

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

RAFAELLA DE SOUSA TELES

**“Só vem pra não perder o Bolsa Família”: marcas de  
rebaixamento e resistência na cultura escolar (Cubati/2006-2019)**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo  
2022

RAFAELLA DE SOUSA TELES

**“Só vem pra não perder o Bolsa Família”: marcas de rebaixamento e  
resistência na cultura escolar (Cubati/2006-2019)**

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em História Social, sob orientação da Profa. Dra. Antonia Terra de Calazans Fernandes.

São Paulo  
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

T269 Teles, Rafaella de Sousa  
"Só vem pra não perder o Bolsa Família": marcas de rebaixamento e resistência na cultura escolar (Cubati/2006-2019) / Rafaella de Sousa Teles; orientador Antonia Terra de Calazans Fernandes - São Paulo, 2022.  
178 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.  
Departamento de História. Área de concentração: História Social.

1. Programa Bolsa Família. 2. Representações. 3. Estigmatização. 4. Docentes . 5. Discentes. I. Fernandes, Antonia Terra de Calazans , orient. II. Título.

TELES, Rafaella de Sousa. “Só vem pra não perder o Bolsa Família”: marcas de rebaixamento e resistência na cultura escolar (Cubati/2006-2019). Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

### **Banca Examinadora**

#### **Titulares**

Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian    Instituição Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento    Instituição Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha    Instituição Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

#### **Suplentes**

Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt    Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Silêde Leila Oliveira Cavalcanti    Instituição Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. José Antônio Vasconcelos    Instituição Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Ao meu pai, José de Anchieta,  
À minha mãe, Benvinda,  
Ao meu filho, Bernardo,  
Ao meu esposo, Arthur,  
Aos meus irmãos, Daniel e Emanuel,  
E aos colaboradores desta tese.

## AGRADECIMENTOS

À professora Antonia Terra de Calazans Fernandes, que não soltou minha mão em momentos difíceis da pesquisa e escrita da tese, com leituras justas e firmes, somadas à leveza do cuidado comigo. Às professoras Regina Coeli Gomes e Cláudia Valentina Assumpção Galian, as prestimosas sugestões e os encaminhamentos na qualificação. Este texto também resulta desse nosso encontro.

Aos meninos e meninas envolvidos no Programa Bolsa Família, que estudam e/ou passaram pela Escola Padre Simão Fileto, especialmente os egressos e mães que contaram sua história e seu processo de escolarização para este texto.

Aos professores e professoras, assim como demais colegas de trabalho da escola, que gentilmente cederam um pouco do seu tempo para escrever sobre suas experiências escolares por meio de questionário.

Aos gestores e gestoras que passaram e ainda fazem parte da articulação do Programa Bolsa Família e do Centro de Referência da Assistência Social de Cubati, que gentilmente cederam sua experiência de vida e de trabalho por meio de entrevistas orais e carta.

A Capes-Dinter, a concessão da bolsa que custeou a experiência de um semestre na USP, para obtenção de crédito para qualificação e defesa. O encontro com a disciplina de Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional permitiu, além da entrada em campo em uma escola pública de São Paulo por 29 visitas, uma mudança significativa da professora e pesquisadora que escreve este texto.

À professora Eronides Câmara de Araújo, que me enviou o edital de inscrição e incentivou a cursar este Doutorado.

Aos meus pais, José de Anchieta e Benvinda Ataíde, professores da escola e da vida, educadores, que sempre me incentivaram e demonstraram orgulho pelos caminhos que tracei e as instituições públicas que habitei.

Ao meu esposo, Arthur Teles, e meu filho, Bernardo, sempre comigo a cada etapa, torcendo, incentivando e declarando amor a cada passo dado neste texto e em nossa vida. Estivemos juntos na qualificação, estamos aqui agora.

À minha avó materna, Dona Alzira (*in memoriam*), sempre muito feliz e grata a cada conquista acadêmica que realizei, mesmo sendo uma mulher de poucas letras e escolarização. Ela chegou tão perto de viver este momento comigo...

À Valdirene, que vem cuidando com zelo de Bernardo, para que eu possa dedicar tardes ao estudo desta tese.

A todos os colegas do Dinter, agradeço as experiências vividas em São Paulo e a torcida nesta trajetória. Especialmente, Marinalva Vilar, Marco Silva e Socorro, pelas palavras de apoio e incentivo a seguir.

Por fim, agradeço e dedico este texto ao Programa Bolsa Família e seus beneficiários, incluindo mais da metade das famílias cubatienses.

“Tem gente passando fome.  
E não é a fome que você imagina entre uma refeição e outra.  
Tem gente sentindo frio.  
E não é o frio que você imagina entre o chuveiro e a toalha.  
Tem gente muito doente.  
E não é a doença que você imagina entre a receita e a aspirina.  
Tem gente sem esperança.  
Mas não é o desalento que você imagina entre o pesadelo e o despertar.  
Tem gente pelos cantos.  
E não são os cantos que você imagina entre o passeio e a casa.  
Tem gente sem dinheiro.  
E não é a falta que você imagina entre o presente e a mesada.  
Tem gente pedindo ajuda.  
E não é aquela que você imagina entre a escola e a novela.  
Tem gente que existe e parece imaginação.”

(Além da Imaginação. Ulisses Tavares)



## RESUMO

TELES, R. S. **“Só vem pra não perder o bolsa família”: marcas de rebaixamento e resistência na cultura escolar (Cubati/2006-2019)**. 2021. 178 f. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa objetiva problematizar as representações discentes significadas por práticas discursivas em circularidade na Escola Padre Simão Fileto e no serviço social da cidade de Cubati-Paraíba entre os anos de 2006-2019 por meio da interlocução de professores, gestores, alunos<sup>1</sup> e familiares. O interesse em realizar este trabalho partiu da preocupação em problematizar, se nesses cenários, as expectativas rebaixadas sobre o desempenho escolar de meninos e meninas beneficiários do Programa Bolsa Família foram relacionadas com sua posição de classe e atrelamento ao benefício social. Uma hipótese que parte de uma observação empírica e se torna um estudo de caso, elaborado diante das frases: “só vem pra não perder o Bolsa Família”, e “só vem pra merendar”, ditas no cotidiano escolar de forma naturalizada. Na análise realizada, foi possível cartografar lutas de representações que conferem diferentes sentidos a essa premissa, que foi se complexificando em meio a redes codependentes que envolvem escola, rua, famílias, infâncias, juventudes, relações de trabalho e posições de sujeitos na cidade. Para tanto, foram selecionadas documentações – entrevistas presenciais e remotas, cartas, imagens, e questionários de livre associação – que foram lidas, do ponto de vista teórico-metodológico, correlacionando à história cultural do social a história oral, e suas contribuições para análise das culturas escolares, identidades e relações de classe, vertiginosamente problematizadas.

Palavras-chave: Cultura escolar. Discentes. Docentes. Estigmatização. Programa Bolsa Família. Representações.

---

<sup>1</sup> Sempre que menciono professores, gestores, alunos, e meninos, estão contemplados os dois gêneros.

## ABSTRACT

TELES, Rafaella de Sousa. **“They only come to not miss the Bolsa Família”: marks of depreciation and resistance in school culture (Cubati/2006-2019)**. 2021. 178 f. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

In this research we have as objective to problematize the student representations meant by discursive practices in circularity in the Padre Simão Fileto School, and in the social service of the city of Cubati-Paraíba between the years 2006-2019, based on the dialogue of teachers, managers, students, and family members. The interest in doing this work came from the concern in problematizing whether in these scenarios, lowered expectations about the school performance of boys and girls who are beneficiaries of the Bolsa Família Programme were related to their class positions and entailment to the social benefit. A hypothesis that comes from an empirical observation and becomes a case study, it was elaborated in face of the phrases: “They only come to not miss the Bolsa Família”, and “They only come to eat something”, said in the school routine in a naturalized way. In the analysis carried out, it was possible to map the struggles of representations that give different meanings to this premise, which became more complex amid of codependent networks that involve school, street, families, children, youth, work relations, and subject-positions in the city. Therefore, documentations were selected - face-to-face and remote interviews, letters, images, and free association questionnaires - which were read, from the theoretical and methodological point of view, correlating cultural history of the social to oral history, and their contributions to the analysis of school cultures, identities, and class relations, vertiginously problematized.

Keywords: Teachers. Students. Stigmatization. Bolsa Família Programme. Representations.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BF	Bolsa Família
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CME	Campanha de Merenda Escolar
CNM	Campanha Nacional de Merenda Escolar
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e a Agricultura
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PBF	Programa Bolsa Família
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PMA	Programa Mundial de Alimentação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSF	Padre Simão Fileto
PT	Partido dos Trabalhadores
RDM	Relação de disciplinas matriculadas
SEDH	Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano
SIBEC	Sistema de Benefícios ao Cidadão
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
	<b>Lugares da pesquisa, uma apresentação ao leitor</b> .....	15
	<b>A Escola e seus Sentidos</b> .....	18
	<b>Por que da pesquisa?</b> .....	22
	<b>Cartografias de como procedi com a pesquisa</b> .....	25
	<b>Escola como campo de possibilidades</b> .....	36
<b>1</b>	<b>POLÍTICAS QUE (DE)FORMAM A ESCOLA</b> .....	41
1.1	<b>Uma leitura dos programas na perspectiva das leis</b> .....	45
1.2	<b>A tessitura dos programas sociais: o Bolsa em texto e contexto</b> .....	51
1.3	<b>A tradução do Bolsa por quem operacionaliza localmente: representações de gestores da assistência social em interface com a condicionalidade da educação</b> .....	59
1.4	<b>A escola diante da condicionalidade do PBF: “que escola queremos construir?”</b> .....	78
<b>2</b>	<b>CONSTRUÇÃO DO DISCENTE BENEFICIÁRIO PELA MEDIAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES: ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE FAMÍLIAS, CURRÍCULOS E ESCOLA</b> .....	84
2.1	<b>Efeitos de políticas sociais no cotidiano da escola pública: gerações Bolsa Família na percepção de professores</b> .....	91
2.1.1	<b>Confidências de professores sobre arranjos familiares dos que “só vêm pra não perder o Bolsa Família”</b> .....	103
<b>3</b>	<b>RESSIGNIFICAÇÕES DE DISCENTES EGRESSOS E FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS SOBRE SEUS PROCESSOS ESCOLARES</b> .....	122
3.1	<b>Os casos de um artista</b> .....	126
3.2	<b>A menina que deseja “alcançar um futuro promissor”</b> .....	132
3.3	<b>Mães do Bolsa: histórias astuciosas de sufoco e superação</b> .....	139
3.3.1	<b>“A favela venceu, meu filho entrou na Universidade”</b> .....	149
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	159
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	162
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA REMOTA COM O GESTOR DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA DE CUBATI (2014-2021).</b>	170

APÊNDICE B – ROTEIRO NORTEADOR DA CARTA ESCRITA PELA EX-GESTORA DO PBF .....	172
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO CRAS DE CUBATI .....	173
APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS ENVIADAS À GESTORA DO PBF (2004-2013) .....	174
APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA REMOTA COM OS DISCENTES EGRESSOS .....	175
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA INTERLOCUÇÃO COM OS DOCENTES DA ESCOLA PSF .....	176
APÊNDICE G– ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS MÃES BENEFICIÁRIAS .....	177

## INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma investida historiográfica pelo processo educacional recente, na intersecção das narrativas educativas, das políticas públicas e da escolarização de meninas e meninos em situação de (extrema) pobreza. Aborda complexas relações que envolvem papéis sociais e políticas públicas de Estado. Parte de um olhar de dentro da vivência social e cotidiana, pois é a escrita de uma professora-pesquisadora com base no cenário escolar em que está envolvida há anos. Por isso, convido à leitura de forma interativa, negociando com memórias escolares infanto-juvenis, mas também releituras mediante um corpo maduro, que enxerga esses espaços, recontando memórias de si e dos outros.

