



CONDICIONALIDADE EDUCAÇÃO: o olhar dos beneficiários acompanhados pelo CRAS de São Rafael/RN

GRACINDO, Aline Macêdo Câmara¹

RESUMO: Esta reflexão resultou de um estudo de caráter qualitativo, bibliográfico, documental e de campo, que teve como objetivo apreender o olhar dos adolescentes, beneficiários do Programa Bolsa Família, usuários do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de São Rafael-RN, sob a condicionalidade educação. A proposta deste trabalho é apreender os limites e possibilidades para o cumprimento dessa condicionalidade na perspectiva dos beneficiários. Para tanto, realizamos entrevistas semi-estruturadas com 15 adolescentes, que estavam em situação de descumprimento da referida condicionalidade. Dentre os resultados foram apontadas como dificuldades para manter a frequência regular mínima exigida: o fato de terem que trabalhar para auxiliar no sustento da casa; a distância de suas casas até a escola e a indisposição de participarem das aulas. E como possibilidades: o vínculo com os professores, as amizades, o horário de recreação ou o próprio ato de estudar os fazem gostar de frequentar às aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Condicionalidade; Educação; CRAS.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta da dissertação intitulada “Programa Bolsa Família: a condicionalidade educação sob o olhar dos beneficiários acompanhados pelo CRAS do município de São Rafael/RN”, defendida em junho de 2021, que teve como objetivo geral apreender o olhar dos adolescentes beneficiários do PBF, usuários do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de São Rafael-RN, sob a condicionalidade educação. Partindo dos resultados desta pesquisa, buscamos apresentar aqui os limites e as possibilidades apontados pelos entrevistados para o cumprimento da referida contrapartida.

¹ Mestra em Serviço Social e Direitos Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Assistente Social do Centro de Referência de Assistência Social do município de São Rafael/RN.
gracindoaline@gmail.com

Vale dizer que, embora o Programa Bolsa Família tenha sido substituído pelo atual Programa Auxílio Brasil, o caráter condicionado se perpetua, trazendo apenas mudanças relativas ao percentual de frequência escolar mínima exigida. No que diz respeito à educação, as regras do PBF eram: matricular e garantir a frequência mínima de 85% nas aulas para crianças e adolescentes de 6 a 17 anos de idade e de 75% para jovens de 16 e 17 anos. Já no modelo atual exige-se frequência escolar de 60% para os beneficiários de 4 e 5 anos de idade e de 75% para os beneficiários de 6 a 15 anos e para o de e 18 e 21 anos de idade incompletos que não tiverem concluído a educação básica.

Para tal, recorreremos ao estudo de caráter qualitativo, bibliográfico, documental e de campo. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 15 adolescentes, com idades entre 12 e 17 anos, da zona urbana e, em sua maioria do sexo masculino, que estavam em situação de descumprimento da condicionalidade. Para selecionar os sujeitos da pesquisa, utilizamos os dados referentes a 2019, presentes no Sistema de Condicionalidades (SICON) e nas fichas de registros de atendimentos diários, concernentes aos pedidos de recursos das famílias que buscam, espontaneamente, o CRAS para regularizar a situação de recebimento do benefício.

Para nos situarmos, vale acrescentar que o município de São Rafael está localizado no Oeste Potiguar e microrregião do Vale do Açu, e que de acordo com o último censo do IBGE de 2010 contava com 8. 111 habitantes, sendo considerado de Pequeno Porte I.

Por fim, alguns entrevistados apontaram como dificuldade de manter a frequência regular mínima exigida, o fato de terem que trabalhar para auxiliar no sustento da casa, pois a renda proveniente do PBF não era suficiente. Outras dificuldades citadas foram a distância de suas casas até a escola e a indisposição de participarem das aulas. Já como possibilidades foram apontadas: o vínculo com os professores, as amizades, o horário de recreação ou o próprio ato de estudar que os motiva a frequentar as aulas.

