivos pelos quais faltam às aulas, segundo o depoimento das mães
Estudos de caso - 1998

Frequência escolar em 1998	Alunos e nível de rendimento escolar em 1998	Motivos pelos quais os alunos faltam
Muito assíduas	Francicleid (MB)	Ela não falta
	Marcela (B)	Quando a mãe sai e ela precisa ficar com o irmão mais novo
	Cíntia (B)	Ela não falta
	Daniela (R)	Ela não falta
	Andréia (I)	Quando acompanha a mãe (que sofre de epilepsia) ao médico ou ao centro da cidade
Assíduos	Adenilson (B)	Quando está doente ou quando vai ao médico
	Diego (B)	Quando sente dor de dente ou dor de barriga
	Cleber (R)	Quando a mãe vai ao centro, leva o filho junto com medo de deixá-lo sozinho em casa e não chega a tempo do aluno ir à escola Quando está com dor de cabeça, devido a problemas oftalmológicos
	Fábio (R)	Quando vai ao médico ou quando tem crise de bronquite
	Valdomiro (R)	Quando está doente Quando precisa cuidar da avó
	Fernando (I)	Quando está doente ou quando vai ao médico
Faltosos e Muito faltosos	Maurício (MB)	Quando vai ao médico Quando sente preguiça Quando chove e ele não consegue chegar à escola por causa da lama
	Maycon (I)	A mãe trabalha, deixa o filho sozinho em casa e ele fica na rua ao invés de ir à escola
	Priscila (I)	Quando vai ao neurologista ou ao psicólogo Quando a mãe sai e ela fica com os irmãos menores

Legenda: MB = nível de rendimento *muito bom*; B = nível de rendimento *bom*; R = nível de rendimento *regular*; I = nível de rendimento *insuficiente*

Consideremos, primeiramente, os alunos classificados como *faltosos* e *muito faltosos* em 1998, durante a participação no PGRFM: Maurício (2ª, 8), Maycon (3ª, 9) e Priscila (2ª, 11). As informações dadas pelas mães mostram que os motivos para as faltas escolares dos filhos não parecem muito relevantes.

Maurício (2ª, 8) falta às aulas quando sente dor de cabeça, quando está com preguiça e quando não quer ir à escola, tendo a sua mãe afirmado que *“se ele não quer ir, eu não posso obrigar”*, o que indica, desde logo, a baixa preocupação com a frequência escolar do filho e o desrespeito à regra do PGRFM. Ela também afirmou que o filho estaria faltando à escola em virtude da mudança da família para um bairro mais afastado, cujas ruas ainda não haviam sido asfaltadas, dificultando a passagem dos moradores nos períodos de chuva:

“Foi depois da gente mudou ali pra cima, quando chove, fica muito difícil, tem vez que, até um dia eu fui levar ele na escola, na reunião, as ponte caiu e não tinha por onde a gente passar, e eles tão acabando ainda a ponte aí (...) Até no dia dessa reunião eu queria conversar com ela [a professora] e não deu porque a ponte caiu. Tem vez que a gente vinha, tinha que colocar a sacola no pé pra descer, por causa da lama” (M9)

Priscila (2^a, 11), que, dentre os quatorze alunos, apresenta o maior número de faltas tanto em 1997 como em 1998, falta quando vai ao neurologista, ao psicólogo, e também, por ser a filha mais velha de uma família com cinco crianças, falta para cuidar dos quatro irmãos mais novos, principalmente quando a sua mãe sai de casa¹:

“Quando eu saio ela fica com os outro pequeno, ela dá banho, ela dá mamadeira, ela troca (...) Lá em casa ela me ajuda assim: enquanto eu tô lavando louça, lavando roupa, ela vai dar banho no menino, troca pra mim, me ajuda, vai me ajudando assim” (M13)

Além disso, durante o ano de 1997, Priscila também faltou muitas vezes para fazer companhia para a mãe, quando ela estava grávida e depois que o bebê nasceu. Assim, para além de uma questão de necessidade - já que, algumas vezes, a presença de Priscila em casa talvez seja, de fato, imprescindível, para cuidar dos irmãos ou ajudar sua mãe - o elevadíssimo número de faltas da aluna indica uma postura familiar de despreocupação com a sua frequência escolar. É interessante chamar a atenção, na relação entre mãe e filha, para a reprodução de comportamentos e a transmissão de práticas entre gerações, já que a mãe desta aluna, quando criança, viveu uma situação em que precisou abandonar os estudos para cuidar dos irmãos menores e da casa, como ela própria relatou:

“Eu tava estudando na segunda série, aí meu pai morreu e eu tive que parar pra cuidar dos meus irmão. Ele tinha bebido veneno na época (...) De propósito, ele bebia pinga e se matou. Aí minha mãe ficou num clima muito difícil, meus irmão era tudo pequeno, eu ia fazer onze anos, nunca tinha ido na escola e quando comecei, ele bebeu veneno. Aí minha mãe me tirou da escola pra poder cuidar dos meus irmão. Pra ela poder trabalhar, eu tinha que cuidar dos menino pequeno” (M13)

Por fim, o caso de Maycon (3^a, 9) é um pouco diferente dos anteriores, na medida em que não reflete, exatamente, uma postura de descaso por parte da mãe, mas uma situação aparentemente difícil de ser contornada. É um aluno que resiste a ir à escola e cuja mãe, por trabalhar durante o dia e deixá-lo sozinho em casa, não consegue assegurar a sua frequência escolar. Ao invés de ir à escola, ele fica perambulando pelas ruas do bairro, o que é um motivo de grande preocupação para a sua mãe, devido à intensa criminalidade e violência que caracterizam aquela região:

“Simplesmente eu vou trabalhar, o Maycon fica lá e ele não vai pra escola, ele mente pra mim. Eu falei pra senhora o problema que o Maycon tem na escola. O Maycon não quer saber de estudar, o Maycon só quer saber de ficar na rua. Aquele bairro que eu moro não é pra criança ficar na rua, que vira e mexe vai criança com confusão. A senhora sabe que eu morro de medo do Maycon se envolver com droga (...)” (M12)

¹ É interessante notar que a mãe de Priscila não estava trabalhando, fora de casa, no momento da entrevista e também não estava procurando emprego.

Veremos adiante que, no caso de Maycon, também os problemas de relacionamento com a professora contribuem para desestimular a sua frequência escolar.

Quanto às crianças classificadas como *assíduas* e *muito assíduas*, os motivos porque faltam, na maioria das vezes, correspondem a consultas médicas e doenças, embora, em alguns casos, as doenças sejam apenas “dor de cabeça” e “dor de barriga”. Em cinco casos, as mães apresentaram outras justificativas, além destas, para as faltas dos filhos: no caso da Andréia (3ª, 10), a mãe é epilética e a filha precisaria acompanhá-la ao médico e ao centro da cidade; Diego (2ª, 10) falta às aulas devido a problemas dentários, que provocariam dor durante o inverno; Marcela (3ª, 10), que apresentou oito faltas em 1998, às vezes precisaria cuidar do irmão mais novo, quando a mãe sai de casa; Valdomiro (3ª, 10), com onze faltas em 1998, também precisaria fazer companhia para a avó enferma, quando a sua mãe não está em casa; por fim, quanto ao aluno Cleber (4ª, 11), a mãe afirmou levá-lo consigo quando precisa ir ao centro da cidade, por medo de deixá-lo sozinho; por este motivo ele faltaria às aulas. Trata-se de mais um caso que revela, na prática, certa despreocupação da mãe com a frequência escolar do filho:

“Não, ele não falta. Quando ele não quer ir eu ponho ele pra ir. Ele vai, tem que ir. Ele só falta mesmo na hora da precisão. As vezes eu saí com ele, vou em algum canto, quando chego já é meio-dia e meio, meio-dia e tanto e não dá pra ele ir pra escola. Aí eu falo com ele: ‘Não dá pra você se arrumar, não vai pra escola’. Se não ser, só quando ele tá doente. Eu levo ele, eu não deixo ele sozinho. Porque eu tenho muito medo de deixar ele sozinho dentro de casa. Ele é muito malinho, às vezes pode arrumar outros coleguinha de bagunça, acender algum fogo, ou o moleque pegar ele e bater. Então, quando a menina está em casa eu já deixo ele mais ela. Deixo com ela pra ele não perder a escola” (M3)

Entretanto, durante a permanência da sua família no PGRFM de Campinas, Cleber apresentou uma redução substancial no número de faltas, passando de *muito faltoso* nos anos anteriores para *assíduo* em 1998, o que pode indicar uma redução da frequência com que a sua mãe tem este tipo de atitude e um possível efeito da participação no PGRFM.

Apresentados os motivos pelos quais os quatorze alunos faltam à escola, é importante destacar, especificamente, o caso de Andréia (3ª, 10), cuja mãe atribuiu ao PGRFM a melhora na assiduidade escolar da filha. Antes da participação neste programa, ela faltava às aulas para pedir esmola, conforme relatou a sua mãe:

“(...) É, porque ela fugia da escola e ia aprontar por aí. Às vezes chegava em casa mentindo, falando que a professora tinha puxado o cabelo dela, tinha puxado a orelha dela, era mentira, ela nem ia na escola (...) Eu encontrei ela no terminal um dia que eu tive que ir para o médico, eu vindo do médico pra casa eu encontrei ela no terminal. Eu falei: ‘Nossa Andréia, o que você está fazendo aqui? Não está na escola?’. Ela falou assim: ‘Mãe eu não quis ir pra escola, eu vim pra cá’. Aí depois eu apertei ela bastante até que ela falou que tinha dias que ela não ia na escola e tava fazendo aquilo. Aí eu cheguei o reio nela” (M10)

O PGRFM teria sido importante para reverter esta situação não somente devido ao subsídio financeiro, que possibilitou comprar alimentos e evitar que a filha pedisse dinheiro na rua para comer, mas também porque, após entrar no PGRFM, a mãe começou a estimular a filha a estudar e passou a se preocupar mais com a sua frequência escolar, levando-a diariamente à escola. Nas suas palavras:

"(...) Foi um pouco antes de entrar na renda mínima. Porque a gente não tinha, assim, boas condições, e eu tinha ido tentar renda mínima e não tinha conseguido ainda. Aí, por não ter as coisas em casa, ela queria comer as coisas, ia comer pra rua, pedir pra rua. Mas ao invés de ir pra escola, que lá tinha lanche e tudo, ia pra rua (...) Depois que a gente começou vim aqui e falar pra ela, incentivar ela, ela começou a se esforçar mais pra ir na escola. Mas se não fosse a renda mínima acho que ela já não estava indo mais, porque ela já estava até indo pra escola, ficando do portão pra fora (...) A renda mínima ajudou a controlar, pelo menos a alimentação pra não sair a esse ponto de ficar aprontando por aí, ajudou muito. E também a gente começou a trazer no portão da escola e não saía de lá enquanto ela não entrava lá dentro" (M10)

Portanto, a observação dos motivos alegados pelas mães para justificar as faltas escolares dos filhos possibilitou notar que os alunos *faltosos* e *muito faltosos* se ausentam às aulas por motivos mais banais do que os demais alunos: por "estar com preguiça" ou "não querer ir à escola", no caso de Maurício (2ª, 8), por "ficar na rua", no caso de Maycon (3ª, 9) ou, no caso de Priscila (2ª, 11), aluna com o maior número de faltas, para ajudar a mãe a "cuidar dos irmãos menores", revelando escassa preocupação da família com a frequência escolar dos filhos e mesmo uma desvalorização da escola. Dentre eles, o caso de Maycon (3ª, 9) é uma exceção, pois sua mãe se esforça para que ele vá à escola e estuda diariamente com ele, conforme será tratado adiante. Por outro lado, os alunos *assíduos* e *muito assíduos* faltam, predominantemente, por motivos de doença, consultas médicas e para acompanhar ou cuidar de outros membros da família (irmãos, avó, mãe); porém, isso não chega a prejudicar a sua frequência escolar, pois eles já eram assíduos antes mesmo de entrar para o PGRFM. A exceção fica por conta de Cleber (4ª, 11), que, como vimos, falta às aulas quando a mãe sai de casa e o leva consigo, por temer deixá-lo sozinho - prática que parece ter sido evitada durante a permanência no PGRFM, já que o aluno apresentou uma redução substancial no número de faltas após a inserção neste programa, rompendo o padrão de aluno *muito faltoso*.

4.2. Interesses e motivações: alguns fatores que estimulam e inibem a frequência escolar

Até o momento, foram estudadas as características da assiduidade dos quatorze alunos selecionados e os motivos pelos quais faltam à escola, segundo o que dizem as suas mães. Verificou-se que, em alguns casos, eles cometem faltas que poderiam ser evitadas, revelando uma postura familiar de pouca preocupação para com a assiduidade escolar das crianças.

Porém, também por parte dos alunos, as motivações e resistências apresentadas para comparecerem às aulas merecem ser investigadas, já que podem sinalizar importantes condicionantes do seu desempenho escolar. Esta dimensão do problema foi captada através de três indicadores: o que as crianças mais gostam na escola, o que menos gostam e se "dão trabalho" ou são renitentes a ir à escola no dia a dia, verificando também os motivos deste comportamento². Os resultados estão apresentados no Quadro 4.2, a seguir:

Quadro 4.2

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo grupos de frequência e itens dos que mais gostam na escola, dos que menos gostam, se dão trabalho para ir à escola, com que frequência e motivo o fazem
Estudos de caso – 1998

Frequência escolar em 1998	Alunos e rendimento escolar em 1998	O que mais gostam na escola	O que menos gostam na escola	Dão trabalho para ir à escola (se sim, qual o motivo)
Muito assíduos	Francicleid (MB)	De tudo	Nada	Não
	Marcela (B)	Educação física	Quando os meninos batem nela	Não
	Cíntia (B)	Educação física	Diretora	Não
	Daniela (R)	Professora	Merenda	Não
	Andréia (I)	Educação física	De estudar	Sempre. Não tem interesse e motivação pelos estudos
Assíduos	Adenilson (B)	"Vídeo-escola"	Merenda	Não
	Diego (B)	Educação física	Nada	Não
	Cleber (R)	Educação física	Quando ele não consegue fazer atividades	Às vezes. Apresenta dificuldade para aprender
	Fábio (R)	Merenda	De escrever	Às vezes. Apresenta dificuldade para aprender
	Valdomiro (R)	Merenda	Nada	Não
	Fernando (I)	Professora	Do "A,B,C"	Não
Faltosos e Muito faltosos	Maurício (MB)	Brincar com colegas	Merenda	Às vezes. Sente preguiça
	Maycon (I)	Brincar com colegas	Professora	Sempre. Não se relaciona bem com a professora
	Priscila (I)	Quando tem teatro	Merenda	Às vezes. Não respondeu

Legenda: MB = nível de rendimento *muito bom*; B = nível de rendimento *bom*; R = nível de rendimento *regular*; I = nível de rendimento *insuficiente*

De um modo geral, os resultados mostram a relevância de alguns fatores intra-escolares, que atuam no sentido de inibir ou motivar a assiduidade dos alunos. Enquanto as atividades desportivas e de educação física parecem constituir um importante atrativo para as crianças, por outro lado, as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem e a relação professor-aluno são fatores que toham a frequência escolar de algumas delas, podendo refletir também sobre o seu

² As perguntas feitas às mães foram: "Seu filho dá trabalho para ir à escola?", "Seu filho gosta de ir à escola? Porque?" "O que seu filho mais gosta na escola?"

rendimento. Porém, mais do que os dados gerais, interessa observar individualmente os quatorze casos selecionados, verificando os fatores que atraem ou afastam as crianças da instituição escolar. Francicleid (4ª, 11), Marcela (3ª, 10) e Cíntia (4ª, 10) são os três primeiros casos apresentados no Quadro 4.2. Elas são alunas *muito assíduas*, de rendimento *bom* ou *muito bom* e que já apresentavam, como vimos, uma trajetória escolar favorável antes das suas famílias participarem do PGRFM. Segundo os depoimentos das mães, elas não dão trabalho para ir às aulas; ao contrário, se mostram muito dispostas a isso. Francicleid, por exemplo, gosta de ir à escola e estudar, e, segundo destacou sua mãe, gosta especialmente de brincar com os colegas da classe depois que termina as atividades propostas pela professora:

"A Francicleid, sobre estudar, ela gosta de tudo, e brincar também. A professora, ontem mesmo, falou na reunião que ela faz a lição correndo pra terminar e ir brincar, porque a professora fala: 'Quem terminar primeiro pode ir brincar lá atrás'. Aí ela faz tudo correndo e sai tudo às loucas, tudo feia pra ir brincar"

Nos casos de Cíntia e Marcela, a atividade que elas mais gostam enquanto estão na escola é a de Educação Física. Entretanto, uma associação pode ser estabelecida entre o dia a dia destas alunas e os estímulos à frequência escolar: ambas saem de casa somente para ir à escola. No caso de Marcela, a sua mãe teme que ela brinque na rua e fique na companhia da "molecada":

"Para a rua ela não vai mesmo. Não é eu prendo, mas não tem para onde ir, tá entendendo? Sai de casa pra ir na rua, fazer o que na rua? Fica em casa e brinca em casa. Aqui tem muita molecada à toa, mas eu fecho o meu portão e nem vejo o que passa para fora. Ela gosta muito de andar de bicicleta, mas eu não deixo não. Ela tem bicicleta mas eu não deixo andar, não. Só quando o pai dela leva no domingo" (M8)

Para esta aluna, então, ir à escola também pode ser uma oportunidade para sair do ambiente doméstico e ter contato com outras crianças, podendo ser este um grande atrativo para ela. Segundo sua mãe, ela chora quando, às vezes, não pode ir à escola por precisar cuidar do irmão:

"Ela não me dá trabalho para ir à escola. Ela levanta cedinho, é incrível. O pai dela sai e ela já levanta, já toma banho, já toma café e vai. Não me dá trabalho, nunca deu. Bom, no dia que eu falo que ela não vai na escola, isso para ela é ... Ela chora, me xinga. Porque é que nem eu falei, quando eu preciso sair ela não pode ir porque ela fica com o irmão dela, mas é muito difícil isso acontecer, sabe (...)" (M8)

Para Cíntia, que fica sozinha em casa durante as manhãs fazendo os serviços domésticos, a escola também pode ser atrativa por constituir o único espaço de sociabilidade alternativo à família, já que a sua mãe não admite que ela fique na rua e nem que vá brincar na casa de outras crianças:

"Ela fica sozinha em casa, às vezes eu deixo ela dormindo, aí ela levanta, toma café, assiste televisão, arruma o quarto dela, passa roupa da irmã dela. Desde que a mais nova nasceu, é ela que passa a roupa dela. Então eu lavo hoje e amanhã ela já passa. Varre a casa, ela sempre faz alguma coisa. Sempre dá uma ajuda, porque eu sempre deixo alguma coisa pra fazer pra não ficar na rua. Eu não gosto que vai em casa outra criança enquanto eu não tô, também eu não deixo" (M2)

No caso de Daniela (2ª, 9), que também é uma aluna *muíto assídua*, o depoimento da mãe revelou a disposição da filha a ir à escola:

"Quando é final de semana, no domingo à noite, ela já arruma o material dela, arruma a roupa dela, põe no cantinho lá, pega lápis e borracha. Porque de sábado pra domingo ela mexe nos caderno, ela mexe no livro e então ela não guarda. Ela põe ali em cima do armário, aí, quando é domingo, ela sai catando e arrumando direitinho e põe dentro da bolsa. Ela não deixa, não precisa nem de eu mandar" (M6)

Muito diferente é a situação de Andréia (3ª, 10), que, apesar de ser uma aluna *muíto assídua* e de ter reduzido o número de faltas após a inserção no PGRFM - destacando-se o esforço da mãe para isso, conforme vimos - ao contrário dos casos anteriores, ela oferece, todos os dias, grande resistência a ir à escola. Segundo a sua mãe, o problema seria o absoluto desinteresse e a falta de motivação pelos estudos, características que também foram registradas pelas professoras em seus documentos escolares. Entretanto, seja no depoimento da mãe, seja no da professora, não fica claro o motivo deste desinteresse, se decorrente de problemas emocionais, de aprendizagem ou de quaisquer outros fatores. Os dois trechos da entrevista com a mãe, transcritos a seguir, descrevem o comportamento da aluna na sala de aula:

"A Andréia não gosta porque a tendência dela é só brincar. Vai na classe e não faz nada, então não dá (...) Ela pega esses papelzinho de candidato na rua e joga pra cima na classe, não para sentada um minuto, ela dá trabalho, e ela não faz nada na classe. Então, invés dela sentar e copiar as coisas direitinho, ela só dá trabalho (...) (M10)

"A minha filha mais nova dá muito trabalho na escola, então ontem mesmo a gente foi lá na escola conversar (...) Ela vai na escola e não copia as coisas do quadro. Ela senta, ela mexe com os outros alunos tudo, ela não copia as coisas. Então você dá um caderno pra ela agora e de tarde ela já não tem mais, ela arranca tudo as folhas, perde os lápis" (M10)

Trata-se de uma aluna que não participa das aulas, não faz nenhuma atividade dentro da sala de aula e perturba as outras crianças, conforme também afirmou a sua professora:

"O caso dela é o mais sério na minha sala. A mãe acompanha, participa, vem às reuniões, mas o problema está na menina mesmo, que ainda não despertou. É incrível, nada toca ela, ela não se toca com nada. As crianças podem bater nela, ela nem liga. E ela anda agitadíssima, porque antes ela não fazia nada mas era mais calma (...) Desempenho não tem nenhum, mas freqüência, sim, ela vem mesmo. Mas não faz nada, sabe o que é nada, nada mesmo. Quem me vê falando parece que é mentira. Nem caderno ela não tem, a mãe dela compra e ela joga no meio da rua (...) A mãe participa, ela já chegou até a chorar, não sabe mais o

que fazer com a menina. Eu comecei a passar lição para ela, porque ela falou assim: 'Se passar lição pra mim eu faço'. Aí eu passei. Ela pegou a folha no final da aula, rasgou e jogou no lixo (...)' (P10)

Porém, há que se notar dois fatores que podem constituir atrativos para a frequência escolar desta aluna: as aulas de Educação Física, atividade que ela mais gosta na escola, e também a merenda escolar, muitas vezes a sua única fonte de alimentação, conforme notou sua mãe:

"Come bastante lá porque às vezes chega em casa e nem tudo a gente pode dar. Então ela fala assim: 'Mãe eu como bastante na escola porque às vezes eu chego aqui e não tem quase comida'. Porque às vezes tem arroz pra uma e não tem pra outra, e tem mais minha vó também pra comer (...)" (M10)

Passando, agora, ao grupo dos alunos *assíduos*, o primeiro caso apresentado no Quadro 4.2 é o do aluno Adenilson (3^a, 9), que melhorou o rendimento escolar entre os anos de 1997 e 1998 e passou da categoria *regular* a *bom*. De todas as aulas, as que usam o "vídeo", como diz a sua mãe, são as que ele mais gosta na escola, mas o que menos gosta é a merenda escolar. É um aluno que não dá trabalho para ir à escola porém, às vezes, tem medo de percorrer sozinho o trajeto entre a casa e a escola, devido aos problemas de violência no bairro, o que leva a sua mãe a acompanhá-lo.

Diego (2^a, 9), cujo padrão de frequência escolar melhorou em 1998, ano em que sua família participou do PGRFM, não é um aluno renitente a ir à escola, gostando especialmente das aulas de Educação Física e dos jogos de futebol, conforme disse sua mãe:

"É, gosta de jogar bola. O que ele adora é jogar bola. É o que ele mais gosta. Quando a mulher fala que vai ter time lá pra ele jogar, nem que ele tá doente ele vai assim mesmo. Porque ele é um moleque que gosta. É a única coisa que ele gosta na escola é isso"

Para outros dois alunos que compõe este grupo, Cleber (4^a, 11) e Fábio (3^a, 11), a escola, enquanto uma instituição que proporciona a aprendizagem de um conjunto de conteúdos, parece ser um espaço pouco confortável - o que poderia estar associado ao desinteresse de ambos pelos estudos e ao seu rendimento escolar, que é apenas de nível *regular*, apesar de serem alunos *assíduos*. As suas trajetórias escolares, entretanto, são um pouco distintas. Como vimos, Cleber passou de *muito faltoso*, em 1996 e 1997, a *assíduo* em 1998, durante a participação da sua família no PGRFM, o que não foi suficiente para aumentar o seu rendimento, que tende ao nível *regular*. No caso de Fábio, a trajetória escolar indica uma tendência de melhora na assiduidade, o que também não corresponde ao seu rendimento, que oscila entre os níveis *regular* e *insuficiente*.

Segundo os depoimentos das mães, os dois alunos resistem a ir à escola quando vivenciam situações em que não conseguem assimilar os conteúdos ensinados pelas professoras, principalmente na disciplina de Português. Entretanto, as falas das mães revelam uma tendência

das crianças a interiorizar, ou chamar a si a "culpa" pela dificuldade de aprender. Em circunstâncias como estas, a mãe de Cleber relata que o aluno, algumas vezes, vai para a escola chorando e contra a sua vontade:

"Ele gosta assim, quando passa as coisas que ele sabe fazer, aí ele gosta: 'Mãe, eu fiz tudo'. Agora, quando passa uma coisa que ele não sabe fazer ele chega danado: 'Amanhã eu não vou mais não, que a muié, a Zilé só passa coisa que eu não sei fazer'. 'Mais é isso mesmo, meu filho, tem que passar as coisas pra você aprender'. 'Mas eu não sei fazer não'. Aí ele fica bravo e no outro dia ele vai chorando pra escola (...) Ele vai bem só na matemática. É o que a professora fala, na matemática ele ensina os outro aluno, e nas outras coisa ele não sabe"³(M3)

O caso de Fábio (3^a, 11) é bastante similar:

"(...) Ele tem dificuldade pra aprender o Português. Ele é muito nervoso também. Ele começa a chorar se você vai tentar ensinar ele, ele chora, já amassa tudo aquela folha, joga fora, já não quer fazer mais nada (...) Ele fala que não consegue aprender. Todo mundo passa de ano e ele não (...) (M11)

A professora confirma esta situação, ressaltando também aspectos agressivos no comportamento do aluno, conforme demonstra o trecho a seguir:

"O Fábio, ele erra uma ou duas vezes o exercício e fala: 'Eu não vou corrigir mais', como se a culpa fosse minha. Daí eu falo: 'Fábio, espera aí, a culpa não é da tia. Vai, pensa no que você está fazendo de errado'. Então, ele se infeza, é uma característica dele (...) Eu falo para ele: 'Fábio, você não pode ultrapassar os limites de uma escola', porque teve uma vez que ele quebrou uma carteira na minha sala, de nervoso, sabe, é questão de sapatear encima da carteira e quebrou" (P11)

Ao que parece, as aulas realmente não atraem este aluno, que, segundo a sua mãe, só se interessa em ir à escola por três razões: a merenda, as brincadeiras e mesmo para não ter que ajudar a sua mãe em casa:

"O Fábio gosta porque ele é interesseiro, ele vai mais por causa da merenda (...) É, por causa da merenda. Às vezes é por causa que vai ter brincadeira. Ele gosta de vim na escola, mas não é, ele gosta de vim, assim, pra ficar. Porque eu falo pra ele: 'Se você não ir na escola você vai ficar aqui, vai me ajudar e vai olhar o nenê pra mim, você não vai ficar na rua'. Aí ele prefere vim pra escola (...) (M11)

A merenda escolar também parece ser um fator importante a atrair o aluno Valdomiro (3^a, 10) para a escola, podendo ser associado à assiduidade que caracteriza toda a sua trajetória escolar. Durante a entrevista, a sua mãe afirmou que os filhos vão à escola principalmente para comer:

³ Cleber (4^a, 11) foi considerado por sua professora como um aluno "copista", capaz de copiar ou "desenhar" o que está escrito na lousa, mas sem ler e entender o conteúdo.

"Eles vão para comer. Eu digo assim, eu tô falando, é lógico, eles estuda bastante, mas é muito difícil eles chegar em casa e dizer: 'Mãe, hoje eu aprendi uma matéria diferente', eles falam: 'Hoje eu comi arroz feijão com salsicha, macarronada (...)' (M14)

Finalmente, o último aluno deste grupo é Fernando (2^a, 9), que, conforme vimos, foi assíduo tanto em 1997 como em 1998, anos nos quais a sua família foi beneficiada pelo PGRFM, o que, entretanto, não foi suficiente para reverter a insuficiência de rendimento que marca toda a sua trajetória escolar e que lhe causou duas reprovações, em 1996 e 1998. Segundo sua avó e mãe adotiva, ele "adora" ir à escola e também gosta muito da professora, porém, o que não o atrai são as atividades relativas à alfabetização:

"Ele gosta, ele adora a escola. Tem dia que ele fala assim, chega dia de sábado: 'Que dia que dá segunda-feira pra gente sair daqui e ir pra escola, eu quero ir pra escola' (...) Ele menos gosta é do A, B, C, que agora já passou, largou pra lá. Ele não gostava de jeito nenhum. Ele fala assim: 'Ave Maria daquilo lá' " (M7)

Passando ao grupo dos alunos *faltosos* e *muito faltosos*, o primeiro caso é o de Maurício (2^a, 8). Segundo a sua mãe, algumas vezes ele resiste a ir à escola apenas porque "sente preguiça", ou, em suas palavras: *"Ele gosta da escola, só que tem hora que dá uma preguiça e ele não quer ir, mas ele gosta sim"*. O que ele mais gosta seriam os colegas e, o que menos gosta, a merenda.

Para Maycon (3^a, 9), aluno *muito faltoso* e que piorou progressivamente a frequência escolar, existe um motivo claramente localizado dentro da escola, que estaria desestimulando a sua frequência escolar: o tipo de relacionamento entre ele e a professora. É o que se pode inferir do depoimento da sua mãe:

"(...) Ele não gosta não é de ir pra escola, é da professora. A Ivana, a tia Áurea, elas adorava ele e ele gostava delas. Agora, a tia Sandra, ela gosta dele, mas ele não gosta dela. Ele é invocado, ele é que invocou com a professora. Mas ela também fala assim pra ele que ela perde o diploma mas quebra a cara dele. Se ela falou isso, eu não sei, eu não ouvi. Se ela falou, também à toa não foi, porque alguma coisa ele fez pra ela" (M12)

"O negócio é a professora Sandra, né Maycon? Ela é tão boazinha, filho (...) Ele tinha rendimento melhor, porque a tia Áurea, ela conversava, era super amiga. Agora eu não sei, eu não tenho nada contra a professora Sandra. Pra mim ela é uma ótima pessoa. Não se entrosaram muito, os dois" (M12)

Entretanto, há que se ponderar a influência deste fator, pois, observando a trajetória escolar deste aluno, nota-se que, já em 1997, mesmo estudando com outra professora, ele era *muito faltoso*. Por outro lado, na visão da sua professora, o problema seria outro. Durante a entrevista, ela atribuiu o elevado número de faltas deste aluno ao desinteresse pelo estudo decorrente de problemas emocionais - a separação dos pais - e ao fato de ficar sozinho em casa enquanto a sua mãe trabalha, de modo que ele não vai à escola e passa o dia brincando e perambulando nas ruas do

bairro. Ela também chamou a atenção para os prejuízos que a permanência na rua estaria trazendo para este aluno, devido ao alto índice de criminalidade que caracteriza o bairro onde ele mora⁴.

Finalmente, o último caso é o de Priscila (2ª, 11). Sua mãe não disse, explicitamente, o motivo pelo qual a filha resiste a ir à escola, afirmando somente que *"Tem dia que ela gosta, tem dia que ela não quer ir e tem que fazer ela ir na marra (...)".* É possível que a falta de interesse pelos estudos decorra do seu baixo desempenho na escola e das duas reprovações sofridas pela aluna na segunda série. Por outro lado, as sessões de teatro, que eventualmente ocorrem na escola, constituem um atrativo para Priscila.