Passo, portanto, a apresentar o percurso que me levou a esta pesquisa, e o viés político que dá sentido a essa escrita em tempos difíceis, de ataques ao sistema público escolar, com a desvalorização dos campos educacionais de pesquisa e extensão no Brasil,<sup>2</sup> para além do “assédio moral” à educação básica. Logo, vê-se que é um estudo que negocia com a atualidade, que se propõe antissistêmico a esse tipo de descaso. Para tanto, parte do chão da escola pública para analisar e refletir sobre questões urgentes. O que me aproxima de Louro (2004, p. 57) ao afirmar que “a escolha pelo meu objeto de estudo é, portanto, ao mesmo tempo política e teórica. Interessa-me entender como se construíram essas posições-de-sujeito”.

Por exemplo, em uma quinta-feira de junho de 2016, professora de História da rede municipal de Cubati, Paraíba, permaneci na sala de aula mesmo depois de esvaziada e já tendo tocado o sinal. Uma colega de trabalho, responsável pela limpeza das salas, adentrou pela porta e chegou a pedir desculpas, pois acreditava estar vazia, por isso já teria vindo organizar para o turno da noite. Recordo de ter dito a ela que não se incomodasse e fosse desenvolvendo seu trabalho, pois só estava terminando de ler umas produções de texto, e naquele momento havia acabado.

---

<sup>2</sup> No dia 15 de maio de 2019, dia histórico de paralização na educação escolarizada em repúdio ao corte de 30% nos orçamentos discricionários de todas as universidades e institutos federais, anunciado pelo próprio Ministério da Educação (MEC), percebeu-se que, em menos de seis meses, o atual governo brasileiro viu – e não interagiu – o País tomado por manifestações contra os cortes na educação, contra a reforma da Previdência e contra os cortes nos setores sociais. Quando questionado sobre os movimentos que tomaram o País de norte e a sul, o atual presidente, em tom incondizente com o cargo que ocupa, fez observações preconceituosas sobre professores, estudantes e demais manifestantes que se envolveram em paralizações, denominando-os por “idiotas úteis e massa de manobra”. São tempos difíceis não apenas para o setor educacional, mas especialmente para propostas de seguridade social e políticas públicas sociais já existentes. É como se estivéssemos vivendo ameaças ao pouco até aqui conquistado nessas áreas, em meio a certo desengano de mudança de postura “de cima para baixo”. Logo, este texto é escrito contra esse tipo de governança e pouco caso, é antissistêmico a essa rede de descaso.

Antes de sair, comentei que estava pensando em uma aluna que morava próximo à sua casa. Estávamos na “escola grande” de uma “cidade pequena”, e essas informações – sobre com quem e onde mora – circulam mais facilmente. Essa era uma das alunas que na sala dos professores tinha por caracterização insultos pessimistas com palavras duras. Expressões constantes que chamavam por questões mais complexas. Parecia precisar mais de atenção que de codinomes. Quando essa colega me perguntou de quem se tratava e obtive a resposta, fez observações que me fizeram pensar como não é comum enquanto docente, ainda que de uma pequena comunidade, sabermos o que se passa por trás da porta que nosso alunado habita. Soube que aquela menina estava no centro de denúncias contra o padrasto, acusado, supostamente, de tê-la estuprado, inclusive sob certa omissão de sua mãe.

Lembranças trazidas à tona por uma colega de trabalho – também vizinha da família –, que me atingiram de tal forma que aqui revivo. Na hora, senti-me envergonhada por não ter ideia de que situações graves, criminosas e dolorosas como essa ocorriam com aquela menina de 13 anos, que cursava o sexto ano por repetidas vezes, sob críticas e repulsa da escola que, naquele momento era silêncio, do qual fiz parte, e me cobro, da necessidade de ressignificação de mim e desse cenário de forma urgente e empática. Ainda na sala de aula, ela comentou sobre o estranhamento da aluna não ter repetido a merenda aquela tarde, alegando dores abdominais que associava à “ruindade que fazem com ela”. Dizia que só algo muito grave para aquela aluna negar repetir a merenda, pois se teriam duas coisas que a faziam ir à escola, uma era “pela merenda”, a outra era ir obrigada pela mãe, “pra não perder o Bolsa Família”.

“Pra não perder o Bolsa Família” foi o fechamento da sua fala, mas me remeteu à abertura de que já havia ouvido essa frase, repetidas vezes, por diferentes sujeitos que passam pela escola, inclusive colegas que exercem a docência. Como sugeriu Cláudia Fonseca (1999) em uma pesquisa que realizou, a que tive acesso por meio de artigo, ali “cada caso não era um caso”, e soou importante buscar entender como uma política social como o Bolsa Família é representada na escola, como é lida por quem faz parte do programa, por quem lê o programa de fora e por quem agencia sua operacionalização. Por isso, trouxe essa narrativa de uma conversa informal que tive no chão da escola, e pareceu contar mais sobre a aluna que algumas reuniões de pais, ou planejamentos coletivos sobre supervisão, pois, em questão de segundos, dois programas de diferentes impactos (sociais) sobre a escola foram mencionados, leia-se, o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Bolsa Família (PBF) a partir de uma das suas condicionalidades. Posto isso, soou interessante refletir como (e se) esses programas e seus usuários são “lidos” pela escola, quais as possíveis consequências e relações de suas aplicabilidades.

Isso despertou a necessidade de estudar a relação daquela menina com a escola (e de outras crianças e jovens na mesma situação), considerando a condição de presença-ausente – “vem pela merenda” ou “pra não perder o Bolsa Família”; e como a equipe escolar pensa e atua diante dessa realidade. Nesse enlace, há a constatação de que nem a crua história de vida da menina, nem o silêncio da escola, desmotivaram sua permanência nas aulas, podendo indicar uma situação naturalizada, que requer questionamentos. Sendo assim, essa pesquisa propõe entrelaçar infâncias, juventudes, políticas públicas, famílias, e escola, em uma rede de correlações tensas e inseparáveis, que só ganham sentido quando estudadas de forma tangencial.

Mais que isso, esta pesquisa não visa apenas contar espaços e práticas que, de alguma forma, todos nós experienciamos, mas analisar por que experienciamos de dadas formas e não de outras, quais os papéis e as identificações que são acionados e influenciam performances, “a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente” (BUTLER, 2003, p. 200), ritualizados e legitimados quando falamos em docentes, discentes, famílias e escola. Categorias embebidas de historicidade, que se alteram no tempo, fazendo novas perguntas.

### **Lugares da pesquisa, uma apresentação ao leitor**

#### De Cubati para o Mundo

Gostaria de convidá-lo (leitor-interlocutor) a conhecer o interior da Paraíba por intermédio dos sentidos que trago. Tal apresentação se propõe aberta, por saber que falo de um dos tantos interiores que têm por aqui. O que tento fazer lançando mão do olhar treinado da historiadora que morou em Cubati até pouco tempo, e de minhas lembranças de menina, que contam como há muito desse lugar em mim. Assim, foi possível perceber – inclusive em momentos que precedem esta pesquisa – que as últimas duas décadas alteraram paisagens cubatienses, e é importante que se diga, para que não sejam reforçadas leituras estereotipadas e atemporais desses cantos do Brasil.



Digo isso por ter passado por duas situações<sup>3</sup> que envolveram leituras muito engessadas sobre o Nordeste e, como efeito cascata, sobre a Paraíba e Cubati, enquanto estive em São Paulo como parte do processo de doutoramento. O eterno retorno da seca de que viemos e para a qual retornaremos, tomam a maior parte do que se pensa e diz de nós. Sobre “a invenção do Nordeste”, há uma escrita do historiador Albuquerque Júnior (2009) que aborda de forma muito produtiva como se constroem imaginários por relações de poderes e discursos que geram efeitos de verdade sobre nós e os outros. E, sim, uma das nossas realidades é a seca, mas para quem vive aqui na caatinga, uma pequena neblina esverdeia da noite para o dia nossas paisagens, animam agricultores, feirantes e moradores da cidade, que vivenciam um circuito feliz de troca de agrados, como milho e feijão verde. Seca, pobreza e atraso, não precisa ser a única tríade que nos conta. Logo, o que vou tentar fazer é dizer que, não sendo só isso, ou por vezes desdizendo isso, esta pesquisa talvez apresente cantos, cheiros e sujeitos, que enredados à pesquisa que vem sendo apresentada, contem-nos por outros contos.