2 CONDICIONALIDADE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

A Teoria do Capital Humano de Schultz que emergiu na década de 1960, defendia que deveria haver uma qualificação dos indivíduos, principalmente, daqueles pertencentes as regiões mais pobres, tal qualificação ocorreria mediante o acesso destes à educação formal. Mas todo investimento implica custos e benefícios, por isso, deve-se analisar se o retorno do investimento será válido. Uma das hipóteses deste autor, era de que os países menos desenvolvidos estavam avançando na melhoria da qualificação de sua população, no sentido de permite-lhes adquirir conhecimentos e habilidades úteis para aumentar seu capital subjetivo, o que, por sua vez, aumentaria a produtividade econômica (PIRES, 2013). Isso nos remete à lógica utilitarista, por apontar que é preciso investir no indivíduo, para que ele se torne útil à dinâmica econômica do capital. Portanto, as condicionalidades são tomadas como

mecanismos de ruptura com o ciclo intergeracional da pobreza, principalmente, a da educação, sendo esta vista como instrumento de ascensão social.

A incorporação da Teoria do Capital Humano nos programas de transferência de renda condicionadas compreende que o Estado deve ser o agente financiador do investimento em educação, sobretudo para crianças e jovens de famílias pobres. O retorno deste investimento será dado pelo incremento da renda dessas pessoas quando estas estiverem aptas para venderem sua força de trabalho mais valorizada. Pode-se afirmar que este tipo de entendimento restringe a educação como um investimento, o qual será valorizado ou não a depender das forças do mercado das sociedades capitalistas. Assim, deixa de ser fundamental nos processos educativos a formação da pessoa, num sentido mais amplo, para se valorizar a transmissão de um conjunto de habilidades e destrezas (PIRES, 2013, p. 516-517).

Em pesquisa intitulada “Relações de troca e reciprocidade entre os participantes do Programa Bolsa Família em Campinas (SP)”, Pires (2013) apontou quatro aspectos que marcaram as falas dos entrevistados: a noção moralista no uso da renda repassada, estabelecendo uma dicotomia entre a maneira “certa” e a maneira “errada” de empregá-la; os sujeitos se veem como representantes das famílias beneficiárias ou do Estado, mas não de si mesmos; existe um ciclo de troca e reciprocidade, constituído pelo “dar, receber e retribuir”; e por último a noção de compromisso, de aliança, entre a família e o Estado, na qual os indivíduos entendem que devem fazer a sua parte para que este último faça a dele.

A autora faz uma crítica a visão de educação como mero instrumento de valorização da força de trabalho, de investimento em algo que beneficiará a própria lógica capitalista. O que se faz em detrimento de uma formação centrada em processos de ensino-aprendizagem emancipatórios e totalizantes, ou seja, que considerem o sujeito em todas as dimensões da pessoa humana e não o reduza a mero objeto do capital que deve ser qualificado e enriquecido de habilidades e capacidades voltadas para o mercado competitivo.

São levantadas outras objeções a essa vinculação dos programas de transferência condicionadas à Teoria do Capital Humano citadas por Pires (2013). Ela menciona o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2010), o qual afirma ser preciso romper com esse pensamento da escola como lugar de ascensão social. Ele acredita que a escola se configura num espaço reprodutor das desigualdades sociais, ao passo em que legitima a ideologia dominante expressa nos currículos mínimos escolares, os quais excluem todo o conhecimento cultural e simbólico crítico, a fim de não emancipar os sujeitos e mantê-los presos a concepções de mundo limitadas e reducionistas. Para o sociólogo, a escola é conservadora e impõe um patriotismo cívico, como se contemplasse todas as outras classes e segmentos de classes que ali frequentam. Há então uma língua dominante, uma história dominante, uma literatura dominante, que são privilegiadas e repassadas como universais. As diferenças e a diversidade são abafadas ou tidas como anomalias, que devem ser corrigidas. Dessa feita, os

alunos que irão se destacar dentre os demais, serão aqueles provenientes de famílias “bem estruturadas”, adeptas dos valores culturalmente bem-vistos. O problema é que,

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 2010, p. 59 *apud* PIRES, 2013, p.519).