É interessante notar o modo como a mãe percebe o problema do baixo desempenho escolar, atribuindo-o a problemas psicológicos da filha. Por este motivo, ela estava encaminhando o outro filho para o tratamento psicológico, acreditando evitar, desta forma, que ele apresentasse o mesmo problema de Priscila quando começasse a frequentar a escola:

"A Priscila está muito enrolada na escola. Ela não vai nem pra frente nem pra trás. Porque desde nenezinho ela tinha problema. Ela tinha irritação. O médico falou, no primeiro eletro que ela fez. É assim: você fala um negócio pra ela, tem hora que ela entende bem. Tem hora que você fala outro negócio ela já não entende, fica brava, começa a ficar nervosa (...) Inclusive até o outro que vai entrar na escola o ano que vem, já marquei psicóloga pra ele pra poder desenvolver logo. Agora o outro vai junto, porque o ano que vem ele vai pra escola, então eu quero colocar ele junto pra não dar problema igual a Priscila deu" (M13)

Portanto, a observação das motivações e resistências para que as crianças frequentem as aulas mostra que, ao contrário dos mitos existentes a respeito do "ir à escola" como algo sempre agradável e feliz para elas, foram constatados casos em que o processo de aprendizagem dentro da sala de aula parece ser uma experiência estranha, desinteressante e até mesmo incômoda. Em alguns casos, particularmente dos alunos Cleber (4ª, 11), Fábio (3ª, 11), Fernando (2ª, 9) e Maycon (3ª, 9), o desestímulo à frequência escolar deriva, provavelmente, de fatores internos à própria escola ou "intra-escolares", relacionados ao processo de aprendizagem e ao modo como se dá a relação do professor com o aluno.

Existe um amplo segmento da literatura a respeito do tema "fracasso escolar" que enfatiza os determinantes intra-escolares, ou seja, um conjunto de métodos e mecanismos próprios da escola e que a tornam desinteressante e inadequada à clientela que pretende ensinar, resultando em problemas de aprendizagem, repetência e até evasão dos alunos. Os currículos escolares, por exemplo, seriam desinteressantes para as crianças mais pobres, por terem como base as experiências cotidianas e a cultura das crianças das classes economicamente favorecidas (Mello, 1982:9). Também os métodos de ensino seriam inadequados, pois se baseariam numa tradição

⁴ Durante a entrevista, a professora mencionou que Maycon estaria se relacionando com grupos de rua, que

verbalista, extremamente nociva às crianças que vêm dos meios pobres e não dominam satisfatoriamente o aparato lingüístico exigido pela “norma culta” (Kramer, 1982).

Por outro lado, Brandão (1982), Mello (1983) e Leite (1986) mencionam também a inadequação da formação dos professores para a função de ensinar as crianças das camadas populares. Segundo estas autoras, os professores proviriam das camadas médias e seriam formados dentro de uma perspectiva inteiramente alienada, no sentido do conhecimento da criança pobre e da sua realidade. Por fim, Patto (1993) ressalta como o preconceito e a visão ideologicamente comprometida dos professores pode condicionar a avaliação do rendimento dos alunos mais pobres, produzindo o seu fracasso escolar.

É possível, então, que alguns destes fatores, amplamente abordados pela literatura, estivessem afetando o desempenho escolar dos quatro alunos acima mencionados. Parece importante enfatizar esta questão, ou seja, a forma como as crianças se relacionam com a instituição escolar, com os estudos e a existência de possíveis problemas nesta interação, que poderiam desestimular a frequência e a permanência delas na escola. Por este motivo, também poderiam ser um obstáculo para um programa como o PGRFM, que pretende manter as crianças na escola por um período mais longo e com bom desempenho, para romper com a situação de pobreza das suas famílias.

Por outro lado, é interessante chamar a atenção para o fato de que cinco alunos, dentre os quatorze selecionados, gostam principalmente das aulas de Educação Física, segundo as suas mães. Tal preferência projeta a escola como um importante espaço no qual os alunos têm a oportunidade de praticar esportes e realizar alguma atividade de lazer, fator que pode, portanto, estimular a frequência escolar. Em relação à merenda, apesar de ser comum afirmar que as crianças das famílias mais pobres vão à escola somente, ou principalmente para comer, dentre os quatorze alunos, somente dois, Fábio (3ª, 11) e Valdomiro (3ª, 10), se enquadram nesta situação, segundo afirmaram as suas mães. Ao contrário, para quatro alunos, a merenda é o elemento que eles menos gostam na escola.

4.3. A importância do estudo no cotidiano dos alunos

Até o momento, mostramos que alguns alunos faltam às aulas por motivos relativamente banais, o que indica uma postura familiar de pouca preocupação para com a assiduidade escolar dos mesmos. Por outro lado, também verificamos que alguns fatores próprios do ambiente escolar podem afetar, positiva ou negativamente, a motivação dos alunos por freqüentar a escola e,

praticam pequenos furtos no centro da cidade e usam drogas.

portanto, a sua assiduidade.

Observemos, agora, alguns aspectos do cotidiano das crianças que podem ser associados ao seu rendimento e também, indiretamente, à sua frequência escolar: as atividades a que elas se dedicam quando não estão na escola, o hábito de fazer as tarefas escolares em casa e de estudar, as condições de estudo e a participação em atividades de reforço escolar.

Em relação às *atividades a que se dedicam quando não estão na escola*, chama a atenção, no Quadro 4.3, a diferença de gênero encontrada. Entre as meninas, as atividades mais comuns são fazer as lições da escola ou estudar, ajudar nos serviços domésticos e brincar dentro de casa, como fazem questão de ressaltar as mães, que se esforçam por evitar que as filhas tenham contato com a rua. A única exceção é a de Andréia (3ª, 10), que, segundo a sua mãe, passa a tarde perambulando pelas ruas do bairro.

Quadro 4.3

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos por grupos de frequência escolar, local e frequência com que fazem as tarefas escolares e participação em aulas de reforço escolar
Estudos de caso - 1998

Frequência escolar em 1998	Alunos e rendimento escolar em 1998	Atividades realizadas pelos alunos no período extra-escolar	Frequência com que fazem as tarefas	Onde fazem as tarefas	Aula de reforço escolar e data de início
Muito assíduas	Francicleid (MB)	Brinca em casa; assiste TV	Às vezes	No único cômodo da casa/mesa com cadeira	Sim - 03/98
	Marcela (B)	Estuda, brinca em casa de "escolinha"	Todo dia	Quarto/cama com banquinho	Não
	Cíntia (B)	Estuda; brinca em casa com a irmã; assiste TV; passa roupa e varre a casa	Às vezes	Quarto/mesa com cadeira	Não
	Daniela (R)	Estuda; brinca com a prima em casa	Todo dia	Cozinha/mesa com cadeira	Não
	Andréia (I)	Fica na rua	Não faz	Não faz	Não
Assíduos	Adenilson (B)	Frequenta o reforço escolar; solta pipa na rua e vai à psicóloga	Às vezes	Sala/mesa com cadeira	Sim - 03/98
	Diego (B)	Brinca em casa; assiste TV e joga futebol	Às vezes	Cozinha/mesa com cadeira	Não
	Cleber (R)	Assiste TV; fica na rua	Não faz	Não faz	Sim - 08/98
	Fábio (R)	Estuda; vai ao SESI; ajuda no serviços doméstico; brinca na rua e faz bicos	Às vezes	Cozinha/mesa com cadeira	Não
	Valdomiro (R)	Brinca em casa; ajuda a cuidar da avó	Às vezes	Área/ cadeira, no colo	Não
	Fernando (I)	Brinca em casa; assiste TV e joga futebol, vai ao núcleo comunitário	Às vezes	Quarto/ cama	Não
Faltosos e Muito faltosos	Maurício (MB)	Assiste TV; joga futebol na rua	Todo dia	Sala/mesa com cadeira	Não
	Maycon (I)	Fica na rua; faz bicos (às vezes); assiste TV	Não faz	Não faz	Não
	Priscila (I)	Estuda; cuida dos irmãos menores; ajuda nos serviços domésticos	Às vezes	Quarto/cama	Sim - 09/98

Legenda: MB = nível de rendimento *muito bom*; B = nível de rendimento *bom*; R = nível de rendimento *regular*; I = nível de rendimento *insuficiente*

Entretanto, o hábito de estudar, mais freqüente entre as meninas, não parece estar associado, necessariamente, a um melhor rendimento escolar. Dentre as quatro alunas que, segundo as mães, estudam em casa, Cíntia (4ª, 10), Marcela (3ª, 10), Daniela (2ª, 9) e Priscila (2ª, 11), apenas as duas primeiras apresentam *bom* rendimento. As outras, ao contrário, são alunas de rendimento *regular* e *insuficiente*, respectivamente.

Em relação aos meninos, eles têm um contato maior com a rua, onde jogam futebol, “soltam pipa” e andam de bicicleta⁵. Somente uma mãe, do aluno Fábio (3ª, 11), de rendimento *insuficiente* em 1997 e *regular* em 1998, afirmou que o filho estuda em casa no período em que não está na escola.

Especificamente em relação às *tarefas escolares*, de acordo com o Quadro 4.3, é possível notar a existência de três grupos de alunos: os que não fazem as tarefas, os que fazem-nas apenas às vezes e aqueles, diariamente, fazem as suas lições.

O primeiro grupo, daqueles que não fazem as lições de casa, inclui somente três alunos: Cleber (4ª, 11), Andréia (3ª, 10) e Maycon (3ª, 9). No caso de Cleber, porque a professora não solicita. Maycon e Andréia, segundo as suas mães, não fazem as tarefas porque não gostam de estudar, o que reitera, então, o desinteresse pelo estudo apresentado por estes alunos, fator que pode ser associado ao seu rendimento *insuficiente*, conforme discutimos anteriormente.

O segundo grupo, dos que fazem as lições de casa apenas eventualmente, inclui oito alunos. Segundo afirmaram as suas mães, as professoras não propõem tarefas todos os dias, e, somente por este motivo, eles fazem-nas apenas às vezes. Conforme veremos, algumas mães criticaram esta postura dos professores, de não pedir lições diariamente para as crianças.

Por fim, os alunos Marcela (3ª, 10), Maurício (2ª, 8) e Daniela (2ª, 9) fazem os deveres de casa diariamente. Os dois primeiros foram classificados, respectivamente, nas categorias *bom* e *muito bom* de rendimento escolar em 1998, enquanto Daniela foi considerada uma aluna *regular*.

Ao que parece ⁶, uma parte das crianças não possui, em suas casas, *condições adequadas para o estudo e a realização das tarefas*. A começar pelas condições de moradia, em domicílios freqüentemente pequenos e em situação precária, alguns inclusive são barracos, conforme será analisado adiante. Em quatro casos, as crianças não possuem uma mesa para apoiar o caderno, tendo que inventar outras formas de acomodação para estudar ou fazer as tarefas: Marcela (3ª, 10),

⁵ Nos depoimentos de quase todas as mães, e, principalmente no caso das meninas, nota-se a preocupação em evitar que as crianças permaneçam na rua, vista como um lugar “perigoso” e que provoca “desvios” na educação das crianças. Esta questão será abordada adiante.

⁶ Não foram realizadas visitas a todos os domicílios, devido ao fato de algumas famílias residirem em regiões muito violentas. Por isso, as únicas informações disponíveis a este respeito foram aquelas fornecidas pelas mães ao responder o questionário.

por exemplo, faz as tarefas sentada na cama e com o caderno apoiado em um banco; Valdomiro (3ª, 10) estuda na área da casa, sentado em uma cadeira com o caderno no colo; Fernando (2ª, 9) e Priscila (2ª, 11) fazem as tarefas no quarto, sentados na cama. Nos demais casos, os alunos dispõem, ao menos, de mesa e cadeira para se acomodarem e fazer as tarefas.

Nos caso de Marcela (3ª, 10), as condições inadequadas de estudo no ambiente doméstico não podem ser associadas ao seu rendimento escolar, de nível *bom*. Já para Fernando (2ª, 9), Priscila (2ª, 11) e Valdomiro (3ª, 10), as condições desfavoráveis ao estudo constituem mais um fator a ser relacionado à insuficiência do rendimento escolar, nos dois primeiros casos, e ao nível *regular* de rendimento apresentado por Valdomiro.

Em relação às aulas de *reforço escolar*, no Quadro 4.3, nota-se que apenas quatro alunos têm esta atividade: Adenilson (3ª, 10), Cleber (4ª, 11), Francicleid (4ª, 11), que estudam na escola EEPG Prof. Alberto Medaillon e foram por ela encaminhados para o reforço escolar em uma instituição religiosa, e Priscila (2ª, 11), que estava tendo aulas particulares em casa.

Francicleid e Adenilson estavam freqüentando as aulas de reforço escolar desde março de 1998. Ela foi encaminhada para esta atividade apenas para superar uma pequena deficiência na disciplina de Matemática, pois se trata de uma aluna de rendimento *muito bom*, tanto em 1997 como em 1998. Adenilson, por outro lado, começou a freqüentar as aulas adicionais para superar a dificuldade de leitura. No seu caso, o reforço escolar pode ser associado à melhora no rendimento, que passou de *regular* a *bom* entre os anos de 1997 e 1998. Entretanto, nos outros dois casos, não é possível verificar associações entre o reforço e o rendimento escolar, pois os alunos estavam participando desta atividade havia poucos meses.

4.4. A prática cotidiana: posturas e atitudes da família em relação à vida escolar dos filhos

Algumas posturas e atitudes cotidianas dos membros adultos das famílias, e, especialmente, o modo como "conduzem" a vida escolar das crianças ajudam a captar o valor atribuído à educação, o que pode ter uma relação positiva com o desempenho escolar dos filhos.

Por esta razão, observamos um conjunto de indicadores que possibilitam, através de diferentes perspectivas, captar este aspecto: a preocupação das mães em relação à freqüência escolar dos filhos; os estímulos que dão ao estudo no ambiente doméstico; a presença à escola e o acompanhamento que dão à vida escolar dos filhos e, enfim, as opiniões a respeito da escola freqüentada por eles. Este conjunto de informações está apresentado no Quadro 4.4, a seguir.

Quadro 4.4

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo grupos de frequência e as atitudes das respectivas mães em relação à vida escolar
Estudos de caso - 1998

Frequência escolar em 1998	Alunos e rendimento escolar em 1998	Atitudes das mães em relação à vida escolar dos filhos				
		Níveis de preocupação com a frequência escolar	Estímulo à prática do que os filhos aprendem na escola	Presença da mãe na escola	Opinião sobre a escola	O que mudaria na escola
Muito assíduas	Francicleid (MB)	Alto, permitindo que a filha somente falte por motivos de doença	Sim, comprando gibis para estimular leitura nas filhas	Presente	Boa	Nada
	Marcela (B)	Médio, pois algumas vezes não deixa a filha ir à escola para cuidar do irmão	Não, porque não precisa	Presente	Muito boa	Nada
	Cíntia (B)	Alto, não deixando ela faltar mesmo quando tratava a epilepsia	Não, porque não precisa	Presente	Ótima	Nada
	Daniela (R)	Alto, permitindo que a filha somente falte por motivos de doença	Sim, estudando com a filha	Presente	Boa	Nada
	Andréia (I)	Alto, pois começou a levar a filha à escola ela estava faltando para esmolar. Ela afirma bater na filha quando ela não quer ir à escola	Sim, usando a Bíblia para estimular a leitura nas filhas	Presente	Muito boa	Nada
Assíduos	Adenilson (B)	Alto, pois o filho somente falta por motivos de doença ou consulta médica	Sim, dando a cartilha para ele ler	Presente	Não é muito boa	Merenda
	Diego (B)	Médio, pois o filho faltou durante o ano devido a dores de dente e ela não tomou providência para resolver este problema	Sim, pedindo que o filho leia receitas culinárias	Presente	Boa	Nada
	Cleber (R)	Baixo, levando o filho consigo ao centro da cidade e ele falta à escola. Contraditoriamente, a mãe afirmou repreender ("dar bronca") no filho quando ele reclama que não quer ir à escola.	Sim, mandando ele estudar	Presente	Boa	Nada
	Fábio (R)	Baixo, não se importa que o filho falte à escola e acha incorreto forçá-lo a isso. Afirmou não fazer nada quando o filho é renitente em ir à escola	Não, pois acredita ter feito sua parte colocando-o na escola	Presente	Fraca	Policiaimento
	Valdomiro (R)	Médio, pois às vezes não deixa o filho ir à escola para cuidar da avó doente	Sim, "dando força" para ele estudar	Presente	Não é muito boa	Tarefas
	Fernando (I)	Alto, permitindo que o filho somente falte quando está doente	Sim, "dando força" pra ele estudar todo dia e mandando fazer o dever de casa	Presente	Boa	Tarefas
Faltosos e Muito faltosos	Maurício (MB)	Baixo, permitindo que o filho falte à escola quando está com preguiça. Afirmou conversar com ele e tentar convencê-lo a isso	Sim, tentando ajudar na tarefa quando ele tem alguma dúvida	Ausente	Boa	Nada
	Maycon (I)	Médio, pois o filho falta à escola e fica na rua enquanto ela vai trabalhar. Ela disse bater no filho quando ele falta à escola	Sim, estudando diariamente com os filhos	Presente	Ótima	Tarefas
	Priscila (I)	Baixo, permite que a filha falte à escola para cuidar da casa e dos irmãos. Contraditoriamente, dá castigos para a filha quando ela oferece resistência a ir à escola	Sim, mandando a filha estudar	Ausente	Boa	Nada

Legenda: MB = nível de rendimento *muito bom*; B = nível de rendimento *bom*; R = nível de rendimento *regular*; I = nível de rendimento *insuficiente*

Podem ser definidos três conjuntos de mães, conforme os níveis *alto*, *médio* e *baixo* de preocupação que revelam a respeito da frequência escolar dos filhos, através dos seus comportamentos e atitudes no dia a dia.

Observando, no Quadro 4.4, o grupo que reúne as alunas *muito assíduas*, nota-se que quase todas as mães parecem, de fato, muito preocupadas em assegurar a frequência escolar das filhas, permitindo que elas falem às aulas somente por motivos relacionados a doenças ou consultas médicas. O único caso um pouco diferente é o da mãe de Marcela (3ª, 10) que, como vimos, quando tem compromissos, não deixa a filha ir à escola para que fique em casa cuidando do irmão menor. Porém, esta parece ser uma prática pouco frequente, ou apenas eventual, já que Marcela sempre foi *muito assídua* em toda a sua trajetória escolar. Por isso, esta mãe foi considerada como tendo um nível *médio* de preocupação com a frequência escolar da filha. Por outro lado, é notável o caso da aluna Cíntia (4ª, 10), cuja mãe se esforçou para evitar que a filha faltasse, mesmo quando estava em tratamento para a epilepsia:

"Quando ela começou a estudar, a Cíntia, ela tinha problema de epilepsia, inclusive eu fiz o tratamento dela lá na UNICAMP. Ela vinha pra escola, eu mandava bilhete para a professora dela que eu vinha, a tal hora, pegar ela. Sempre tinha horário marcado pra tarde, mas eu não deixava ela faltar da escola não. Era só aquela hora pra não faltar da escola (...) Aí, a médica dava remédio, mais remédio, ela dormia, no primeiro ano ela dormia na classe. O remédio dava sono e ela dormia em cima da mesa. Aí, a professora me chamou e eu falei: 'Olha Adriana, você tem que ir agüentando aí, que é por causa do remédio que ela toma (...)' (M2)

Assim, neste primeiro grupo de alunas, é possível identificar uma associação entre a maior assiduidade das alunas e as atitudes das suas mães, que demonstram grande preocupação com a sua frequência escolar.

Já entre os alunos classificados como *assíduos*, é bastante variável o nível de preocupação das mães para com a frequência escolar dos filhos, como se vê no Quadro 4.4. Ela é *alta* nos casos de Adenilson (3ª, 10) e Fernando (2ª, 9), cujas mães afirmaram permitir que os filhos falem às aulas somente por motivos referentes a doenças ou a consultas médicas, lembrando também que, no primeiro caso, a mãe frequentemente acompanha o filho à escola quando ele sente medo de percorrer o trajeto sozinho, sugerindo a importância atribuída à frequência escolar. Nos casos de Valdomiro (3ª, 10) e Diego (2ª, 10), a preocupação das mães para com a assiduidade escolar dos filhos foi considerada *média*; no primeiro caso, porque a mãe, algumas vezes, não deixa que o filho vá à escola para ajudá-la a cuidar da sua avó enferma, e, no segundo caso, porque a mãe não havia tomado nenhuma providência frente às faltas do filho durante todo o ano de 1998, motivadas por dores de dente. Finalmente, nos casos de Cleber (4ª, 11) e Fábio (3ª, 11), algumas atitudes das mães revelam, de fato, uma baixa preocupação e, até mesmo, um descaso para com a frequência

escolar dos filhos. A mãe de Cleber, como vimos, prejudica a sua frequência escolar ao levá-lo consigo ao centro da cidade, por medo de deixá-lo sozinho em casa, de modo que ele se atrasa e acaba perdendo a aula. Finalmente, no caso do aluno Fábio (3ª, 11), que também é renitente a ir à escola, a sua mãe acredita não ser correto obrigá-lo a isso:

"Tem dia que ele levanta e fala: 'Mãe, hoje eu não vou na escola', 'Vai Fábio', 'Não, não vou, e se eu for também não vou fazer nada'. Aí já nem mando, também. 'Não vai, mas também não vai sair na rua pra nada', eu falo pra ele (...) Eu acho assim, ele indo devagar, mesmo que ele repete, mas ele tá indo, ele tá aprendendo e se eu ficar forçando muito a barra pro lado dele aí ele não vai mais de jeito nenhum. Ele já é um menino que tem bastante problema, eu vou ficar forçando ele pra que? Deixa ele aí, amanhã ele vai" (M11)

Assim, ela apenas impede o filho de ficar na rua e, conforme já mencionamos, pede que ele a ajude nos afazeres domésticos e a cuidar do seu irmão menor. Não deixa de ser, entretanto, um caso em que a mãe se mostra pouco comprometida com a garantia da frequência escolar do filho, ao contrário do que afirma a regra do PGRFM. Apesar desta característica da mãe de Fábio⁷, o aluno apresentou uma tendência de melhora na assiduidade durante a vida escolar, passando de *muito faltoso* em 1995, para *faltoso* em 1996, *muito assíduo* em 1997 e *assíduo* em 1998.

Por fim, no terceiro grupo de alunos, que reúne os *faltosos* e *muito faltosos*, nota-se que nenhuma das mães demonstra, em suas atitudes cotidianas, *alta* preocupação com a frequência escolar dos filhos. Maurício (2ª, 8), conforme vimos, às vezes falta à escola simplesmente por estar com preguiça, o que sugere um certo descaso da família para com a sua assiduidade escolar. Durante a entrevista, sua mãe afirmou que conversa com ele para tentar convencê-lo a ir à escola, não exigindo, porém, que ele o faça. No caso de Priscila (2ª, 11), o mesmo pode ser dito, já que a aluna, muitas vezes, falta à escola para cuidar dos irmãos menores, demonstrando um comportamento pouco atento da mãe para com a frequência escolar da filha. Porém, quando Priscila (2ª, 11), por sua vez, também não quer ir à escola, a sua mãe, em uma atitude contraditória, bate nela, afirmando que *"Tem dia que ela não quer ir e tem que fazer ela ir na marra, dá no coro"*. Por fim, no caso de Maycon (3ª, 10), a preocupação da mãe para com a sua frequência escolar pode ser considerada de nível *médio*, pois, como já discutimos, se trata de uma situação em que ela trabalha durante o dia e o filho, ao invés de ir às aulas, fica na rua. A mãe, entretanto, afirmou bater no filho quando ele falta às aulas, reproduzindo, aliás, o comportamento de sua própria mãe, que também batia nela para que estudasse. Dois trechos da entrevista apoiam esta constatação:

⁷ Um fator que pode estar associado a esta postura da mãe de Fábio é que, quando criança, ela própria não gostava de estudar, acreditando que o filho teria herdado esta característica: *"(...)Eu não gostava de estudar também. Eu não gosto até hoje, nem de ler, nem de escrever, de nada. Não, eu não gosto, eu não suporto. Eu acho que o Fabinho puxou eu. Eu ficava na rua brincando, ficava ajudando a minha avó em casa (...)" (M11)*

"O Maycon apanha pra ir pra escola. Eu bato, eu não vou mentir pra senhora porque eu bato nele. Eu falo pra ele: 'Você tem que ir pra escola, você tem que estudar porque você não trabalha, não faz nada da vida, pelo menos estudar' " (M12)

"Eu estudei debaixo de couro, porque eu gostava de ficar sentada debaixo das árvores, a minha mãe ia atrás de nós pra bater pra nós estudar. Eu e meus irmãos (...) Nossa, pra minha mãe era sagrado. Nós que não estudasse... Os meus irmãos também fizeram até a oitava série" (M12)

Um outro fator observado, no âmbito da prática cotidiana, é o *incentivo dado pela família, no ambiente doméstico, para que as crianças estudem e pratiquem o que aprendem na escola*⁸. Trata-se de um relevante indicador do grau de valorização da educação por parte dos pais, fator que pode influenciar a frequência e o rendimento escolar dos filhos.

Conforme mostra o Quadro 4.4, podem ser identificados três conjuntos de mães, de acordo com o seu comportamento, em casa, em relação ao estudo dos filhos: aquelas que estimulam ativamente o estudo; as que somente "mandam" os filhos estudarem, lerem a cartilha ou "dão força" para que eles estudem e, finalmente, a mães que disseram não fazer nada a respeito.

As mães de Daniela (2ª, 9), Maycon (3ª, 9), Andréia (3ª, 10), Francicleid (4ª, 11) e Diego (2ª, 8) são aquelas que parecem ter, em casa, atitudes mais ativas de estímulo à leitura e ao estudo dos filhos. Nos dois primeiros casos, as mães estudam junto com os filhos, propondo exercícios para que pratiquem o que aprendem na escola. Conforme relatou a mãe de Daniela (2ª, 9):

"Dou, eu passo, que nem a professora falou, tem um livro que ela não dá na escola. Esse livro é só pra passar a tarefa em casa, porque a professora não dá. Eu pego o livro, faço ela ler, passo no caderno, mando ela interpretar, interpretação do texto, ela faz: 'Então vamos fazer assim: hoje eu dou o texto do livro pra você, amanhã eu passo continha de mais, dividir', e assim vai. No outro dia eu já mando ela aprender a lição da tabuada que eu já passei (...)" (M5)

Também a mãe de Maycon (3ª, 9) se esforça neste sentido:

"Eu chego é sagrado, é chegar e dar aula pra eles. Pra ver se o Maycon desenvolve. Enquanto o Maycon não chegar numa quinta ou sexta série eu não posso desistir disso daí. Porque tudo o que eu aprendi na escola eu passo pra eles (...) As criança minha, eles estudam. De noite, a hora que eu chego eles tão tudo estudando. A hora que eu chego eles já pega o papel: 'Mãe, o que você vai dar pra nós hoje?' 'O Maycon, conta de dividir porque ele tá fraco na conta de dividir. Bruno você vai aprender o seu nome. Camila vai aprender a letrinha do primeiro nome seu'. Então, ela sabe escrever Camila, o Bruno sabe fazer Bruno, o numeral até 20 (...)" (M12)

Outras duas mães, de Andréia (3ª, 10) e Francicleid (4ª, 11) afirmaram estimular nas filhas a prática da leitura, através da Bíblia no primeiro caso, e no segundo, de gibis:

⁸ A pergunta feita às mães foi "Na sua casa, você estimula seus filhos a praticarem o que aprendem na escola? De

"Não, eu procuro esforçar elas um pouco porque o negócio delas é chegar em casa, jogar a bolsa lá e sair pra brincar. Um exemplo, elas gostam muito de ler a bíblia, porque a gente é crente, vai na igreja e tal. Elas gostam muito de ler a bíblia, gostam de cantar os hinos da igreja, então vai lendo ali e aprendendo (...) Eu acho super importante. Inclusive é assim: um dia uma lê e a gente acompanha; outro dia a outra lê e a gente acompanha, quer dizer, elas tão aprendendo" (M10)

"Elas gostam de ler gibi. Aí eu compro pra elas gibi. Todos que elas acham assim na rua, mesmo velhinho, que os outros jogam, elas pega pra ler. Elas gostam, e eu compro porque eu acho que é bom pra desenvolver mais a leitura (...) Eu falo assim, as veis elas tá muito na televisão, aí eu falo com elas: 'O tempo que vocês tá assistindo, pega o livro que vocês fez na escola e vai ler pra memorizar mais. Pra não ficar só na televisão' (M4)

A mãe de Diego (2ª, 10), por se analfabeta, costuma dar correspondências, bilhetes e até receitas culinárias para o filho ler, acabando por estimular, indiretamente e sem intenção, a sua aprendizagem:

"Dou receita. Por exemplo, seu eu recebo alguma cartinha dos meus parente eu mando ele ler, nem que ele fique com dificuldade pra lê (...) Ele consegue, ele vai devagarinho mas ele vai. Porque eu não sei ler. Aí eu mando ele ler" (M6)

O segundo grupo inclui os seis casos nos quais as mães disseram apenas cobrar dos filhos que estudem, façam as lições de casa e leiam a cartilha da escola. Não demonstram, portanto, uma atitude ativa como as anteriores, de incentivo ao estudo dos filhos. Incluem-se aí as mães de Maurício (2ª, 8), Adenilson (3ª, 10), Valdomiro (3ª, 11), Cleber (4ª, 11), Fernando (2ª, 9) e Priscila (3ª, 11), que apresentam uma diversidade de situações de frequência e rendimento escolar, não revelando nenhuma tendência que relacione as atitudes das mães e a situação escolar dos filhos, neste grupo.

Finalmente, no terceiro grupo, as mães afirmaram não tomar nenhuma atitude para estimular a aprendizagem dos filhos. No caso de Marcela (3ª, 10) e Cíntia (4ª, 10), as mães entendem não ser necessário estimular as filhas ou cobrar para que estudem em casa, porque elas, por si mesmas, desenvolveram o hábito de estudar (e também de brincar de "escolinha", como faz Marcela), característica que pode ser associada ao bom rendimento de ambas as alunas, ao longo de toda a trajetória escolar.

Porém, no caso de Fábio (3ª, 11), a mãe afirmou não fazer nada porque acredita já ter cumprido com o seu papel ao colocar os filhos na escola, revelando, mais uma vez, um certo descaso para com a sua educação:

"Não, eu só faço: 'Meus filhos eu já estudei, eu sei ler e sei escrever. Agora vocês fazem a tua parte, eu coloquei na escola'" (M11)

Por fim, também devem ser mencionados dois casos em que os pais, mais do que as mães, esporadicamente olham o caderno das filhas e ajudam nas lições. São os pais de Marcela (3ª, 10) e Priscila (2ª, 11). Neste último caso, de acordo com o depoimento da professora, o pai estava checando diariamente o caderno da filha, além de ajudá-la com as lições de casa, o que teria resultado em uma pequena melhora no seu desempenho escolar, não suficiente, ainda, para que Priscila deixasse a categoria de rendimento *insuficiente*.

Portanto, a atitude das mães, de estimular a leitura e o estudo em casa, é um bom indicador da importância conferida à educação dos filhos, estando também relacionado à assiduidade dos mesmos: Francicleid (4ª, 11), Daniela (2ª, 9) e Andréia (3ª, 10), cujas mães são ativas neste sentido, já eram *assíduas* mesmo antes do PGRFM, passando a *muito assíduas* depois dele. Ao contrário, Diego (2ª, 8) era um aluno *muito faltoso* e se tornou *assíduo* após o PGRFM; Maycon (3ª, 9) piorou progressivamente a assiduidade escolar, mesmo participando do PGRFM. Por outro lado, as atitudes de estímulo ao estudo não parecem estar associadas ao rendimento escolar: apenas Francicleid (4ª, 10) atinge o nível *muito bom*; quanto aos demais, Diego (2ª, 9) é um aluno de *bom* rendimento, Daniela (2ª, 9) é *regular* e os outros dois, Maycon (3ª, 9) e Andréia (3ª, 10), foram enquadrados no nível *insuficiente*.

O terceiro indicador, que também reflete a importância que as mães atribuem à educação, diz respeito à *sua presença ou não nas escolas frequentadas pelos filhos*. De um modo geral, nos casos estudados, as evidências são bastante positivas, pois, de acordo com as entrevistas realizadas com as professoras das crianças selecionadas, dentre as quatorze mães, doze foram consideradas muito presentes, frequentando as reuniões de pais e mestres, atendendo as solicitações individuais ou também indo à escola para acompanhar os filhos, para levar atestados médicos ou mesmo para conversar com as professoras sobre a situação escolar das crianças.