---

<sup>3</sup> Uma dessas situações ocorreu em meio a um debate em sala de aula que partia de uma dissertação na área de Psicologia da Educação. Nela, a autora, ao analisar o desenvolvimento de um menino de 4.ª série na escrita e leitura, associa a “pouca evolução” ao fato de, em uma família numerosa, ele ser filho de pais que vieram da zona rural de Pernambuco para tentar a vida em São Paulo, o que pareceu levá-lo a uma *desvantagem natural*. “Linhas investigativas” que não usou para os demais alunos analisados, meninos brancos, paulistas, apresentados como Lucas e Bruno, meninos que tinham ritmo acelerado de aprendizagem, e não tiveram seus arranjos familiares citados. No texto em discussão, a autora nomeou o menino “em atraso” pelo codinome de Severino, associando características físicas, como tamanho e forma da cabeça, para apresentá-lo como personagem cabeça-chata do Nordeste, mesmo delegando às outras crianças da sala essa leitura sobre o colega. Ela também o apresenta pelas agruras que vivia, uma quase saga de “morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, mesmo sendo ele um menino que nunca conheceu o interior do Nordeste, ainda que filho de pais nordestinos, que passavam por limitações financeiras não muito distantes dos pais dos demais alunos. Ao usar expressões como: vindo de chão batido, cabeça-chata, família alargada, analfabeta, fuga da fome e da seca ou vida campesina de miséria, não trazia maiores esforços de pensar a imensidão territorial e cultural do Nordeste dos pais do aluno. Senti certa estereotipia do cenário e seus sujeitos pela significação do que Said (2007) sugere em *Orientalismo*. Ao externar uma sensação desconfortável na condição de mulher nordestina, a professora que norteava a aula, ao me interromper bruscamente, disse que, de forma alguma, essa crítica era válida, pois a autora, sua velha conhecida, jamais usaria expressões preconceituosas. Que o ato de nomear e descrever não intencionais foram “coincidências” e não fazia a maestria do texto merecer tais críticas, enquanto reforçava que, de fato, aquele menino tinha problemas familiares, de moradia, etc. Uma história difícil (que não nego, apenas questiono por que não se usa a mesma régua aos demais) que reforçava preconceitos regionais caros a nós. O que me fez entender que a *natureza* do dizer impede que reconheçamos os preconceitos que temos – todos nós – em muito do que falamos, dizemos e escrevemos. Essa cena ocorreu na academia a partir de um texto legitimado entre pares. Uma segunda situação ocorreu enquanto realizei uma entrada em campo em uma escola pública da capital paulista, como atividade correspondente a mesma disciplina. Por meio de uma conversa informal que tive com a responsável pela disciplina, que se apresentou curiosa sobre “lá de onde vim”, ela me dizia algo do tipo: “Olhe, minha filha foi dar um treinamento pela Caixa em Salvador. Fiquei com tanto medo, vá que ela adoença, as estradas ainda de chão, não sei se tem os hospitais equipados... Já minha filha, quando falava comigo por telefone, só fazia dizer que estava muito bem, que as praias de lá eram lindas. Mas você sabe como é mãe. Fico preocupada, porque só vejo em novelas e jornais coisas ruins de lá. É tudo muito atrasado. É assim mesmo?”. Então, diante dessas duas situações, pensei que seria interessante contar que o “lugar de onde vim” não é sinônimo de atraso. Tem suas singularidades, tem suas desigualdades, tem seus processos... Alguns, semelhantes do lado de cá, ou de lá.

Talvez seja válido dizer que, quando retorno a Cubati, sinto-me em casa. Ela é aquela cidade pequena, que tem a igreja de frente à praça central e boa parte dos maiores e mais antigos casarões concentrados no entorno. Ao seguir à esquerda da igreja, chegamos à escola grande do município, Padre Simão Fileto (PSF), que fica vizinha ao mercado central, onde ocorre a feira aos sábados. Lugares próximos da arena do Enduro,<sup>4</sup> e do clube da cidade. Espaços de lazer que tornam a cidade conhecida no estado pela tradição da festa do motocross. Uma cidade jovem, possível de ser percorrida a pé. Se mudarmos o curso e descermos à praça ao invés de seguir pela lateral da igreja, logo se vê o cemitério velho, envolto de pequenas casas. Sob certo tom hilário, temos nas pontas da rua central, de um lado a igreja, e do outro o cemitério velho e, desde que me entendo por gente, essas duas pontas se tocam no seguir do cortejo fúnebre, pois, quando alguém vem a falecer na cidade, antes do ritual do sepultamento, temos o de passar na frente da igreja, parar por uns instantes enquanto o sino toca, e só depois seguir. Essa arte de vida e morte que presenciei menina ainda se faz presente lá.

Lembrei-me desse costume local porque, por ele, é possível reconhecer que Cubati, há poucos anos, vem mudando para melhor, ainda que timidamente, a expectativa de vida e as condições sociais e econômicas dos seus. Digo isso pela não repetição de cenas habituais até fins da década de 1990, quando via crianças menores de um ano, ainda bebês, “não se criarem”. Lembro, com pesar, que entre a infância e a adolescência, quando ainda morava na rua da praça, vi crianças em pequenos caixões azuis ou brancos descerem para o cemitério velho, após tocarem os sinos da igreja. A segurar nos braços, seguia a família enlutada e alguns poucos vizinhos. Eram cenas *comuns*, que, com a virada do século, foi desaparecendo ainda nos primeiros anos. Esse processo antinatural relaciona-se com contextos históricos possíveis de serem cartografados, e uma das pretensões deste texto é acompanhar essas transições na correlação com programas sociais como o Bolsa Família.

É uma cidade com mais da metade da população encontrando-se no quadro de extrema pobreza com base na renda caso não fosse assistida pelo PBF, que engloba cerca de 52% dos cubatienses. O último relatório do Ministério da Cidadania<sup>5</sup> menciona 1.347 famílias, 4.115 pessoas diretamente beneficiadas em um universo populacional estimado em 7.797 de acordo

---

<sup>4</sup> Enduro é como é conhecida regionalmente a tradicional festa em torno do esporte de *supercross* (corrida de moto) na cidade. Agora, em 2021, completou 31 anos de festividade, que se realiza geralmente no fim de semana mais próximo do 6 de julho, dia do aniversário da cidade. Essa festa, de certa forma, apresenta a cidade a fronteiras mais afastadas, pois recebe pilotos e turistas do país inteiro, em especial da região Nordeste, fazendo circular histórias da festa, do lugar e dos cubatienses. Um vídeo que apresenta cenários da cidade em dia de supercross está disponível no Youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=EQ\\_IQ1Cx\\_aE](https://www.youtube.com/watch?v=EQ_IQ1Cx_aE).

<sup>5</sup> Relatório de 29 de junho de 2020, disponível em: [aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html](https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html). Última visualização dia 22 jul. 2020.

com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019. Diante disso, é possível sugerir que são próximas as realidades financeiras da maioria dos moradores da cidade, incluindo alunos, alunas e seus familiares.

No mais, ainda sobre a cidade, quando a ela se chega, vê-se logo o matadouro, que abate os animais na sexta, para fornecer carne fresca na feira do sábado. Essa atividade, que já foi exaustivamente denunciada pela vizinhança, pelas condições de higiene e o mau cheiro deixado pelo curtume, já provocou vários momentos e movimentos de fechamento e reabertura. É da Rua do Estado que falo, a que fica logo na entrada, cenário de moradia de muitos discentes da escola em análise, na maioria parte do programa. Ainda, ali, se vê o campo do cruzeiro, local onde os grandes campeonatos da cidade atravessaram décadas; ou seja, o lazer do futebol, a alegria dos domingos, também divide esse espaço. Era o dia em que, de todo lugar da cidade, todo tipo de gente que tem o futebol como lazer estava lá.

Lanço este registro para dizer que, na cidade onde quase todo endereço tem o centro como bairro, e mesmo cenas como a do matadouro ou o futebol realizando-se no bairro do Estado, os arranjos culturais, o poder de consumo, as relações de vizinhança, o acesso aos direitos básicos embaçam-se na cidade onde poucos apresentam certo conforto financeiro, por ser um funcionário público, estar contratado na Prefeitura, ou ter ao menos um salário certo via aposentadoria, na maioria como agricultores.

Assim, após apresentar a entrada, a praça, o mercado, o clube e outros espaços da cidade, espero que se sinta parte dela, quando estiver a caminhar pela Escola Padre Simão. Afinal, ela é lugar de passagem das gerações cubatienses, a única escola da cidade a ofertar o Ensino Fundamental Maior. Ela também conta mais sobre as ruas, os costumes, os (des)gostos da cidade e de seus sujeitos. É o eixo que faz circular esta pesquisa, que negocia com modos de dizer e viver em um lugar. Por isso, esta escrita, que ainda pretende apresentar mais da cidade e da escola, o convida a seguir.

## **A Escola e Seus Sentidos**

O projeto que deu norteamento a esta pesquisa partiu do estudo de caso da Escola Padre Simão Fileto (PSF), no sentido proposto por Ginzburg (2007), como espaço micro de experimentação em contraponto a narrativas totalizadoras. Não no sentido de estudo restrito, ou qualquer ideia de retorno ao local, e sim de negociação entre a curta duração, a diacronia e o particular naquilo que se conecta de diferentes formas com o que lhe escapa ou tenta dizer qualquer limite fronteiro. Com esse pensamento, parti da instituição construída na década de

1970, inaugurada em 1972, a qual passou por menos mudanças na alvenaria que nas nomeações. Foi educandário, ginásio e, logo depois, colégio, dialogando com historicidades que atravessaram governos militares, passaram pela redemocratização e chegaram à escola atual. Renomeações que dialogam com pedagogias em diferentes contextos. O que não ocorre de forma linear nem evolutiva, coabitando hoje, práticas e posturas que negociam o educandário de ontem e a escola de hoje<sup>6</sup>.

Das minhas memórias de aluna, trago lances de como era importante entrar naquele prédio escolar para cursar a 5.<sup>a</sup> série. Já ia ter um professor por matéria, tocar na banda marcial, ir a jogos intermunicipais, ou só caminhar em seu pátio amplo. Estar ali sob a possibilidade de vagar na falta de um professor, poder jogar bola na quadra grande, brincar de baleada, jogar conversa fora, ou se amostrar nos corredores dava uma sensação boa de satisfação. Nos intervalos, era hora de provar o curral, uma comida de milho adocicada que invadia pelo cheiro as salas de aula enquanto era preparado.

O cheiro da comida ainda invade as salas, mesmo o cardápio sendo outro. Situações que provocavam uma sensação de que era um bom lugar para se estar. Essa impressão de sentir-se importante por estar ali era compartilhada por colegas de sala e amigas da vida, conversávamos sobre a escola nova. Geralmente entrávamos e concluíamos juntos a escolarização, era a “mesma turma toda vida”. Alguns dos professores que tive à época ainda estão na escola, são colegas de profissão. Nos últimos tempos, pelo que andei ouvindo – e analisei na pesquisa –, uma das preocupações e insatisfações desses docentes passa pelo que representam como perda desse sentido de importância do lugar e das relações que por lá se desenrolam. Por questionário aberto, à pergunta sobre o significado da escola, escreveu-me um deles: “Hoje, vejo a escola onde trabalho mais com cara de parque de diversões do que como local de preparação para o futuro (convívio social e mercado de trabalho).” Suas palavras e de outros docentes, angústias e demandas, reaparecem no 2.<sup>o</sup> Capítulo desta tese de forma mais densa (GEERTZ, 1992). Foram coautorias imprescindíveis à construção deste texto.