Se um indivíduo da classe pobre consegue passar no vestibular para um curso elitizado, como Medicina ou Direito, por exemplo, isso ganha uma certa repercussão nos meios midiáticos ou na comunidade, como prova da velha máxima de que “quem quer, consegue”; já aqueles que não alcançam tal feito, são julgados como culpados por seus próprios fracassos. Isso parte de uma visão limitada, que nega a perspectiva totalizante, descontextualiza a realidade, desconsiderando as condições desiguais nas quais esses sujeitos estão inseridos.

Outro problema que Pires (2013 *apud* CASTEL, 1998) aponta é a questão do desemprego que tem atingido até mesmo a mão-de-obra qualificada e isso faria cair por terra a premissa de que “uma criança que passa mais tempo na escola, estaria pronta e qualificada para, num futuro próximo, angariar uma vaga no mercado de trabalho”. Se remetendo a Castel (1998) a autora nos diz que,

Se seguirmos este raciocínio, é possível colocar em dúvida a premissa existente no desenho do Programa Bolsa Família de que a exigência de frequência escolar seria um fator determinante para romper o chamado ciclo intergeracional da pobreza. Primeiro, porque a frequência escolar não garante, por si só, maior escolaridade. Segundo, porque a elevação do nível de escolaridade não será mais garantia para obtenção de emprego nas sociedades atuais, de acordo com este entendimento. É importante notar que o autor não é contrário a políticas que visem ao incremento da escolaridade, apenas põe em dúvida a correlação necessária entre ganhos de escolaridade e garantia de emprego (PIRES, 2013, p. 513).

Além do mais, como podemos afirmar, com segurança, que uma frequência assídua à escola é sinônimo de uma qualificação para conseguir um emprego futuramente? Sabemos que num país como o Brasil, a educação pública é prestada em condições precárias, em termos estruturais e de recursos humanos, posto que nunca foi priorizada pelos governos que estiveram à frente.

Para Celia Kerstenetzky (2009, p.70),

Do ponto de vista de desenvolvimento, a situação parece dramática (embora não tanto da perspectiva de que “não há almoço grátis”): de um lado, o mero

cumprimento das imposições não é em si um indicador de aumento de capacitação (em virtude da precariedade dos serviços); de outro, a manutenção das famílias no programa não é nem sequer garantia de que elas se tenham beneficiado de qualquer serviço, já que, quando o serviço não é provido por falta de disponibilidade, a condicionalidade é simplesmente suspensa. Ou seja, o programa não prevê nenhuma punição para a falha do governo em cumprir com o seu dever de oferecer os serviços.

A autora chama de perspectiva do “não há almoço grátis”, aquela que defende que o governo deve cobrar algo em troca do benefício e coloca que, para além disso, as exigências postas pelo PBF apresentam fragilidades. Tendo em vista que a permanência por mais tempo das crianças e adolescentes na escola não significa automaticamente sua capacitação para romper o ciclo intergeracional da pobreza, em virtude da precariedade dos serviços ofertados, intensificada pelo não uso destes por parte da classe média. Sem a presença desta nos espaços públicos, a luta por sua melhoria e qualidade é enfraquecida.

Na concepção de Bueno (2009, p. 41),

A perversa articulação obrigatória entre acesso a serviços básicos e acesso a programas de transferência de renda funciona na verdade, para escamotear um problema que carece de outras soluções. A redução da evasão e infrequência escolar, por exemplo, deveria ser pensada a partir da garantia de serviços públicos de qualidade. Ao contrário disso, os programas condicionados quando conseguem ampliar o acesso educacional a determinados segmentos, não modificam a situação do aproveitamento escolar, questão central que vem determinando a formação cada vez mais crescente de uma legião de analfabetos funcionais.