As exceções são as mães dos alunos Maurício (2ª, 8) e Priscila (2ª, 11). De acordo com o depoimento das professoras, elas são pouco presentes na escola e praticamente não acompanham a vida escolar dos filhos. No primeiro caso, nem a mãe e nem o pai de Maurício participaram das duas últimas reuniões de pais e mestres realizadas em 1998, além de não atenderem ao chamado da professora, interessada em saber o motivo do elevado número de faltas do aluno. Na verdade, os pais e a professora nem mesmo se conhecem. Isso, somado ao fato de que este aluno falta porque "sente preguiça" de ir à escola e a sua mãe não acha certo obrigá-lo a isso, conforma um quadro de claro descaso da família em relação ao estudo do filho, classificado como *faltoso* tanto em 1997 como em 1998.

Já no segundo caso, de Priscila (2ª, 11), quem frequenta as reuniões e atende às solicitações individuais é o pai, que acompanha a vida escolar da filha de forma mais ativa que a mãe. Esta, aliás, afirmou não conhecer a professora, alegando não ter disponibilidade para ir à escola porque precisa ficar em casa cuidando do seu bebê. É importante lembrar que Priscila falta muito às aulas devido aos tratamentos médicos e também para cuidar dos irmãos menores, o que, conforme já foi registrado, revela a desatenção da mãe para com a frequência escolar da filha. Assim, o fato da mãe ser ausente da sua vida escolar e pouco preocupada com a sua assiduidade pode estar associado ao elevado número de faltas de Priscila e ao seu rendimento escolar *insuficiente* - características marcantes da sua vida escolar desde antes da entrada no PGRFM.

Por ter um contato freqüente com a escola e com as professoras dos filhos, a maioria das mães tem ciência da situação escolar dos mesmos, conhecendo seu rendimento por disciplina e seu comportamento em sala de aula. As informações dadas pelas mães a respeito das matérias em que os filhos têm melhor e pior rendimento⁹, na maioria das vezes, coincidiram com os pareceres das professoras e com as notas obtidas nos documentos escolares. Apenas as mães de Maurício (2ª, 8) e Priscila (2ª, 11) não puderam fornecer estas informações, já que não frequentam a escola dos filhos e pouco conhecem de sua situação escolar.

Finalmente, o último indicador a ser observado é a *opinião das mães a respeito da escola onde estudam os filhos*¹⁰. Tal avaliação permite vislumbrar, ainda que de modo pouco nítido, certos valores manejados pelas famílias no trato da vida escolar dos filhos. Conforme se nota no Quadro 4.4, de um modo geral, esta opinião mostrou-se positiva, pois, em quatro casos as escolas foram consideradas *ótimas* ou *muito boas*, em sete casos, *boas*, e, somente na opinião de três mães, a escola onde estudam os filhos "não é muito boa" ou é "fraca".

Várias são as razões alegadas pelas mães que não têm uma opinião muito positiva a respeito da escola freqüentada pelos filhos. A mãe de Adenilson (3ª, 10), por exemplo, criticou a troca constante de professora na classe do seu filho, o que atrapalharia a continuidade das aulas. Já a mãe de Valdomiro (3ª, 10) criticou a prática de não propor lições de casa para os alunos e, finalmente, no caso de Fábio (3ª, 11), a mãe afirmou apenas que a escola é fraca, mas que, como pobre, cabia a ela apenas aceitar. O seu depoimento revela uma auto-imagem socialmente desqualificada, além de uma percepção de que, como "pobre", não tem acesso aos direitos de cidadania, como uma escola de qualidade para os filhos:

"A escola, eu acho fraca essa escola aqui, mas em vista do que eu tenho visto por aí, ela é até boa. Agora, se comparar ela com a da cidade ela é fraca. É ou não é? (...) Eu não tenho nada contra, porque veja bem, o

⁹ As perguntas feitas às mães foram "Em qual matéria o seu filho vai melhor na escola?" e "Em qual matéria ele vai pior?"

¹⁰ A pergunta feita às mães foi "O que você acha da escola onde seu filho estuda? Ela dá um bom ensino?"

pobre, ele não tem alternativa para onde ele optar. Ele tem que aceitar aquilo que tem. E até que tem uma escola aqui, tem uma não, tem duas aqui no Vida Nova" (M11)¹¹

É interessante ressaltar que nem sempre a visão negativa sobre a escola corresponde à pouca importância dada pelas mães à frequência escolar dos filhos. A mãe de Adenilson (3ª, 10), como vimos, mostra-se bastante preocupada com a sua assiduidade, permitindo que ele falte às aulas somente devido a consultas médicas e, freqüentemente acompanha o filho à escola quando ele sente medo de atravessar a favela sozinho. Já no caso de Valdomiro (3ª, 10), a preocupação da mãe para com a sua assiduidade escolar foi considerada *média*, porque ela, algumas vezes, impede o filho de ir à escola para ajudá-la a cuidar da sua avó enferma; porém, isso não deve ocorrer de forma freqüente, já que se trata de um aluno *assíduo*. Diferentemente, no caso de Fábio (3ª, 11), parecem caminhar juntas a baixa preocupação da mãe com a sua frequência e a opinião negativa que ela tem sobre a escola.

Completando o quadro das opiniões que as mães têm sobre a escola, quando interrogadas sobre o *que mudariam na escola dos filhos*¹², a maior parte delas afirmou que não mudaria nada, dizendo sempre que a escola é boa, que os professores ensinam muito bem, não sendo necessário, a seu ver, alterar qualquer coisa. Entretanto, cinco mães afirmaram que fariam mudanças, que, conforme mostra o Quadro 4.4, dizem respeito ao policiamento na porta da escola para evitar as brigas entre as crianças, à qualidade da merenda, e, principalmente, para três mães¹³, às tarefas escolares. As professoras deveriam dar tarefas para ocupar as crianças e mantê-las dentro de casa, evitando que ficassem na rua e reforçando o seu aprendizado. O depoimento da mãe de Fernando ilustra bem esta visão:

"Eu gostaria que todo dia ela desse um dever de casa pra ele. Eu queria que ele chegasse em casa, ele não tivesse tempo pra sair pra brincar ali na rua. E ela não dá. Isso que eu falo sempre lá em casa. Sempre eu falei com ela também, chego lá e falo: Dona Ilda, dá lição, dá dever de casa pra ele (...) Ela disse: 'Eu vou dar', mas não dá, eu sei como ela não dá. Quase ele não leva dever de casa. Porque se ela desse o dever de casa pra ele, ele ia bater com a cabeça dele. Se não dá o dever de casa a criança não aprende quase nada. Você acha que aprende?" (M7)

Finalmente, também é interessante notar que, apesar de interrogadas, especificamente, sobre a escola onde estudam os filhos, algumas mães fizeram críticas que extrapolam tal limite, abrangendo

¹¹ Foram freqüentes as referências das mães ao fato de "irem à cidade", ou à "escola da cidade", mostrando que elas não se reconhecem como parte da cidade, o que talvez expresse a sua percepção da inacessibilidade a uma infra-estrutura característica da vida urbana e da sua exclusão aos direitos que a plena cidadania lhes deveria assegurar (Gouvea, 1993).

¹² A pergunta feita às mães foi "O que você mudaria na escola onde estuda seu filho?"

¹³ Mães dos alunos Valdomiro (3ª, 10), Maycon (3ª, 9) e Fernando (2ª, 8).

o ensino público em geral. A principal delas, feita por três mães, foi a promoção automática nas escolas estaduais, como se vê nos seguintes depoimentos:

"Agora, na escola, não repete mais (...) Eu não acho bom isso aí não, porque eles não sabe das coisa. Eles tão na primeira, não sabe nem aquele e passa pra segunda. Da segunda já passa pra terceira sem saber. Quando chega no final já não sabe nem direito como é que fala. Isso aí eu não acho bom não" (M1)

"Passa de ano, todo ano ele passa. Mas diz que é lei, pra todo ano passar, quem sabe e quem não sabe (...) Eu acho que não podia passar, eles vai passando, passando e eles não sabe de nada e depois quando eles for formar, não tá sabendo nada. Mas a professora diz que não é por causa dela, é da lei. Eu acho que essa lei aí, eu que não sei de nada, mas pra mim eu acho que é errada" (M3)

4.5. A importância do estudo, a ambição escolar e profissional para os filhos

Além de demonstrarem relativa satisfação com as escolas onde estudam os filhos, as mães apresentaram, nas entrevistas, uma retórica de valorização da instituição escola, mesmo no caso daquelas que, na prática cotidiana, revelaram pouco comprometimento com a frequência escolar dos filhos e com os seus estudos, conforme foi discutido anteriormente. De um modo geral, conforme se observa no Quadro 4.5, esta valorização ocorre em dois sentidos diferentes: por um lado, a visão nitidamente instrumental da escola, como um meio para se alcançar uma melhor inserção no mercado de trabalho e como um veículo de ascensão social; por outro, a escola é percebida e valorizada como uma instituição transmissora de valores culturais e de conhecimentos básicos, em termos de expressão verbal e comportamentos socialmente adequados¹⁴. As opiniões das mães a respeito da importância de estudar foram bastante homogêneas, não apresentando variação segundo os grupos de frequência e rendimento escolar.

¹⁴ As perguntas feitas às mães durante as entrevistas foram "Você acha importante que seus filhos estudem? Por que?" e "A escola permite alguma mudança de vida?"

Quadro 4.5

PGRFM-Campinas: Por que é importante estudar, na opinião das mães
Estudos de caso - 1998

Frequência escolar em 1998	Alunos e rendimento escolar em 1998	Porque é importante estudar
Muito assíduas	Francicleid (MB)	"Sem estudo é difícil conseguir um emprego bom"
	Marcela (B)	"Quem não estuda não tem valor"
	Cíntia (B)	"Para ser alguém na vida", ter um bom emprego quando crescer"
	Daniela (R)	Quem não tem estudo não consegue emprego e se a criança é analfabeta, aprende as coisas da rua. A educação da professora é importante por isso, sendo insuficiente a educação dada pelos pais
	Andréia (I)	"Para ser alguém na vida, arrumar um serviço melhor". Acrescentou que, na escola, as crianças também aprendem a conversar e a se comportar
Assíduos	Adenilson (B)	"Porque sem estudo não consegue emprego"
	Diego (B)	"Quando ele se formar vai poder escolher uma profissão boa"
	Cleber (R)	"É melhor para arrumar emprego"
	Fábio (R)	"Para não ficar analfabeto e conseguir emprego"
	Valdomiro (R)	Para poder lidar com as novas e modernas tecnologias
	Fernando (I)	Quem não vai à escola aprende coisas "que não prestam" na rua. Também acha bonito escrever e ler cartas, livro de canto, de reza e a bíblia.
Faltosos e muito faltosos	Maurício (MB)	"É bom para o futuro deles, ter um trabalho melhor e saber ler"
	Maycon (I)	Para ter uma profissão melhor. Ela acredita que a única coisa que pode deixar para os filhos é o estudo
	Priscila (I)	"Para ter um diploma bom e arrumar serviço fácil, ser alguém na vida"

Legenda: MB = nível de rendimento *muito bom*; B = nível de rendimento *bom*; R = nível de rendimento *regular*; I = nível de rendimento *insuficiente*

Em quase todos os casos, as entrevistadas demonstraram uma consciência muito clara de que um mínimo de escolaridade é necessário para a melhor inserção no mercado de trabalho. Várias foram as declarações do tipo "*sem estudo não consegue emprego*", de que seria importante estudar para "*ter uma profissão melhor*" ou "*ter um diploma bom para arrumar serviço fácil*". Notou-se também a percepção, por parte de algumas mães, da elevação dos requisitos educacionais e da exigência de diplomas para a obtenção de um emprego. A mãe de Valdomiro (3ª, 10) vai além, mencionando, em seu depoimento, a necessidade do estudo para o melhor manejo das novas tecnologias:

"Meu Deus, é o primeiro lugar! Isso é uma coisa que nem eu falo. Mesmo concluindo os estudo, ginásio, tudo, já é difícil pras pessoas conseguirem um serviço, conseguir uma colocação. Com essas burocracias todas, é essencial o estudo (...) É importante porque, veja bem, antigamente, uns 40 anos atrás, uns 50 anos atrás, não era importante porque a maioria das pessoas morava na roça, no sítio, e era só cavocar. Então, não tinha que tá na escola, eles tinha seus próprios métodos de tirar a metragem de algum terreno, de alguma terra. Agora não, tem mais computação, eletrônicos que fala, maquinários, então tem que ter" (M14)

Em alguns depoimentos, a escola é percebida como um meio para que os filhos consigam uma

ocupação melhor remunerada e não reproduzam a situação atual que elas próprias enfrentam, ao não conseguir trabalho devido à baixa escolaridade. Verifica-se, por exemplo, o depoimento da mãe de Maycon (3ª, 9) a este respeito:

"Eu acho muito importante, porque eu fiz até a oitava série e tá difícil de eu arrumar um emprego. Eu trabalho em casa de família, apesar que em casa de família é melhor porque eu não pago comida, não tenho desconto de nada. O que eu ganho é livre. Mas só que tem uma coisa, os meus filho têm que estudar porque eles precisam ter uma profissão melhor. E a única coisa que eu posso dar pros meus filho é incentivar eles a estudar (...)" (M12)

Também foram frequentes as referências à escola como sendo fundamental para "ser alguém na vida", o que significa saber ler e escrever, ter um diploma e, em última instância, conseguir uma ocupação estável e bem remunerada. Isso mostra uma percepção de que a identidade social dos indivíduos está muito relacionada ao *status* da sua ocupação dentro da sociedade em que vivem. Dois trechos das entrevistas realizadas com as mães de Andréia (3ª, 10) e Priscila (2ª, 11) ilustram bem este ponto de vista:

"(...) Tem uma coisa que eu sempre falo pra elas: 'A mãe sem estudo, hoje, a mãe não é nada. Agora eu gostaria que vocês estudassem pra vocês ser alguém na vida, que hoje em dia, sem estudo, ninguém é nada'. Se você tem um bom estudo, você tem um bom serviço; se você não tem um bom estudo, você não tem um bom serviço" (M10)

"É pra eles ter umas coisa boa, um diploma bom. Porque eu não tive essa chance, meu pai morreu, eu tive que parar de estudar pra oiá meus irmãos. Inclusive eu falo pra ela direto, pra ela poder ter um diploma, ser alguém, que eu não fui, mas ela pode ser" (M13)

Porém, além dos motivos relacionados à inserção no mercado de trabalho, a escola é também valorizada como uma instituição que propicia desenvolvimento às crianças, ensinando-lhes valores e comportamentos, conforme assinalaram as mães de Andréia (3ª, 10), Daniela (2ª, 9) e Fernando (2ª, 9).

A mãe de Andréia, por exemplo, ressalta a importância de aprender a falar corretamente e a se comportar socialmente, habilidades também importantes quando da busca por emprego:

"É super importante [estudar] para ser alguém na vida, ter um serviço melhor. Eu estudei até a quinta série, puxa vida, nem assim eu consigo um serviço melhor, uma coisa boa. Só na casa dos outro e olhe lá ainda. Porque depende até do modo da gente conversar. Na escola, a gente aprende a conversar, aprende a se comportar na frente das pessoas, porque até para conversar a gente é meio tímido assim, então fica até meio difícil a gente chegar numa casa 'Tem um serviço pra mim', e tal, a gente fica meio sem graça. Às vezes a pessoa chama a atenção, porque na escola a gente é chamada a atenção e a gente aprende a se comportar sendo repreendida. Às vezes, a gente é conversado com carinho, a professora dando carinho a gente também sabe se comportar" (M10)

A fala acima é um bom exemplo do respeito e da importância atribuídos à figura do professor, visto pelas mães também como um educador ou um disciplinador, um agente importante na transmissão dos valores culturais para as crianças, complementando o papel dos pais junto às gerações mais jovens. Com esta mesma percepção, a mãe de Daniela (2ª, 9) afirma, em seu depoimento, a insuficiência da educação transmitida pelos pais para proteger as crianças das "coisas da rua":

"É a primeira coisa. Hoje em dia, quem não tem estudo, você sabe, né, fica meio por baixo. Não consegue emprego. E outra, vai ficar uma criança analfabeta dentro de casa, o que vai aprender? Vai aprender as coisas da rua, porque mesmo que você dê educação, a educação de uma escola, de uma professora é importante, e muito importante" (M5)

A dicotomia entre a escola e a rua, enquanto espaços contraditórios de socialização da criança, esteve presente em vários dos depoimentos obtidos por esta pesquisa. Para as mães, a escola aparece como um espaço de aprendizado da norma e da disciplina, que manteria a criança distante do mundo "da rua", que simboliza, por sua vez, o espaço do desvio, do perigo e da marginalidade. Isso também pode ser observado no depoimento da mãe do aluno Fernando (2ª, 8):

"Eu acho porque eu não estudei. Eu sou uma burra. Eu não sei nada. E também tem que ir pra escola, mesmo. Se a criança ficar dentro de casa ela inventa tudo que há, inventa de sair pra rua, fica com esses outro aí, esses grandão que fica fumando puteira, isso aí eles aprende. Então, indo pra escola tá livre disso (...) Não pode deixar uma criança sem estudar e não pode deixar uma criança na rua, não pode, porque se não a criança aprende tudo quanto é porquena" (M7)

Portanto, no plano da retórica, as mães, em geral, enfatizam a importância do estudo na vida e no futuro das crianças. Quando interrogadas se *já haviam pensado em tirar os filhos da escola*¹⁵, somente duas responderam positivamente. A mãe de Andréia (3ª, 10) alegou não ter condições de comprar o material escolar para a filha e a mãe de Maycon (3ª, 9) pensou em tirar os filhos da escola para colocá-los no abrigo municipal, enquanto venderia a sua casa e compraria outra em um bairro diferente, onde o problema da violência não fosse tão grande.

Uma outra questão feita às mães, para melhor identificar a importância por elas atribuída à educação, foi se as *crianças continuariam a estudar depois que a família deixasse de receber o subsídio do PGRFM*¹⁶. A maioria das mães respondeu positivamente, ressaltando que os filhos já estudavam antes da participação no PGRFM e que continuariam estudando quando saíssem dele. Entretanto, novamente, somente a mãe de Andréia (3ª, 10) demonstrou dúvidas a este respeito, afirmando que as filhas vão estudar somente se ela conseguir um auxílio para o material escolar:

"Eu pretendo que elas continuem estudando. Vou conversar com a diretora, vou falar a minha condição.

¹⁵ A pergunta feita às mães foi "Você já pensou em tirar os seus filhos da escola? Porque?"

¹⁶ A pergunta foi "Depois que acabar a renda mínima, eles vão continuar estudando?"

Vamos ver se eles podem me ajudar em alguma coisa. Porque depende da gente também se esforçar e conversar, aí a gente consegue. Se não vai ter que parar, não vai ter jeito” (M10)

Vários estudos realizados com famílias economicamente desfavorecidas já se dedicaram a captar as percepções a respeito da escola e da educação. Gouvea (1993), por exemplo, ao analisar o processo de socialização da criança de favela no ambiente familiar e nos grupos etários, identificou alguns valores e padrões culturais transmitidos nestes espaços, especialmente a visão sobre a escola e o trabalho. A escola aparece no discurso dos pais como um espaço de aprendizagem de valores contrários à vivência das favelas, além da transmissão da norma, da disciplina e da segurança, capaz de proteger as crianças e mantê-las distantes do mundo da rua. Carvalho (1992), em seu estudo sobre a escolarização em famílias da classe trabalhadora, também concluiu que a escola é percebida pelos pais não somente como um meio para a melhor inserção ocupacional, mas também como uma agência que transmite certos conhecimentos e uma “qualificação social” que facilita os contatos interpessoais, a expressão verbal e a aquisição de comportamentos adequados.

Mesmo os estudos realizados junto a famílias beneficiárias de programas de renda mínima e bolsa escola também chegaram a conclusões semelhantes. Por exemplo, o estudo promovido por Abramovay et alii (1998) e aquele realizado por Sousa (1998) com beneficiários do Programa Bolsa-Escola do Distrito Federal, revelam que a escola é considerada um espaço que propicia a instrução formal, importante não somente para aprender a ler e escrever, mas também para a vida prática, ensinando o que é bom e o que é ruim e tirando as crianças da rua. Ela é ainda valorizada como o canal único de ascensão social, de modo que os filhos não reproduzam a trajetória dos pais como mão-de-obra desvalorizada e não especializada. Segundo Sousa (1998), a implementação deste programa teria provocado uma mudança de atitude por parte de algumas mães, que até então não se preocupavam com as faltas dos filhos, ampliando também a sua participação na vida escolar dos mesmos.

No nosso estudo, também há uma declaração geral, por parte das mães, a respeito da importância da escola, embora na prática, como vimos, muitas delas não tenham atitudes coerentes com a retórica. Ainda como forma de perceber o valor conferido à educação, a contraposição entre a ambição escolar das mães para os filhos, de um lado, e a idade em que os filhos começariam a trabalhar, de outro, foi bastante reveladora. O Quadro 4.6, a seguir, apresenta as opiniões das mães sobre o futuro educacional e de trabalho dos filhos.

Quadro 4.6

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo grupos de frequência escolar e de acordo com as opiniões das mães sobre o futuro educacional e de trabalho dos filhos
Estudos de caso - 1998

Frequência escolar em 1998	Alunos e rendimento escolar em 1998	Até quando os filhos vão estudar	Quando os filhos começarão a trabalhar	É importante trabalhar desde cedo	Profissão que a mãe gostaria que o filho tivesse
Muito assíduos	Francicleid (MB)	Se ela tiver oportunidade, até o terceiro ano	Depende da vontade da filha	Não, porque não sobra tempo para dedicar aos estudos, só a partir dos 18 anos	Médica
	Marcela (B)	Enquanto tiver condições	Com 18 anos, depois que acabar os estudos	Sim, a partir de 16 anos filho de pobre tem que trabalhar, além de ficar mais independente	Engenheira
	Cíntia (B)	Enquanto "for de menor", ela terá que estudar	Não sabe, mas pela vontade da mãe, só depois que acabar os estudos	Depende da situação econômica dos pais; é melhor trabalhar do que ficar na rua aprendendo coisas ruins	Funcionária de uma firma
	Daniela (R)	Ela vai estudar até o terceiro colegial. Não sabe se vai poder pagar a faculdade para a filha	Com 12 anos, porque a mãe quer colocá-la na "guardinha"	Sim, mas só se der para conciliar com o estudo	Bailarina
	Andréia (I)	Enquanto tiver condições de custear o material escolar	Com 12 anos, porque a filha quer ser "guardinha"	Sim, pois trabalho e estudo são importantes. Se ela trabalhar meio período, dá para conciliar com o estudo	Bancária
Assíduos	Adenilson (B)	Gostaria que ele estudasse até terminar o primeiro grau	Não sabe	Sim, mas depende do tipo de serviço	Padre, médico ou engenheiro
	Diego (B)	Até a oitava série	Depois que ele concluir a oitava série	Não, porque atrapalha os estudos	Engenheiro ou médico
	Cleber (R)	Pela vontade da mãe, até se formar, mas acha que ele não vai conseguir chegar à 8ª série	Com 16, 17 anos	Sim, melhor do que conviver com colegas que o colocam "no mal caminho"	Pedreiro
	Fábio (R)	Não sabe, mas acha que ele não chega a 8ª série	Ele já faz "bicos" e é "interesseiro" por dinheiro	Não, é melhor trabalhar depois dos 15 anos, idade em que a criança começa a se interessar por droga	Engenheiro
	Valdomiro (R)	Enquanto ela for viva e tiver condições	Não sabe, mas enquanto ela tiver condições, vai evitar que o filho trabalhe	Não, porque trabalhar e estudar ao mesmo tempo desgasta muito a criança. É bom trabalhar depois dos 15, 16 anos	Apresentador de televisão
	Fernando (I)	Se ela tiver condições, vai deixar ele estudar até a oitava série	Com 14 anos, quando sair do Vetrina	Depende. É bom para os meninos, porque não aprendem coisas ruins na rua. As meninas devem ficar em casa com a mãe	Médico
Faltosos e Muito faltosos	Maurício (MB)	Enquanto a família tiver condições de comprar material escolar e dispensá-lo do trabalho	Não sabe, mas pela vontade da mãe, só depois que acabar os estudos	Não, porque tem que estudar, brincar e se divertir e depois dos 18 anos se preocupar com trabalho	Médico
	Maycon (I)	Até a oitava série ele vai ter que fazer	Ele já faz "bicos"	Não acha bom trabalhar desde cedo, é melhor só estudar	Bancário ou escrivão
	Priscila (I)	Pela vontade da mãe, "até ela se formar em alguma coisa", mas não sabe até quando vai ser possível	Com 14 anos, porque "é louca" para ganhar dinheiro	Sim, desde que não atrapalhe os estudos	Advogada

Legenda: MB = nível de rendimento *muito bom*; B = nível de rendimento *bom*; R = nível de rendimento *regular*; I = nível de rendimento *insuficiente*

Em relação à *ambição escolar*¹⁷, as perspectivas das mães quanto à escolaridade dos filhos, de modo geral, não vão além do segundo grau. Conforme mostra o Quadro 4.6, algumas mães duvidam até que os filhos consigam concluir o primeiro grau de escolaridade. Quanto ao ensino superior, não foram raras as afirmações de que “faculdade é mais difícil” e de que “pobre não faz faculdade”, demonstrando que o curso superior é visto como algo muito distante ou até inatingível por este público.

No grupo das alunas *muito assíduas*, observa-se que, nos casos de Francicleid (4^a, 11), Cíntia (4^a, 10) e Daniela (2^a, 9), as suas mães almejam que elas concluam o terceiro colegial, reiterando, deste ponto de vista, a valorização da educação, também verificada em suas atitudes cotidianas, que asseguram a boa assiduidade destas alunas. As mães de Marcela (3^a, 9) e Andréia (3^a, 10), de um modo diferente, afirmaram que as filhas vão estudar enquanto a família tiver condições econômicas para incorrer nos custos da frequência escolar (material e uniforme, basicamente) e evitar que elas tenham que trabalhar para complementar a renda familiar.

Já no segundo grupo, que reúne os alunos *assíduos*, nota-se que a *ambição escolar* das mães para os filhos é bem mais modesta do que nos casos anteriores: não vai além da oitava série. Para o aluno Fernando (2^a, 9), a sua avó não sabe se as condições econômicas possibilitarão que o neto estude nem mesmo até a oitava série:

“Inté eu puder. Inté eu tiver viva, tiver força pra ele estudar. Hora que eu não tiver, às vezes ele acha um tio dele, uma tia qualquer que ajuda pra ele estudar (...) Que nem eu falei com você, inté o dia que Deus puder, que eu puder. Se eu pudesse eu deixava ele estudar inté a oitava, mas não sei, Deus é que sabe” (M7)

Por outro lado, para as mães de Fábio (3^a, 11) e Cleber (4^a, 11), isso dependeria mais da vontade e até mesmo da capacidade dos filhos, que, conforme vimos, são alunos renitentes em ir à escola devido a supostas dificuldades de aprender e apresentam rendimento somente *regular*. Porém, as mães revelam, no plano da retórica, pouco esforço e comprometimento com a garantia da educação dos filhos, conforme se nota em seus depoimentos respectivos:

“O Fabinho, eu não sei. Uma hora ele fala que vai fazer ginásio, outra hora ele fala que não vai fazer é nada (...) Ele falou que esse ano, se ele repetir, ele não vai mais (...) As veis você também é mãe ou é pai, você fala: ‘Vai na escola’, mas a criança não gosta de estudar. O que você vai fazer com aquela criança? Vai matar eles?” (M11)

“Pro meu gosto, estuda até formar da oitava. Mas acho que não vai dar porque ele não tem fluência, se ele não mudar a cabeça. Ele não gosta de estudar” (M3)

¹⁷ A *ambição escolar* das mães para com os filhos foi obtida a partir da pergunta “Até quando você acha que o seu filho (a) vai estudar?”

Esta opinião é correspondente, na prática, às suas atitudes de pouca preocupação com a frequência escolar dos filhos, conforme vimos.

No terceiro grupo, enfim, onde estão reunidos os alunos *faltosos* e *muito faltosos*, a ambição escolar das mães para os filhos foi variável. A mãe de Maurício (2ª, 8), que, como vimos, é pouco preocupada com a frequência escolar do filho, afirmou que ele vai estudar enquanto a família tiver condições de comprar o material escolar e dispensá-lo de trabalhar. No caso de Priscila (2ª, 11), cuja mãe também demonstra, em suas atitudes, descaso para com a frequência escolar da filha, afirmou, contraditoriamente, que pelo seu gosto, Priscila estudaria até "se formar em alguma coisa", mas que isso dependeria também das condições econômicas da família. Por fim, no caso de Maycon (3ª, 9), disse a mãe que o filho terá que estudar, pelo menos, até a oitava série. É importante lembrar o esforço feito por esta mãe, no dia a dia, para estudar diariamente junto com os filhos, sugerindo a importância atribuída, então à sua educação.

Portanto, em relação a este indicador, que denominamos de ambição escolar, pode-se dizer que é, de fato, mais um modo de perceber a importância que as mães imputam à educação, estando associado, também, à assiduidade dos alunos: as mais ambiciosas em relação à escolarização dos filhos são as mães das alunas Francicleid (4ª, 11), Cíntia (4ª, 10) e Daniela (2ª, 9), *assíduas* ou *muito assíduas* em toda a sua trajetória escolar. Por outro lado, algumas mães que, na prática, não são muito preocupadas com a frequência escolar dos filhos, como nos casos de Cleber (4ª, 11) e Fábio (3ª, 11), também em relação à ambição escolar foi possível confirmar a pouca valorização da educação.

Apesar da maioria das mães valorizar a educação em seus discursos, são muitas as incertezas envolvidas quando se trata da escolaridade dos filhos, principalmente no que tange às condições econômicas das suas famílias, que determinam as oportunidades de estudo para as crianças. Algumas delas reconhecem que, devido ao baixo nível de renda das suas famílias, possivelmente os filhos começarão a trabalhar antes de atingir o grau de escolaridade por elas almejado. Além disso, os aspectos culturais também são relevantes quando se fala de trabalho na infância e adolescência.

Os indicadores referentes ao *momento em que os filhos começarão a trabalhar*¹⁸ e à *importância de trabalhar desde cedo*, revelam que, mesmo entre as mães mais preocupadas com a frequência escolar dos filhos e as mais ambiciosas quanto à sua escolaridade, o trabalho desde a adolescência parece inevitável, seja em decorrência da necessidade de complementar a renda familiar, seja pelo fato de algumas mães valorizarem o trabalho precoce como um princípio educativo e formativo, e também, vale notar, pelo desejo de trabalhar apresentado por algumas crianças. Porém, algumas

¹⁸ A pergunta feita às mães foi "Quando você acha que o seu filho (a) vai começar a trabalhar?"

mães se mostraram preocupadas com a possibilidade do trabalho prejudicar os estudos.

Assim, no grupo das alunas *muito assíduas*, duas mães afirmaram que as filhas começarão a trabalhar desde os doze anos de idade. A mãe de Daniela (2ª, 9), apesar de querer que a filha estude até concluir o segundo grau, pretende colocá-la para trabalhar como "guardinha"¹⁹ aos doze anos²⁰, acreditando ser possível conciliar trabalho e estudo, sem que o primeiro prejudique o segundo. No segundo caso, de Andréia (3ª, 10), a mãe apoia a vontade da filha de trabalhar como "guardinha", acreditando que trabalho e estudo são igualmente importantes na vida da criança. Assim, são mães que, apesar de demonstrarem alto grau de preocupação com a frequência escolar das filhas na prática cotidiana, como vimos, também valorizam o trabalho precoce. Ao contrário, as mães de Marcela (3ª, 10), Cíntia (4ª, 10) e Francicleid (4ª, 11) preferem que as filhas trabalhem somente depois de concluírem o segundo grau de escolaridade. Porém, as duas primeiras enfatizaram que as crianças devem começar a trabalhar mais cedo quando a família não possui boas condições sócio-econômicas. Como disse a mãe de Marcela:

"Não muito cedo, sair da escola pra trabalhar, aí não dá. Mas pegou uma idade de dezesseis, dezessete ano, eu acho que filho de pobre tem que trabalhar. E também, fica mais independente"

No grupo dos alunos *assíduos*, as respostas das mães a este respeito foram bastante distintas: as mães de Adenilson (3ª, 10) e Valdomiro (3ª, 10) não souberam dizer quando os filhos começariam a trabalhar; porém, se a primeira acha importante trabalhar desde cedo (se o tipo de serviço não for inadequado para a criança), a segunda enfatizou que trabalhar e estudar, simultaneamente, desgasta muito a criança e a faz perder o interesse por ambas atividades. Por isso, enquanto as condições econômicas permitirem, ela pretende evitar que o filho trabalhe. Já as mães de Diego (2ª, 9) e Fernando (2ª, 9) disseram que os filhos começarão a trabalhar depois de concluírem a oitava série, e, no segundo caso, é interessante notar o depoimento da mãe, afirmando que o trabalho seria mais importante para os meninos, enquanto as meninas deveriam ser mantidas dentro de casa, no resguardo e na companhia das mães:

"É bom trabaiá. Que eu tinha sete ano e já trabaíava. Tem que aprender a trabaíá, porque o causo é que a criança aprendendo a trabaíá ela não aprende coisa ruim, coisa que não presta. Porque eles fica no sentido

¹⁹ São conhecidos como "guardinhas" os adolescentes que trabalham nas Guardas-Mirins, entidades assistenciais voltadas para favorecer o ingresso dos filhos das famílias mais pobres no mercado de trabalho. Em geral, elas contratam os adolescentes e os aloca em empresas ou outras instituições, de modo que eles trabalhem em horário compatível com a escola e recebam uma bolsa, nunca inferior a um salário mínimo.