Nessa época, enquanto aluna, o prédio escolar ainda era estadual. Foi em 1983 que o colégio se estadualizou, alegando impossibilidade financeira de manutenção por parte do governo municipal, passando a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) de 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> graus de Cubati. Em 1995, teve o nome alterado para Iolanda Tereza Chaves de Lima

---

<sup>6</sup> No curso dessa pesquisa, experiências educacionais marcadoras de legislações, práticas escolares, e memórias educacionais, foram sendo apresentadas e, de forma tangencial, mudanças e permanências locais, foram anunciando questões que perpassam o lugar, e parecem trazer significações para além dele. O texto leva a pensar sobre elas sem estabelecer ordem cronológica. No conjunto dos capítulos, há um esforço em identificar a historicidade presente na cultura escolar.

em homenagem à mãe do prefeito da época, educadora infantil, que tinha acabado de falecer. Na transição entre grupos políticos em 2004, volta a se municipalizar e ao nome inaugural, homenageando o Padre Simão,<sup>7</sup> que teria trazido a primeira professora da cidade na década de 1920, Angela Tributino Leite, e encabeçado também a conquista da manutenção da feira livre local, que, por disputas regionais, havia sido derrubada em 1913. Os registros escritos são raros, sobre o prédio de muitas instituições e negociações políticas. Também sobre o padre que o nomeou na inauguração, e volta a nomear a partir de 2004. O que sugere articulações e interesses de grupos políticos locais como atravessadores da dinâmica da escola. Um caminho aberto para novas investidas, especialmente no campo da história oral.

Utilizo essa narrativa como pretexto para dizer que se trata de uma “escola central”, de uma cidade onde quem não conhecemos nos conhece. Escola que foi e é “a menina dos olhos” dos planos governamentais locais, certa vitrine da educação quando os números dão certo. Quando não, cai na omissão, ou vira discurso de oposição. Ouso sinalizar que se trata de uma instituição que passa pelos grandes mapas de interferências de políticas federais – como outras escolas públicas em outros espaços –, mas tem suas peculiaridades quanto às disputas locais que modificam estilísticas linguísticas, emotivas e espaciais, que atravessam formas de ser escola, e interferem mais enfaticamente no corpo docente contratado, ao sofrer barganhas sobre “estar” hoje, amanhã já não se sabe. Essa escola municipal, que hoje atende ao fundamental maior, após deixar de ofertar o médio em 2009, teve na década seguinte um número maior de professores contratados que efetivos, e esse jogo de interesses é quase uma herança pluripartidária que acompanha a escola no tempo.

Sobre parte do seu corpo, a escola tem 10 salas de aula, um pátio amplo, uma cantina, uma sala de computação, de direção, de professores, de dispensa, três banheiros, sendo um na sala de professores, e duas quadras poliesportivas. Em relação ao pátio amplo, sempre que o observo, lembro-me do panoptismo foucaultiano, no qual a sensação de tudo observar e em tudo ser observado, comunga com as intenções das multidimensionalidades inclusive físicas de um determinado lugar. No caso dessa escola, todas as salas têm suas portas de frente para o pátio. As salas da direção, secretaria e dos professores têm uma visão estratégica central, permitindo visualizar qualquer saída aos corredores que as contornam. É uma escola que

---

<sup>7</sup> “Padre Fileto foi quem assumiu para si a outra tentativa de organizar a feira de Canoas, convocando comerciantes com os quais mantinha contato, e em 02 de fevereiro de 1924, realizou a feira de Canoas.” (CUBATI, 2015, n. p.). Até hoje, Cubati é conhecida como uma cidade de “feira grande e boa”, a feira do sábado. Nela, transeuntes de diferentes cidades vizinhas vêm realizar suas feiras, aumentando o consumo de verduras, frutas e carnes. Mas, também, de produtos industrializados nos mercados circunvizinhos a feira, que nos últimos anos tem aumentado ofertas e vínculos empregatícios, diante das demandas.

atualmente é habitada por 675 alunos e 56 funcionários, entre docentes e pessoal de apoio. Questões que apresento após quase quatro meses em campo (ROCKWEL, 2009), indo à escola na condição de pesquisadora sem deixar a ex-aluna e professora que pratica nesse espaço.

Talvez seja importante correlacionar espaços que são inseparáveis. Refiro-me ao fato de que tão importante quanto caracterizar o cenário é visualizar quem o pratica. Sendo assim, essa escola é parte de uma cidade jovem (Cubati, PB), emancipada há 61 anos. Localiza-se em uma região semiárida, que fica a cerca de 200 km da capital, João Pessoa. Boa parte de sua população está atrelada ao trabalho agrícola de subsistência, a empregos públicos (muitos por contrato temporário; por vezes, muda a gestão, muda o quadro), a pequenos comércios locais (que buscam a sobrevivência mesmo com os fiados), e a grande maioria depende diretamente de aposentadoria, programas sociais e bicos variados. Por ter um alto índice de desempregados, em boa medida por falta de oportunidade e campo de trabalho, Cubati é habitada, na maioria, por homens e mulheres desfavorecidos economicamente; o que será problematizado em termos simbólicos, diante dos valores que foram aparecendo nas práticas discursivas, na significação do sujeito sem emprego formal – especialmente o beneficiário – como um tipo de pobre filtrado por valores morais que o narram por sua inação.

A título de exemplo, antes da ampliação de programas sociais como o Bolsa Família, havia uma migração constante em busca de emprego e sobrevivência fora do Estado especialmente no Sudeste. Leituras sociais que faço como moradora da cidade, que teve muitos amigos, ainda adolescentes, se despedindo da escola, para acompanhar seus pais e irem trabalhar principalmente na construção civil, ou como safreiro em São Paulo e Minas Gerais. No entanto, há pouco mais de uma década vêm retornando à cidade, virando-se como pode, alguns abrindo um pequeno comércio com o dinheiro suado conquistado, outros esperando por alguma obra em que possam atuar como pedreiro ou servente por um curto tempo, o que ajudaria na complementação do Bolsa Família.

Essas são histórias da cidade que contam sobre os filhos desses homens e mulheres que deixaram a escola para trabalhar, e talvez ajudem a pensar sobre esse alunado, suas vivências, e os agenciamentos das relações escolares que os envolvem. Resta saber se a escola tem pensado nessas realidades, ou construído processos baseados nelas. Sendo essa sinalização positiva, faz-se interessante pôr em questão: de que forma e em que momento elas aparecem alterando paisagens curriculares e pedagógicas? O que tais realidades contam desses discentes e como interferem nas relações escolares? Questões que voltam mais encorpadas no 2.º Capítulo e vão deixando fios pelo texto. A intenção é sinalizar algumas possibilidades de pensar *com e a partir*

da releitura dessas histórias de vida envoltas por políticas públicas sociais que são parte da dinâmica da cidade e da escola.





... , d... , f... (televisivas e virtuais, especialmente móveis, com o celular) de forma negativa, como um aparato de fuga e indisciplina de *crianças sem infância e adolescentes sem futuro*; na medida que iam sendo contados, iam sendo relacionados com outros mediadores sociais, incluindo o lugar de beneficiário.

Em alguns momentos, a frase “está na escola sem estar” aparecia associada a “pra não perder o Bolsa Família” e, por vezes, acompanhava ditos questionáveis, entre os quais, o de que “para receber Bolsa Família, é necessitado, mas num instante aparece com celular novo na mão”; ou seja, a associação indignada entre pobreza e consumo (CANCLINE, 2006) também era parte da pauta que questionava astúcias do discente dentro e fora da escola, por meio de práticas discursivas que circulavam entre diferentes cenários institucionais e vizinhanças. Significações de falas não intencionais, usadas por esquemas inconscientes, que, à primeira vista, parecia denunciar apenas certo desengano entre o que o PBF apresenta como proposta correlativa à escola e o que, de fato, gera no seu dia a dia; mas, com o caminhar da pesquisa, foi sendo ampliado e problematizado naquele mundo de representações, no qual já não se sabia de onde enunciados estigmatizantes<sup>9</sup> partiam no entrecruzar da cidade.

Essas (ex)posições me levaram a buscar estudar a partir de que momento o PBF entra – ou não – na pauta da Escola PSF, passando a fazer parte do vocabulário das relações escolares, demandando ações envolvendo beneficiários, gestão e docentes. Ao que pareceu uma escrita catártica de um dos professores da escola: “Você vê que aumentou a quantidade de alunos na escola, mas a qualidade, não. Eles até vêm porque são obrigados, mas não produzem, não estão nem aí.” Ao ler afirmações como essa, senti a necessidade de lançar como questão esta relação quantidade-qualidade, que reaparece de outras formas por outros interlocutores da pesquisa, mas não confirma o quesito quantidade de acordo com os censos escolares e dados referentes ao número de matrículas do município. Por exemplo, é possível sinalizar que uma coisa parece não anular a outra e, em termos de números – da sensação de maior quantidade –, as matrículas vêm há anos decrescendo,<sup>10</sup> ou mantendo-se estável, o que se evidencia a partir de 2004, ano de efetivação do PBF.

<sup>9</sup> , entenda -... (p...)

<sup>10</sup> ... , iniciando em ... , termos ano a ano em ...













Essa pergunta quem fala? desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador? [...]. Qual seu lugar institucional? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? [...]"(FISCHER, 2001, p. 208).

Essa pergunta quem fala? desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador? [...]. Qual seu lugar institucional? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? [...]"(FISCHER, 2001, p. 208).

Essa pergunta quem fala? desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador? [...]. Qual seu lugar institucional? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? [...]"(FISCHER, 2001, p. 208).

Essa pergunta quem fala? desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador? [...]. Qual seu lugar institucional? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? [...]"(FISCHER, 2001, p. 208).

<sup>11</sup> Os dados que estão e não estão gentilmente responderam o questionário, parte das informações que au, como tempo de serviço, e formação, aparecem em nota no e seus lugares de fala.







que, em consequência, o sistema de controle interno da empresa

trabalha para assegurar a correta aplicação dos recursos e a

observância das normas legais e regulamentares, bem como a

eficiência das operações e a segurança dos ativos.

De acordo com o Relatório de Gestão 2007, a empresa possui

um sistema de controle interno que visa assegurar a correta

aplicação dos recursos e a observância das normas legais e regulamentares, bem como a

eficiência das operações e a segurança dos ativos, conforme

descrito no Relatório de Gestão 2007, disponível em

www.b3.com.br, em 19/09/2007, sob o link

www.b3.com.br/pt/relatorio-de-gestao-2007, bem como

no Relatório de Gestão 2006, disponível em

www.b3.com.br, em 19/09/2007, sob o link

www.b3.com.br/pt/relatorio-de-gestao-2006, bem como

no Relatório de Gestão 2005, disponível em

www.b3.com.br, em 19/09/2007, sob o link

www.b3.com.br/pt/relatorio-de-gestao-2005, bem como

no Relatório de Gestão 2004, disponível em

*eventos*

www.b3.com.br, em 19/09/2007, sob o link

www.b3.com.br/pt/relatorio-de-gestao-2004, bem como

no Relatório de Gestão 2003, disponível em

www.b3.com.br, em 19/09/2007, sob o link

www.b3.com.br/pt/relatorio-de-gestao-2003, bem como

no Relatório de Gestão 2002, disponível em

www.b3.com.br, em 19/09/2007, sob o link

www.b3.com.br/pt/relatorio-de-gestao-2002, bem como

no Relatório de Gestão 2001, disponível em

www.b3.com.br, em 19/09/2007, sob o link

www.b3.com.br/pt/relatorio-de-gestao-2001, bem como

no Relatório de Gestão 2000, disponível em

www.b3.com.br, em 19/09/2007, sob o link

www.b3.com.br/pt/relatorio-de-gestao-2000, bem como

no Relatório de Gestão 1999, disponível em

www.b3.com.br, em 19/09/2007, sob o link













que não é o mesmo que o conhecimento, e, portanto, não é o mesmo que o saber.