O acesso educacional não vem acompanhado de um aproveitamento escolar das crianças e adolescentes beneficiários. Além disso, os altos números de abandono escolar por parte dos usuários acompanhados pelo CRAS, evidencia que um programa de transferência de renda condicionada, não substitui o investimento na educação pública de qualidade e universal.

3 VIABILIDADES E ENTRAVES PARA O CUMPRIMENTO DA CONDICIONALIDADE EDUCAÇÃO

O não cumprimento da condicionalidade educação, deve ser visto considerando as realidades particulares de cada indivíduo, sua dinâmica familiar, suas relações familiares e comunitárias, suas condições de acesso aos serviços sociais básicos, dentre outros aspectos. Caso contrário, esses sujeitos seriam culpados e penalizados de maneira deliberada, por atribuímos a eles a responsabilidade de cumprir a exigência imposta, independente das circunstâncias enfrentadas.

Nesse sentido, buscamos compreender as possibilidades e dificuldades enfrentadas para o cumprimento da condicionalidade educação, pelos beneficiários do CRAS do município

de São Rafael/RN. Fizemos a seguinte pergunta: Você gosta de ir à escola? A fim de sabermos o que motiva esses adolescentes a frequentarem a escola. Como respostas a maioria apontaram os mesmos motivos. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 1- Possibilidades para o cumprimento da condicionalidade educação

RESPOSTAS	
VOCÊ GOSTA DE IR À ESCOLA?	ENTREVISTADOS
Não, porque é chato	BENEFICIÁRIO 1
Mais ou menos. Não gosto de acordar cedo	BENEFICIÁRIO 2
Mais ou menos, não gosto do horário, da professora e não tenho amizades	BENEFICIÁRIO 3
Razoável, não valorizo o ato de ir	BENEFICIÁRIO 4
Sim, gosto de estudar e das amizades	BENEFICIÁRIO 5
Razoável, não me dou bem com os professores	BENEFICIÁRIO 6
Sim, porque gosto de estudar e das amizades	BENEFICIÁRIO 7
Sim, pelas amizades e professores	BENEFICIÁRIO 8

Gostava de ir, por causa dos professores	BENEFICIÁRIO 9
Razoável, porque tenho preguiça	BENEFICIÁRIO 10
Sim, pelas amizades	BENEFICIÁRIO 11
Mais ou menos, porque não gosto de acordar cedo e nem dos professores	BENEFICIÁRIO 12
Gosto, para brincar no intervalo	BENEFICIÁRIO 13
Sim, pelo ambiente, amigos e professores	BENEFICIÁRIO 14
Não. Acho chato	BENEFICIÁRIO 15

Como podemos observar as respostas variam entre: não gostar de ir à escola por motivos como, não considerar um ambiente atrativo, problemas com o horário, pelo fato de terem de acordar cedo, problemas de relacionamento com os professores e indisposição. Já outros assinalam que os professores, as amizades, o horário de recreação ou o próprio ato de estudar os fazem gostar de frequentar as aulas.

Nesse prisma, podemos observar que o que seria uma possibilidade ou motivação para o cumprimento, acabou sendo representado como um entrave. Porquanto, a maioria dos adolescentes (exatamente 8 entrevistados) mencionaram que não gostam ou gostam de forma razoável de ir à escola. Interessante que dentre os motivos assinalados podemos observar que para 3 entrevistados os problemas relacionais, isto é, a relação aluno-professor ou aluno-aluno, aparece como fundamento do fato de não gostarem da escola. Já 6 beneficiários afirmaram que são justamente os laços construídos no ambiente escolar com

professores e amigos que os motiva a frequentar. A escola é inegavelmente um espaço de construção de vínculos e laços afetivos, – “[...] na escola, o aluno tem rotinas como hora do intervalo e do lanche, em que os objetivos educacionais se dirigem à convivência em grupo e à inserção na coletividade” (DESSEN; PONIA, 2007, p.26) – e os indivíduos possuem essa natureza relacional, essa necessidade de estabelecer conexões com o meio, com o outro.