²⁰ No momento em que foram realizadas as entrevistas, a lei estabelecia em 14 anos a idade mínima para o trabalho e em 12 anos para o regime de aprendizagem. Porém, em dezembro de 1998, a Emenda Constitucional Nº 20 elevou para 14 e 16 anos, respectivamente, as idades mínimas para o trabalho regular e em regime de aprendizagem.

daquele serviço, vai cuidá do serviço, principalmente menino-home. Agora as muié não, as muié fica aí dentro de casa com as mãe, outra vez com as coleguinha (...)" (M7)

Finalmente, as mães de Cleber (4ª, 11) e Fábio (3ª, 11) acreditam ser importante trabalhar a partir dos quinze, dezesseis anos de idade. A valorização do trabalho das crianças e adolescentes, enquanto uma atividade educativa e formativa, pode ser identificada nas falas das duas mães, que o encaram como um outro espaço de socialização, constituindo, ao lado da escola, um caminho seguro para contornar a negatividade da permanência na "rua":

"(...) Mil vezes ficar trabalhando do que ficar mais certos colega. Eu acho que certos colega põe no mal caminho" (M3)

"Eu falo pro Fábio, agora é hora dele brincar, estudar. Eu acho que até uns 15 ano ele tem que ficar dentro de casa. Agora, daí pra frente ele teria que trabalhar porque 15 ano é quando a criança começa a se interessar pelas droga, 14, 15 ano começa. Aí, nesse horário que ele tá interessado, que ele tá desocupado, que não tem aula e nada, seria o horário que ele tinha alguma coisa pra fazer. Não adianta você falar assim: criou um programa, criou um negócio ali, uma Casa Amarela, as crianças vai sair da rua, tal. Vai ali fazer o quê? Se misturar também com que não presta, porque vai recolher todos aqueles que não presta da rua e misturar ali. Então, eu acho que não, eles tem que tá trabalhando, nem se for pra ganhar 15, 20, 30 real por mês" (M11)

Um aspecto importante no depoimento acima, que merece ser notado, é a valorização do trabalho como um ambiente de socialização também diante da desconfiança e do descrédito em relação a programas desenvolvidos pela Prefeitura Municipal para as crianças e adolescentes dos bairros periféricos, tal como o Serviço de Atenção à Criança e ao Adolescente em Situação Especial (SACASE), mais conhecido como "Casa Amarela". Outras mães compartilham da mesma opinião, afirmando que, quando freqüentaram programas deste tipo, os filhos acabaram convivendo com crianças que não seriam "boas companhias"²¹.

Vale notar que Fábio (3ª, 11) já faz alguns "bicos", com a aprovação da mãe, afirmando, satisfeita, que ele é esforçado e gosta de trabalhar:

"O Fábio, logo, logo (...) Bico, ele já faz sim. Ele é interesseiro por dinheiro. Outro dia ele carpiu o terreno de uma vizinha minha lá e ela ficou com dó dele e deu R\$15,00 pra ele. Ah, sim, outro dia eu fiz esfiha e mandei ele sair vendendo na rua e ele vendeu tudinho. Ele fez R\$8,00. Ele vai. Se você falar para ele 'vai fazer tal coisa', ele é muito interesseiro e gosta também de trabalhar (...) Eu acho que se tivesse serviço pra ele agora ele iria. Ele é muito interesseiro, ele gosta muito de trabalhar. Ele sabe que tem que ganhar trabalhando, eu já falei pra eles 'Eu nunca roubei, eu nunca matei, nunca prostituí pra criar vocês, não é esse o exemplo que

²¹ Um outro exemplo disso é o da mãe de Maycon (3ª, 9), que afirmou: "Não, a Casa Amarela, eu acho que a Casa Amarela foi só pra piorar o Maycon, por ele conheceu umas más companhias. A Casa Amarela, né Maycon, conheceu um tal de Misael, os filho da Juventiva, você já deve conhecer. É os filho dela, que a polícia pega, a polícia bate, vai pro Juizado de Menor. Esse pessoal da Juventiva são essas criança de rua, que pede na rua, rouba (...) Foi más companhias, o meu filho não era assim, não era rebelde assim. O menino não andou mais, não deslanchou mais (...)" (M12)

eu dou. Eu sou pobre, mas nunca roubei e nunca matei. Então vocês também não vai fazer isso e nem cair no mundo do crime, usar droga" (M11)

Finalmente, no grupo dos *faltosos* e *muito faltosos*, também um dos alunos já faz "bicos": Maycon (3ª, 9), que falta à escola freqüentemente e fica perambulando pelas ruas do bairro. Sua mãe, porém, acredita ser o filho uma criança esforçada:

"Ele fala assim pra mim: 'Mãe, faz sorvetinho pra mim vender'. Eu acho que a primeira coisa que ele vai fazer é trabalhar, porque ele é muito esforçado (...) Se tem uma terra assim pra por pra fora, os outros fala assim: 'Maycon, eu te dou R\$1,00'. Ele vai lá e coloca tudo pra dentro (...) Por exemplo, o Ivo às vezes compra tijolo, ou os vizinhos, o Maycon põe os tijolo pra dentro e eles dá um dinheirinho. Às vezes ele tá mexendo no carro: 'Maycon, segura o pneu aqui pra mim', 'Maycon, pega aquela chave' e depois dá cinquenta centavos pra ele" (M12)

A mãe de Maurício (2ª, 8), ao contrário, não acha correto trabalhar desde cedo, acreditando que o trabalho prejudica os estudos e as atividades lúdicas das crianças, que deveriam brincar e se divertir. Assim, afirmou:

"Acho que não. Tem que estudar, brincar, se divertir pra depois, quando tiver assim, um pouco mais de 18 anos, aí sim se preocupar com o trabalho. Porque eu trabalhei desde cedo" (M9)

No último caso, de Priscila (2ª, 11), a mãe afirmou que ela começará a trabalhar logo porque quer ter o próprio dinheiro, acreditando ser importante trabalhar desde cedo, se isso não prejudicar os estudos.

Finalmente, quando interrogadas sobre *que profissão elas gostariam que os filhos tivessem quando adultos*, predominaram aquelas que exigem curso universitário, como a de médico e engenheiro, embora tenham sido mencionadas outras, tais como a de bailarina, apresentador de TV, advogado, padre e, somente em um caso, a de pedreiro.

Esses sonhos de futuro poderiam ser alcançados principalmente através do estudo e do esforço individual, como afirmaram as mães de Cíntia (4ª, 10) e Andréia (3ª, 10), respectivamente:

"Não sei, pode ser. Se ela tem vontade e estudar bastante, quem sabe um dia ela consegue chegar o que ela fala. Que ela é invocada com professora. Ela sempre fala muito" (M2)

"Ela disse pra mim que quer ser médica, mas se vai chegar lá só Deus sabe. Eu tenho esperança que um dia ela chega lá e eu ainda tenho o prazer de ver. Às vezes ela pode mudar de opinião quando crescer, pegar uma idadezinha, ter uma cabeça melhor, pode até mudar de opinião, a gente não sabe" (M10)

Há que se notar também a forte crença em Deus para realizar estes desejos, conforme revelou a mãe do aluno Fernando (2ª, 9):

"Deus que me ajuda que ele seja um bom médico. Deus ajuda que consegue. Eu sonho é só isso, eu sonho dele ser um médico" (M7)

A título de conclusão, algumas indicações podem ser extraídas a partir das falas das mães a respeito da ambição escolar e profissional para os filhos. Apesar de reconhecerem a importância da maior escolaridade para o futuro dos filhos, as mães têm ciência da dificuldade de que logrem ir muito longe, dada à necessidade de trabalhar desde cedo. Entretanto, em algumas famílias, o trabalho não é somente uma exigência diante das dificuldades econômicas, mas também um valor cultural. Neste sentido, o trabalho das crianças e dos adolescentes seria, em alguma medida, objeto de escolha e decisão.

Esta valorização cultural do trabalho é um fenômeno amplamente registrado pela literatura sobre o tema. O trabalho é valorizado, em primeiro lugar, como um espaço de socialização para a criança, que, do mesmo modo que a escola, evita a permanência e o envolvimento com as "coisas da rua" (Alvim & Valadares, 1988; Spindel, 1985). Seria, também, um meio de adquirir conhecimentos e experiência, importantes para a vida profissional futura. Assim, muitas vezes, a necessidade de trabalhar desde cedo se transfigura em uma virtude (Gouveia, 1983; Bonamino et. alli, 1993). Mesmo no cotidiano familiar, o trabalho é valorizado através da ótica das relações de reciprocidade e de troca entre os membros das famílias pobres: o papel dos pais seria o de dar a "moradia" e a "comida", enquanto aos filhos caberia a prestação de "trabalho" ou "ajuda" em troca dos bens a ele proporcionados. Por isso, o trabalho infantil é "naturalizado" e legitimado, pois expressa a lógica das relações cotidianas predominante nas famílias das classes populares. Por fim, do ponto de vista da criança e do adolescente, especialmente nos meios urbanos, o trabalho significa a possibilidade sedutora de consumir bens e etiquetas da moda, cuja posse visa a construção de uma identidade no interior de uma sociedade de consumo de massas (Dauster, 1991).

O estudo e o trabalho não devem ser vistos, *a priori*, como atividades necessariamente excludentes ou incompatíveis. Entretanto, estudos realizados com crianças trabalhadoras, como o de Pires (1988), mostram uma crescente dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Isso porque, freqüentemente, a queda do rendimento escolar, causada principalmente pelo cansaço e pela diminuição da assiduidade, acaba resultando em reprovações sucessivas e trajetórias erráticas de abandono-retorno ao sistema escolar. Desta forma, os efeitos danosos do trabalho sobre a escolarização se processam de um modo gradativo, que se desdobra e efetiva ao longo do tempo.

Assim, a valorização do trabalho pelas mães e os conhecidos prejuízos desta atividade à

escolarização das crianças, certamente, constituem importantes desafios a um programa como o PGRFM de Campinas, que, ao complementar a renda familiar e exigir, como contrapartida, a frequência escolar dos filhos, ambiciona romper a situação de pobreza das famílias através da educação das crianças.

4.6. A percepção das mães sobre a relação programa-escola

Conforme já afirmamos anteriormente, o PGRFM exige a frequência escolar dos filhos como contrapartida da renda recebida, visando manter as crianças na escola e, através do estudo, melhorar as suas condições de vida no futuro. Por este motivo, as entrevistas também procuraram captar a percepção das mães acerca da relação programa-escola, através de duas questões: a primeira referente à obrigatoriedade da frequência escolar para as crianças beneficiárias deste programa²² e a segunda sobre os efeitos do PGRFM sobre a vida escolar das crianças²³. Estas informações estão sintetizadas no Quadro 4.7, abaixo.

²² "O programa de renda mínima obriga as crianças a freqüentarem a escola. O que você acha disso?"

²³ A pergunta feita durante as entrevistas foi "Houve alguma mudança na situação escolar dos seus filhos depois que vocês começaram a receber a renda mínima. Qual?"

Quadro 4.7

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo grupos de frequência escolar e a opinião das respectivas mães a respeito da regra do PGRFM e os seus efeitos na situação escolar dos filhos
Estudos de caso - 1998

Frequência escolar	Alunos e rendimento escolar	Concordância com a regra do PGRFM e por quais motivos	Mudança percebida na situação escolar do filho
Muito assíduos	Francicleid (MB)	Sim. Muitas mães reclamam que não tem dinheiro para comprar material e, por isso, deveriam aproveitar esta oportunidade para colocar as crianças na escola	Nenhuma
	Marcela (B)	Sim. Para não ficarem na rua	Comprou o material escolar da filha
	Cíntia (B)	Sim. Porque existem muitas mães despreocupadas com a frequência escolar dos filhos	Pôde comprar a bolsa para a filha ir à escola
	Daniela (R)	Sim. Porque há muitas crianças que não querem ir à escola	Comprou calçado, uniforme e "roupa de frio" para a filha ir para à escola.
	Andréia (I)	Sim. O programa dá um "empurrãozinho" para a mãe que não se preocupa com a frequência escolar do filho	Andréia começou a freqüentar mais a escola e aprendeu a ler. Ela estava na terceira série e não sabia ler.
Assíduos	Adenilson (B)	Sim. Porque é importante ir à escola	Tem roupa e sapato de melhor qualidade e uniforme para ir à escola
	Diego (B)	Sim. Porque a criança tem que ir para a escola	Nenhuma
	Cleber (R)	Sim	Comprou o material escolar para ele
	Fábio (R)	Não. Porque a família não deve ser prejudicada se a criança não quer ir à escola	Comprou material escolar e bolsa para ele
	Valdomiro (R)	Não. O certo seria incentivar e explicar para as crianças a importância de estudar, e não obrigá-las a ir à escola	Nenhuma
	Fernando (I)	Sim. Porque se a criança vai à escola, não ficar na rua convivendo com "más companhias"	Comprou roupa, sapato e material escolar para o filho
Faltoso e Muito faltosos	Maurício (MB)	Sim. Melhor na escola do que na rua, onde só aprende coisa ruim	Comprou material escolar e bolsa para ele
	Maycon (I)	Sim. Porque algumas mães deixam os filhos optarem se querem ou não ir à escola	Comprou material escolar e Maycon estava mais feliz porque podia ter coisas que os colegas tinham
	Priscila (I)	Sim. Porque algumas mães recebem o subsídio e não se preocupam em manter o filho na escola.	Comprou o material escolar de Priscila

Legenda: MB = nível de rendimento *muito bom*; B = nível de rendimento *bom*; R = nível de rendimento *regular*; I = nível de rendimento *insuficiente*

Neste quadro, nota-se que somente duas mães, dos alunos Valdomiro (3^a, 10) e Fábio (3^a, 11), discordam da exigência de frequência escolar dos filhos para que as famílias recebam o subsídio do PGRFM. No primeiro caso, a mãe afirma que o correto seria os pais estimularem a criança a ir à escola, e não o PGRFM estabelecer isso como uma obrigação. Já no segundo caso, a mãe não acha certo obrigar a criança a ir à escola contra a sua vontade e nem prejudicar a família com o corte do subsídio se os filhos não quiserem estudar. Nas suas palavras:

“Obrigar a criança a ir na escola? Não, não acho certo porque se ela não quer? Às vezes para receber a renda mínima o teu filho precisa ir na escola, mas se ele não quer ir, como é que fica você? Veja bem, você por um filho seu na escola... Por exemplo: eu coloco e ele sai; eu coloco e ele sai. Como vão obrigar eu por ele na escola se ele não quer ir? (...) Obrigar não. Tudo o que você vai fazer tem que ser de livre e espontânea vontade” (M11)

Esta opinião, apresentada pela mãe de Fábio (3ª, 11), é coerente com a baixa preocupação para com a frequência escolar do filho, já demonstrada em vários outros momentos.

As outras doze mães concordam com a regra do PGRFM, alegando dois motivos principais. O primeiro deles, discutido anteriormente, é o contraponto entre a escola e a rua enquanto espaços antagônicos de socialização da criança. Assim, as mães de Marcela (3ª, 10), Fernando (2ª, 9) e Maurício (2ª, 8) acham correto obrigar as crianças a irem à escola, evitando, desta forma, que permaneçam na rua. O segundo motivo, apresentado pelas mães de Cíntia (4ª, 10), Andréia (3ª, 10), Maycon (3ª, 9) e Priscila (2ª, 11), é o de que muitas mães seriam despreocupadas com a frequência escolar dos filhos, e, por isso, a norma do PGRFM as obrigaria a garantir a assiduidade das crianças. Conforme afirmou a mãe de Maycon:

“Nossa, isso é a melhor coisa que eles fizeram porque se não obriga não vai, não vai mesmo. Sabe o que eu achei bom também, esse negócio do Conselho Tutelar que é pra pagar R\$2.000,00 de multa, a criança que não vai pra escola (...) Porque tem mãe que: ‘Se quer ir vai’. Eu mesmo tenho uma vizinha que fala: ‘Se quer ir vai, se não quiser, fica aí. Ela fala assim. E ela tem seis, tem quatro na escola. As criança vai de vez em quando, eu não sei como ela não foi chamada ainda no Conselho Tutelar, porque eu já fui por causa do Maycon (...)’ (M12)

Mais curioso e até mesmo contraditório é notar as opiniões das mães de Maurício e Priscila, que afirmam concordar com a regra do PGRFM, embora, no dia a dia, não se preocupem muito com a frequência escolar dos filhos, conforme registramos anteriormente.

No caso de Maurício (2ª, 8), que falta às aulas porque “sente preguiça” e a própria mãe havia dito não achar correto obrigar o filho a fazê-lo contra a sua vontade, afirmou, em relação à regra do programa:

“Olha eu acho certo. Eu acho que é melhor na escola do que na rua. É muito melhor, porque na rua só tem coisa ruim, só aprende coisa ruim. Eu acho bom sim” (M9)

Já a mãe de Priscila (2ª, 11), aluna *muito faltosa* tanto antes como depois da inserção no PGRFM, contraditoriamente, concorda com a regra deste programa a respeito da frequência escolar obrigatória, afirmando que:

“Eu acho certo. Porque tem muitas mãe que pega dinheiro aí e nem pensa de ter um filho na escola. Eu todo mês eu já penso. Agora, inclusive, eu tava conversando em casa que agora, o mês que vem, já é o dia de fazer a matrícula do outro menino. Vai para a escola e eu acho muito bom” (M13)

A outra questão feita às mães se refere aos efeitos do PGRFM sobre a situação escolar dos filhos. Conforme se observa no Quadro 4.7, três mães, de Francicleid (4^a, 11), Diego (2^a, 10) e Valdomiro (3^a, 10) afirmaram que nada mudou na vida escolar dos seus filhos após a inserção da família no PGRFM.

Oito mães afirmaram que a única mudança foi a possibilidade de comprar material escolar para os filhos, por exemplo, a de Maurício (2^a, 8) :

“Olha, eu acho que melhorou um pouco porque a gente, assim na alimentação, ele vai mais alimentado, e caso também do material escolar (...) Isso, material escolar, bolsa, que ele não tinha, tadinho. Ele ia com uma sacolinha plástica, aí eu comprei pra ele. Melhorou sim” (M9)

Duas mães, de Cíntia (4^a, 10) e Maycon (3^a, 9) também mencionaram a possibilidade de satisfazer determinados desejos das crianças, adquirindo itens de material escolar considerados supérfluos diante das suas condições econômicas. No primeiro caso, a mãe comprou para a filha uma bolsa para carregar o material escolar, item que foi mencionado por outras três mães, que também afirmaram ter comprado bolsa para os filhos com os recursos do PGRFM. A posse deste item talvez confira algum *status* às crianças no ambiente escolar:

“Mudou porque aí eu pude comprar uma bolsa de escola pra ela, que ela falava: ‘Mãe, as minhas amigas têm uma bolsa assim e eu não tenho’. Aí eu falei: ‘Agora a mãe vai comprar pra você, fia’. Eu peguei comprei pra ela a bolsa. Quando chega nessa idade começa a querer alguma coisinha que fulano tem, você sabe como é que é? Comprei pra ela também, pelo menos isso aí me ajudou porque eu pude comprar uma coisa que a minha filha sempre teve vontade de ter e eu não tinha condição de dar, porque eu não tinha o dinheiro (...) O material dela, que eu nunca comprava tudo a lista que ia, e depois da Renda Mínima eu comprava. Eu comprei camiseta da escola (...)” (M3)

Maycon, por sua vez, desejava ter canetinhas e lápis coloridos, iguais às de seu colega de classe, itens que foram adquiridos com o subsídio do PGRFM, conforme afirmou a sua mãe:

“Material dele, que ele não tinha, agora ele tem. O comportamento dele também mudou porque ele era super triste: ‘Mãe, a mãe do meu amiguinho comprou isso, comprou canetinha assim, lápis de cor assim’. Depois que a renda mínima veio... ‘Como que é a canetinha, vamo lá, eu compro’. Então a gente pode, nunca pode esbanjar, mas o dinheiro é pra eles (...) Mudou o jeito dele ir estudar, ele tem caderno agora, ele tem lápis, ele tem tudo o que ele quiser (...) Foi o material dele principalmente, que eu pude comprar” (M12)

Quatro mães ressaltaram a possibilidade de comprar uniforme escolar, roupas e sapatos para os filhos irem à escola, como é o caso de Adenilson (3ª, 10) e Daniela (2ª, 9):

“O que fez foi que ele ia mais, sapatinho no pé, roupinha mais boazinha, porque antes não tinha condição de comprar a camiseta da escola, que ele tem que ter a camiseta da escola pra ir” (M1)

“Tem sim. Comprei os material dela. Logo, assim, nos primeiros meses que eu peguei a renda mínima, ela estava sem calçado porque eu tava desempregada, comprei calçado pra ela ir pra escola. Comprei o uniforme, duas camisetas pra ela ir pra escola. Comprei roupa de frio. Mudou sim” (M5)

Somente em um caso, de Andréia (3ª, 10), a mãe afirmou que a maior mudança na situação escolar da filha foi em relação ao desempenho, pois ela passou a freqüentar mais a escola e aprendeu a ler:

“Melhorou 100%. Só de ir na escola, já melhorou muito. Dela ir na escola, freqüentar a escola, falar coisas boas da professora (...) Mudou porque ela não sabia nem ler e agora ela já está lendo sozinha. Está na terceira série e ela não sabia ler nada. Agora que ela está lendo até a bíblia, tá aprendendo ler as coisas, um jornalzinho (...) Ela lê direitinho, mas ela não sabia nem ler. Depois que a gente começou a obrigar e esforçar ela pra ir pra escola ela melhorou muito. A principal mudança foi ela freqüentar mais, ela se esforçar da parte dela um pouco. Apesar de que não se esforça muito, que a gente tem que esforçar ela” (M10)

Em síntese, a melhora na freqüência e no rendimento escolar, uma das metas do PGRFM, foi reconhecida como um efeito do programa apenas pela mãe de Andréia (3ª, 10). Para a maioria das mães, as mudanças propiciadas pelo PGRFM na vida escolar dos filhos estão mais relacionadas às possibilidades de consumo, ou de adquirir material escolar, uniforme, roupas e sapatos para as crianças irem à escola.

4.7. Condições sócio-econômicas e de estruturação familiar

As condições sócio-econômicas e de estruturação familiar das quatorze famílias selecionadas já foram abordadas, de um modo geral, no capítulo 2. Neste item, serão observadas as relações entre algumas destas características e as variáveis escolares dos alunos, procurando detectar possíveis associações entre as mesmas.

4.7.1. Tamanho, composição familiar e estrutura da chefia

Observar características como tamanho, composição familiar e chefia nas famílias selecionadas parece importante, uma vez que se tratam de variáveis que podem ser associadas à frequência e ao rendimento escolar das crianças. Poder-se-ia aventar, como hipótese, que, nas famílias maiores, do tipo monoparental e chefiadas por mulheres, configuração bastante freqüente nas situações de pobreza, as crianças tendem a faltar mais e a apresentar menor rendimento escolar. Vejamos, nos casos estudados, como se comportaram estas relações.

O Quadro 4.8 apresenta as características de tamanho e composição das famílias dos quatorze alunos selecionados. Nota-se que a maioria das crianças pertence a famílias de tamanho *pequeno*, possuindo entre três e quatro membros, de modo que somente as famílias dos alunos Fábio (3ª, 11), Priscila (2ª, 9) e Valdomiro (3ª, 10) são médias e grandes. No tocante à composição familiar, a maior parte dos alunos pertencem a famílias biparentais, e apenas em cinco casos elas são monoparentais - todas com chefia do sexo feminino.

Quadro 4.8

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados segundo grupos de frequência e as características de tamanho e composição das suas respectivas famílias
Estudos de caso - 1998

Frequência escolar em 1998	Nome e rendimento escolar em 1998	Tamanho da família *			Tipo de composição familiar	
		Pequena	Média	Grande	Monoparental	Biparental
Muito assíduas	Francicleid (MB)	X			X	
	Marcela (B)	X				X
	Cíntia (B)	X				X
	Daniela (R)	X			X	
	Andréia (I)	X			X	
Assíduas	Adenilson (B)	X				X
	Diego (B)	X				X
	Cleber (R)	X				X
	Fábio (R)		X			X
	Valdomiro (R)			X	X	
	Fernando (I)	X				X
Faltoso/ Muito faltosos	Maurício (MB)	X				X
	Maycon (I)	X			X	
	Priscila (I)			X		X

Legenda: MB = Muito bom; B = Bom; R = Regular; I = Insuficiente

* Foi considerada pequena a família com três ou quatro membros; média aquela que possui cinco ou seis membros e grande a que é composta por mais de sete membros.

Somente três famílias, dentre as quatorze, foram consideradas médias e grandes, o que dificulta o estabelecimento de relações entre esta característica e a situação escolar dos alunos. Apenas é possível observar que Valdomiro (3ª, 10) e Fábio (3ª, 11) são *assíduos* e apresentam um nível

regular de rendimento, enquanto, Priscila (2ª, 11), ao contrário, é *muito faltosa* e seu rendimento é *insuficiente*.

Dentre as quatorze famílias estudadas, apenas cinco são do tipo monoparental. No tocante à frequência escolar das suas crianças, três - Francicleid (4ª, 11), Daniela (2ª, 9) e Andréia (3ª, 10) - são *muito assíduas*, Valdomiro (3ª, 10) é *assíduo* e apenas Maycon (3ª, 9) é *muito faltoso*. Quanto ao rendimento escolar, os alunos das famílias monoparentais se concentram nos níveis de rendimento *regular* (Daniela e Valdomiro) e *insuficiente* (Andréia e Maycon), e apenas Francicleid se enquadra no nível *muito bom*. Assim, por um lado, se não há relação entre a estrutura familiar monoparental e a menor assiduidade, por outro, parece existir alguma associação daquela característica com o menor rendimento escolar apresentado, em média, por estes alunos.

Na investigação a respeito da variável composição familiar, chamou a atenção o caso do aluno Maycon (3ª, 9), que, de acordo com os depoimentos da mãe e da professora, apresentaria problemas emocionais em decorrência da separação dos pais. Conforme afirmou a sua mãe:

“O Maycon também não é uma criança ruim, mas é revoltado por causa do pai que foi embora e largou ele sozinho. O Maycon sente uma falta do pai dele, ele é super revoltado. À noite mesmo ele chorou tanto: ‘Mãe, todo mundo tem pai, todo mundo o pai não mora junto vem vê, só eu que não’ Eu até já peguei um encaminhamento, vou no psicólogo com ele, eu acho que ele tá com problema psicológico por causa do pai dele” (M12)

O depoimento de sua professora também vai no mesmo sentido, associando à ausência do pai o elevado e crescente número de faltas do aluno e o seu desinteresse pelos estudos:

“Ele é muito revoltado porque o pai não mora junto com ele, então ele é muito revoltado. Para o Maycon, o pai é tudo. Para ele, falta o carinho do pai (...) Eu acho que o problema do Maycon é o pai, e é tão triste, né, ele gosta do pai e o pai não gosta dele, não quer nem saber dele. A mulher dele detesta o Maycon (...) Então, a questão é que ele não tem o amor do pai. É tudo pra ele, isso” (P12)

Do mesmo modo, no caso do aluno Fernando (2ª, 9), tanto a avó como a sua professora associaram a insuficiência do rendimento, que caracteriza toda a sua vida escolar, a problemas de estrutura e dinâmica familiar. Segundo relatou a sua avó, Fernando teria sido rejeitado e maltratado inúmeras vezes por sua mãe verdadeira, que era alcoólatra:

“(...) Quando ela bebia ela bagunçava. Ela bebia demais. Esse menino era doentinho demais, saía do hospital hoje, amanhã tornava voltar de tanto ela beber e machucar o menino na barriga. Precisava a gente tá acudindo. Depois que eu trouxe o menino, ela pegava o menino escondido e dava tombo na criança. A criança chegava hoje do hospital e amanhã voltava - bronquite, pneumonia, até dos rins ele sofreu. Pensa, uma criança de cinco ano sofrer dos rins e pressão baixa (...) Então, essa criança não nasceu sadia. Até hoje não é sadio” (M7)

Na opinião da avó, estes problemas de saúde teriam tornado a criança “rude” e os problemas de rendimento escolar seriam, então, uma decorrência disso:

“Lá tem livro que eu comprei pra ele, ele nem nunca mexeu com ele porque, o Fernando tá ... Eu não sei o que deu nele, ele não tá saindo nada que preste não. Ele mal faz o nome dele (...) Ele foi bom aluno, só que ele é meio rude. Você sabe, a pessoa que foi doente, muito doente, é rude, é meio rude. Não é de aprender, assim, depressa, não. É que nem eu falei com a professora: tem que ter paciência. Tem uns que chega logo no primeiro ano, aprende e já passa pro outro ano e já uns não. Tem, não era só ele que era doente não, tem gente sã que repete de ano. Então, Deus ajuda também que ele vai indo, Deus ajuda que ele vai pondo aquilo na cabeça” (M7)

A sua professora, entretanto, ressaltou os possíveis efeitos psicológicos desta relação materna, perceptíveis através do seu comportamento na sala de aula:

“(...) Ultimamente, ele mudou... Não sei o que está acontecendo com o Fernandinho, tá dando de responder, brigar dentro da sala... E ele não era assim. Ele grita, grita dentro da sala, tá agressivo, respondão, coisa que não era. Fala alto, briga e apesar de pequenininho, ele briga com qualquer um. Inferniza todo mundo. Para ele não tem tamanho, ele enfrenta qualquer um. O problema dele é que ele se sente abandonado, acha que eu não dou atenção para ele. Ele quer atenção só para ele e faz de tudo para chamar a atenção, ele tem ciúme. É uma criança complicada, a avó teve que pegar ele o Juizado de Menores, porque a mãe bebia, maltratava ele (...)” (P7)

4.7.2. Nível de escolaridade das mães

Observar o nível de escolaridade das mães dos quatorze alunos selecionados parece importante, pois um fato amplamente relatado e discutido pela literatura é o de que as mães com maior nível de escolaridade tendem a ter filhos melhor alimentados e com melhor desempenho escolar (UNICEF, 1999).

Foram associadas, então, nos Quadros 4.9 e 4.10, as informações a respeito do nível de escolaridade das mães²⁴ e dos níveis de frequência e rendimento escolar dos alunos no ano de 1998.

²⁴ Última série concluída pelas mães.