Assim, o conhecimento é o saber que se aplica a uma determinada realidade, e o saber é o conhecimento que se aplica a uma determinada realidade.

Portanto, o conhecimento é o saber que se aplica a uma determinada realidade, e o saber é o conhecimento que se aplica a uma determinada realidade.

Assim, o conhecimento é o saber que se aplica a uma determinada realidade, e o saber é o conhecimento que se aplica a uma determinada realidade.

Portanto, o conhecimento é o saber que se aplica a uma determinada realidade, e o saber é o conhecimento que se aplica a uma determinada realidade.

Assim, o conhecimento é o saber que se aplica a uma determinada realidade, e o saber é o conhecimento que se aplica a uma determinada realidade.

Portanto, o conhecimento é o saber que se aplica a uma determinada realidade, e o saber é o conhecimento que se aplica a uma determinada realidade.

Assim, o conhecimento é o saber que se aplica a uma determinada realidade, e o saber é o conhecimento que se aplica a uma determinada realidade.

Portanto, o conhecimento é o saber que se aplica a uma determinada realidade, e o saber é o conhecimento que se aplica a uma determinada realidade.

Assim, o conhecimento é o saber que se aplica a uma determinada realidade, e o saber é o conhecimento que se aplica a uma determinada realidade.









P, [redacted] tr, [redacted] f [redacted]

d [redacted] pr [redacted] d [redacted] s, [redacted] f [redacted] [redacted] d [redacted]

15

A nutr [redacted] tr [redacted] u [redacted] p [redacted] d [redacted]

[redacted] p, [redacted] s [redacted] frut d u [redacted] d d [redacted]

[redacted] 0 s, fis pr [redacted] PNAE, t s [redacted]

[redacted] d [redacted] sup [redacted] d n [redacted] nutr [redacted] r [redacted]

[redacted]

[redacted] n pr [redacted]

f [redacted]

[redacted] f [redacted] r [redacted]

[redacted]

(, [redacted] M., 2000, p. 67) Est f d f [redacted], d [redacted]

[redacted] d pr, h [redacted] p [redacted]

[redacted]

A [redacted] s [redacted] p [redacted] d n [redacted]

P, [redacted] d [redacted] n [redacted] [redacted] d [redacted] s, [redacted]

pr [redacted] sup [redacted] d [redacted] z [redacted] m [redacted] d [redacted]

[redacted]

(, M., 2000, p. 82) U r r s [redacted]

n r [redacted] p, r n d d u p d d [redacted]

s O pr [redacted] t r [redacted] n s [redacted], [redacted]

[redacted] d f [redacted] PBF s f pr n d d f [redacted]

[redacted]

p d d s f n válvulas d [redacted]

Qu s, s PBF s r pr [redacted]

n su v, d d [redacted]

[redacted]

Qu [redacted] r [redacted] d [redacted]

tr P, z m r t d v [redacted]

U [redacted]

pr, [redacted] n 2.º C [redacted] v [redacted] s [redacted]

d s t [redacted]

[redacted] d m [redacted]

[redacted] f, [redacted] d [redacted]

O v s d t f d nutr, d v [redacted]

[redacted]

<sup>15</sup> Com a contribuição de Stefanini (1998), passei a buscar entender as mudanças na própria história de distribuição de recursos e interesses nutricionais envolvidos no PNAE. O próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) informa em seu site que “o repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. O Programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público. Com a Lei n.º 11.947, de 16/6/2009, 30% do valor repassado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades”. (Cf. <http://www.fnde.gov.br/lccr/pnae.html>). Última visualização 26 maio 2021.

N, p produ

pr B pr n d f p

M, pr n d tr n s d

C d s u d,

p r n , n p d

, u d u d d Est, n d Es PSE, t

pr usufru d

Ess pr, s d, f pr d

sup d d f s d p n n

Ass, St (p 10) A v f

d r n d d s u nutr

d f d 15% 30% d d r d nutr

A s, d pr, p v , d

f pr, s n p

é v p d n s função

pr d r A

s n

Os pr s p s d d

s d u sup p, n s C

d n s d, d d d s

d s n pr d s, s u

, ID s, f d

u n d E s d s s p, 9

A D d C d v t?

N t, p s u s E s p

v n d L s vê p r d

p, frustr, d r n

d s

N s, d r p s n,

t p pr r d N, u p r p d

u d, s pr d f d,

v s d, r v,

d O r s Qu r d pr p

d p T d nutr d p d S d Edu

S, p p n  
 d d su d v, t f  
 d p fast food, r d d  
 pr u fun v d f v  
 d s d, t f (p 841 s ) H d  
 (MONTANARI, 2007) u s A “McDonaldização” dos  
 costumes; s, t, f v n p  
 d

**1.1 Uma leitura dos programas na perspectiva das leis**

A 16 d B F d Cu, p r d  
 M d 33 , p d d f, áudio C d  
 R d Ass S ( ) 2008. Entr d  
 I r ( N, d ) d p r  
 f, n C n, p r p  
 Pr S I r, d Es P S F, p 8  
 fr d d PBF, d p p O  
 , G, p d funções s d  
 p d pr A d d s r  
 s  
 C I r, I l d d 2020, p d u d r  
 su PBF n CRAS : N, p r  
 fun d d p r p C Gr p  
 d C d t , v s, p s, f  
 vários , n s d C , n un  
 d d n d S d, r  
 G, 6 d f d 2019, t u t r p d  
 t E

Antigamente era o Bolsa Escola. Era ligado diretamente à escola o programa em si. Você tinha de ter aluno na escola para poder receber aquele benefício. Hoje em dia, não é mais, é o Bolsa Família. Se você tiver aluno, filho na escola, uma condicionalidade para continuar recebendo aquele benefício é os

<sup>16</sup> Para preservar certa impessoalidade, adotamos nome fictício para os gestores do programa e da assistência social do município. Essa negociação foi feita em comum acordo com esses coautores, que cederam narrativas de si e dos outros na convergência com os programas de gestão.

filhos estarem na escola. Se você não tem filho, você é um casal e tal, e está dentro da renda per capita para receber o benefício, você recebe normalmente. O que vale hoje em dia é a renda per capita da família.

A renda per capita

per capita PBF, G... renda PBF

n... p... tr...

p... f... B... Es... pr... tr...

d... Pr... B... F... S... n... H...

fundur... F... n... f... d... r...

d... (JULIA, 1998, p. 49) Os

H... p... n... d... n... p... d... n...

f... n... d... pr... nível, t...

n... d... pr... s... pr...

C... su... An... M... (p... 168) t... su...

su... p... r... tr... su... d...

f... n... f... Su... p... su...

d... frâns... t... t... r... u... d... r...

pr... su... v... u... p... N... r...

d... t... r... d... p... r... h...

d... n... d... p... pr... t... f... d...

p... d... Est... PBF, n... d...

n... A... L... pr... u... r... d...

d... p... d... n... s... íntima r...

S... v... u... p... d... d... 1990, d... f... f... p...

d... pr... d... s... d...

p... L... p... s... (p... d... 1945), u... s... d... pr...

d... s... pr... p... d... p... s...

v... n... Bur... n... Est... Un...

t... A... L... 17 p... n... Br... O... d...

17 Na ótica de transferência de renda, no Brasil, esse tipo de política foi implementado, inicialmente, em 1995; no México, em 1997; na Nicarágua, em 2000, mas não teve continuidade; na Colômbia, em 2000; Equador e



f, pr d p d tr

vu d , p p d órgãos

Ord N Un

Fund d N Un p Inf n ( p )

d d d

As d órgãos ONU p t

n d d 1970 1980 ,

d ,

Est d

Cr d Ad ( p ) n.º 8.069/1990, d 13 d d 1990,

p

12 , su d

12 18

Ess n C d 1988 s ECA

su

s n d u d d Est A p d ,

s d tr , u d u , p

t u s v n t s

E 2004, t D n.º 5.007/2004,

d 8 d d 2004,

pr n

Br Pr s C d D d Cr p r v d ,

pr p N , p

L n.º 10.836/2004, d 9 d

d 2004, f

Pr B E , u tr

p d ( 10 17 d f ) s d

p ( ) p ,

, t , tr

O PBF, d r d tr

d p r d , s

Pr B

Es, f n f d G

s r , p

d s u f Su n u t r

t s ,

, d s u p d

, t f p r

sup, p, d n n u t r d

N s, p r d , d d u n

d ,

p ,

u

s

d , n d d 1950,

d d

D n.º 37.106/55,

d 1955 d M B s

Jamaica, em 2001; na Argentina e Chile, em 2002; El Salvador, República Dominicana, Peru e Uruguai (este último extinto em 2008), em 2005; Panamá, Costa Rica e Bolívia, em 2006 e Guatemala em 2007.

(, )<sup>18</sup> 1956 , p CN  
 d M Es (p D) d 1956 , n.º 39.007/56; 1965,   
 p C N d A Es (, D) n.º 56.886/65, d 20 d  
 s d 1965, s p ,  
 , s Pr Mund d A ( ) Or d  
 N Un p A A ( )  
 Só t d PNAE 1979. D d C d  
 1988 r isu ur up fl  
 p d Ens Fund t n  
 Ou s, u v d p f d  
 pr B E, n s r  
 , t u s p r  
 u s p  
 sust d s d f d v u, f d  
 Lu<sup>19</sup> Eu d s n B Es d  
 v v Er p ,  
 d Lu Du C suf,  
 d v s, t u  
 L, t fu n pr d u pr  
 n v d f Lu n f u r d s  
 n d d f, t p  
 n t p s Ass, p n pr  
 , , d p, n ( )  
 A p d u r d r, s n d Lu, n  
 s f, s n v d s Z, f u d f , p  
 s n f d d, p Lu p Ess d pr  
 d ur, p S (, r s)  
 p d r d A n s XXI, p su

<sup>18</sup> Informações disponibilizadas no site do FNDE: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Última visualização dia 20 set. 2021.