No que se refere as dificuldades enfrentadas, dos 15 sujeitos da pesquisa, 8 mencionaram a indisposição e um deles acrescentou a distância de sua casa até à escola; 3 citaram a distância como empecilho ao cumprimento da condicionalidade; outros 3 disseram não ter dificuldade e 1 deles disse que o trabalho é limitador da sua frequência às aulas. O que nos chamou atenção foi o fato de que daqueles que apontaram a indisposição como barreira, 6 afirmaram realizar alguma atividade/ocupação para complementar a renda familiar, bem como 2 dos que citaram a distância. Conforme quadro abaixo:

Quadro 2- Atividade/ocupação para complementar a renda familiar

RESPOSTAS	
ATIVIDADE/OCUPAÇÃO PARA COMPLETAR A RENDA FAMILIAR	ENTREVISTADOS
Ajudo nas vendas na feira com o meu pai	BENEFICIÁRIO 1
Trabalho nas festas, montando som	BENEFICIÁRIO 3
Ajudo meu o pai, carregando e descarregando cargas de caminhão	BENEFICIÁRIO 4
Trabalho de servente, lavando caixa d'água, no curral e "fazendo bico"	BENEFICIÁRIO 5
Trabalho como atendente num frigorífico	BENEFICIÁRIO 6
Ajudo fazendo bico com meu pai, vendendo coisas, queijo e leite	BENEFICIÁRIO 12
Na oficina, quase todos os dias	BENEFICIÁRIO 13

Fazendo doces	BENEFICIÁRIO 14
Ajudo o companheiro da minha mãe, às vezes	BENEFICIÁRIO 15

Vale ressaltar que os beneficiários que afirmaram realizar alguma atividade/ocupação para completar a renda familiar, disseram fazê-lo em horário livre, o que não comprometeria o horário escolar. Essas respostas nos mostram o quanto o valor do benefício é irrisório para atender as famílias em suas necessidades básicas, fazendo-se necessário que praticamente todos os seus membros gerem outro tipo de renda para além da do PBF. Associamos a indisposição apontada pela maioria dos entrevistados ao fato de exercerem alguma atividade laborativa para complementação do rendimento, não obstante serem jovens, aparentemente saudáveis e vigorosos, não podemos deixar de lado o fato de se tratar de adolescentes e, portanto, sujeitos até então em desenvolvimento de suas condições físicas e intelectuais. Isso significa dizer que o ato de “ajudar” seus responsáveis ou conhecidos com algum tipo de atividade, que exige esforços físicos ou mentais, mesmo que não seja em horário escolar, acaba deixando-os afadigados e gerando certa indisposição para acompanhar as aulas.

Em estudos sobre os impactos de programas sociais voltados à educação, em particular o Programa Bolsa Escola, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003, Schwartzman (2005) constatou que o trabalho era recorrente entre as crianças beneficiárias do programa, o que, para ele, se justifica pela condição de pobreza das famílias beneficiárias que precisam da participação de todos os seus membros para o sustento. O autor coloca que “as crianças não deixam de ir à escola porque trabalham, mas, sim, por problemas do próprio sistema escolar, como escolas não acessíveis e baixa qualidade do ensino” (CASSIAMALI; TATEI; BATISTA, 2010, p.279).

Essa é uma realidade vivenciada no nosso país, em virtude do parco investimento na rede de ensino pública, com escolas em estado precário e desvalorização da categoria dos profissionais da educação. Logo, o espaço de ensino-aprendizagem não se torna atrativo para os adolescentes. Não os prepara para a profissionalização, produzindo uma falta de expectativa por parte destes e insegurança em relação ao seu futuro. A ausência de progressão na vida escolar leva, muitas vezes, os pais ou responsáveis a inserir seus filhos em ocupações onde veem resultado imediato de algum ganho financeiro, as quais acabam valorizando mais do que a Educação.