Quadro 4.9

PGRFM-Campinas: Distribuição dos quatorze alunos selecionados segundo o nível de escolaridade das mães e o nível de frequência escolar
Estudos de caso - 1998

		Frequência escolar em 1998			
		Muito assíduo	Assíduo	Faltoso	Muito faltoso
Níveis de escolaridade das mães	Alta (5ª série em diante)				Maycon
	Média (3ª ou 4ª série)	Marcela Daniela Francicleid Andréia	Fábio Valdomiro	Maurício	
	Baixa (1ª ou 2ª série)				Priscila
	Baixa (Não concluíram a 1ª série)	Cíntia	Diego Adenilson Cleber Fernando		

No grupo dos alunos *muito assíduos*, quase todas as mães concluíram três ou quatro séries e somente uma mãe, da aluna Cíntia (4ª, 10) não chegou a concluir a primeira série. Entretanto, quando se observa o conjunto dos alunos *assíduos*, nota-se, ao contrário, que a maioria das mães não concluiu nem mesmo a primeira série escolar; somente as mães de Fábio (3ª, 11) e Valdomiro (3ª, 10) apresentam um nível maior de escolaridade, tendo concluído a terceira e a quarta série, respectivamente. Por fim, para os três alunos *faltosos* e *muito faltosos*, as mães estão em três diferentes faixas de escolaridade. Assim, não foi possível identificar, nos quatorze casos estudados, uma tendência clara relacionando a assiduidade dos filhos ao nível de escolaridade das mães.

Ainda no Quadro 4.9, é possível notar a existência de duas situações discrepantes: a dos alunos Cíntia (4ª, 10) e Maycon (3ª, 9). No primeiro caso, a mãe não chegou a concluir a primeira série e, no entanto, a aluna foi *muito assídua* em toda a sua trajetória escolar. No caso de Maycon, a mãe apresenta a melhor situação em termos de escolaridade, tendo concluído a sétima série e, no entanto, o filho está classificado entre os alunos *muito faltosos*. Vale lembrar que este é o caso no qual os problemas de relacionamento com a professora, conforme vimos, podem estar inibindo a frequência escolar do aluno; as faltas se efetivam pelo fato da mãe trabalhar durante o dia e o filho, ao invés de ir à escola, fica na rua. Nesta situação, então, a maior escolaridade da mãe não parece ter muita influência sobre o desempenho escolar do aluno.

O mesmo pode ser dito a respeito da relação entre o rendimento escolar e o nível de escolaridade das mães, com base nas informações apresentadas no Quadro 4.10:

Quadro 4.10

PGRFM-Campinas: Distribuição dos quatorze alunos selecionados segundo o nível de escolaridade das mães e o nível de rendimento escolar
Estudos de caso - 1998

		Rendimento escolar em 1998			
		Muito bom	Bom	Regular	Insuficiente
Níveis de escolaridade das mães	Alta (5ª série em diante)				Maycon
	Média (3ª ou 4ª série)	Francicleid Maurício	Marcela	Fábio Daniela Valdomiro	Andréia
	Baixa (1ª ou 2ª série)				Priscila
	Baixa (Não concluíram a 1ª série)		Diego Cíntia Adenilson	Cleber	Fernando

Também neste caso, não se pode identificar uma tendência nítida associando o rendimento escolar dos alunos e a escolaridade das respectivas mães. Nota-se que, nos casos de Francicleid (4ª, 11) e Maurício (2ª, 8), que apresentam rendimento *muito bom*, as mães concluíram três ou quatro séries, enquanto que, entre os alunos classificados na categoria de *bom* rendimento, a maioria das mães não concluiu nem a primeira série escolar. Já entre os alunos *regulares*, a maior parte das mães se concentra na faixa daquelas que concluíram a 3ª e a 4ª série. Por fim, para os quatro alunos de rendimento *insuficiente*, as mães se encontram distribuídas entre as quatro diferentes faixas de escolaridade. A situação mais discrepante, novamente, é o caso de Maycon (3ª, 9), cuja mãe concluiu a sétima série e, entretanto, o aluno apresenta rendimento *insuficiente*.

4.7.3. Renda familiar

O nível de renda familiar é frequentemente considerado como um importante condicionante do desempenho escolar das crianças. Por isso, é importante verificar, nos quatorze casos estudados, a existência de possíveis associações entre estas variáveis.

Não se pode esquecer que as famílias examinadas, como todas as do PGRFM, apresentam um baixo nível de renda. Quando ingressaram neste programa, todas, por definição, apresentavam uma renda familiar *per capita* inferior à R\$35,00. Porém, as diferenças entre elas foram ampliadas em decorrência das modificações na situação ocupacional dos membros adultos durante a permanência no PGRFM.

Assim, o Quadro 4.11 apresenta a distribuição dos alunos selecionados segundo os níveis de frequência escolar e a renda familiar *per capita*. Nota-se que os alunos *muito assíduos* tendem a se concentrar na faixa de renda alta, os alunos *assíduos* se concentram nas faixas de renda média e baixa e, por fim, os alunos *faltosos e muitos faltosos* distribuem-se entre as três faixas de renda.

Assim, parece haver uma tendência no sentido de que os alunos mais assíduos se concentrem nas faixas de renda mais altas.

O caso de Andréia (3^a, 10) é uma exceção, na medida em que a aluna é *muito assídua* e, entretanto, o nível de renda da sua família é baixo. Vale lembrar que, segundo o depoimento da sua mãe, esta aluna reduziu o número de faltas depois da inserção no PGRFM, pois, até então, o baixo nível de renda era o motivo pelo qual a aluna faltava às aulas para pedir esmola. Também o caso de Maurício (2^a, 8) é uma exceção, pois se trata de um aluno *faltoso* e que, no entanto, pertence a uma família em que o nível de renda é alto.

Quadro 4.11

PGRFM-Campinas: Distribuição dos quatorze alunos selecionados segundo a renda familiar per capita e as categorias de frequência escolar
Estudos de caso - 1998

		Frequência escolar em 1998			
		Muito assíduo	Assíduo	Faltoso	Muito faltoso
Níveis de renda familiar per capita	Alta (acima de 90 reais)	Daniela Marcela Cíntia	Cleber	Maurício	
	Média (entre 46 e 90 reais)	Francicleid	Adenilson Fábio Fernando		Maycon
	Baixa (até 45 reais)	Andréia	Diego Valdomiro		Priscila

* Calculada de acordo com os critérios do PGRFM e incluindo o valor do subsídio. As categorias alta, média e baixa foram definidas com base na média e no desvio padrão dos valores de renda per capita das quatorze famílias.

Entretanto, no que tange ao rendimento escolar, a associação com o nível de renda é mais perceptível. Conforme mostra o Quadro 4.12, abaixo, os alunos cujo rendimento escolar é *muito bom* e *bom* tendem a se concentrar nas faixas de renda *média* e *alta* , de modo que somente um deles, Diego (2^a, 8), pertence a uma família cujo nível de renda é baixo. Por outro lado, os alunos cujo rendimento escolar é *insuficiente* estão localizados nas faixas de renda média e baixa. Por fim, os alunos de rendimento *regular* se distribuem nas três faixas de renda: nos casos de Daniela (2^a, 9) e Cleber (4^a, 11), o nível de renda familiar per capita é alto; no caso de Fábio (3^a, 11) ele é médio e, para Valdomiro (3^a, 10), é baixo.

Quadro 4.12

PGRFM-Campinas: Distribuição dos quatorze alunos selecionados segundo a renda familiar per capita e a categoria de rendimento escolar
Estudos de caso - 1998

		Rendimento escolar em 1998			
		Muito bom	Bom	Regular	Insuficiente
Níveis de renda familiar per capita	Alta (acima de 90 reais)	Maurício	Marcela Cíntia	Daniela Cleber	
	Média (entre 46 e 90 reais)	Francicleid	Adenilson	Fábio	Maycon Fernando
	Baixa (até 45 reais)		Diego	Valdomiro	Andréia Priscila

* Calculada de acordo com os critérios do PGRFM e incluindo o valor do subsídio. As categorias alta, média e baixa foram definidas com base na média e no desvio padrão dos valores de renda per capita das quatorze famílias.

4.7.4. Condições habitacionais

Além de constituírem um importante indicativo das condições sócio-econômicas e do nível de carência das famílias, é possível supor, também, que as condições habitacionais exerçam alguma influência sobre o desempenho escolar dos alunos, principalmente na sua adequação às atividades de estudo e à realização das tarefas escolares.

Assim, foram observados os seguintes indicadores relacionados às condições de moradia e ao acesso aos serviços públicos urbanos: localização da moradia; tipo de construção; número de cômodos; propriedade do imóvel; propriedade do terreno; destino do lixo; água; esgoto; energia elétrica. A situação de cada um dos alunos nestes indicadores está apresentada no Quadro 4.13, a seguir.

Quadro 4.13

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados por grupos de frequência e rendimento escolar e síntese das características da condição de moradia e acesso aos serviços públicos urbanos
Estudos de caso - 1998

Freq. e rend. em 1998	Alunos	CONDIÇÕES DE MORADIA														ACESSO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS											
		Localização da moradia			Tipo de construção			Número de cômodos					Propriedade do imóvel		Propriedade do terreno		Destino do lixo			Água			Esgoto			Energia elétrica	
		Bairro popular	Conj. Residencial	Favela	Alvenaria tot. revest.	Alvenaria par. revest.	Bar-raco	2	3	4	5	+ 5	Pró-prio	Cedi-do	Cohab	Prefei-tura	Coleta	Terren. baldio	Quei-mado	Medi-dor individ.	Vizi-nhos	Não tem acesso	Rede geral	Cór-rego	Ceu aberto	Medi-dor individ.	Vizinhos
MA MB	Francicleid			X		X		X					X			X		X		X					X	X	
MA	Marcela			X	X				X				X			X	X			X				X		X	
B	Cintia			X	X					X			X			X	X			X			X			X	
MA R	Daniela	X				X						X	X			X	X				X		X			X	
MA I	Andréia		X			X		X					X		X		X			X			X			X	
A	Adenilson			X		X			X				X			X	X			X			X			X	
B	Diego			X			X		X				X			X	X			X				X			X
A	Cleber			X		X						X	X			X	X			X			X			X	
R	Fábio		X				X		X				X		X		X			X			X				X
	Valdomiro		X			X		X					X		X		X			X			X				X
A I	Fernando			X			X			X				X		X			X		X			X		X	
F MB	Maurício		X			X			X				X		X		X					X	X			X	
MF	Maycon		X		X				X				X		X		X			X			X			X	
I	Priscila		X			X				X			X		X		X			X			X				X

Legenda: MA = *muito assíduo*; A = *assíduo*; F = *faltoso*; MF = *muito faltoso*

MB = nível de rendimento *muito bom*; B = nível de rendimento *bom*; R = nível de rendimento *regular*; I = nível de rendimento *insuficiente*

Conforme notamos no capítulo 2, apesar de residirem predominantemente em favelas e conjuntos residenciais populares, as quatorze famílias parecem desfrutar de condições de moradia razoáveis. A maioria reside em casas de alvenaria, ainda que pequenas: metade delas possui apenas dois ou três cômodos. Nenhuma das famílias é proprietária do terreno onde estão construídas as suas moradias: oito ocupam áreas pertencentes à Prefeitura Municipal e seis ainda estão pagando as prestações dos terrenos, com financiamento da COHAB. Quanto à situação do imóvel, a maioria delas vive em imóveis próprios. O acesso das moradias aos serviços urbanos também parece satisfatório: a maioria dos domicílios têm acesso à coleta de lixo, à rede geral de água e esgoto. Todas as residências possuem acesso à energia elétrica, embora quatro o façam através de ligações clandestinas.

Também a posse de determinados bens de consumo duráveis pode indicar diferenças significativas de situação sócio-econômica e de conforto das condições de vida entre as famílias estudadas. Assim, os itens de patrimônio familiar possuídos por elas constam no Quadro 4.14:

Quadro 4.14

PGRFM-Campinas: Itens de patrimônio familiar possuídos pelas 14 famílias
Estudos de caso – 1998

Frequência e rendimento em 1998	Alunos		Itens de patrimônio familiar										
			TV	Fogão	Geladeira	Rádio	Som	Tanquinho elétrico	Bicicleta	Video cassete	Lava-roupa	Telefone	Automóvel
Muito assíduos	Francicleid	(MB)	1	1	1								
	Marcela	(B)	1	1	1	1	1	1	1	1			
	Cíntia	(B)	3	1	2	4	2	1	1				
	Daniela	(R)	1	2	1	1	1		1		1		
	Andréia	(I)		1	1								
Assíduos	Adenilson	(B)	1	1	1	1		1					
	Diego	(B)	1	1		1							
	Cleber	(R)	2	1	2	1	1	1	1			1	1
	Fábio	(R)	1	1	1	1		1					
	Valdomiro	(R)	1	1	1	2			4				
	Fernando	(I)	1	1	1								
Faltoso e Muito faltosos	Maurício	(MB)	1	1	1		1	1	1				
	Maycon	(I)	1	1	1	1							
	Priscila	(I)	2	1	1		1	1					

Conforme já havíamos notado no capítulo 2, quase todas as famílias possuem bens como aparelho televisor, fogão e geladeira. Os itens rádio e bicicleta - muito utilizada como meio de transporte - também foram mencionados. Finalmente, bens mais supérfluos, considerando a situação econômica destas famílias, foram menos comuns: vídeo-cassete, máquina de lavar roupas, telefone

e automóvel foram mencionados somente uma vez, porém, chama a atenção o elevado número de famílias possuindo aparelhos de som (seis) e "tanquinho" elétrico (sete).

A partir destes indicadores, relativos às condições de moradia, ao acesso aos serviços públicos urbanos e ao patrimônio familiar, classificamos as condições habitacionais gerais das famílias em quatro níveis (*muito boas, boas, regulares e precárias*), segundo os critérios apresentados no Quadro 4.15, a seguir:

Quadro 4.15

PGRFM-Campinas: Critérios de classificação das famílias/alunos selecionados segundo as condições habitacionais Estudos de caso - 1998

Condições habitacionais gerais	Critérios de classificação das famílias *
Muito boas	- Casa de alvenaria (total ou parcialmente revestida) com quatro cômodos ou mais; - Acesso a todos os itens de serviços públicos urbanos **; - Posse de três ou mais itens de patrimônio familiar considerados supérfluos ***.
Boas	- Casa de alvenaria (total ou parcialmente revestida) com três ou quatro cômodos; - Acesso a todos os itens de serviços públicos urbanos; - Posse de um ou dois itens de patrimônio familiar considerados supérfluos.
Regulares	- Casa de alvenaria parcialmente revestida e com dois cômodos; - Não ter acesso a um ou dois itens de serviços urbanos; - Não possuir nenhum item de patrimônio familiar considerados supérfluos.
Precárias	- Barracos - Não ter acesso a dois ou mais itens de serviços urbanos.

* Não foram considerados os indicadores de localização da moradia, propriedade do terreno e do imóvel, devido ao baixo grau de diferenciação das famílias nestes itens.

** Coleta de lixo, água pela rede encanada, rede geral de esgoto e energia elétrica com medidor individual.

*** "Tanquinho" elétrico, aparelho de som, máquina de lavar roupa, vídeo cassete, automóvel e telefone.

Finalmente, a distribuição dos alunos segundo as condições habitacionais está apresentada no Quadro 4.16:

Quadro 4.16

PGRFM-Campinas: Condições habitacionais dos quatorze alunos selecionados
Estudos de caso - 1998

Condições habitacionais gerais	Alunos selecionados	Rendimento escolar em 1998	Frequência escolar em 1998
Muito boas	Marcela	Bom	Muito assídua
	Cíntia	Bom	Muito assídua
	Daniela	Regular	Muito assídua
	Cleber	Regular	Assíduo
Boas	Maurício	Muito bom	Faltoso
	Adenilson	Bom	Assíduo
	Maycon	Insuficiente	Muito faltoso
	Priscila	Insuficiente	Muito faltoso
Regulares	Francicleid	Muito bom	Muito assídua
	Valdomiro	Regular	Assíduo
	Andréia	Insuficiente	Muito assídua
Precárias	Diego	Bom	Assíduo
	Fábio	Regular	Assíduo
	Fernando	Insuficiente	Assíduo

Quatro alunos desfrutaram de condições habitacionais consideradas muito boas: Cíntia (4^a, 10), Marcela (3^a, 10), Daniela (2^a, 9) e Cleber (4^a, 11), chamando a atenção, neste último caso, para a posse de bens como automóvel e telefone, pouco comuns entre as famílias beneficiárias do PGRFM. Para as três alunas, que fazem as tarefas e têm o hábito de estudar em casa, as boas condições habitacionais podem constituir um fator favorável, que também pode ser associado, nos casos de Cíntia e Marcela, ao *bom* rendimento escolar. Para Cleber, ao contrário, esta associação não pode ser estabelecida, já que o aluno não faz as tarefas e nem estuda no ambiente doméstico.

Por outro lado, Adenilson (3^a, 10), Maurício (2^a, 8), Maycon (3^a, 9) e Priscila (2^a, 11) são alunos cujas condições habitacionais podem ser consideradas boas. Com exceção de Maycon, que fica na rua durante o dia, para os demais alunos, este fator, novamente, pode ser favorável à feitura das lições de casa, principalmente no caso de Maurício, que faz as tarefas todos os dias, segundo a sua mãe, e cujo rendimento escolar é *muito bom*. Adenilson também apresenta um rendimento *bom* e, por fim, Maycon e Priscila são alunos que combinam a baixa assiduidade com o rendimento escolar *insuficiente*.

Os demais alunos apresentam condições habitacionais regulares e precárias e, neste caso, chama a atenção o caso de Francicleid (4^a, 11), aluna que, apesar disso, sempre apresentou rendimento escolar *muito bom*, e de Diego (2^a, 9), cuja trajetória escolar é marcada pela melhora na assiduidade (após a inserção no PGRFM) e no rendimento, atingindo o nível *bom* em 1998.

Assim, nos quatorze casos selecionados, não se identifica uma relação nítida entre melhores condições habitacionais das famílias e maior rendimento escolar dos seus filhos.

Finalmente, dentre as quatro variáveis sócio-econômicas destacadas (tamanho e estrutura familiar, nível de escolaridade das mães, renda familiar *per capita* e condições habitacionais) e que poderiam, por hipótese, apresentar alguma relação com a situação escolar das crianças, verificamos que somente o nível de renda familiar apresenta uma associação positiva com os níveis de frequência e rendimento escolar. Também as características da composição familiar (número de membros e estrutura mono ou biparental) parecem estar relacionadas ao rendimento escolar.

4.8. Síntese dos casos estudados e das variáveis observadas

Finalmente, para que possamos visualizar melhor as revelações e os resultados apresentados pelos estudos de caso, procederemos, adiante, de duas formas:

Comparando o comportamento das variáveis escolhidas entre os diferentes grupos de alunos, classificados segundo a sua assiduidade e rendimento escolar;

Destacando algumas características marcantes das crianças pertencentes aos mesmos grupos de frequência e rendimento escolar.

Para isso, serão utilizados dois quadros, que apresentam a distribuição dos quatorze alunos selecionados, segundo os grupos de frequência (Quadro 4.17) e rendimento escolar (Quadro 4.18) e conforme as variáveis analisadas até o momento. Uma leitura horizontal dos quadros possibilita notar e comparar o comportamento das variáveis estudadas, conforme os grupos de assiduidade e de rendimento. Por outro lado, a leitura vertical permite observar as características dos grupos de alunos e destacar traços comuns àqueles que pertencem ao mesmo grupo.

Quadro 4.17

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos selecionados por grupos de frequência escolar e segundo as variáveis analisadas
Estudos de caso - 1998

VARIÁVEIS		MUITO ASSÍDUOS					ASSÍDUOS					FALTOSOS-M. FALTOSOS			
		Francicleid	Marcela	Cintia	Daniela	Andréia	Adenilson	Diego	Cleber	Fabio	Valdomiro	Fernando	Mauricio	Maycon	Priscila
Rendim. escolar (1998)		MB	B	B	R	I	B	B	R	R	R	I	MB	I	I
Relativas aos alunos	1. Motivos das faltas														
	Não falta	X		X	X										
	Doenças						X	X	X	X	X	X	X		X
	Cuida de membros da família		X			X					X				X
	Quando não quer ir/sente preguiça								X				X		
	Quando sai com a mãe								X					X	
	Fica na rua														
	2. Motivações e resistências para a frequência escolar														
	2.1. Resistência a ir à escola														
	Resistente					X			X	X			X	X	X
	Não resistente	X	X	X	X		X	X			X	X			
	2.2. O que mais gosta na escola														
	Educação Física		X	X		X		X	X						
	Merenda									X	X				
	Professora				X							X			
	Brincadeira com colegas												X	X	
	Outros	X					X								X
	2.3. O que menos gosta na escola														
	Merenda				X		X						X		X
	De estudar/escrever					X			X	X		X			
	Professora													X	
	Outros		X	X				X			X				
	3. O estudo no cotidiano dos alunos														
	3.1. Hábito de estudar em casa														
	Sim		X	X	X					X					X
	Não	X				X	X	X	X		X	X	X	X	
	3.2. Faz as tarefas														
Todo dia		X		X									X		
Às vezes	X		X			X	X		X	X	X			X	
Não faz					X			X					X		
3.3. Aulas de reforço escolar															
Sim	X					X		X						X	
Não		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X		
4. Atitudes das mães quanto à vida escolar dos filhos															
4.1. Preocupação com a freq. escolar															
Alta	X		X	X	X	X					X				
Média		X					X			X			X		
Baixa								X	X				X		X

continua...

... continuação

VARIÁVEIS		MUITO ASSÍDUOS					ASSÍDUOS					FALTOSOS-M. FALTOSOS			
		Francicleid	Marcela	Cíntia	Daniela	Andréia	Adenilson	Diego	Cleber	Fábio	Valdomiro	Fernando	Maurício	Maycon	Priscila
Rendim. escolar (1998)		MB	B	B	R	I	B	B	R	R	R	I	MB	I	I
Relativas a opiniões e comportamentos das famílias	4.2. Estimulo ao estudo em casa														
	Sim (c/ atitudes explícitas)	X			X	X								X	
	Sim (apenas "mandando" que estudem, façam tarefas)						X	X	X		X	X	X		X
	Não		X	X						X					
	4.3. Presença à escola do filho														
	Presente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
	Ausente												X		X
	5. Importância do estudo, ambição escolar e profissional para os filhos														
	5.1. Porque é importante estudar														
	Para conseguir emprego	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
	Para ter valor/ser alguém na vida		X	X		X									X
	Para adquirir hábitos e valores e se envolver com "coisas da rua"				X	X						X			
	5.2. Até quando o filho vai estudar														
	Até o terceiro colegial	X		X	X										
	Até a oitava série/primeiro grau						X	X							
	Vai parar antes da oitava série								X	X		X		X	
	Até quando as condições permitirem		X			X					X		X		X
	5.3. Quando vai começar a trabalhar														
	Depois do segundo grau/18 anos		X	X										X	
	Depois que terminar a oitava série							X				X			
	Entre 12 e 14 anos				X	X									X
	Já faz "bicos"									X				X	
	Não sabe						X				X				
	Outros	X							X						
	5.4. É importante trabalhar desde cedo														
	Sim		X		X	X	X		X						X
	Não	X						X		X	X		X	X	
	Depende			X								X			
	6. A percepção das mães sobre a relação programa-escola														
	6.1. Concordância com a obrigatoriedade da frequência escolar														
	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
	Não									X	X				
	6.2. Mudança na situação escolar dos filhos depois do PGRFM														
	Nenhuma	X						X			X				
	Aquisição de material escolar		X	X					X	X		X	X	X	X
	Aquisição de uniforme, roupas e sapatos para ir à escola				X		X					X			

continua...

... continuação

VARIÁVEIS		MUITO ASSÍDUOS					ASSÍDUOS					FALTOSOS-M. FALTOSOS			
		Francieleid	Marcela	Cintia	Daniela	Andreia	Adenilson	Diego	Cleber	Fabio	Valdomiro	Fernando	Mauricio	Maycon	Priscila
Rendim. escolar (1998)		MB	B	B	R	I	B	B	R	R	R	I	MB	I	I
Relativas às condições sócio-econômicas e de estrutura familiar	7. As condições sócio-econômicas e de estruturação familiar														
	7.1. Tamanho da família														
	Pequena	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	
	Média									X					
	Grande										X				X
	7.2. Tipo de estrutura familiar														
	Monoparental	X			X	X					X			X	
	Biparental		X	X			X	X	X	X		X	X		X
	7.3. Nível de escolaridade da mãe														
	Baixa			X			X	X	X			X			X
	Média	X	X		X	X				X	X		X		
	Alta													X	
	7.4. Renda familiar														
	Baixa					X		X			X				X
	Média	X					X			X		X		X	
	Alta		X	X	X				X				X		
	7.5. Condições habitacionais														
	Precárias							X		X		X			
Regulares	X				X					X					
Boas						X						X	X	X	
Muito boas		X	X	X				X							

Legenda par os níveis de rendimento escolar: MB = muito bom, B = bom; R = regular; I = insuficiente

Vejamos, no Quadro 4.17, o comportamento de cada uma das sete variáveis (ou conjunto de variáveis) selecionadas:

Motivos pelos quais os alunos faltam à escola. As faltas decorrentes de doenças e para cuidar de outros membros da família (irmãos menores, avós, mães) ocorrem em todos os grupos, variando apenas em intensidade. O caso mais problemático parece ser o de Priscila (2ª, 11), que, para cuidar dos irmãos menores e fazer companhia para a mãe que estava grávida, apresentou mais de 60 faltas tanto em 1997 quanto em 1998. Porém, faltar por motivos possivelmente evitáveis (por exemplo, não querer ir à escola, sentir preguiça, sair com a mãe, ficar na rua) é uma característica marcante em outros quatro casos: Fábio (aluno que oscila entre *muito assíduo* e *assíduo*), Cleber (que passou de *muito faltoso* a *assíduo* após o PGRFM), Maurício (sempre *faltoso*) e Maycon (alunos cuja assiduidade piorou progressivamente, até se tornar *muito faltoso* em 1998). Portanto, a observação dos motivos alegados pelas mães para justificar as faltas escolares dos filhos possibilitou notar que os alunos *faltosos* e *muito faltosos* se ausentam às aulas por motivos mais banais do que os demais alunos, o que também indica, desde logo, a baixa preocupação de algumas mães para com a frequência escolar dos filhos.

Motivações e resistências apresentadas pelos alunos para ir à escola. De um modo geral, como vimos, alguns fatores intra-escolares se revelaram importantes no sentido de inibir ou motivar a assiduidade dos alunos. Enquanto as atividades desportivas e de educação física parecem constituir um importante atrativo para as crianças, por outro lado, as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem e a relação professor-aluno são fatores que tolhem a frequência escolar de algumas delas, podendo refletir também sobre o seu rendimento. O Quadro 4.17 permite notar que, no grupo das cinco alunas *muito assíduas*, apenas Andréia é resistente a ir à escola; no grupo dos seis alunos *assíduos*, dois, Cleber e Fábio, são resistentes; por fim, no grupo dos três alunos *faltosos/muito faltosos*, todos foram classificados como resistentes. Assim, a resistência dos alunos a frequentar a escola é um importante fator associado à baixa assiduidade.

O estudo no cotidiano dos alunos. Dentre os indicadores relativos à dedicação dos alunos ao estudo no dia a dia (ter o hábito de estudar em casa, fazer as tarefas escolares e participar de aulas de reforço escolar), somente o hábito de estudar em casa guarda alguma relação com assiduidade escolar: dentre os cinco alunos que estudam em casa, três são *muito assíduos*, um é *assíduo* e um é *muito faltoso*.

As posturas e atitudes cotidianas dos membros adultos das famílias e o modo como "conduzem" a vida escolar das crianças. Esta variável ajuda a captar o valor atribuído pela família à frequência escolar e, de um modo geral, à educação. De fato, nos três indicadores escolhidos,

é possível identificar uma associação forte entre a assiduidade dos alunos e as atitudes mais ou menos positivas das suas mães em relação à sua vida escolar. O primeiro indicador observado foi o *nível de preocupação das mães em relação à freqüência escolar dos filhos*. Conforme o Quadro 4.17, no grupo das alunas *muito assíduas*, todas as mães se revelaram muito preocupadas em assegurar a freqüência escolar das filhas; já entre os alunos *assíduos*, é bastante variável o nível de preocupação das mães para com a freqüência escolar dos filhos; no terceiro grupo de alunos, que reúne os *faltosos* e *muito faltosos*, elas apresentaram níveis médio e baixo de preocupação com a freqüência escolar dos filhos. No segundo indicador, o *incentivo dado pela família, no ambiente doméstico, para que as crianças estudem e pratiquem o que aprendem na escola*, nota-se, novamente, que dentre as quatro mães que estimulam ativamente o estudo no ambiente doméstico (estudando junto com os filhos e incentivando a prática da leitura), três têm filhos *muito assíduos*. Por fim, o terceiro indicador, que também reflete a importância que as mães atribuem à educação, diz respeito à *sua presença nas escolas freqüentadas pelos filhos e o acompanhamento que dão à sua vida escolar*. De um modo geral, as evidências são bastante positivas, pois dentre as quatorze mães, doze foram consideradas muito presentes, freqüentando as reuniões de pais e mestres, indo à escola para conversar com as professoras sobre a situação escolar das crianças. As exceções são as mães dos alunos Maurício (2ª, 8) e Priscila (2ª, 11), que, vale notar, são alunos *faltosos* e *muito faltosos*.

Opinião das mães em relação à importância do estudo, ambição escolar e início da vida profissional dos filhos. Tratam-se de indicadores que revelam, no plano da retórica, a valorização da educação pelas mães entrevistadas. Como vimos, as opiniões a respeito da *importância de estudar* foram bastante homogêneas, revelando que a valorização da freqüência escolar ocorre em dois sentidos diferentes: como um meio para galgar uma melhor inserção no mercado de trabalho e como uma instituição transmissora de valores e comportamentos, sendo um porto seguro que abriga as crianças e as protege da rua. No que tange à *ambição escolar*, as perspectivas das mães quanto à escolaridade dos filhos, de um modo geral, não vão além do segundo grau, porém, aquelas que se revelaram mais ambiciosas foram as mães das alunas Francicleid (4ª, 11), Cíntia (4ª, 10) e Daniela (2ª, 9), *assíduas* ou *muito assíduas* em toda a sua trajetória escolar - reiterando, deste ponto de vista, o grande valor conferido à educação, também verificado em suas atitudes cotidianas, que asseguram a boa assiduidade destas alunas. Os indicadores referentes ao *momento em que os filhos começarão a trabalhar* e à *importância de trabalhar desde cedo*, ao contrário, não apresentam uma associação clara com a assiduidade: em todos os grupos de freqüência escolar, há mães que acham importante trabalhar desde cedo, embora algumas tenham feito ressalvas de que o trabalho não deve

atrapalhar o estudo. Mesmo entre as mães mais preocupadas com a frequência escolar dos filhos e as mais ambiciosas quanto à sua escolaridade, o trabalho desde a adolescência parece inevitável, seja em decorrência da necessidade de complementar a renda familiar, seja pelo fato de algumas mães valorizarem o trabalho como um princípio educativo e formativo, e também, vale notar, pelo desejo de trabalhar apresentado por algumas crianças.

A percepção das mães acerca da relação programa-escola. Esta percepção foi captada através de dois indicadores: a opinião sobre a obrigatoriedade da frequência escolar para as crianças beneficiárias do PGRFM e a percepção dos efeitos deste programa sobre a vida escolar das crianças. Ambos não apresentaram variação significativa entre os grupos de alunos *muito assíduos*, *assíduos* e *faltosos/muito faltosos*. A maioria das mães concorda com a regra do PGRFM, alegando ser correto obrigar as crianças a irem à escola, evitando, desta forma, que permaneçam na rua. Uma outra justificativa é a de que muitas mães seriam despreocupadas com a frequência escolar dos filhos, e, por isso, a norma no PGRFM as obrigaria a garantir a assiduidade das crianças. Quanto aos efeitos do PGRFM sobre a situação escolar dos filhos, conforme se observa no Quadro 4.17, a maioria das mães afirmou que a única mudança foi a possibilidade de comprar material escolar e roupas para os filhos irem à escola.

As condições sócio-econômicas e de estruturação familiar. Foram destacadas quatro variáveis sócio-econômicas (tamanho e estrutura familiar, nível de escolaridade das mães, renda familiar *per capita* e condições habitacionais) que poderiam, por hipótese, apresentar alguma relação com a situação escolar das crianças. Porém, como se pode verificar no Quadro 4.17, somente o nível de renda familiar *per capita* apresenta alguma relação com a assiduidade escolar das crianças: dentre os cinco alunos com nível alto de renda, quatro são *muito assíduos* ou *assíduos* e somente um é *faltoso*.