<sup>19</sup> Luana é mãe de três filhos. Dois deles ainda frequentam a escola e se encaixam nas regras para o recebimento do programa. É uma mulher de 44 anos, que tem uma história de vida envolta em migrações, miserabilidade e muito trabalho. Já fez de tudo um pouco, hoje trabalha como secretária em uma casa, fazendo limpeza, lavando roupa e “cuidando do filho dos outros”. Ela, com outras pessoas que cederam de forma carinhosa e corajosa sua fala, por meio de entrevista temática gravada no Meet, volta a este texto, e será melhor apresentada no 3.º Capítulo.

práticas , [redacted] , [redacted] p n p [redacted] d [redacted] [redacted]

p [redacted]

Ess [redacted] pr PBF [redacted] [redacted] p d [redacted] 1990, u n [redacted]

r [redacted] [redacted] p v ut [redacted] d [redacted]

, d d [redacted] C d 1988, p [redacted] ECA, pr [redacted] u [redacted] [redacted]

n s [redacted] s PI, [redacted] su [redacted]

v (s) [redacted] , p v, [redacted] n [redacted]

p, d, p n d [redacted] p p p [redacted]

v d [redacted] [redacted] d p, d p, [redacted]

[redacted] fr [redacted]

Inst [redacted] p r f d [redacted]

p d 4 17 ( [redacted] n.º 12.796/2013), [redacted] d [redacted] , r, [redacted]

, s [redacted] bolsa. O f p DIR, [redacted]

n.º 9.394, d 20 d d d 1996 (d [redacted] D d B d Edu [redacted]

N E C n.º 59, d 11 d n d 2009, t [redacted]

d p d 4 d [redacted] N, d d pr [redacted]

d d s d pr [redacted] [redacted] L [redacted]

n.º 12.696/2012, d 25 d d 2012, [redacted] d, [redacted] p, [redacted] u C [redacted]

Tut [redacted] d f O p d f d ECA [redacted] ,

p, d u d [redacted]

S, [redacted] s s p n [redacted]

, u pr d, [redacted] p d, r [redacted] [redacted]

u pr p, [redacted] p p d pr Lu [redacted] ( [redacted] )<sup>20</sup> [redacted] [redacted]

d PBF, p s [redacted] u pr n d, u pr d n [redacted]

Af d, n p s [redacted] d d [redacted]

d p p p L, [redacted] d d u ur p [redacted]

d s d f f [redacted]

n d pr [redacted]

U [redacted] r [redacted] p r d p p s, [redacted]

su (n n r d p n Br, [redacted])

f n d n d f s, n v r, n [redacted]

---

<sup>20</sup> Discurso de Lula no lançamento do Programa Bolsa Família. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u54596.shtml>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Contra el, Lu

Fome zero, u

d h h

f, r

PBF, p s n

d 2004. U pr d f v

d d d

1990, n d p d s u p p f d

f, n p

, s d

n, f

n d d d p r

d

f r

As r p d

1990, t r r p

s, t r n f d s

p u

d d Est A d d d n

F H

r

f d s

B, d N

s F

,

v s

d d d d, n

D t u n p d t r

d

r, B Es, j

p r p PBF;

p p s

s d f, p p f, n s ó Ass,

s D U

(, p.

59)

d d r, p p s

d, d v u d

d s u r

D d d d PBF, f

n p d p r d

t d p r p A u s d

d

Lu,

B u d p r s n B r

n t, r p d t r d d

v r prácticas n d Cu

E t v

r u d v

p d t r d r

n d

s, n EHC

A n

r, r p PBF, s

, v,

d u d d p, s

d r

P,

n t

p r d p p d T

(, p. 12), d

p n d p r

d d Est, d d d r n s

d,

D d f, p s

p

n p, d d d d  
 s d p, p p r d n A s d  
 d, f r, s f d p n  
 d, t f, p v, única  
 r p u p r d s u O d f z,  
 t r, n v  
 Outr p r p p d d s u  
 n, s n v d d  
 t n v r s, p r p r d  
 s d Bolsa n N s, p, d d  
 p p Est, n t, d  
 d d p (2013, p. 12)  
 I, f d p, p r d f p  
 d f d d s,  
 d p p p d, ( )  
 P t, p r o x i m a d d D y ( p 8), p p  
 d f n, p d d p p s,  
 d u n, p r s s v d n f,  
 p d n f, p ô r p d s s  
 n s, p p d p d  
 r s d p H á, n s, u t r  
 p v, p p n

**1.2 A tessitura dos programas sociais: o Bolsa em texto e contexto**

Decidimos integrar esforços para garantir que as famílias beneficiadas – e serão mais de 11 milhões de pessoas, no final do meu governo – possam caminhar para uma vida digna e independente. (SILVA, L., 2003, p. 6).

O Bolsa Família está alcançando o seu objetivo de ajudar a criança a estudar, a progredir na vida, a ser alguém, a ter uma profissão [...]. Foi criado para reduzir a pobreza. E está reduzindo [...] mas sem a participação ativa das mulheres, isso não estaria acontecendo [...] A mulher pega o dinheiro do Bolsa Família e vai comprar o alimento, mantém os filhos na escola e cuida da saúde deles [...]. (ROUSSEFF, 2011).



Já p[ro]s[tr]u[í]do PBF u[n]o [ ]  
 f[un]d[am]en[tal] p[ro]s[tr]u[í]do s[er]v[í]cio [ ]  
 [ ] p[ro]f[un]do d[ur]ante s[er]v[í]cio [ ] As[ ]  
 tr[an]s[fer]ên[cia] Br[asil] [ ] d[ur]ante 1990. S[er]v[í]cio [ ]  
 d[ur]ante p[ro]f[un]do, [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]  
 D[ur]ante [ ] n[ível] [ ]  
 d[ur]ante p[ro]f[un]do [ ] d[ur]ante p[ro]f[un]do F[un]d[am]en[tal] [ ]  
 H[ist]ó[ria] C[on]stituinte [ ] 1995 D[ur]ante [ ]  
 [ ] p[ro]s[tr]u[í]do d[ur]ante B[rasil] [ ] [ ]  
 u[n]o p[ro]f[un]do FHC u[n]o p[ro]p[ri]a l[óg]ica federativa [ ]  
 Z[er]o (p[ro]p[ri]a 147) su[ ] [ ] p[ro]f[un]do [ ] [ ]  
 u[n]o p[ro]f[un]do s[er]v[í]cio Edu[cação] Sup[er]ior [ ] 1991, [ ] v[er] p[ro]f[un]do [ ]  
 u[n]o p[ro]f[un]do [ ] En[ ] M[un]ic[ípio] Oz[ ] S[er]v[í]cio [ ]  
 (p[ro]p[ri]a 1.429), u[n]o v[er] p[ro]f[un]do p[ro]f[un]do [ ] d[ur]ante [ ]  
 tr[an]s[fer]ên[cia] Br[asil], [ ] Pr[ogram]a B[rasil] F[un]d[am]en[tal] 2003 [ ]  
 [ ] d[ur]ante u[n]o Pr[ogram]a d[ur]ante Tr[an]s[fer]ên[cia] R[enda] m[ín]ima [ ]  
 [ ] d[ur]ante 1995. [ ] u[n]o d[ur]ante [ ] p[ro]f[un]do [ ]  
 d[ur]ante p[ro]f[un]do Br[asil] A[nt]es d[ur]ante s[er]v[í]cio [ ]  
 p[ro]f[un]do p[ro]f[un]do p[ro]f[un]do p[ro]f[un]do S[er]v[í]cio [ ]  
 Z[er]o [ ]

A adoção de programas de combate à fome e à pobreza em nível municipal através da introdução de programas de transferência de renda tiveram como base a proposta do senador Eduardo Suplicy (PT), apresentada no ano de 1991, ao preceituar legalmente uma renda mínima para todos os cidadãos brasileiros. O projeto do senador Suplicy motivou a publicação de vários artigos na grande imprensa e provocou intensos debates, dividindo opiniões, resultando em adesões e divergências. Esse projeto acabou por abrir novos caminhos no enfrentamento da fome e da pobreza no plano local. A partir de 1995, vários municípios brasileiros, a começar por Campinas, Ribeirão Preto e Brasília introduziram Programas de Renda [ ] com o intuito de combater a fome e a pobreza. Fonseca ressalta que os projetos instituídos distanciam-se da proposta do senador Suplicy, pois introduzem -se o condicionamento e a exigência do compromisso, por parte das famílias pobres, de manterem suas crianças na escola para receberem o pagamento de uma Renda [ ] Os [ ] mentores intelectuais desse tipo de auxílio argumentam que a pobreza familiar exerce uma grande influência sobre o ingresso precoce das crianças no mercado de trabalho, já que os custos para manterem as crianças na escola são muito altos. Argumenta-se ainda que, entrando cedo no mercado de trabalho, as crianças saem igualmente cedo da escola, tornando-se adultos com algum tipo de experiência no mercado de trabalho. Porém, devido à baixa

escolaridade, acabam tendo somente acesso a empregos precários e consequentemente a uma baixa renda. Estando inclusos nesses círculos viciosos, esses novos adultos terminariam contribuindo para a manutenção dos mecanismos de reprodução da pobreza, já que a pobreza de hoje geraria a de amanhã. que as intenções dessa condicionalidade sejam positivas, esse tipo de política reforça os velhos mecanismos de dependência e da falta de provisão de autonomia aos pobres nas políticas sociais brasileiras. (ZI 2006, p.146).