A cultura de valorização do trabalho infanto-juvenil ainda é muito forte no nosso país e, sobretudo, em regiões interioranas, onde desde cedo incentiva-se o trabalho destes segmentos nas atividades de agricultura familiar, na pesca, no roçado, vistos como espaços que passam mais ensinamentos do que a própria escola. O pensamento é orientado por

máximas do senso comum: “melhor trabalhar, do que está solto nas ruas”, “pelo menos está fazendo algo da vida, já que não quis estudar”, “ele é muito trabalhador, puxou ao pai”, dentre outras. O entendimento é de que o trabalho é uma forma de ensinar a disciplina, a responsabilidade e que serve de fuga ao mundo das drogas e da criminalidade.

Outro ponto que favorece a inserção dos adolescentes em atividades laborativas é a precarização de sua força de trabalho, dado que, como pagamento por sua mão-de-obra, costumam se contentar com o mínimo, como produtos para satisfação pessoal, ou algum “trocado” para comprar o lanche do final de semana.

A precarização das relações de trabalho constitui hoje uma das causas que aceleram o fenômeno do trabalho infantil e da exploração do adolescente no trabalho. A pobreza e a defasagem do ensino continuam se destacando como grandes responsáveis pelas crianças estarem precocemente no mercado de trabalho que, por sua vez, abre suas portas. O mercado de trabalho, tem preferência pela contratação da mão-de-obra infantil e adolescente, porque seu custo é baixo, as crianças/adolescentes possuem baixo poder de reivindicação o que faz o empregador deter poder de controle sobre eles e pela falta de maturidade e vivência não sabem do risco das condições em que trabalham e dedicam-se de forma integral a serviços que caberiam a adultos (PEDERNEIRAS, 2004, p. 37).

Silveira, Amaral e Campineiro (2000, p. 09), sintetizam bem os aspectos propiciadores do trabalho infanto-juvenil:

Na perspectiva da "oferta" de trabalho pelas crianças, quatro fatores podem ser destacados: *i) a pobreza, que obriga as famílias a ofertar a mão-de-obra dos filhos pequenos; ii) a ineficiência do sistema educacional brasileiro, que torna a escola desinteressante para os alunos e promove elevadas taxas de repetência e evasão; iii) o sistema de valores e tradições da nossa sociedade, fortemente marcado pela "ética do trabalho"; iv) o desejo de muitas crianças de trabalhar desde cedo. (grifo dos autores).*

Muitos adolescentes sentem o desejo de ganhar o seu próprio dinheiro, para se ver independentes dos pais ou responsáveis, bem como para alimentar o *status* consumidor capitalista, tão aclamado pelos meios midiáticos e que diariamente bombardeia o imaginário desses jovens, se mostrando como o único meio de construir uma identidade e de obter reconhecimento social.

À vista das análises realizadas, depreendemos que a exigência do PBF de uma frequência regular mínima às aulas para os adolescentes, como contrapartida para recebimento do benefício, é muito mais um mecanismo limitador da perspectiva de cidadania, a qual segundo Coutinho (1997) é resultado de lutas travadas a partir de baixo que constituem processos históricos contraditórios, nos quais as classes subalternas ocupam a esfera pública para deixar em evidencia que suas demandas devem ser atendidas. Além disso, a condição

imposta, no caso dos adolescentes do município de São Rafael (RN), não tem se mostrado eficaz no combate à baixa frequência e, até mesmo, a evasão escolar. Malgrado reconheçam a importância do benefício recebido, os entrevistados não se mostraram motivados a prosseguir na vida escolar.

Isso denota que há muito mais a ser feito para ampliação do direito à educação do que repassar um valor irrisório às famílias mais pobres e exigir que seus filhos frequentem escolas estruturalmente precarizadas, com recursos humanos que sofrem os rebatimentos das transformações do capital, como desvalorização salarial, instabilidade, insegurança. Essa ampliação depende, sobretudo, de um investimento efetivo nas políticas públicas sociais, vistas como instrumentos capazes de minimizar as desigualdades sociais e de garantir o acesso aos bens sociais de fato.