Portanto, os estudos de caso revelaram a importância fundamental de dois fatores, que merecem ser destacados por estarem mais fortemente associados à frequência escolar das crianças, seja quando atuam favoravelmente, seja quando atuam como influências negativas ou desfavoráveis:

Por parte dos alunos, as motivações e resistências à escola e aos estudos;

Por parte de suas famílias, o valor atribuído à educação, expresso, por exemplo, nas atitudes cotidianas das mães em relação à vida escolar dos filhos, nos motivos pelos quais permitem que os filhos falem à escola e na sua ambição escolar.

Tratam-se de fatores que, de fato, são significativos para explicar o comportamento da frequência escolar, para além do mero pertencimento ao PGRFM. Também o nível de renda familiar parece ter alguma associação positiva com o comportamento da assiduidade escolar dos alunos. As implicações destes resultados para o PGRFM de Campinas e a sua meta educacional serão discutidas no próximo capítulo.

Vejamos agora, a partir de uma leitura no sentido vertical do Quadro 4.17, um breve perfil dos três grupos de alunos, verificando se existem traços comuns que poderiam ser destacados. Como foram selecionadas somente quatorze crianças e os grupos de assiduidade possuem números diferentes de alunos, não se pode esperar que as características daqueles pertencentes a um mesmo grupo sejam sempre homogêneas. Ao contrário, na maior parte das vezes, apenas é possível identificar tendências de comportamento em algumas variáveis.

a) Grupo das alunas muito assíduas

No Quadro 4.17, é apresentada a situação das cinco alunas enquadradas como *muito assíduas* no ano de 1998: Francicleid (4ª, 11), Marcela (3ª, 10), Cíntia (4ª, 10), Daniela (2ª, 9) e Andréia (3ª, 10). Chama a atenção o fato de serem todas do sexo feminino, coincidindo com os dados apresentados pela literatura, que destaca a diferença de gênero em relação ao desempenho escolar.

Apesar de serem todas alunas *muito assíduas*, apresentam diferenças significativa no que tange ao rendimento escolar: Francicleid (4ª, 11) foi uma aluna de rendimento *muito bom* em toda a trajetória escolar; Cíntia (4ª, 10) oscilou entre os níveis *muito bom* e *bom*; Marcela (3ª, 10) manteve um nível *bom* de rendimento; Daniela (2ª, 9) oscilou entre os níveis *bom* e *regular* e, finalmente, no caso de Andréia (3ª, 10), o rendimento oscilou entre *regular* e *insuficiente* - apresentando a situação mais desfavorável.

Dois indicadores, relativos às motivações e resistências para que as crianças freqüentem as aulas e às atividades extra-escolares a que se dedicam, contribuem para entender tal diferença. As alunas Francicleid (4ª, 11), Marcela (3ª, 10), Cíntia (4ª, 10) e Daniela (2ª, 9), segundo as suas mães, se mostram motivadas para ir à escola, têm o hábito de estudar e fazer as tarefas, e, no caso de Francicleid, freqüentar as aulas de reforço escolar.

Andréia (3ª, 10), ao contrário, resiste a ir à escola, não realiza as atividades propostas durante as aulas, apresentando pouca ou nenhuma motivação pelos estudos. Também não faz as tarefas escolares e passa toda a tarde perambulando pelas ruas do bairro. Porém, não são evidentes os motivos que explicam o seu desinteresse pelos estudos, que permeia toda a sua vida escolar pregressa. A sua boa assiduidade é garantida pela postura da mãe, de levá-la diariamente até a

escola e evitar que fique na rua. Conforme notamos em trechos da sua entrevista, ela afirmou que somente depois participar das reuniões sócio-educativas do PGRFM, passou a se esforçar para garantir a frequência escolar da filha. Além disso, o subsídio possibilitou a compra de alimentos, evitando que esta criança ficasse pedindo dinheiro nas ruas para comer. Assim, a mãe atribui ao PGRFM a melhora na assiduidade escolar da filha e o fato dela ter aprendido a ler.

As alunas deste grupo quase não faltam à escola. Somente Andréia (3ª, 10) e Marcela (3ª, 10) faltam algumas vezes para cuidar de outros membros da família: no primeiro caso, a mãe é epilética e a filha precisaria acompanhá-la ao médico e ao centro da cidade; no segundo, a aluna cuida do irmão mais novo, quando a mãe sai de casa. Porém, não parecem ser práticas frequentes, mas apenas eventuais, pois as alunas sempre foram assíduas à escola, mesmo quando ainda não participavam do PGRFM. Assim, uma característica comum e marcante em todos os casos é a postura das mães em relação à assiduidade das filhas: todas parecem, de fato, preocupadas em assegurar a frequência escolar das alunas.

Também em relação ao incentivo dado pela família, no ambiente doméstico, para que as crianças estudem, as mães de Francicleid (4ª, 11), Daniela (2ª, 9) e Andréia (3ª, 10) são aquelas que parecem ter as atitudes mais ativas neste sentido, seja comprando gibis para que as filhas pratiquem a leitura, no primeiro caso, seja estudando junto com a filha, no segundo, ou então, estimulando a leitura da Bíblia, no caso de Andréia. As mães de Cíntia e Marcela consideram não ser necessário estimular as filhas a estudar, pois elas, por si, já o fazem diariamente.

Assim, neste grupo, das alunas *muito assíduas*, uma importante característica é o modo como as mães conduzem a vida escolar das filhas, que denotam, também, a importância atribuída à sua educação. É válido associar este fato ao grau de escolaridade das mães, pois, no grupo das alunas *muito assíduas*, quase todas elas concluíram três ou quatro séries e somente uma mãe, da aluna Cíntia (4ª, 10) não chegou a concluir a primeira série.

Também a ambição escolar e profissional para os filhos confirma, do ponto de vista dos valores, o seu comportamento no dia a dia quanto à frequência escolar das crianças. As mães das alunas Francicleid (4ª, 11), Cíntia (4ª, 10) e Daniela (2ª, 9), como vimos, são as mais ambiciosas quando se trata da escolaridade das filhas, almejando que elas concluam o terceiro colegial. As mães de Marcela (3ª, 9) e Andréia (3ª, 10), de um modo diferente, afirmaram que as filhas vão estudar enquanto a família tiver condições econômicas de custear o material escolar e puder dispensá-las do trabalho. Em relação ao início da vida profissional, as mães de Marcela (3ª, 10), Cíntia (4ª, 10) e Francicleid (4ª, 11) afirmaram preferir que as filhas trabalhem somente depois de concluírem o segundo grau de escolaridade, o que reitera o valor atribuído ao estudo. Porém, as mães de

Daniela (2ª, 9) e Andréia (3ª, 10) afirmaram que as filhas começariam a trabalhar desde os doze anos de idade como "guardinhas".

Finalmente, em relação à estrutura familiar, todas são famílias pequenas, mas de composição diferenciada: três são monoparentais e duas biparentais. As mães possuem nível *médio* de escolaridade (quando comparadas às demais estudadas), a renda familiar é *alta* em três casos e as condições habitacionais também são *muito boas* em três casos. As características sócio-econômicas, vistas em seu conjunto, parecem, então, favoráveis.

b) Grupo dos alunos assíduos

Este segundo grupo, cujas informações estão apresentadas no Quadro 4.17, inclui os alunos Adenilson (3ª, 10), Valdomiro (3ª, 10), Diego (2ª, 9), Cleber (4ª, 11), Fábio (3ª, 11) e Fernando (2ª, 9).

Apesar de serem todos alunos *assíduos* no ano letivo de 1998, eles também apresentam diferenças significativas em termos de rendimento escolar, que merecem ser lembradas. Os três primeiros apresentam melhor situação em relação a esta variável: Adenilson (3ª, 10) e Valdomiro (3ª, 10) se caracterizam como alunos de rendimento oscilante entre *bom* e *regular*; Diego (2ª, 9) melhorou progressivamente o rendimento escolar, que passou de *insuficiente* em 1996, a *regular* em 1997 e *bom* em 1998. Os demais alunos possuem menor rendimento escolar: Cleber (4ª, 11) se enquadra no nível *regular*; Fábio (3ª, 11) apresenta um rendimento que varia entre os níveis *regular* e *insuficiente* - o que explica a sua reprovação na terceira série; Fernando (2ª, 9) apresenta um padrão de rendimento *insuficiente* e sofreu duas reprovações, em 1996 e 1998.

Observando o Quadro 4.17, chama atenção o fato de ser bastante variável o nível de preocupação das mães para com a freqüência escolar dos filhos - ao contrário do que ocorre no grupo das alunas *muito assíduas*, onde quase todas as mães têm um alto nível de preocupação com a assiduidade das filhas. No grupo dos *assíduos*, ela é *alta* nos casos de Adenilson (3ª, 10) e Fernando (2ª, 9), cujas mães afirmaram permitir que os filhos falem às aulas somente por motivos referentes a doenças ou a consultas médicas, lembrando também que, no primeiro caso, a mãe freqüentemente acompanha o filho à escola quando ele sente medo de percorrer o trajeto sozinho, sugerindo a importância atribuída à freqüência escolar. Nos casos de Valdomiro (3ª, 10) e Diego (2ª, 10), a preocupação das mães para com a assiduidade escolar dos filhos foi considerada *média*; no primeiro caso, porque a mãe, algumas vezes, não deixa que o filho vá à escola para ajudá-la a cuidar da sua avó enferma, e, no segundo caso, porque a mãe não havia tomado nenhuma providência frente às faltas do filho durante todo o ano de 1998, motivadas por dores de dente. Finalmente, nos casos de Cleber (4ª, 11) e Fábio (3ª, 11), algumas atitudes das mães revelam, de

fato, pouca preocupação com a frequência escolar dos filhos. A mãe de Cleber, como vimos, prejudica a sua frequência escolar ao levá-lo consigo ao centro da cidade, por medo de deixá-lo sozinho em casa, de modo que ele se atrasa e acaba perdendo a aula. Durante a permanência no PGRFM, ela parece ter reduzido esta prática, pois o aluno apresentou redução considerável no número de faltas. Finalmente, no caso de Fábio (3ª, 11), a atitude da mãe também revela um certo descaso para com a sua frequência escolar, permitindo que ele falte à escola quando quer e acreditando ser errado forçá-lo a fazer algo contra a sua vontade. Confirmando esta posição, ela discorda da regra de frequência escolar obrigatória instituída pelo PGRFM, alegando ser contra forçar a criança a ir à escola e punir a família cujas crianças faltam muito. Ela também afirmou não estimular o filho a estudar em casa, acreditando já ter cumprido com o seu papel colocando-o na escola.

Quanto ao segundo indicador, referente aos incentivos dados pela família para que as crianças estudem em casa, no grupo dos alunos *assíduos*, nenhuma das mães apresenta atitudes ativas a este respeito.

Também no que tange à ambição escolar das mães para os filhos, neste grupo, ela é tendencialmente mais modesta do que nos casos anteriores: não vai além da oitava série. Para o aluno Fernando (2ª, 9), a sua avó não sabe se as condições econômicas possibilitarão que o neto estude nem mesmo até a oitava série. Por outro lado, para as mães de Fábio (3ª, 11) e Cleber (4ª, 11), isso dependeria mais da vontade e até mesmo da capacidade dos filhos; mas não acreditam que eles logrem concluir o primeiro grau de escolaridade, pelo fato de não gostarem de estudar.

Quanto ao início da vida profissional, no grupo dos alunos *assíduos*, as posições das mães a este respeito foram bastante distintas, não apresentando uma tendência clara: as mães de Adenilson (3ª, 10) e Valdomiro (3ª, 10) não souberam dizer quando os filhos começariam a trabalhar; porém, se a primeira acha importante trabalhar desde cedo, a segunda enfatizou que trabalhar e estudar, simultaneamente, desgasta muito a criança e a faz perder o interesse por ambas atividades. Já as mães de Diego (2ª, 9) e Fernando (2ª, 9) disseram que os filhos começarão a trabalhar depois de concluírem a oitava série. Finalmente, as mães de Cleber (4ª, 11) e Fábio (3ª, 11) acreditam ser importante trabalhar a partir dos quinze, dezesseis anos de idade, demonstrando, em seus depoimentos, uma valorização do trabalho enquanto uma atividade educativa e um caminho seguro para contornar a negatividade da permanência na “rua”.

Porém, neste grupo de crianças, a observação das motivações e resistências apresentadas para comparecer às aulas parece bastante reveladora: três, entre os seis alunos, parecem estar pouco motivados para ir à escola: Cleber (4ª, 11), Fábio (3ª, 11) e Fernando (2ª, 9). Como verificamos, os fatores de natureza intra-escolar é que poderiam estar associados a este problema. Nos dois

primeiros casos, haveria uma suposta dificuldade de aprender, de forma que ambos são renitentes em ir à escola quando vivenciam situações em que não conseguem assimilar os conteúdos ensinados pelas professoras, tendendo, conforme ressaltamos, a interiorizar ou chamar para si a "culpa" pelo baixo nível de rendimento. No caso de Fernando (2ª, 9), conforme afirmou a sua avó, o que ele menos gosta na escola é o "ABC", constituindo um modo simples de expressar o desinteresse do neto em aprender a ler e a escrever.

Quanto à estrutura familiar, a tendência é de famílias pequenas e biparentais. O nível de escolaridade das mães é baixo em quatro, dos seis casos, a renda e as condições habitacionais oscilam entre todos os níveis - refletindo a heterogeneidade das características sócio-econômicas.

c) Grupo dos alunos faltosos ou muito faltosos

Finalmente, este terceiro grupo de alunos é composto por Maurício (2ª, 8), único classificado como *faltoso* tanto em 1997 como em 1998, Maycon (3ª, 9) e Priscila (2ª, 11), enquadrados como *muito faltosos* em ambos os anos letivos. Quanto ao rendimento escolar, nos casos de Maycon e Priscila, a baixa assiduidade é correspondida pelo rendimento *insuficiente*. Muito diferente é a situação de Maurício: apesar de ser um aluno *faltoso*, apresenta, contraditoriamente, rendimento *muito bom*.

Observando as informações apresentadas no Quadro 4.17, uma característica comum e marcante em todos os casos é o desleixo das mães em relação à assiduidade dos filhos. O indicador relativo aos motivos pelos quais as crianças faltam à escola possibilitou notar que os alunos *faltosos* e *muito faltosos* se ausentam às aulas por motivos mais banais do que os demais alunos: por "estar com preguiça" ou "não querer ir à escola", no caso de Maurício (2ª, 8), por "ficar na rua", no caso de Maycon (3ª, 9) ou, no caso de Priscila (2ª, 11), aluna com o maior número de faltas, para "cuidar dos irmãos menores" (tarefa que, muitas vezes, poderia ser exercida somente pela sua mãe, que não trabalha fora), revelando escassa preocupação da família com a frequência escolar dos filhos e mesmo uma desvalorização da escola. Assim, nenhuma destas mães parece, em suas atitudes cotidianas, muito preocupada com a frequência escolar dos filhos.

Dentre eles, o caso de Maycon (3ª, 9) parece ser um pouco diferente, pois sua mãe trabalha durante todo o dia e não consegue garantir que o filho vá à escola. Porém, é a única, dentre as três mães, que vai frequentemente à escola tomar conhecimento da situação do filho e que estuda diariamente com ele, revelando, em alguma medida, a valorização da educação.

Ao contrário, as mães dos alunos Maurício (2ª, 8) e Priscila (2ª, 11) são as únicas que, de acordo com o depoimento das professoras, são pouco presentes na escola e praticamente não acompanham a vida escolar dos filhos. No primeiro caso, nem a mãe e nem o pai de Mauricio

participaram das reuniões de pais e mestres realizadas em 1998, além de não atenderem ao chamado da professora, interessada em saber o motivo do elevado número de faltas do aluno. Na verdade, os pais e a professora nem mesmo se conhecem. Já no segundo caso, de Priscila (2ª, 11), quem freqüenta as reuniões e atende às solicitações individuais é o pai, que acompanha a vida escolar da filha de forma mais ativa que a mãe.

Por outro lado, também por parte das crianças, existe alguma resistência à freqüência escolar. Maurício (2ª, 8), segundo a sua mãe, algumas vezes resiste a ir à escola apenas porque “sente preguiça”, ou, em suas palavras: *“Ele gosta da escola, só que tem hora que dá uma preguiça e ele não quer ir, mas ele gosta sim”*. Para Maycon (3ª, 9), existe um motivo claramente localizado dentro da escola, que estaria desestimulando a sua freqüência escolar: o mau relacionamento entre ele e a professora. Finalmente, o último caso é o de Priscila (2ª, 11). Sua mãe não disse, explicitamente, o motivo pelo qual a filha resiste a ir à escola, afirmando somente que *“Tem dia que ela gosta, tem dia que ela não quer ir e tem que fazer ela ir na marra”*.

Por fim, neste grupo de três alunos, as características familiares e condições sócio-econômicas são bastante diferenciadas, com famílias pequenas e grandes, monoparentais e biparentais, com diferentes níveis de renda e escolaridade das mães. O único traço comum é que todos possuem condições habitacionais regulares.

O Quadro 4.18, a seguir, apresenta a distribuição dos quatorze alunos selecionados por grupos de rendimento escolar e segundo as variáveis analisadas. Conforme chamamos a atenção desde o início, uma ênfase maior tem sido atribuída à freqüência escolar, relegando para um segundo plano a questão do rendimento - dadas as dificuldades envolvidas em analisar uma variável sujeita a múltiplos e heterogêneos condicionantes, não controlados por esta pesquisa. Porém, vale a pena observar o comportamento das variáveis selecionadas, segundo os grupos de rendimento escolar.

Quadro 4.18

PGRFM-Campinas: Distribuição dos 14 alunos seleccionados por grupos de rendimento escolar e segundo as variáveis analisadas
Estudos de caso - 1998

VARIÁVEIS		MUITO BOM		BOM			REGULAR				RUIM					
		Francieleid	Maurício	Marcela	Cintia	Adenilson	Diego	Daniela	Cleber	Fábio	Valdomiro	Andréia	Fernando	Maycon	Priscila	
Freq. escolar (1998)		MA	F	MA	MA	A	A	MA	A	A	A	MA	A	MF	MF	
Relativas aos alunos	1. Motivos das faltas															
	Não falta	X			X			X								
	Doenças		X			X	X		X	X	X		X		X	
	Cuidar de membros da família			X							X	X			X	
	Quando não quer ir/sente preguiça		X							X						
	Quando sai com a mãe								X							
	Fica na rua													X		
	2. Motivações e resistências para a frequência escolar															
	2.1. Resistência a ir à escola															
	Resistente		X						X	X		X		X	X	
	Não resistente	X		X	X	X	X	X			X		X			
	2.2. O que mais gosta na escola															
	Educação Física			X	X		X		X			X				
	Merenda									X	X					
	Professora							X					X			
	Brincadeira com colegas		X											X		
	Outros	X				X									X	
	2.3. O que menos gosta na escola															
	Merenda		X			X		X							X	
	De estudar/escrever								X	X		X	X			
	Professora													X		
	Outros			X	X		X				X					
	3. O estudo no cotidiano dos alunos															
	3.1. Hábito de estudar em casa															
	Sim				X	X			X		X					X
	Não	X	X			X	X			X		X	X	X	X	
	3.2. Faz as tarefas															
	Todo dia		X	X					X							
	Às vezes	X			X	X	X			X	X		X			X
	Não faz								X			X		X		
	3.3. Aulas de reforço escolar															
	Sim	X				X			X							X
	Não		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	
	4. Atitudes das mães quanto à vida escolar dos filhos															
	4.1. Preocupação com a freq. escolar															
	Alta	X			X	X		X				X	X			
	Média			X			X				X			X		
	Baixa		X						X	X						X

continua...

... continuação

Relativas a opiniões e comportamentos das famílias

VARIÁVEIS		MUITO BOM		BOM			REGULAR				RUIM				
		Francieleid	Maurício	Marcela	Cintia	Adenilson	Diego	Daniela	Cleber	Fabio	Valdomiro	Andréia	Fernando	Maycon	Priscila
Freq. escolar (1998)		MA	F	MA	MA	A	A	MA	A	A	A	MA	A	MF	MF
Relativas a opiniões e comportamentos das famílias	4.2. Estímulo ao estudo em casa														
	Sim (c/ atitudes explícitas)	X						X				X		X	
	Sim (apenas "mandando" que estudem, façam tarefas)		X			X	X		X		X		X		X
	Não			X	X					X					
	4.3. Presença à escola do filho														
	Presente	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Ausente		X												X
	5. Importância do estudo, ambição escolar e profissional para os filhos														
	5.1. Porque é importante estudar														
	Para conseguir emprego	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Para ter valor/ser alguém na vida			X	X							X			X
	Para adquirir hábitos e valores e se envolver com "coisas da rua"							X				X	X		
	5.2. Até quando o filho vai estudar														
	Até o terceiro colegial	X			X			X							
	Até a oitava série/primeiro grau					X	X						X	X	
	Vai parar antes da oitava série								X	X					
	Até quando as condições permitirem		X	X							X	X			X
	5.3. Quando vai começar a trabalhar														
	Depois do segundo grau/18 anos		X	X	X										
	Depois que terminar a oitava série						X						X		
	Entre 12 e 14 anos							X				X			X
	Já faz "bicos"									X				X	
	Não sabe					X					X				
	Outros	X							X						
	5.4. É importante trabalhar desde cedo														
	Sim			X		X		X	X			X			X
	Não	X	X				X			X	X			X	
	Depende				X								X		
	6. A percepção das mães sobre a relação programa-escola														
	6.1. Concordância com a obrigatoriedade da frequência escolar														
	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
	Não									X	X				
	6.2. Mudança na situação escolar dos filhos depois do PGRFM														
	Nenhuma	X					X				X				
	Aquisição de material escolar		X	X	X				X	X			X	X	X
	Aquisição de uniforme, roupas e sapatos para ir à escola					X		X					X		

continua...

... continuação

VARIÁVEIS		MUITO BOM		BOM				REGULAR				RUIM			
		Francieleid	Maurício	Marcela	Cintia	Adenilson	Diego	Daniela	Cleber	Fábio	Valdomiro	Andréia	Fernando	Maycon	Priscila
Freq. escolar (1998)		MA	F	MA	MA	A	A	MA	A	A	A	MA	A	MF	MF
Relativas às condições sócio-econômicas e de estrutura familiar	7. As condições sócio-econômicas e de estruturação familiar														
	7.1. Tamanho da família														
	Pequena	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	
	Média									X					
	Grande										X				X
	7.2. Tipo de estrutura familiar														
	Monoparental	X						X			X	X		X	
	Biparental		X	X	X	X	X		X	X			X		X
	7.3. Nível de escolaridade da mãe														
	Baixa				X	X	X		X				X		X
	Média	X	X	X				X		X	X	X			
	Alta													X	
	7.4. Renda familiar														
	Baixa						X				X	X			X
	Média	X				X				X			X	X	
	Alta		X	X	X			X	X						
	7.5. Condições habitacionais														
Precárias						X			X			X			
Regulares	X									X	X				
Boas		X			X								X	X	
Muito boas			X	X			X	X							

Legenda: Níveis de frequência escolar: MA = muito assíduo, A = assíduo, F = faltoso, MF = muito faltoso

Vejam os, no Quadro 4.18, o comportamento de cada uma das sete variáveis selecionadas:

Motivos pelos quais os alunos faltam à escola. Não parece haver nenhuma tendência relacionando os tipos de motivos para as faltas e o rendimento escolar dos alunos. Os alunos que faltam por motivos considerados mais irrelevantes (sentir preguiça, ficar na rua, etc.) estão distribuídos entre diferentes grupos de rendimento escolar.

Motivações e resistências apresentadas pelos alunos para ir à escola. A resistência apresentada por alguns alunos para estudar e ir à escola é um fator bastante significativo para explicar o rendimento escolar: dos seis alunos considerados resistentes, três apresentam rendimento escolar *insuficiente*, dois têm rendimento *regular* e somente um, contraditoriamente, apresenta um nível *muito bom* de rendimento escolar. Também é importante destacar que, dos seis alunos classificados como resistentes, três, segundo as suas mães, não gostam de estudar e apresentam dificuldade para aprender, daí a resistência a ir à escola.

O estudo no cotidiano dos alunos. Dentre os cinco alunos que, de acordo com suas mães, têm o hábito de estudar em casa, dois têm rendimento *bom*, dois são alunos *regulares* e um é *insuficiente* em rendimento. Do mesmo modo, os alunos que fazem as tarefas escolares diariamente e que freqüentam aulas de reforço escolar estão distribuídos em diferentes níveis de rendimento. Assim, nenhuma destas variáveis, ao contrário do que se poderia esperar, está fortemente associada ao maior rendimento dos alunos, nos quatorze casos selecionados.

As posturas e atitudes cotidianas dos membros adultos das famílias e o modo como "conduzem" a vida escolar das crianças. Se, por um lado, esta variável e seus indicadores refletem o valor atribuído pelas mães à educação, estando fortemente relacionada à assiduidade dos alunos, não se identifica uma associação nítida com o seu rendimento: as mães com nível alto de preocupação com a frequência escolar e que estimulam ativamente o estudo em casa têm filhos distribuídos em todos os grupos de rendimento, de *muito bom* a *insuficiente*.

Opinião das mães em relação à importância do estudo, a ambição escolar e o início da vida profissional dos filhos. Tratam-se de indicadores que revelam, no plano da retórica, a valorização da educação pelas mães entrevistadas. Como vimos, as opiniões a respeito da *importância de estudar* foram bastante homogêneas, não apresentando variações significativas conforme os grupos de rendimento escolar das crianças. No que tange à *ambição escolar*, as perspectivas das mães quanto à escolaridade dos filhos, de um modo geral, não vão além do segundo grau, porém, aquelas que se revelaram mais ambiciosas foram as mães das alunas Francicleid (4ª, 11), Cíntia (4ª, 10) e Daniela (2ª, 9), de rendimento escolar *muito bom*, *bom* e *regular*, não havendo tendência de associação entre estas duas variáveis. Os indicadores referentes ao *início da vida profissional dos filhos* e à *importância de trabalhar desde cedo*,

também não apresentam uma associação clara com o rendimento escolar: em todos os grupos, há mães que acham importante trabalhar desde cedo e cujos filhos começarão a trabalhar com idade entre doze e quatorze anos.

A percepção das mães acerca da relação programa-escola. Esta percepção foi captada através de dois indicadores: a opinião sobre a obrigatoriedade da frequência escolar para as crianças beneficiárias do PGRFM e a percepção dos efeitos deste programa sobre a vida escolar das crianças. Porém, nenhum deles apresentou variação significativa entre os grupos de alunos *muito bons*, *bons*, *regulares* e *insuficientes* em rendimento.

As condições sócio-econômicas e de estruturação familiar. Foram destacadas quatro variáveis sócio-econômicas (tamanho e estrutura familiar, nível de escolaridade das mães, renda familiar *per capita* e condições habitacionais) que poderiam, por hipótese, apresentar alguma relação com a situação escolar das crianças. Como se pode verificar no Quadro 4.18, apenas duas destas características apresentam alguma relação com o rendimento escolar. A primeira é o *tipo de estrutura familiar*, pois, dos cinco alunos cujas famílias são monoparentais, somente um se enquadra no nível *muito bom* de rendimento [Francicleid (3ª, 11)]. Os demais apresentam rendimento *regular* - Daniela (2ª, 9) e Valdomiro (3ª, 10) - e *insuficiente* - Maycon (3ª, 9) e Andréia (3ª, 10). A segunda é o nível de renda familiar *per capita*, pois, dentre os cinco alunos com renda considerada alta, três apresentam rendimento *muito bom* ou *bom*, sendo os outros dois alunos apenas *regulares*; por outro lado, dentre os quatro alunos com baixo nível de renda familiar *per capita*, dois apresentam rendimento *insuficiente* e os demais se enquadram nos níveis *regular* e *bom*.

Assim, somente três, dentre as variáveis selecionadas, apresentam alguma associação com o rendimento escolar dos alunos:

Por parte dos alunos, as motivações e resistências à escola e aos estudos;

Por parte de suas famílias, o tipo de estrutura familiar (monoparental ou biparental) e o nível de renda familiar *per capita*.

Finalmente, um breve perfil dos grupos de alunos, classificados segundo o seu rendimento escolar, complementa e finaliza esta análise:

a) Alunos de rendimento muito bom e bom

Exceto o aluno Maurício (2ª, 8), todos os demais são *muito assíduos* e *assíduos*. Faltam pouco às aulas e, quando o fazem, é predominantemente por motivo de doença e compromissos médicos. No que diz respeito às motivações e resistências, novamente, com exceção de Maurício (2ª, 8) - que às vezes não quer ir às aulas porque sente preguiça e a mãe não acha correto obrigá-lo a isso - os demais não costumam dar trabalho para ir à escola. A maior parte deles não possui o hábito de estudar em casa, fazem as tarefas somente às vezes e não freqüentam aulas de reforço escolar.

Quanto às atitudes e posturas das famílias diante da vida escolar dos filhos, no primeiro indicador, nota-se que somente a mãe de Maurício (2ª, 8) não se mostra muito preocupada com a assiduidade escolar do filho; as outras apresentam níveis médio [Marcela (3ª, 10) e Diego (2ª, 10)] e alto [Francicleid (4ª, 11), Cíntia (4ª, 10) e Adenilson (3ª, 10)] de preocupação a respeito. Apenas uma mãe, de Francicleid (4ª, 11), estimula o estudo e a prática de leitura no ambiente doméstico. Por fim, todas as mães, exceto, novamente, a de Maurício (2ª, 8), são bastante presentes à escola do filho e acompanham a vida escolar dos mesmos.

A maioria das mães acredita na importância da educação para assegurar uma boa inserção ocupacional, mas a ambição escolar para os seus filhos foi variável: em dois casos é a conclusão do segundo grau, em dois casos é o término do primeiro grau, nos demais as mães afirmaram que os filhos estudarão enquanto as condições econômicas possibilitarem. Três mães acreditam ser importante trabalhar desde cedo, duas discordam e uma acredita que depende da situação.

Finalmente, as características sócio-econômicas das famílias destes alunos são bastante semelhantes: todas são pequenas e quase todas são biparentais. O nível de escolaridade das mães é médio em metade dos casos e baixo nos demais. Do mesmo modo, o nível de renda familiar *per capita* é alto em três casos, médio em dois e baixo em um caso. As condições habitacionais são muito boas ou boas em quatro casos, regulares e precárias nos outros dois.

b) Alunos de rendimento regular

Este grupo é constituído por quatro alunos: Daniela (2ª, 9), Cleber (4ª, 11), Fábio (3ª, 11) e Valdomiro (3ª, 10), todos *muito assíduos* e *assíduos*. Faltam pouco às aulas e, quando o fazem, é predominantemente por motivos de doenças. Vale lembrar, no caso de Cleber (4ª, 11), que as faltas também ocorrem quando ele sai com sua mãe e se atrasa para ir às aulas.

No que diz respeito às motivações e resistências aos estudos, Cleber (4ª, 11) e Fábio (3ª, 11) são alunos pouco motivados para ir à escola e a causa disso, possivelmente, estaria relacionada a supostas dificuldades de aprender; os demais são alunos motivados, segundo as suas mães, para ir à escola.

Nos casos de Cleber (4^a, 11) e Fábio (3^a, 11), além da pouca motivação pelos estudos, as suas mães também têm atitudes e posturas desfavoráveis à frequência escolar. As outras duas mães, de Daniela (2^a, 9) e Valdomiro (3^a, 10), ao contrário, se mostraram mais atentas à frequência escolar dos filhos, lembrando, no primeiro caso, que a mãe estuda Matemática e Português com a filha em casa.

As mães têm ciência da importância da educação para assegurar uma boa inserção ocupacional, mas a ambição escolar para os seus filhos foi variável: para a mãe de Daniela (2^a, 9) é a conclusão do terceiro grau; as mães de Cleber (4^a, 11) e Fábio (3^a, 11) acham que os filhos não chegam a oitava série; a mãe de Valdomiro (3^a, 10) afirmou que o filho estudará enquanto as condições econômicas permitirem.

Finalmente, as características sócio-econômicas das famílias destes alunos são bastante heterogêneas, com famílias pequenas, médias e grandes, monoparentais e biparentais, com diferentes níveis de escolaridade das mães, de renda e condições de habitação.

c) Alunos com nível de rendimento insuficiente

Dos quatro alunos pertencentes a este grupo, dois, Andréia (3^a, 10) e Fernando (2^a, 9) não apresentam problemas de assiduidade e os outros dois, Maycon (3^a, 9) e Priscila (2^a, 11), são *muito faltosos*. Ele falta às aulas para ficar na rua, pois a sua mãe trabalha durante o dia e não consegue garantir que ele vá para a escola; ela falta devido a compromissos médicos e para ajudar a mãe a cuidar dos irmãos menores e dos afazeres domésticos.