Est[redacted] [redacted] s[redacted] f[redacted] n[redacted] p[redacted] p[redacted] r[redacted] d[redacted]  
s[redacted] d[redacted] p[redacted] p[redacted] p[redacted] r[redacted] f[redacted] d[redacted] d[redacted] p[redacted]  
[redacted] d[redacted] tr[redacted] p[redacted] [redacted] A[redacted] t[redacted] [redacted] [redacted]  
d[redacted] d[redacted] [redacted] [redacted] d[redacted] p[redacted], u[redacted] p[redacted] r[redacted] d[redacted] d[redacted]  
[redacted] s[redacted] [redacted] p[redacted] d[redacted] p[redacted], u[redacted] [redacted] [redacted]  
s[redacted] d[redacted] v[redacted], [redacted] [redacted] p[redacted] s[redacted] A[redacted], [redacted] u[redacted] [redacted]  
p[redacted] d[redacted] p[redacted] r[redacted] f[redacted] s[redacted] n[redacted] p[redacted] r[redacted] d[redacted] f[redacted] n[redacted]  
p[redacted] [redacted] S[redacted] [redacted] S[redacted] S[redacted] ( [redacted] ) [redacted] L[redacted] n.º 80/1991 p[redacted] s[redacted] Sup[redacted] p[redacted]  
s[redacted] [redacted] [redacted] p[redacted] r[redacted], [redacted] [redacted] d[redacted] 1995, d[redacted] d[redacted] p[redacted] [redacted], [redacted]  
p[redacted] v[redacted], [redacted] r[redacted], p[redacted] r[redacted] d[redacted] tr[redacted] d[redacted] r[redacted] [redacted] [redacted] [redacted]  
d[redacted] s[redacted] Ess[redacted] p[redacted] r[redacted] d[redacted] [redacted] [redacted] [redacted] d[redacted] p[redacted]  
[redacted] s[redacted] [redacted]  
C[redacted] [redacted] d[redacted] C[redacted], R[redacted] P[redacted], S[redacted] ( P[redacted] )  
Br[redacted] ( F[redacted] ) [redacted] p[redacted] ôr [redacted] prática p[redacted] r[redacted] d[redacted] tr[redacted] d[redacted] r[redacted]  
[redacted] [redacted] n[redacted] d[redacted] [redacted] [redacted], [redacted] s[redacted] [redacted] [redacted] u[redacted] [redacted] t[redacted]  
[redacted] [redacted] [redacted], [redacted] [redacted] p[redacted] un[redacted], [redacted] u[redacted]  
f[redacted] 1996, d[redacted] Pr[redacted] d[redacted] Err[redacted] d[redacted] Tr[redacted] [redacted] Inf[redacted]  
( [redacted] ) B[redacted] d[redacted] Pr[redacted] C[redacted] [redacted] ( [redacted], [redacted] ) [redacted] n[redacted] d[redacted] p[redacted] d[redacted]  
[redacted] s[redacted] n[redacted] p[redacted] [redacted]  
P[redacted] [redacted], [redacted] n[redacted] d[redacted] p[redacted] p[redacted] p[redacted]  
[redacted] d[redacted] p[redacted] r[redacted] d[redacted] p[redacted] r[redacted] s[redacted] s[redacted] [redacted] [redacted] [redacted] t[redacted] [redacted] [redacted] p[redacted]  
[redacted] d[redacted], [redacted] s[redacted] d[redacted] f[redacted] n[redacted] d[redacted] p[redacted] r[redacted]  
B[redacted] Es[redacted] B[redacted] A[redacted] d[redacted] 1999 2001, f[redacted] d[redacted]  
FHC, [redacted] p[redacted] r[redacted] [redacted] [redacted] u[redacted] p[redacted] r[redacted] n[redacted] d[redacted]  
p[redacted] r[redacted] p[redacted] Sup[redacted] S[redacted] p[redacted] [redacted] [redacted], [redacted] [redacted] [redacted]  
p[redacted] r[redacted] d[redacted] [redacted] [redacted] Lu[redacted], [redacted] [redacted] p[redacted] r[redacted] p[redacted]  
f[redacted] p[redacted] n[redacted] Br[redacted], f[redacted] n[redacted] d[redacted] B[redacted] F[redacted], f[redacted] n[redacted] r[redacted] d[redacted]



, f d u t i e d d r d  
 d d s s u r s A t u  
 pr d p r f d p r p p  
 d p d p d d p I B G E v P  
 N p A d D ( , ) d s p s u  
 C S S ( ) d d P B F u p r  
 d , r d d p r d  
 tr d r n ( ) n S  
 sup s u p B r A d Z ( )  
 s p r d d s p n s d  
 p d p , s v d n p u  
 e s m d f d d S  
 p s p r r d u  
 n d u r d  
 A d , s u s p r , d  
 t d d d p s f , n  
 f , d r , d f p d u p r s  
 r d p c o r p u s p n B r E  
 , r n N t , d P B F d C u  
 r

[...] em governos anteriores, era uma média de vinte pessoas por mês contempladas. E agora faz nove meses, a gente tem mais de cem famílias na espera, cento e cinquenta mais ou menos que fizeram o cadastro, tem perfil pro recebimento e não foram liberados. ( fev. 2019).

N, f r p R\$ 89,01 R\$ 178,00 p d  
 pr p d p , d R\$ 89,00 p d p <sup>21</sup> Ess  
 s p f d r p p r , u s d

<sup>21</sup> Sônia Rocha (2011) faz uma observação interessante quanto à mobilidade de valores e parâmetros de renda envolvendo quem se elege como beneficiário e entra, e os que ficam fora. A maioria vantajosa que consegue o acesso pelo CadÚnico percebe que os valores correspondentes às linhas de extrema pobreza se alteram no tempo, e mesmo que o programa não se tenha universalizado a todos que estão na zona de vulnerabilidade, ele atinge nos dois primeiros anos um número de 8,1 milhões de domicílios beneficiados e altera paisagens de pobreza, fome e poder de consumo. A autora traz um histórico dos números ao afirmar: “assim, como o valor do benefício mínimo era de R\$ 15 para famílias com renda entre R\$ 50 e R\$ 100 e apenas uma criança, enquanto o máximo era de R\$ 95 para famílias com RDPC igual ou inferior a R\$ 50 e três crianças ou mais, a RDPC após o

revisão. O fato de não haver sido possível a inclusão de todos os municípios no programa em 2006, devido à falta de recursos, não significa que o programa não tenha sido bem-sucedido. O sucesso do programa é medido pelo número de famílias que passaram a receber o benefício, e não pelo número de municípios que não foram incluídos. (p. 19)

Com o Bolsa Família, o Brasil pôde, enfim, recuar a histórica banalização da pobreza e da fome e afirmar um novo patamar de garantias sociais, que exigem o reconhecimento e o progressivo alargamento de padrões mínimos de bem-estar a todos os cidadãos.

Por fim, vale ressaltar que o programa não se trata apenas de uma política social, mas também de uma política econômica. O programa promove o crescimento econômico e a geração de empregos, além de promover a inclusão social e a redução das desigualdades. O programa também promove a melhoria da qualidade de vida das famílias beneficiárias, através do acesso a serviços de saúde, educação e saneamento básico. (p. 123)

Em 2006, o programa recebeu o Prêmio Nobel da Paz, em reconhecimento ao seu papel na redução da pobreza e na promoção da inclusão social. O programa também recebeu o Prêmio de Inovação em Políticas Sociais, em reconhecimento ao seu modelo de gestão e de implementação.

Os dados apresentados aqui são baseados em informações do IBGE (2010) e do Ministério do Trabalho e Emprego (2006). Os dados são apresentados em milhões de reais e em porcentagem.

Os dados são baseados em informações do IBGE (2010) e do Ministério do Trabalho e Emprego (2006). Os dados são apresentados em milhões de reais e em porcentagem.

[...] do ponto de vista dos contingentes de domicílios em que houve recebimento de programas em 2006, os destaques são as regiões (4,9 milhões) e Sudeste (2,5 milhões), que juntas corresponderam por 74,7% do total dos domicílios em que existiu recebimento de dinheiro do programa social. (IBGE 2010).

Em 2006, nos domicílios em que houve recebimento de programa, a taxa de frequência à escola ou creche de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade chegou a 97,2%, muito próxima da taxa daqueles em que não houve recebimento (97,9%). Em todas as regiões, essa proximidade foi observada, com destaque para o Nordeste, nos domicílios em que houve atendimento de programa (96,2% e 97,3%, respectivamente), essas taxas

---

recebimento do benefício não podia ser, a rigor, superior a R\$ 111,2 em 2004. O limite de renda estabelecido em R\$ 130 para fins de análise contém, portanto, uma folga para algum aumento de renda pelas famílias participantes do programa. Na verdade, é sabido que que uma das características da pobreza é a oscilação do nível de renda ao longo do tempo. Nesse sentido, é aceitável a variação da renda das famílias beneficiárias em torno do limite estabelecido pelo programa, já que a PNAD não capta a renda permanente, mas a renda percebida no mês de referência específico.” Para mais, seu artigo se encontra disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa\\_familia/Livros/Bolsa10anos.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Livros/Bolsa10anos.pdf). Última visualização 24 mar. 2021.

superaram ligeiramente a dos domicílios em que não houve recebimento (95,8% na primeira região e 96,3% na segunda). (IBGE 2010) <sup>22</sup>

Sobre a distribuição da renda, em 2006, o Brasil apresentou uma distribuição desigual, com a renda per capita mensal de R\$ 130,40, sendo que 40,4% da população vive com renda mensal inferior a R\$ 130,40, enquanto 59,6% vive com renda superior a R\$ 130,40. Segundo o IBGE (2006), a renda per capita mensal de R\$ 130,40 equivale a R\$ 1.564,80 por ano, ou seja, R\$ 1.564,80 dividido por 12 meses resulta em R\$ 130,40. Portanto, a renda per capita mensal de R\$ 130,40 equivale a R\$ 1.564,80 por ano, ou seja, R\$ 1.564,80 dividido por 12 meses resulta em R\$ 130,40.

Essa distribuição desigual da renda é refletida no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, que em 2006 foi de 0,713, sendo que 40,4% da população vive com IDH inferior a 0,713, enquanto 59,6% vive com IDH superior a 0,713. Segundo o IBGE (2006), o IDH do Brasil em 2006 foi de 0,713, sendo que 40,4% da população vive com IDH inferior a 0,713, enquanto 59,6% vive com IDH superior a 0,713.

Essa distribuição desigual da renda é refletida no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, que em 2006 foi de 0,713, sendo que 40,4% da população vive com IDH inferior a 0,713, enquanto 59,6% vive com IDH superior a 0,713. Segundo o IBGE (2006), o IDH do Brasil em 2006 foi de 0,713, sendo que 40,4% da população vive com IDH inferior a 0,713, enquanto 59,6% vive com IDH superior a 0,713.

Essa distribuição desigual da renda é refletida no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, que em 2006 foi de 0,713, sendo que 40,4% da população vive com IDH inferior a 0,713, enquanto 59,6% vive com IDH superior a 0,713. Segundo o IBGE (2006), o IDH do Brasil em 2006 foi de 0,713, sendo que 40,4% da população vive com IDH inferior a 0,713, enquanto 59,6% vive com IDH superior a 0,713.

O Bolsa Família é útil nesse momento, mas evidentemente que não há de ser eterno. Quem sabe o Brasil prospera de uma tal maneira, que daqui há 20 anos você não precise mais do Bolsa Família. Para isso é preciso progredir.

Os valores apresentados aqui são apenas estimativas, pois não foram realizados cálculos precisos. Portanto, os valores podem variar ligeiramente em relação aos dados reais.

<sup>22</sup> Para acesso mais completo do censo 2010, buscar: [https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx](https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=1116&busca=1&t=2006-10-milhoes-domicilios-receberam-dinheiro-programassociais#:~:text=Em%202006%2C%20comparando%20os%20tr%C3%AAAs,dinheiro%20do%20Programa%20Bolsa%20Fam%C3%ADlia. Assim como para atualização das informações sobre beneficiários e valores, buscar o site da Caixa em: <a href=). Última visualização dia 24 mar. 2021.