Constata-se que uma das maiores lacunas do Bolsa Família foi de ter dado acesso à população carente primeiro aos bens pessoais e não aos bens sociais. É necessário, conforme afirma Betto (2006), dar acesso primeiramente à educação, moradia, transporte e saúde, para então as pessoas chegarem aos bens pessoais (MEDEIROS, 2017, p. 130).

Ademais o acesso aos direitos sociais básicos não pode depender unicamente de um programa de transferência de renda, por mais crucial que este seja para milhares de famílias e indivíduos. A luta deve se dar no sentido de fortalecer esse e outros programas, mas para além disso, de fazê-los ultrapassar objetivos paliativos e imediatistas, vinculando-os a luta maior pela ampliação da cidadania plena e por outra forma de sociabilidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponto que nos chamou atenção foi o fato de que a maioria dos entrevistados, que responderam ter indisposição para frequentar as aulas, foram os mesmos que afirmaram desenvolver algum tipo de atividade laborativa para ajudar na complementação da renda familiar, o que denota incompatibilidade entre trabalho e escola. Por mais que estes tenham dito que não realizam tal atividade em horário de aula, entendemos que por estarem em fase de desenvolvimento, acabam sendo sobrecarregados, o que resulta em indisposição.

Destacamos os problemas relacionais entre aluno-professor e aluno-aluno, como uma das dificuldades para os adolescentes cumprirem a exigência posta pelo programa. Isso revela que condições objetivas e subjetivas interferem na frequência escolar desses estudantes.

Esses dados foram de grande valia para qualificar as intervenções realizados no CRAS de São Rafael para com as famílias em situação de descumprimento da condicionalidade educação. Haja vista que se configura numa das demandas mais recorrentes nesse espaço,

sendo situações que precisam ser trabalhadas coletivamente e compreendidas em suas particularidades. Assim, nos aproximamos destes sujeitos a fim de ressignificar a condicionalidade, trazendo-a para o âmbito teórico-crítico, que desvela as suas nuances e nos permite compreender seus desdobramentos na realidade objetiva e subjetiva de cada beneficiário. Esse esforço teórico imbuído de questionamentos provenientes da prática, nos ajuda a romper com os pragmatismos disfarçados de boa técnica ao passo em que fortalece a dimensão investigativa da profissão, aprimora nossos conhecimentos na perspectiva da competência profissional e na defesa dos interesses dos nossos usuários, como preceituado pelo Código de Ética profissional do Assistente Social.

REFERÊNCIAS

BUENO, M. **As condicionalidades do Programa Bolsa Família: o avesso da cidadania**. Rio de Janeiro: Lugar Comum, 2009, n. 29, p. 33-46.

CASSIAMALI, M. C.; TATEI, F.; BATISTA, N. F. Impactos do Programa Bolsa Família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. **R. Econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 269-301, maio/ago. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rec/v14n2/v14n2a03.pdf> Acesso em 24 de mar de 2021.

DESSEN, M. A; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia: Ribeirão Preto** vol.17 no.36, 2007, p. 21-32. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003 Acesso em 19 de mar de 2021.

MEDEIROS, B. T. de. **As condicionalidades do programa bolsa família e suas repercussões no território: o caso das famílias beneficiárias em Chapecó, SC**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional- Universidade de Santa Cruz do Sul, 2007.

PEDERNEIRAS, M. C. **O trabalho infantil como causa da evasão escolar**. Monografia. UNVALI: setembro, 2004.

PIRES, A. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 513-532, jul./set. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a07v21n80> Acesso em 24 de jun. de 2020.

KERSTENETZKY, C. L. Redistribuição e desenvolvimento?: A Economia Política do Programa Bolsa Família. Dados: **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 1, p. 53-83. maio 2009.