Chama a atenção o fato de que, segundo as suas mães, todos eles não teriam motivação e interesse pelos estudos e, exceto no caso de Fernando (2^a, 9), os demais são resistentes a ir à escola. Em quase todos os casos, os alunos não têm o hábito de estudar em casa, não participam de atividades de reforço escolar e também fazem as tarefas somente esporadicamente, quando o fazem.

Por parte das famílias, duas mães, de Andréia (3^a, 10) e Fernando (2^a, 9) revelaram um nível alto de preocupação com a frequência escolar dos filhos; nos outros dois casos, este nível foi somente médio [Maycon, (3^a, 9)] ou baixo [Priscila, (2^a, 11)]. Um aspecto contraditório ao baixo rendimento escolar destes alunos é o fato de que, em dois casos, de Andréia (3^a, 10) e (Maycon, 3^a, 9) as mães têm uma postura ativa de estímulo ao estudo em casa e à prática do conteúdo aprendido na sala de aula, pedindo para a filha ler a Bíblia, no primeiro caso, e estudando junto com o filho, no segundo. Por fim, quase todas as mães acompanham a vida escolar dos filhos. A exceção fica por conta de

Priscila (2ª, 11), cuja mãe não frequenta a escola e nem mesmo participa das reuniões de pais e mestres - quem o faz é o seu pai.

Apesar de valorizarem a educação para galgar um emprego de melhor qualidade e para imputar valores e comportamentos às crianças, as mães deste grupo não têm muita ambição escolar para os filhos: acham que eles vão estudar até a oitava série ou até quando as condições econômicas permitirem. Por outro lado, acreditam que os filhos começarão a trabalhar em um futuro bem próximo: Maycon (3ª, 9) já faz bicos e os demais começarão a trabalhar, segundo suas mães, quando tiverem entre doze e quatorze anos [Andréia (3ª, 10) e Priscila (2ª, 11)] ou depois de concluir o primeiro grau [Fernando (2ª, 9)].

Quanto ao tipo de estrutura familiar, quase todas são famílias pequenas, sendo duas monoparentais e duas biparentais. O nível de escolaridade das mães varia entre os três níveis, a renda familiar oscila entre os níveis médio e baixo e as condições habitacionais variam entre boas, regulares e precárias.

As revelações feitas pelos estudos de caso e as suas implicações para a eficácia educacional do PGRFM serão discutidas no próximo capítulo, que faz algumas considerações finais desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado com o objetivo de estudar o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima de Campinas, investigando, especialmente, a sua dimensão educacional e verificando o nível de eficácia com que ele atinge uma de suas principais metas: aumentar a frequência escolar dos filhos das famílias beneficiárias, e, através dela, assegurar o sucesso escolar dos mesmos.

O seu núcleo foi a análise do comportamento escolar de um pequeno grupo de crianças beneficiárias, tendo como base a técnica de "estudo de caso". Através dele, foi possível observar os indicadores de frequência e rendimento escolar dos alunos, antes e durante sua participação no PGRFM, identificar alguns fatores associados a estas variáveis e verificar possíveis efeitos do programa sobre a situação educacional das crianças. Além disso, também foram abordados aspectos referentes ao desenho e ao processo de implementação do PGRFM, que possibilitaram sublinhar o modo como a institucionalidade deste programa tem influenciado o alcance da sua meta educacional.

Vejamos, primeiramente, algumas revelações feitas pelos estudos de caso, nos capítulos 3 e 4.

Desde logo, uma constatação importante foi a de que a regra do PGRFM quanto à assiduidade escolar dos filhos estava sendo respeitada pelas famílias: somente *três*, dentre os quatorze alunos, puderam ser considerados *faltosos* ou *muito faltosos* durante a participação no programa, de acordo com a escala por nós definida. São eles Maurício, Maycon e Priscila, que, no ano de 1998, apresentaram 26, 59 e 64 faltas, respectivamente. Os dois últimos não atingiram nem o patamar mínimo de frequência estabelecido em lei, que é de 75% dos dias letivos, embora nenhum deles tenha sido reprovado neste ano.

Comparando o número de faltas dos alunos antes e depois de ingressarem no PGRFM, registramos que, em *seis* casos, houve melhora na assiduidade durante a participação no programa. Porém, conforme frisamos, pelo menos *três* destes alunos já eram *assíduos* mesmo antes do PGRFM, de modo que, nestes casos, o programa somente poderia ter potencializado a maior assiduidade escolar. Mas merecem destaque os casos de Diego e Cleber, que romperam com o padrão anterior de alunos *faltosos* e *muito faltosos* e, durante a participação no PGRFM, tornaram-se *assíduos*. Os demais alunos já eram *assíduos* ou *muito assíduos* antes do PGRFM e assim permaneceram, sem apresentar modificações significativas no número de faltas durante a participação neste programa.

Porém, ainda que a maioria dos alunos estivesse freqüentando as aulas e cumprindo com a regra do PGRFM, não se verificou uma associação positiva entre a assiduidade e o rendimento escolar. Conforme vimos, alguns alunos *assíduos*, como Andréia e Fernando, apresentam rendimento *insuficiente*, e, por outro lado, Maurício, que é um aluno *faltoso*, classificou-se no nível *muito bom* de

rendimento. Até mesmo o aumento nos níveis de assiduidade, apresentado por seis alunos, não provocou uma melhora equivalente nos níveis de rendimento. Portanto, nos casos selecionados, não se mostrou verdadeiro o pressuposto do PGRFM e dos seus similares, de que existe sempre uma relação positiva e automática entre assiduidade, rendimento e sucesso escolar.

Enfim, mostramos que a participação no PGRFM não é uma condição suficiente para melhorar, automaticamente, a performance escolar dos alunos selecionados. Ao contrário, verificamos uma tendência, relativamente forte, à permanência do padrão escolar pregresso dos alunos, após um, dois ou três anos de permanência no PGRFM.

Assim, já que a mera participação no programa não assegura altos níveis de frequência escolar para todos os alunos, e mesmo isso não garante um bom rendimento escolar, nos propusemos, então, a investigar outros fatores que poderiam condicionar estas variáveis. Atribuindo maior atenção à frequência escolar, *vis à vis* ao rendimento, a questão central passaria a ser por quais motivos, mesmo fazendo parte de um programa que exige e controla a assiduidade, algumas crianças continuam faltando e outras são mais assíduas.

No capítulo 4, à luz da literatura específica, destacamos e observamos os seguintes aspectos: as motivações e resistências por eles apresentadas para ir à escola; as características do ambiente familiar, entre elas, o valor que os membros adultos atribuem à educação e o modo como conduzem, na prática, o cotidiano escolar dos seus filhos; as características físicas e materiais da habitação, mais ou menos favoráveis aos estudos e à feitura das lições de casa; a estrutura familiar e as condições sócio-econômicas (Baeta, 1989; Poppovic, 1972; Patto, 1993).

Observando a situação escolar de cada aluno, individualmente, ou então o perfil característico dos quatorze alunos, classificados em grupos de frequência e rendimento, podemos dizer que nenhuma destas variáveis é capaz de explicar, sozinha, o desempenho escolar. Somente quando combinadas e consideradas em seu conjunto é que possibilitam entender o que influencia ou condiciona a situação escolar dos alunos.

Porém, a análise do comportamento das sete variáveis (ou conjuntos de variáveis) possibilitou destacar dois fatores, que estão fortemente associados à frequência escolar: por parte dos alunos, *as motivações e resistências aos estudos e a ir à escola*; por parte de suas famílias, *o valor atribuído à educação*, expresso, por exemplo, nas atitudes cotidianas das mães em relação à vida escolar dos filhos, nos motivos pelos quais permitem que as crianças falem à escola e na ambição escolar que têm para os filhos. Também *o nível de renda familiar* apresenta alguma relação com a assiduidade dos alunos à escola.

Quanto ao rendimento escolar, são mais heterogêneos e complexos os fatores que podem afetá-lo - fatores estes que não foram isolados e nem controlados por nós, pois não faz parte do escopo

deste trabalho. Apenas pudemos identificar, através dos estudos de caso, dois fatores que estão mais associados ao comportamento desta variável: por parte dos alunos, *as motivações e resistências aos estudos e a ir à escola*; por parte de suas famílias, *o nível de renda per capita e o tipo estrutural* (mono ou biparental).

Estes resultados remetem a algumas implicações para o PGRFM e a sua meta educacional.

Retomando uma das questões inicialmente propostas por esta dissertação, os estudos de caso revelaram que o baixo nível de renda familiar não é a única variável a determinar a assiduidade escolar dos alunos, o bom rendimento e a permanência na escola. Existem muitos e complexos fatores que influenciam ou condicionam a situação escolar das crianças, hoje e no futuro. Pelo menos dois deles, acima mencionados, puderam ser identificados neste trabalho.

A questão das *motivações e resistências apresentadas pelas crianças para estudar e ir à escola*, fator importante para explicar tanto a assiduidade como o rendimento, tem a ver, quase sempre, com o tipo de relação que o aluno estabelece com a escola. Dificilmente poderia, então, ser afetado e modificado através de programas assistenciais como os de renda mínima, que atuam via transferência monetária, obrigatoriedade da freqüência escolar e trabalho psicossocial junto às famílias. Assim, a resistência a estudar apresentada por alguns alunos constitui um obstáculo ou limite aos programas desta natureza, que visam assegurar a permanência escolar das crianças mais pobres, elevar o seu nível de escolaridade e romper com o ciclo de reprodução da pobreza.

Já o segundo fator, relativo à *valorização da educação pelos pais e à postura em relação à vida escolar dos filhos*, foi o que se mostrou mais fortemente associado à freqüência escolar das crianças. Estes são aspectos discutidos e trabalhados nas reuniões dos grupos sócio-educativos do PGRFM, que se propõem, de um modo geral, a conscientizar os beneficiários, transformar seus valores e comportamentos.

De fato, durante a participação no PGRFM, algumas mães passaram a prestar mais atenção à freqüência escolar dos filhos, garantindo a maior assiduidade. Porém, é difícil saber se isso envolveu uma mudança mais definitiva de valores e comportamentos, ou se decorreu simplesmente da observância à regra do PGRFM e da coerção exercida pelo sistema de controle escolar. Se for este o caso, possivelmente, a redução do número de faltas apresentada por alguns alunos poderá ser somente temporária, com duração restrita ao tempo de permanência da família neste programa, não se sustentando após o desligamento do mesmo. O caráter efêmero deste efeito seria, então, incompatível com as metas ambiciosas do PGRFM para o longo prazo, de elevar o nível educacional das crianças mais pobres.

O mesmo pode ser dito em relação ao *nível de renda das famílias*. Como vimos, este é um fator associado positivamente à freqüência, e principalmente, ao rendimento escolar das crianças. Além

disso, algumas mães foram explícitas ao dizer que os filhos seguirão estudando somente enquanto as condições econômicas possibilitarem.

Estas colocações evidenciam, então, a importância de garantir que o aumento da renda familiar, promovido pelo aporte de recursos do PGRFM, não seja apenas transitório. Para isso, poderiam ser reforçadas as iniciativas visando melhorar a inserção ocupacional dos membros adultos, assegurando a autonomia econômica da família. Considerando o contexto atual, onde a taxa de crescimento econômico é baixa e o mercado formal de trabalho não absorve, mas expulsa trabalhadores, parece fundamental reforçar a articulação do PGRFM com os cursos supletivos, de formação profissional e os programas de crédito popular, proporcionando alternativas para que as famílias possam manter o seu nível de renda mesmo após o desligamento do programa.

Além destes limites externos ao PGRFM, situados no âmbito da família e referentes às características das próprias crianças, alguns aspectos constitutivos ou próprios deste programa prejudicam a sua eficácia educacional. Foi isso que revelou o capítulo 1, dedicado à reconstituição das características e tendências da implementação do PGRFM, assim como à verificação da eficácia do sistema de controle da situação escolar das crianças beneficiárias.

Alguns fatores de importância fundamental foram ressaltados:

a) *A fragilidade e baixa eficácia do sistema de controle escolar.* Conforme ressaltamos, a modificação do sistema de controle escolar - que transferiu às famílias a responsabilidade pelo fluxo da ficha - ainda não foi efetivamente incorporada pelos DRO's e pelas redes estadual e municipal de ensino. Em duas escolas visitadas, identificamos muitos casos nos quais as crianças, em lugar dos seus pais, entregavam as fichas em branco aos professores e as recebiam preenchidas, prejudicando uma das metas do PGRFM, que é aproximar os pais das escolas onde estudam os filhos. Os procedimentos utilizados pelos cinco DRO's para realizar o controle escolar são muito heterogêneos e, em geral, a norma que estabelece a entrega das fichas em branco pelos pais aos professores, na ocasião das reuniões de pais e mestres, não é respeitada. Porém, o maior problema identificado é que muitos professores não relatam, nas fichas, a real situação escolar do aluno, seja por se sensibilizarem com possíveis punições às famílias cujos filhos faltam, seja pelo temor de serem prejudicados ao emitirem pareceres negativos sobre as crianças. A situação mais grave parece ser a da escola E.E.P.G. Profa. Rosentina Faria Syllos, onde as professoras entrevistadas afirmaram terem sido pressionadas pelos pais para redigirem pareceres positivos sobre seus filhos, inclusive com ameaças de violência. Finalmente, além desta fragilidade que caracteriza o sistema de controle escolar, uma outra falha ocorre: mesmo quando os gestores do programa se deparam com casos de alunos que faltam excessivamente, na maioria das vezes, eles não tomam providências no sentido de punir as famílias - o que marca uma diferença importante em

relação a outros programas similares, como o Programa Bolsa-Escola do Distrito Federal, que exclui automaticamente as famílias que desrespeitam as regras da frequência escolar.

b) A inexistência de esforços articulados entre as áreas de educação e ação social. Apesar do PGRFM ter quase cinco anos de funcionamento, a educação das crianças e adolescentes, um dos objetivos estabelecidos em lei, ainda não goza de muita centralidade na sua execução. A articulação entre as secretarias municipais de educação e ação social, tão essencial para maximizar os impactos educacionais do programa, é ainda muito frágil; a integração entre estas duas áreas é feita principalmente "na ponta" dos sistemas, entre os técnicos do programa e os professores das escolas. Assim, é algo que depende inteiramente da maior ou menor disposição e mobilização dos técnicos gestores do PGRFM. De um modo geral, conforme constatamos nas três escolas visitadas, as professoras e diretoras entrevistadas conheciam pouco o PGRFM, seus objetivos e modos de funcionamento e sequer sabiam quantos ou quem eram os alunos beneficiários. Estes são sintomas evidentes da inexistência de esforços articulados e do baixo grau de envolvimento das escolas na implementação do PGRFM.

c) O estigma contra os alunos beneficiários e as suas famílias. Em duas escolas visitadas, foi possível notar o estigma contra os beneficiários do PGRFM. Foram várias as acusações feitas às famílias beneficiárias: elas colocariam os filhos na escola apenas para receber o subsídio, não valorizando, de fato, a sua educação; elas não teriam responsabilidade para gastar os recursos, utilizando-os para sustentar vícios (bebida, cigarro) e adquirir bens considerados supérfluos; as mães "decidiriam" ter mais filhos somente para receber o subsídio do PGRFM por mais tempo ou aumentar o seu valor. Por parte dos alunos, eles foram tidos como os menos assíduos, com menor desempenho e pior comportamento na sala de aula - o que não corresponde à realidade, pois, conforme mostraram os estudos de caso, alguns alunos sempre foram assíduos e apresentaram rendimento muito bom, mesmo antes de participarem do PGRFM. Ao que parece, os professores tendem a generalizar, para o conjunto de beneficiários do programa, alguns casos particulares em que os alunos, de fato, apresentam problemas escolares. Desta forma, os professores, que poderiam estar engajados na promoção do objetivo educacional do PGRFM, acabam se colocando, muitas vezes, contra esta iniciativa, o que pode provocar perdas em termos de impactos e eficiência.

Portanto, com base nas revelações feitas pelos estudos de caso e nas investigações sobre a institucionalidade do PGRFM, podemos concluir que ele é apenas *parcialmente eficaz* em relação à sua meta educacional: o programa têm efeitos positivos sobre a frequência escolar dos alunos, mas, por si só, não consegue assegurar bons níveis de assiduidade para todos eles; a sustentabilidade destes efeitos não está garantida a longo prazo, de modo que eles podem ser somente transitórios; o programa esbarra em limites externos, que em alguns dos casos estudados,

se revelaram difíceis de transpor, como a pouca motivação e a resistência das crianças a estudar e ir à escola e a baixa valorização da educação por parte das famílias; alguns entraves institucionais próprios do PGRFM também prejudicam o alcance da meta educacional, por exemplo, a fragilidade do sistema de controle escolar e o baixo grau de articulação entre as áreas de educação e ação social.

Permanecem como grandes desafios ao PGRFM, então, o fortalecimento do mecanismo de controle da frequência escolar das crianças, a maior articulação com as redes de ensino estadual e municipal e o aprimoramento do trabalho sócio-educativo realizado junto às famílias, para que ele seja efetivo em ativar posturas e comportamentos positivos dos pais em relação à frequência escolar dos filhos. Por outro lado, as evidências mostraram que os impactos educacionais do PGRFM e seus similares também dependem, em grande medida, do oferecimento de um ensino público de qualidade para esta população e do resgate da motivação das crianças pelo estudo, que constituem desafios à política educacional.

Estas são questões que merecem atenção, já que vários programas inspirados no PGRFM surgiram no Brasil desde 1995, principalmente depois do apoio financeiro proporcionado pelo governo federal, através do Ministério da Educação, para que os municípios implementem programas de renda mínima articulados à educação das crianças. Mais do que isso, a pobreza que aflige grande parte da população brasileira e a sua reprodução nas próximas gerações exigem a busca de soluções efetivas.

**BIBLIOGRAFIA
CONSULTADA**

- ABRAMOVAY, M. (1981). O pré-escolar e as classes desfavorecidas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (39):43-45.
- ABRAMOVAY, M. et alii (1998). *O Programa Bolsa-Escola do Distrito Federal*. Brasília: UNICEF, UNESCO & POLIS (Relatório de Pesquisa).
- ALMEIDA, M. et alii (1981). A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (38):3-13.
- ALVIM, M.R.B. & VALLADARES, L.P. (1988). *Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. In Anais da 16ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Campinas: ABA.
- AMARAL, C. (1997). *Programas de renda mínima e bolsa-escola: concepção, gestão e financiamento*. Rio de Janeiro: NAPP.
- AURELIANO, L. & DRAIBE, S. M. (1989). A especificidade do *Welfare State* Brasileiro. In MPAS/CEPAL. *Economia e Desenvolvimento*. Brasília: MPAS/CEPAL, vol. 1, p.86-119.
- BACHA, E. L. & UNGER, R. M. (1978). *Participação, salário e voto: um projeto de democracia para o Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (Coleção Estudos Brasileiros, n. 21).
- BAENINGER, R. (1992). *Espaço e tempo em Campinas: migrantes e a expansão do pólo industrial paulista*. Campinas: UNICAMP, IFCH (Dissertação de Mestrado).
- BAETA, A.M.B. et alii. (1982). O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1871-1981). *Em Aberto*, Brasília, 1(6):1-6.
- BAETA, A.M.B. (1989). Fracasso escolar: mito e realidade. *Idéias* (6):17-23.
- BEJARANO, S.R. (1998). Programa de Garantia de Renda Mínima: a Experiência de Campinas. In Caccia-Bava, S. (org.) *Programas de renda mínima no Brasil: impactos e potencialidades*. Publicações Pólis, n. 30, São Paulo.
- BLANES, D.N. & CARVALHO, M.C.B. (1997). *Caminhos para o enfrentamento da pobreza: o Programa de Renda Mínima de Campinas*. São Paulo: PUC-SP, IEE; Brasília: UNICEF.
- BRANDÃO, Z. (1982). A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40):54-57.
- BITTAR, M. (1996). *A estrutura de gastos das famílias beneficiadas pelo Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima da Prefeitura Municipal de Campinas*. Campinas: UNICAMP, IE (Monografia).
- CACCIA-BAVA, S. (1998). *Programas de renda mínima no Brasil: impactos e potencialidades*. São Paulo: Escrituras Editora e Distribuidora de Livros (Publicações Pólis, n.30)
- CAMPINEIRO, D.C. (1996). *Programa de renda mínima, educação e saúde infantil: a experiência de Campinas*. Campinas: UNICAMP, IE (Monografia).
- CARVALHO, I.M.M. (1982). A escolarização em famílias da classe trabalhadora. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (42):27-40.
- CASTEL, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- COLARES, C ; MOYSÉS, M.A. & LIMA, G.Z. (1985). Saúde escolar e merenda: desvios do pedagógico? *Educação e Sociedade*, São Paulo (20):10-20.
- DAUSTER, T. (1991). *Uma infância de curta duração – o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do fracasso escolar nas camadas populares urbanas*. In Anais do 15º Encontro Nacional da ANPOCS, Caxambú-MG.
- DRAIBE, S. M. (1989). As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In *Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas*. Brasília: IPEA/IPLAN.

DRAIBE, S. M. (1995). Repensando a política social: dos anos 80 ao início dos 90. In Paulani, L. & Sola, L. (org.) *Lições da década de 80*. São Paulo: Edusp.

DRAIBE, S. M., ARRETICHE, M. (1995). *Políticas y Programas de Combate a la Pobreza en Brasil*. In RACZYNSKI, Dagmar (Eds.). *Estratégias para Combatir la Pobreza en América Latina: Programas, Instituciones y Recursos*. Santiago: CIEPLAN, BID, 121-211.

DRAIBE, S. M. et alii (1996). *Acompanhamento e Avaliação da Implementação do Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima da Prefeitura Municipal de Campinas*. Campinas, NEPP/UNICAMP (Relatório Parcial).

DRAIBE, S. M. (1998). A Política Brasileira de Combate à Pobreza. In: VELLOSO, João Paulo R. *O Brasil e o Mundo no Limiar do Novo Século*. Rio de Janeiro: José Olympio, v. 2, 299-328.

DRAIBE, Sônia M, FONSECA, A.M., MONTALI, L. (1998). *Programas de Renda Mínima para Famílias Carentes: Levantamento das Experiências e Metodologia de Avaliação* In LOBATO, A.L.M. (Org.). *Garantia de Renda Mínima: Ensaio e Propostas*. Brasília, D.F.: IPEA, 203-250.

EUZEBY, C. (1987). El ingreso mínimo garantizado: experiencias e propuestas. *Revista Internacional do Trabalho*, v.106, n.3.

FOGAÇA, J.R. (1998). *Complementando a renda no ramal da fome: o estudo de um programa de renda mínima*. Campinas: UNICAMP, IFCH (Dissertação de Mestrado)

FONSECA, A.M.M. & MONTALI, L. (1996). O programa de renda mínima de Campinas: uma estratégia de combate à pobreza urbana. CAXAMBU: XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS (GT: Estudos Urbanos, 22-26 de outubro de 1996).

FORTUNA, T.R. (1990). *Pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar: o que dizem os artigos dos Cadernos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRS (Dissertação de Mestrado).

FRANCO, M. A. C. (1992). O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente: uma discussão necessária. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 21(105-106):25-30.

GOUVEIA, A. J. (1983). O trabalho infantil do menor: necessidade transfigurada em virtude. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: (44):55-62.

HOFFMAN, R. (1998). *Desigualdade e pobreza no Brasil no período 1979-96 e a influência da inflação e do salário mínimo*. Campinas, UNICAMP, IE (mimeo).

IBGE (1987). *Anuário Estatístico do Brasil*. 1996. Rio de Janeiro: IBGE, v. 56.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (1997). *Evolução da Educação Básica no Brasil: 1991-1997*. Brasília: O Instituto.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (1998). *Informe Estatístico da Educação Básica*. Brasília: O Instituto.

KRAMER, S. (1982). Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42):54-62.

LAVINAS, L. & VARSANO, R. (1997). *Programas de garantia de renda mínima e ação coordenada de combate à pobreza*. Rio de Janeiro: IPEA (Texto para Discussão Nº 534).

LAVINAS, L. (1998). *Programas de garantia de renda mínima: perspectivas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA (Texto para Discussão, Nº 596).

LEITE, I.C.N. (1986). Desenvolvimento cognitivo e escolaridade: um estudo realizado com crianças de meio sócio-econômico desfavorecido. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (58): 69-76.

MACHADO, A.M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In AQUINO, J.G. (org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

MADEIRA, F. R. (1993). Pobreza, escola e trabalho: convicções virtuosas, conexões viciosas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, SEADE, 7 (1).

- MARQUES, R. M. (1997). *A proteção social e o mundo do trabalho*. São Paulo: Biental, 1997.
- MARTINS, J. P. (1998). 31% dos bebês favelados passam fome em Campinas. *Correio Popular Campinas*, 06/05/98.
- MATA, M. L. (1992). Escola-trabalho: duas faces do cotidiano de crianças de setores populares. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: 21 (107):39-45.
- MEC (1996). *Desenvolvimento da Educação no Brasil*. Brasília: MEC.
- MELLO, G.N. (1982). Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. *Em Aberto*, Brasília, 1(6):7-12.
- MELLO, G.N. (1983). *Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Editora Autores Associados; Cortez Editora, 3ª ed.
- MORAES, A. & SANTANA, S.R. (1997). *Avaliação do Programa Bolsa-Escola do governo do Distrito Federal*. Brasília: Fundação Grupo Esquel-Brasil (mimeo).
- NATALI, J. B. (1998). Brasil é o país mais desigual da América Latina, diz BID. *Folha de São Paulo*, 14/11/1998, 1-10.
- OCDE- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, UNESCO – UNITED NATIONAL EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2000). *Investing in Education: Analysis of the 1999 World Education Indicators*.
- PATTO, M.H.S (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (65):72-77.
- PATTO, M.H.S (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor.
- PIRES, J. M. (1988). *Trabalho infantil: a necessidade e a persistência*. São Paulo: FEA, USP (Tese de mestrado).
- PNUD (1996). *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil*, Brasília: IPEA/PNUD.
- POPPOVIC, A.M. (1972). Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (06):25-30.
- POPPOVIC, A.M. (1981). Enfrentando o fracasso escolar. *Revista da ANDE*, 1(2):17-21.
- PMC (1993). *População: Região de Campinas. Sumário de Dados Nº 1*. Campinas, Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria de Planejamento.
- PMC (1995a). *Pesquisa sobre o Programa de Renda Mínima*. Campinas, Prefeitura Municipal de Campinas.
- PMC (1995b). *Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima*. Campinas, Prefeitura Municipal de Campinas, (cartilha).
- PMC (1996). *Trabalhando com famílias: em busca de um modelo*. Campinas, Prefeitura Municipal de Campinas.
- PMC (1998). *Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima*. Campinas, Prefeitura Municipal de Campinas (cartilha).
- RAMOS, C. A. (1994). *O Programa de Renda Mínima*. Brasília: IPEA (Texto Para Discussão Nº 357).
- ROCHA, S. & SABÓIA, J. (1998). *Programas de renda mínima: linhas gerais de uma metodologia de avaliação a partir da experiência pioneira do Paranoá, no Distrito Federal*. Brasília: IPEA (Texto para Discussão Nº 582).
- ROSEMBERG, F. (1994). Estimativa de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (91):30-45.

SEADE (1983). *A interiorização do desenvolvimento econômico no estado de São Paulo: 1920 a 1980*. São Paulo: SEADE.

SEADE (1995). *Pesquisa de Condições de Vida no Município de Campinas (1994): Primeiros Resultados*. São Paulo: SEADE.

SILVEIRA, A. M. (1975). Redistribuição de renda. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro: FGV, 29 (2):3-15.

SOUSA, N.H.B. (1998). Avaliação do impacto sobre as famílias beneficiárias do programa bolsa-escola do governo do Distrito Federal. In Caccia-Bava, S. (org.) *Programas de renda mínima no Brasil: impactos e potencialidades*. Publicações Pólis, n. 30, São Paulo;

SPOSATI, A. & FALCÃO, M. C. (1990). *A assistência social brasileira: descentralização e municipalização*. São Paulo: EDUC.

SPOSATI, A. (1997). Sobre os programas brasileiros de garantia de renda mínima – PGRM. In Sposati, A. (org.) *Renda mínima e crise mundial: saída ou agravamento?* São Paulo: Cortez.

SUPLICY, E. M. & BUARQUE, C. (1995). A experiência e o debate brasileiros. *Seminário Internacional "Renda Mínima e Exclusão"*. São Paulo: PUC-SP.

TELLES, V. (1998). No fio da navalha: entre carências e direitos. In Caccia Bava, S. (org.) *Programas de renda mínima no Brasil: impactos e potencialidades*. São Paulo: Instituto Pólis, 1998 (Publicações Pólis, Nº 30)

THE WORLD BANK (1997). *The World Bank Annual Report*.

THORP, R. (1998). *Progreso, Pobreza y Exclusión: Una Historia Económica de América Latina en el Siglo XX*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

UNICEF (1999). *Situação Mundial da Infância*. Brasília: UNICEF/Brasil.

ANEXO 1

Apêndice metodológico da pesquisa de campo

Quadro 1

Atores e agentes abordados e os instrumentos de pesquisa utilizados

Tipos de atores e agentes	Especificação	Instrumentos de pesquisa
Agentes municipais	4 técnicas do PGRFM - Coordenadora de Apoio à Família	Entrevista com roteiro semi-estruturado
Agentes ligados às redes educacionais	13 professoras dos alunos selecionados 2 diretoras das escolas onde estudam os alunos selecionados	Entrevista com roteiro semi-estruturado
Beneficiários	14 mães dos alunos selecionados	Questionário e entrevista com roteiro semi-estruturado

O módulo 2 também incluiu a coleta de informações quantitativas sobre a frequência e o rendimento escolar dos alunos selecionados. Tais informações foram obtidas através da consulta aos seguintes documentos:

Documentos	Locais em que se encontram
Fichas individuais dos alunos (existentes nas escolas estaduais e municipais);	Escolas municipais e estaduais
Fichas de avaliação do desempenho dos alunos de ciclo básico (existentes somente nas escolas estaduais);	Escolas estaduais
Fichas de controle da frequência e do desempenho escolar do PGRFM (obtidas nos DRO's).	Diretorias Regionais de Operação (DRO's)

2. SELEÇÃO DOS ALUNOS PARA O “ESTUDO DE CASO”

O ponto de partida para a seleção dos alunos que participaram do “estudo de caso” foi uma listagem preparada pela Prefeitura Municipal de Campinas, em maio de 1998, contendo **694** códigos de crianças e adolescentes do PGRFM e outras características como data de nascimento, sexo, série escolar, escola onde estudavam quando entraram para o PGRFM, número de pagamentos que a família já havia recebido até maio de 1998 e valor dos pagamentos²⁵.

Essas 694 crianças e adolescentes se enquadravam em dois critérios, definidos com base nos objetivos desta pesquisa e das suas hipóteses de trabalho:

- 1) Idade entre **8 e 13 anos**.

²⁵ Estas informações foram extraídas do Banco de Dados do PGRFM, que se encontra no DAFCA (Departamento de Apoio à Família, à Criança e ao Adolescente), que coordena este programa. A maior parte das informações não é atualizada, retratando a situação dos membros das famílias beneficiadas no momento em que ingressaram para o PGRFM. A idade das crianças e adolescentes da listagem pôde ser deduzida a partir da data de nascimento. Entretanto, não é possível saber qual série as crianças e adolescentes estão cursando este ano,

APÊNDICE METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

1. DESENHO DA PESQUISA DE CAMPO

A coleta das informações primárias foi feita em duas frentes de trabalho, denominadas de Módulos 1 e 2.

Os objetivos do Módulo 1 foram:

- atualizar os conhecimentos sobre a estrutura organizacional e de apoio ao PGRFM e seus mecanismos de operacionalização;
- compreender como a dimensão educacional do PGRFM é tratada nas reuniões dos grupos sócio-educativos;
- entender qual é e como funciona o mecanismo de controle da frequência e do desempenho escolar das crianças e adolescentes do PGRFM;
- verificar como se articulam os diferentes órgãos da Prefeitura Municipal de Campinas na gestão do programa, especialmente, a articulação entre a Secretaria de Educação e a Secretaria da Ação Social na condução do PGRFM.

Conforme mostra o Quadro 1, As informações foram coletadas através de entrevistas com roteiros semi-estruturados com os seguintes agentes municipais: a Coordenadora de Apoio à Família da Prefeitura Municipal de Campinas, responsável pelo gerenciamento do PGRFM, e quatro técnicas responsáveis pela condução dos grupos sócio-educativos do PGRFM e pelo acompanhamento direto da situação familiar durante o recebimento do benefício.

O Módulo 2 compreende o estudo de quatorze crianças e adolescentes atendidos pelo PGRFM e das suas famílias, com o objetivo de identificar, no âmbito da vida familiar e escolar, os efeitos do PGRFM sobre a sua frequência e o seu desempenho escolar.

Conforme mostra o Quadro 1, as informações qualitativas foram coletadas através de entrevistas com roteiros semi-estruturados e questionários com os seguintes agentes e atores: as mães dos quatorze alunos selecionados, as professoras dos quatorze alunos selecionados e duas diretoras das escolas onde estudam os alunos selecionados.

As crianças com 7 anos de idade não foram incluídas na listagem porque, mesmo se estivessem matriculadas e freqüentando as aulas, não haveria como observar a sua freqüência e o seu rendimento escolar no ano anterior, ou seja, não haveria como verificar se ocorreu alguma melhoria na sua situação escolar após o ingresso no PGRFM. Por outro lado, ao completarem 14 anos, os adolescentes são excluídos do programa, portanto, não interessam para esta pesquisa e não foram incluídos na listagem.

- 2) Crianças e adolescentes cujas famílias tinham recebido do PGRFM, até o mês de maio de 1998, um número mínimo de 8 pagamentos.

A escolha do número mínimo de 8 pagamentos se justifica pelo fato de que, antes disso, os efeitos do PGRFM, em termos de reestruturação e reorganização familiar, são pouco notáveis. Da mesma forma, os efeitos sobre a freqüência e o desempenho escolar devem ser pouco perceptíveis nos primeiros meses de participação do programa.

Partindo desta listagem, o primeiro passo foi excluir **30** crianças e adolescentes que, no momento de ingresso no programa, estavam na 5ª, 6ª e 7ª séries. Isso porque é nas primeiras séries que se concentra o problema do fracasso escolar, portanto, é este o público que interessa para nossa pesquisa.

O segundo passo foi excluir **149** crianças para as quais não havia o nome da escola onde estavam matriculados. Segundo afirmou a Coordenadora do PGRFM, na maioria dos casos, no momento do cadastramento no programa, o requerente não soube informar o nome da escola onde estudavam os filhos ou o técnico responsável não preencheu o código da escola no ficha de cadastro. Poucas estavam fora da escola no momento do cadastramento. Restaram, portanto, **515** crianças e adolescentes para a seleção.

Em seguida, estas **515** crianças e adolescentes foram agrupadas de acordo com a escola a que pertenciam. No total, os **515** alunos estudavam em **106** escolas diferentes.

O Quadro 2, abaixo, mostra a relação das 10 escolas que concentravam o maior número de alunos da listagem:

Quadro 2

Relação das escolas estaduais e municipais que concentram o maior número de alunos da listagem

	Nome da escola	Região/DRO	Nº de alunos da listagem
1.	E.E.P.G. Profª Rosentina Faria Syllos	Sudoeste	23
2.	E.E.P.G. Prof. Alberto Medaljon	Leste	21
3.	E.M.P.G. Pe. José Narciso Ehrenberg	Norte	19
4.	E.E.P.G. Profª Rosina Frazatto dos Santos	Sudoeste	18
5.	E.E.P.G. Profª Castinauta de Barros Mello e Albuquerque	Norte	17
6.	E.M.P.G. Raul Pila	Leste	16
7.	E.E.P.G. Prof. João Fiorello Reginato	Norte	14
8.	E.E.P.G. Deputado Eduardo Barnabé	Noroeste	14
9.	E.E.P.G. Prof. Geraldo Alves Correa	*	14
10.	E.E.P.G. Profª Leonor Zuhlke Falson	*	12

Fonte: SAS/PMC

* Sem informação

As crianças foram selecionadas, então, apenas nas três primeiras escolas do Quadro 2, que concentram o maior número de alunos mencionados na listagem, a saber:

1. E.E.P.G. Profª Rosentina Faria de Syllos (23 alunos) DRO Sudoeste
2. E.E.P.G. Prof. Alberto Medaljon (21 alunos) DRO Leste
3. E.M.P.G. Pe. José Narciso Ehremberg (19 alunos) DRO Norte

Em cada uma destas escolas, foram selecionados, intencionalmente, **cinco** alunos, utilizando dois critérios:

1. Sexo. Procuramos manter um equilíbrio entre meninas e meninos, pois algumas pesquisas mostram que o rendimento escolar das meninas é, em média, melhor do que o dos meninos.
2. Tipo familiar. Procuramos selecionar famílias do tipo monoparental e biparental, acreditando que diferenças na estrutura e na organização da família influenciam na frequência e no rendimento escolar dos filhos.

Chegamos, assim, a um conjunto de **15** alunos para serem estudados.

Selecionadas as 15 crianças, enviamos os seus nomes para o DAFCA (Departamento de Apoio à Família, à Criança e ao Adolescente), responsável pela coordenação do PGRFM, que deveria entrar em contato com as famílias para consultá-las sobre a sua disponibilidade e disposição em participar da pesquisa²⁶.

Devido à demora do DAFCA em consultar as 15 famílias, **6** foram desligadas do PGRFM antes do

²⁶ Esta foi uma das condições impostas pela Prefeitura Municipal de Campinas para a realização da pesquisa.

início desta pesquisa e tiveram que ser substituídas por outras com o mesmo perfil.

Entretanto, quando consultadas, 4 mães se recusaram a participar da pesquisa, alegando falta de tempo para a entrevista devido ao trabalho, à existência de pessoas doentes na família e à problemas familiares, como o alcoolismo. Novamente, elas foram substituídas por outras famílias com as mesmas características.

Desta vez, apenas uma família, da DRO Leste se recusou a participar da pesquisa e não foi substituída. Assim, chegamos a um grupo de 14 famílias, com 14 crianças para serem atentamente estudadas nesta pesquisa.

Lei nº 8261 de 06 de Janeiro de 1995

Institui o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima para famílias com os filhos em situação de risco

A Câmara Municipal aprovou e eu, Prefeito do Município Campinas, sanciono e promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica criado o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima para famílias cujos filhos e/ou dependentes menores de 14 anos se encontrem em situação de risco.

Artigo 2º - Será considerada em situação de risco a criança de até quinze anos de idade que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, não esteja sendo atendida, nos seus direitos, pelas políticas sociais básicas, no que tange à sua integridade física, moral ou social.

§ 1º - Exceluam-se do limite de quinze anos, os filhos ou dependentes portadores de deficiência.

Artigo 3º - Poderão ser atendidas pelo Programa famílias, com filhos ou dependentes, cuja renda mensal seja inferior a R\$ 140,00 (cento e quarenta reais), e que residam em Campinas há, no mínimo dois anos, na data da publicação desta lei.

§ 1º - Famílias com renda superior a R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) poderão ser atendidas pelo Programa, desde que a renda mensal "per capita" seja inferior a R\$ 35,00 (trinta e cinco reais).

Artigo 4º - As famílias que pretendem obter o benefício deste programa deverão se cadastrar e atender aos prazos e requisitos mínimos estabelecidos no seu regulamento.

§ 1º - O Poder Público desenvolverá, de preferência em parceria com entidades de assistência social não governamentais, programa de orientação, acompanhamento e avaliação das famílias beneficiadas pelo Programa.

Artigo 5º - As hipóteses de exclusão do Programa e as respectivas punições para o servidor público ou agente de entidade parceira que concorrerem para a concessão ilícita do benefício, serão fixados no regulamento.

Artigo 6º - O auxílio monetário mensal será equivalente à diferença entre o conjunto de rendimento da família e o montante resultante da multiplicação do número de membros da família - pai, mãe e filhos ou dependentes menores de 14 anos - pelo valor de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais).

Artigo 7º - Os recursos financeiros para a realização do Programa serão consignados no Orçamento Municipal, não podendo ultrapassar o limite máximo de 1% do valor das receitas correntes do município.

Artigo 8º - Será priorizado o atendimento às famílias com crianças identificadas como desnutridas segundo os critérios para Notificação Compulsória estabelecidos pelo Decreto nº 11.500, de 29 de abril de 1994, e/ou situação de rua.

Artigo 9º - Os beneficiados deste Programa serão concedidos, a cada família, pelo período de um ano, prorrogável, nos termos da regulamentação desta lei.

Artigo 10º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, devendo ser regulamentada num prazo máximo de 30 dias. Ficam revogadas as disposições em contrário.

José Roberto Magalhães Teixeira
Prefeito Municipal

Decreto nº 11.741

Regulamenta a Lei nº 8.261/95, que "institui o Programa de Renda Familiar Mínima para famílias com filhos em situação de risco".

O Prefeito Municipal de Campinas, no uso de suas atribuições legais, considerando :

- Que a Câmara Municipal aprovou a Lei nº 8.261/95, que institui o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, garantindo-lhe recursos de até 1% do valor das receitas correntes do município;
- A situação precária e a extrema penúria em que vivem algumas famílias de nosso município, face à injusta distribuição de renda de nosso país;
- Que esta distribuição afeta um número grande de crianças na idade de sua formação física, intelectual e moral;
- Que estas crianças sofrem problemas que colocam em perigo a sua dignidade e segurança, no presente e no futuro, colocando-as, desde já, à margem da sociedade;
- Que um número grande de pais, na busca de recursos para a sobrevivência de suas famílias, deixam os seus filhos em casa, expostos a riscos de toda natureza;
- Que o índice de mortalidade infantil, verificado dentro destas famílias, é comparável aos piores do mundo;
- Que é dever do Poder Público e da Sociedade, dentro das suas possibilidades, promover a melhoria de vida para estas pessoas;
- Que Campinas busca, através de seus programas sociais e de parcerias entre a sociedade e governo, construir um município saudável, que proporcione o bem estar das pessoas e suas famílias.

-Que o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, tem como prioridade imediata atender famílias cujas crianças encontram-se em situação de risco, e visa, principalmente, realizar um trabalho sócio-educativo com estas famílias, que possibilite o ingresso ou retorno das crianças e adolescentes à rede escolar, bem como sua inserção em atividades que promovam seu desenvolvimento pessoal e social.

DECRETA :

Art. 1º - A Secretaria Municipal da Família, da Criança, do Adolescente e da Ação Social - SMFCAAS, será responsável pela coordenação geral do Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, instituído pela Lei nº 8.261/95, estabelecendo normas e procedimentos únicos para a implementação, controle e acompanhamento.

Parágrafo Único - O Programa será gerenciado pelas Secretarias de Ação Regional - SARs, através das Diretorias de Desenvolvimento Social, nas suas respectivas áreas de atuação.

Art. 2º - Consideram-se dependentes, para os efeitos da Lei nº 8.261/95, os menores de quatorze anos que estejam sob tutela ou guarda judicial, pelo período que perdurar esta situação.

Art. 3º - Para os efeitos deste Programa serão considerados componentes da família, seus representantes legais (pai e/ou mãe), os filhos e dependentes.

Art. 4º - A comprovação da renda, para fins do Programa, levará em conta a soma dos rendimentos de todos os membros da família e, será feita através de carteira profissional, "holeritis", recibos, ou declaração de próprio punho, no caso de rendimentos de trabalho informal ou alternativo.

Parágrafo Único - A aferição da comprovação de renda deverá ser feita no momento do cadastramento inicial da família e ainda, em qualquer fase do Programa, a critério do gerenciador.

Art. 5º - A comprovação da residência referida no Art. 3º da Lei nº 8.261/95, será feita por qualquer documento que, satisfatoriamente, indique a efetiva residência, no município.

Art. 6º - Para se habilitarem no Programa, ou obterem prioridade de atendimento, as famílias deverão se cadastrar, devendo cumprir os seguintes requisitos:

I - Documentos de natureza obrigatória:

- a)- Comprovante de residência, nos termos do Art. 5º deste decreto;
- b)- Certidão de nascimento e/ou documento de guarda ou tutela dos filhos ou dependentes com menos de quatorze anos;
- c)- Atestado médico que caracterize a deficiência, no caso do inciso I do Art. 2º da Lei nº 8.261/95;
- d)- Carteira profissional;
- e)- Termo de Responsabilidade e Compromisso, anexo I deste decreto, onde a família de responsabilizará, entre outras coisas, pela correta destinação dos recursos recebidos e ainda se sujeitará às punições decorrentes da falsa informação prestada, para fins de obtenção do benefício.

II - Documentos para obtenção de prioridade:

- a)- Documento comprobatório de que um ou mais filhos ou dependentes, tenham sido objeto da notificação compulsória de desnutrição de que trata o decreto nº 11.508 ou atestado de atendimento no referido programa.

- b)- Atestado de frequência do Serviço de Atendimento à Criança e Adolescente em Situação Especial (SACASE) ou em outros programas da mesma natureza gerenciados por Organizações Não Governamentais (ONGs) na data da publicação da lei nº 8.261/95.

Art. 7º - Os benefícios do Programa serão, renováveis, desde que conservadas as condições iniciais que o justificaram.

Parágrafo Único - As famílias estarão sujeitas à avaliação sistemática e controle periódico, de acordo com o Projeto Técnico de Operacionalização, sempre que assim for solicitado pelo gerenciador do Programa.

Art. 8º - As famílias serão atendidas, segundo critérios a serem estabelecidos pela SMFCAAS através de portaria, visando sempre priorizar as mais necessitadas.

Art. 9º - A parceria com entidades governamentais e não governamentais estabelecidas pelo Art. 4º da Lei nº 8.261/95, será objeto de acordo de cooperação, a ser firmado entre a Prefeitura Municipal de Campinas e a respectiva entidade.

Art. 10º - Será desenvolvido, através da IMA - Informática dos Municípios Associados, sistema informatizado para a criação, em cada SAR, de cadastro único de todos os beneficiários do Programa.

Art. 11º - O servidor público ou agente de entidade parceira, que concorra para a concessão ilícita de benefícios, responderá civil e criminalmente pelo delito, independentemente de inquérito administrativo em relação ao serviço público.

Art. 12º - Será excluída do Programa, a família cujo responsável esteja envolvido na ilicitude mencionada no Artigo anterior, bem como aquela que não esteja cumprindo as obrigações assumidas no Termo de Responsabilidade.

Art. 13º - O responsável perante o Programa será definido quando do cadastramento, devendo o Termo de Responsabilidade ser assinado por ambos os responsáveis quando possível.

§ 1º - Será admitido o compromisso assinado por outro membro da família, maior de 18 anos, quando da reconhecida impossibilidade dos responsáveis o assinarem.

§ 2º - Será obrigatório o comparecimento dos responsáveis aos eventos estabelecidos para o desenvolvimento sócio-educativo dos beneficiários, sob pena de exclusão do Programa.

Art. 14º - A Secretaria Municipal de Educação definirá normas, para a Rede Municipal de Ensino, estabelecendo a obrigatoriedade da Direção das unidades notificarem semanalmente a SAR respectiva, dos casos de evasão e/ou abandono da escola.

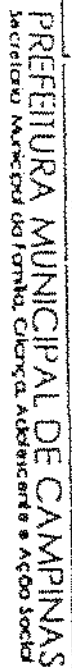
Parágrafo Único - A Direção e o corpo docente responsáveis pela escola deverão estimular a permanência da criança ou adolescente na unidade, mesmo em condições de possível insucesso escolar, para manter o vínculo do aluno com o processo educativo.

Art. 15º - A Secretaria Municipal de Educação buscará estabelecer convênio com a Secretaria de Estado da Educação, visando a implantação de mecanismos semelhantes aos estabelecidos no artigo anterior para a rede municipal, para acompanhamento mensal da evasão e/ou abandono escolar dos alunos da rede estadual de ensino.

Art. 16º - As famílias inscritas no Programa deverão ser acompanhadas pelos Serviços de Saúde Pública mais próximos a sua residência.

Art. 17º - Os recursos para execução deste Programa serão alocados na SMFCAAS, através de complementação à dotação.

Art. 18º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas todas as disposições em contrário.



IDENTIFICAÇÃO

COBOL	COBOL	COBOL
-------	-------	-------

[illegible][illegible]

NOME DOS MENORES DE 14 ANOS										NASCIMENTO		SEIO MÃE	PADESTRADO	TRAB. PAI	Mãe	COO. ESC	Outros	Assinatura
01																		
02																		
03																		
04																		
05																		
06																		
07																		
08																		

COMPOSIÇÃO FAMILIAR - GRUPO 2

	NOME DOS FILHOS BAIXOS DE 14 ANOS E ACIMA	MATERNITO	MEIO MP	MATERNITO	SCA MM	EST CIVIL	MATRIL	COMUNIDADE	PROTEÇÃO	CONDI TRABALHO	ATUAÇÃO	PERMANÊNCIA (mes)
01												
02												
03												
04												
05												
06												
07												
08												
09												
10												
11												
12												

DISPONIBILIDADE PARA REUNIÃO

☐ 1. SEGUNDA ☐ 2. TERÇA ☐ 3. QUARTA ☐ 4. QUINTA ☐ 5. SEXTA ☐ 6. IMPOSSIBILIDADE ☐ 7. DISPONIBILIDADE TOTAL
 HORARIO: 1. MANHÃ ☐ 1. ATÉ 1000 HORAS 2. TARDE ☐ 1. ATÉ 1500 HORAS 3. OUTROS ☐ 1. IMPOSSIBILIDADE ☐ 2. DISPONIBILIDADE TOTAL GRUPO

RESPONSÁVEL - TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE:

GRUPO DE PARENTESCO:

GRUPO DE PARENTESCO	CONDIÇÃO DE TRABALHO	INTEL. ESCOLAR	PROBLEMAS FISIOLÓGICOS	ESTADO CIVIL	CONDIÇÃO DE SAÚDE	REMARKS
01 - PAI	01 - SEMPRE	01 - BAIXO	01 - PROBLEMA COM A AUDIÇÃO (PARCIAL)	01 - SOLTEIRO	01 - DESMONTADO	01 - ALTEIA SEM
02 - MÃE	02 - AUTÔNOMO	02 - 1ª SÉRIE	02 - PROBLEMA COM A AUDIÇÃO (TOTAL)	02 - CASADO	02 - DEFICIENTE AUDITIVO	02 - APODIZ (FALSO)
03 - FILHO (A)	03 - CONTRAÍDO	03 - 2ª SÉRIE	03 - ESTIMULADO ALTO	03 - CASADO	03 - DEFICIENTE VISUAL	03 - DEFICIENTE
04 - FILHO (A)	04 - TRABALHANDO INDIVIDUAL	04 - 3ª SÉRIE	04 - CLASSE EM BOMAS (FOM)	04 - DIVORCIADO	04 - DEFICIENTE VISUAL	04 - DEFICIENTE
05 - FILHO (A)	05 - TRABALHANDO INDIVIDUAL	05 - 4ª SÉRIE	05 - CLASSE EM BOMAS (FOM)	05 - DIVORCIADO	05 - DEFICIENTE VISUAL	05 - DEFICIENTE
06 - FILHO (A)	06 - TRABALHANDO INDIVIDUAL	06 - 5ª SÉRIE	06 - CLASSE EM BOMAS (FOM)	06 - DIVORCIADO	06 - DEFICIENTE VISUAL	06 - DEFICIENTE
07 - FILHO (A)	07 - TRABALHANDO INDIVIDUAL	07 - 6ª SÉRIE	07 - CLASSE EM BOMAS (FOM)	07 - DIVORCIADO	07 - DEFICIENTE VISUAL	07 - DEFICIENTE
08 - FILHO (A)	08 - TRABALHANDO INDIVIDUAL	08 - 7ª SÉRIE	08 - CLASSE EM BOMAS (FOM)	08 - DIVORCIADO	08 - DEFICIENTE VISUAL	08 - DEFICIENTE
09 - FILHO (A)	09 - TRABALHANDO INDIVIDUAL	09 - 8ª SÉRIE	09 - CLASSE EM BOMAS (FOM)	09 - DIVORCIADO	09 - DEFICIENTE VISUAL	09 - DEFICIENTE
10 - FILHO (A)	10 - TRABALHANDO INDIVIDUAL	10 - 9ª SÉRIE	10 - CLASSE EM BOMAS (FOM)	10 - DIVORCIADO	10 - DEFICIENTE VISUAL	10 - DEFICIENTE
11 - FILHO (A)	11 - TRABALHANDO INDIVIDUAL	11 - 10ª SÉRIE	11 - CLASSE EM BOMAS (FOM)	11 - DIVORCIADO	11 - DEFICIENTE VISUAL	11 - DEFICIENTE
12 - FILHO (A)	12 - TRABALHANDO INDIVIDUAL	12 - 11ª SÉRIE	12 - CLASSE EM BOMAS (FOM)	12 - DIVORCIADO	12 - DEFICIENTE VISUAL	12 - DEFICIENTE

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

SECRETARIA MUNICIPAL ASSISTÊNCIA SOCIAL

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO

REQUERENTE

Carteira Profissional:

CÔNJUGE

Carteira Profissional:

Cadastrado no Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima sob o número (código), residente à endereço, bairro, DRO, declaram:

1. Estar cientes de que qualquer informação falsa os sujeitará às penas cabíveis e à imediata suspensão do benefício.
2. Assegurar que a aplicação do subsídio se dê de acordo com o planejamento estabelecido em conjunto com o técnico social do Programa, privilegiando os aspectos relacionados à melhoria da qualidade de vida do grupo familiar: moradia, saúde, geração de renda, educação e alimentação.
3. Garantir frequência na escola aos menores em idade escolar.
4. Garantir atenção à saúde da criança/adolescente regularmente.
5. Apresentar atestado de frequência dos menores em atividades complementares providas pela Prefeitura Municipal de Campinas ou Organização não Governamental (ONG).
6. Participar de atividades desenvolvidas por técnicos sociais do Programa: grupo educativo mensal, técnicas de avaliação e outros.
7. Assegurar a não permanência dos menores nas ruas, evitando a exposição dos mesmos à violência, exploração, discriminação e outros riscos.

Campinas, de agosto de 1.998.

REQUERENTE

ARLY DE LARA ROMÉO

Secretário Municipal de Assistência Social

P.M.C.
S.M.F.C.A.A.S./S.M.E.

PROGRAMA DE GARANTIA DE RENDA FAMILIAR MÍNIMA

FICHA DE CONTROLE TRIMESTRAL DE FREQUÊNCIA/ACOMPANHAMENTO
ESCOLAR

- U.E.: _____
- Bairro: _____ Sar: _____
- Aluno: _____ Data Nasc.: _____
- Classe: _____ Período: _____

Trimestre: maio, junho e julho ()
julho, agosto e setembro ()
outubro, novembro e dezembro ()

Dias letivos do trimestre: _____
Limite legal de faltas no trimestre: _____
Nº de faltas do aluno no trimestre: _____ Justificadas e
_____ Injustificadas

Aproveitamento do aluno: () ótimo () bom
() regular () fraco

A família tem respondido às solicitações das U.E. (reuniões de
pais, conversas individuais): sim () às vezes () não ()

A U.E. já teve necessidade de entrar em contato com a família?
sim () não ()

Em caso afirmativo, assinale o(s) motivo(s):

- () Falta em excesso
() Aproveitamento insatisfatório
() Problemas disciplinares
() Problemas de saúde
() Outros Quais: _____

Houve atendimento à solicitação:
() sim () não

Caso haja alguma observação, favor colocar no espaço abaixo:

Campinas, ____/____/____

Ass. e Carimbo do Diretor

ANEXO 3

Quadro com as informações sobre o rendimento escolar dos quatorze alunos
selecionados

Quadro 1
Evolução do rendimento escolar dos 14 alunos selecionados
Estudos de caso - 1998

Escolas			Alunos Selecionados		Disciplinas		Evolução do rendimento escolar: Informações contidas nos documentos escolares					Parecer dos professores em 1998				
							1995		1996		1997		1998			
EEPG Prof. Alberto Medaljon	1. Adenilson (3ª, 10)	Português Matemática Hist/E.:Sociais Geog/Ciências	NE		"Faz uso das letras maiúsculas e minúsculas. Reconhece algumas sílabas, todas as vogais, todas as consoantes. Em matemática, escreve números naturais de 0 a 20. Soma e subtrai dois números naturais"		"Emprega apenas uma letra para representar ora a sílaba, ora o fonema, utilizando algumas letras com o valor sonoro correspondente. Produz textos sem apresentar convenções da escrita. Lê com certa fluência. Faz as cópias dos numerais até 1000 e da tabuada. Associa a adição, subtração, multiplicação e divisão a situações problemas. Tem a noção de dobro, triplo"								Regular Varia conforme a disciplina. Tem facilidade para assimilar conteúdos de matemática, mas dificuldade para desenvolver a linguagem oral e escrita. Apresentou pequena melhora após o início do acompanhamento psicológico.	
	2. Cintia (4ª, 10)	Português Matemática Hist/E.:Sociais Geog/Ciências	"Escreve usando todas as letras, produz pequenos textos e lê com relativa fluência revelando compreensão (...) Escreve números naturais até 100, ordem crescente e decrecente. Calcula adição, subtração e multiplicação"		Faz uso das letras maiúsculas. Reconhece todas as letras do alfabeto. Faz associação correta entre fala e escrita. Produz textos, lê com relativa fluência (...) Consegue resolver adição, subtração com reserva, multiplicação e divisão. Escreve e nomeia números naturais até 1000 (...)		B C C B C	B C C C B	B C C A B	B B B B C	C B B B C	B B B B B	B B B B B	Muito bom		
	3. Cleber (4ª, 11)	Português Matemática Hist/E.:Sociais Geog/Ciências	"Faz cópia das letras maiúsculas e minúsculas. Reconhece e sabe nomear apenas vogais. Não faz correspondência entre escrita e fala e registra a escrita usando rabiscos. Em matemática, faz cópia dos numerais até 50, mas tem noção de quantidade até 10"		"Reconhece e sabe nomear apenas algumas consoantes e vogais. Não faz correspondência entre escrita e fala e registra a escrita usando quaisquer letras. Em matemática, tem raciocínio matemático lento. Escreve e nomeia os numerais de 1 a 9 e o zero"		C B C C	C C B C	C B B B	C B B B	B B B B	C C C C	C C C C	C C C C	Regular Varia conforme a disciplina. em matemática, domina o conteúdo e é bom aluno. Em português, está sendo alfabetizado agora e evoluiu pouco durante o ano. Identifica algumas letras e palavras simples.	

continua...

...continuação

Escolas	Alunos Seleciona- dos	Disciplinas	Evolução do rendimento escolar: Informações contidas nos documentos escolares										Parecer dos professores em 1998
			1995	1996				1997				1998	
EEPG Prof. Alberto Medaíson	4. Francieleid (4ª, 11)	Português Matemática Hist/E. Sociais Geog/Ciências	"Escreve usando todas as letras para representar os fonemas correspondentes. Produz pequenos textos. Lê com relativa fluência revelando compreensão. Em matemática, escreve os números naturais até 100, em ordem crescente e decrescente. Calcula adição, multiplicação e subtração"	"Reconhece todas as letras do alfabeto, faz a associação correta entre fala e a escrita. Lê com relativa fluência, após a leitura consegue recuperar o texto em sua totalidade. Em matemática, consegue resolver adições, subtrações, multiplicações e divisões. Escreve e nomeia números até 1000"	A B B B	B B B B	B B B B	C B B B	C C C C	B B B B	A B A A	A C A A	Bom Apresenta uma pequena dificuldade em matemática, mas não deixa de fazer as atividades propostas
					B	B	B	B	C	B	A	A	
EMPG. Pe. José Narciso Viera Ehremberg	5. Daniela (2ª, 9)	Português Matemática Hist/E. Sociais Geog/Ciências	NE	NE	R R R R	R R R R	B B B B	B B B B	B B B B	ND	R R R R	Regular Na média da turma	
	6. Diego (2ª, 10)	Português Matemática Hist/E. Sociais Geog/Ciências	F R F		F R F	F R F	B B E	R R R	B B B	R R R	B B B		B B B
	7. Fernando (2ª, 9)	Português Matemática Hist/E. Sociais Geog/Ciências	NE		F F F	F F F	F F F	F F F	R R R	R R R	ND		F F F

continua...

... continuação

Escolas	Alunos Selecionados	Disciplinas	Evolução do rendimento escolar: Informações contidas nos documentos escolares										Parecer dos professores em 1998		
			1995	1996				1997				1998			
EMPG Pe. José narciso Veria Enrenberg	7. Fernando (2ª, 9)	Português Matemática Hist/E. Sociais Geog/Ciências	NE	F F F F	F F F F	F F F F	F F F F	R R R R	R R R R	ND	F F F F	F F F F	Ruim as notas são péssimas; em geral, entrega as provas em branco. recentemente, o rendimento dele piorou ainda mais.		
	8. Marcela (3ª, 10)	Português Matemática Hist/E. Sociais Geog/Ciências	NE	R R B B	R R R R	R B B B	R B B B	R B R R	B B R B	F F F F	B B B B	B E B B	Muito Bom está passando de b para e, de excelente.		
	9. Mauricio (2ª, 8)	Português Matemática Hist/E. Sociais Geog/Ciências	NE	NE				R R R R	R R R R	R R R R	B B B B	B B B B	Bom as notas são boas, mas recentemente, não houve melhoria por causa do excesso de faltas.		
EEPG Profa. Rosentina Faria Syllós	10. Andréia (3ª, 10)	Português Matemática Hist/E. Sociais Geog/Ciências	"A aluna domina o alfabeto, consegue ler e escrever algumas palavras. Conhece e compreende os numerais de 0 a 40, e adição simples. É uma aluna muito distraída e sem interesse"	"A aluna conhece o alfabeto e sabe nomeá-las. Lê e escreve algumas palavras. Não domina a leitura. Reconhece números de 0 a 100. Identifica, sem dominar, adição e multiplicação que envolvam a idéia de juntar (simples)"				"A aluna conhece o alfabeto e sabe nomeá-las. Lê e escreve algumas palavras. Não domina a leitura. Reconhece os números de 0 a 100. Identifica as operações adição e multiplicação que envolvam a idéia de juntar (...) É uma aluna muito distraída, mas se mostra interessada"				C C C C	C C C C	C C C C	Não tem rendimento Aluna inteligente, mas não tem interesse em aprender. Lê pouco, não conhece todas as letras. Matemática, conhece pouco.

continua...

... continuação

Escolas	Alunos Seleccionados	Disciplinas	Evolução do rendimento escolar: Informações contidas nos documentos escolares					Parecer dos professores em 1998		
			1995	1996	1997				1998	
EEPG Prof. Rosentina Faria Syllos	11. Fábio (3ª, 11)	Português Matemática Hist/E. Sociais Geog/Ciências	"Não domina o alfabeto, não lê e apenas copia. Em matemática, assimilou numerais até 10, tem dificuldade na adição. É desinteressado e agitado"	"Com um pouco de auto-confiança, aulas de reforço e interesse, o aluno começou a ler e interpretar histórias infantis e a executar as atividades propostas. Resolve problemas com as 4 operações. Assimilou bem a tabuada do 0 ao 10"	D C D C	D D D C	D D D D	C C C C	C C ND C	Regular Bom aluno em matemática mas tem dificuldades em português.
	12. Maycon (3ª, 9)	Português Matemática Hist/E. Sociais Geog/Ciências	NE	"O aluno domina o alfabeto. Lê e escreve algumas palavras. Tem dificuldade na leitura de textos. Reconhece os numerais de 0 a 100. Reconhece adição e subtração simples"	"Dominou as sílabas simples e as complexas (parcialmente). Lê e interpreta textos e histórias infantis usando a pontuação. Sabe formar e organizar frases. Dominou as quatro operações fundamentais, envolvendo situações problemas (...). Promovido para a 3ª série"	C C C C	C C C C	C C C C	C C C C	Ruim Já é alfabetizado, mas tem muita dificuldade para ler e escrever. Apresentou uma melhoria pequena ao longo do ano, igual a todas as outras crianças da sala.

continua...