Nsidditupprds

du d d PBE, d

s, n n d f dup, n

s pr, r u n f U s

r p d d pr át d p, p up

d D f p d práticas d d v,

r, p d p

s d p s f s d f

(, tr, p p, fr

D d p d B F ( )

v s v d, u n f f i m o r s,

n d ( f e v, 2017)

Qu pr d I n s t d P E A p ( M N

(, ) C V M p J V B, d f

B F r 0,4% d P r I n t

Brut (, ) R \$ 1 p r R \$ 2,4 n d f

R \$ 1,78 n P I B E t r n p p r d

pr O s d d B C u

Um programa, na minha opinião de extrema importância para os municípios brasileiros, principalmente os municípios de pequeno porte, em termos de economia. Primeiramente eu falo no lado da economia. Assim, porque o município de Cubati, um exemplo, de uma folha de pagamento que gira em torno de 600 e 700 mil, eu acho que é mais ou menos isso a prefeitura, né? E que às vezes acontece alguns atrasos, não é sempre, mas... E o Bolsa Família entra por mês mais de R\$ 260.000 na economia do município, ou seja, e é um dinheiro que tá ali todo mês, naquele dia certinho, isso gera um impacto muito grande na economia de um município pequeno como o da gente, que vamos supor se você acaba um programa desse de repente, é o quê? O impacto seria enorme na economia do município desse, além de impacto econômico em tudo na questão da pobreza mesmo, porque tem, tem muita gente que o pessoal diz, tem muita gente que tem uma opinião que eu acho muito fraca, que é: dizem que é uma esmola, mas não é, muita gente depende desse programa. Tem gente que só tem essa renda para viver e se não tivesse não tinha nem o que comer dentro de casa, é um programa que ajuda muitas pessoas e ele por outro lado tem suas condicionalidades. (fev. 2019)

L, BF u C u t i s s n

f u d t á t t s ó t

revisão e atualização. O presente trabalho tem como objetivo analisar a evolução da política de transferência de renda no Brasil, com especial atenção para o Bolsa Família. Para isso, foram consultados diversos documentos oficiais, artigos científicos e livros. O trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o contexto histórico da política de transferência de renda no Brasil. O segundo capítulo analisa a evolução da política de transferência de renda no Brasil, com especial atenção para o Bolsa Família. O terceiro capítulo analisa a evolução da política de transferência de renda no Brasil, com especial atenção para o Bolsa Família. O quarto capítulo analisa a evolução da política de transferência de renda no Brasil, com especial atenção para o Bolsa Família. O quinto capítulo apresenta as conclusões do trabalho.

### 1.3 A tradução do Bolsa por quem operacionaliza localmente com foco na Educação

Em 2003, o Brasil lançou o Bolsa Família, programa de transferência de renda que visa reduzir a pobreza e a desigualdade social. Desde sua criação, o Bolsa Família passou por diversas alterações, sendo atualmente o maior programa de transferência de renda do Brasil. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), em junho de 2020, o Bolsa Família beneficiava 134,7 milhões de pessoas, com um valor total de R\$ 19,4 bilhões. O Bolsa Família é dividido em duas modalidades: Bolsa Família e Bolsa Família Plus. O Bolsa Família Plus é destinado a famílias com renda mensal per capita inferior a R\$ 160,00, enquanto o Bolsa Família é destinado a famílias com renda mensal per capita entre R\$ 160,00 e R\$ 200,00. Além disso, o Bolsa Família Plus inclui o acesso à educação e à saúde, enquanto o Bolsa Família não inclui esses benefícios.

Bolsa Família é um termo que faz parte do debate político e do cotidiano da população brasileira das últimas duas décadas. É somente um programa de transferência direta de renda: é a garantia de uma renda mínima para alimentação da população mais pobre.

<sup>23</sup> Informações disponíveis no relatório de junho de 2020 do Ministério de Desenvolvimento Social. Ver: [aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html](http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html).

E... , p... s... n...  
 O... L.G.(p... 28) su... n...  
 Há puris su un A...  
 p... d... su t fr...  
 P... d... B...  
 F... Cu... d... C... r... d... S... d...  
 pr... d... t... d... p...  
 d... Ass... pr... fis... PBF... n...  
 d... d... t... s...  
 n... (p... p... d... )  
 tr... su... p... d... su... D...

A educação é mais complexa. Envolve frequência de aluno e tal. Tem muitos pais que só mandam o menino para a escola por conta do Bolsa Família. Eles não colocam na mente das crianças que elas têm de ir à escola para ser alguém na vida, para ter um futuro bom. Eles dizem: ‘Você tem que ir para a escola para eu não perder meu Bolsa Família. Infelizmente, a maioria é assim. Eu, como gestor, acho que precisaria mudar o programa, precisaria ter, pelo menos, um acompanhamento mais firme da escola [...]. São ‘jogados ali só para não perder o Bolsa Família’. (\$...)

O Bolsa Família é um programa que muitas vezes é criticado, as pessoas julgam que é até uma forma de viciar as pessoas a não buscarem novos horizontes, não batalhar, não ter perspectivas. Não podemos negar que a realidade brasileira mudou com o Bolsa Família [...] país poderia ser um país muito mais desenvolvido, onde as pessoas não precisassem, falando entre aspas, dessa ‘migalha’, que todos tivessem seu espaço garantido, todos tivessem uma renda suficiente para viver bem, mas, infelizmente, como nossa realidade é outra, então o programa passa a ser importante. [...] sabemos que essa condicionalidade de estar na escola é, de fato, um grande incentivo para que as crianças estejam lá presentes. Isso não quer dizer que elas estejam estudando. Porque muitos não são conscientes de qual é o seu ‘papel verdadeiro’ de frequentar uma escola. Infelizmente, existe essa confusão. Também tem outras crianças que não é que prefiram não ir, perder o benefício que ir para a escola. De fato, elas não valorizam, elas não querem, e esse sentimento é alimentado pela própria família. [...] Eu nunca reproduzi a frase de que a criança só vem para a escola ‘pra não perder o Bolsa Família’, mas isso é corriqueiro a gente ouvir. É muito triste, é o que falei no outro áudio, é a falta de consciência da população de que estudar é importante em todos os aspectos, não só financeiro [...] Vejo assim, a criança vai para a escola porque, assim, dependendo do número de faltas, o seu benefício será cortado, nesse sentido sim. Não é que os pais tenham a consciência de que: ‘Olhe, eu vou, vou fazer de tudo para que meu filho cresça academicamente, que ele tenha uma vida futura diferente da minha. Eu vou fazer de tudo para que ele não precise do Bolsa Família.’ Eu não vejo essa perspectiva na família. Eu vejo comodismo nas famílias. (Paulo).

r s  
 p,  
 u pr,  
 p s d p r p  
 d d f  
 f  
 f d f d s f t d Est d u  
 r d fr A p d p t d p  
 p d Est r, f d r d p  
 d r d f p p  
 d n Ass, u d  
 r, p s d f, d  
 Outr s n d Ir u d  
 d f d  
 E, Ir, s, d d f r u  
 f, s d f s u p p n  
 d C, s d f t s  
 s p d d r H

- Curs d G Op d C n p Un
- CAIXA J P, P B.
- Curs d C p Entr Mund C  
 n d Pr S, S d Est d  
 D Hu (T) U P, P B.
- B F n á r e a d S p M d D
- S C F, d
- C d S d B C ( ) p
- Un C J P, P B.
- Curs d índice d d , p
- M d D S C F, d
- Curs d S, S d G d B p M d  
 D S C R, S E D H E, J P,  
 P B.

T p  
 r p p  
 G P d s p d d  
 s t A B ( p 104) v  
 u n n p d s p Ess n p  
 pr d d, t f p Or p C

DE(,)n,

f n u d r f

□□

Ess s d f n r d r,

f d s p r, f d

pr, p p O r

práticas d

, d f, d r, p

d f, Cr s d P B F.

L, su d p f, r d

, n r d f n f u t u r, i s p r

□□□□□□

r d n f

d, d n

f d p

s, só p n p B F

p p r d

r d d d p r, f

f p d

su, r d

f p,

□□□□□□□□□□

u d, su p r su p,

□□□ p d

, s r v d u r p

n P d n, p r

n d u p, fr n s, n s, d

d d r, d f

p□□

d s f s r

Iss n f d P, n d

d d Cr, t s p r

v d p r, p

n f, p

r Qu p d, s, p

□

d, s r

d d r d v

n f d

E r d B F u p n t

□ φ □ u

r suf p v d,

p

d p p s d A

p

, u s s

p p s f

tr d r p s d p

(, v p)

status quo. A t, s

C u f p r

d p r d

d B n, s, p

s f d

n d

, d

p v

d

fr







r, p r r f n d r f d  
d d fr U r u s, v,  
v n d  
E s, u r p r E  
u p r p, n d a n d O p r  
, p p p, p n r  
d d p r S u u, p p s  
p, r d r p r o p r i a, f n  
s u r s, d s s p d p  
s s u s n s p N  
s, d n s d r d s d d,  
p, d, p d u d P  
, u r d p r s p n, p d u P P P  
p r r d s s d  
d r  
Q u p s d n, f u d d  
f t r, s u p p d n P  
p s p (, 1997, p. 39)  
A f u n d s p u n, n d n  
d p s f N s, n d  
d t P, n s u r p A s  
n d s d s  
E p, v d r f d n s p  
S u t r d n d d 1980,  
p f n p d d I P T U. P p  
f n S d S d p f u  
C u r s T E n f, p d E n f d u r  
d d 1990, v s J a p r o x i m o s d d n r, p  
u p d s d, u, d 32  
E t s u v d d t s u r u d  
u d t A d d r f i s i c o, d  
<sup>24</sup> u d p r d s s s

<sup>24</sup> Quando deu entrada no hospital da cidade, e foram ficando cada vez mais distantes as visitas da avó, os profissionais da saúde foram se apegando e cuidando de Luizinho. Paulo se envolveu muito, chegou a tentar



d, d d p d ,

d d p d v P, p

práticas u PSH, n 2.º C, t

p p pr n

C, t r d t u, G t r f

d d d PBF n d Cu J, P,

Cr p d u d Su

d B pr, s s n s pr

n p d t r d r S u n s d d

, r d pr

R s t f d pr, n n

f, t u A d d p r p

n prática [...] o programa virou política. Quem va

En, s n s d s u, J n v

( t, d p r v

p n, s f

v f P s t r d u p r f,

p p n, s p p

f n n P n

p d d f d d p r p r,

p s pr, p s

d d f d p, s t r d f n

B Ins, r f, n n, d , d C

t D r f d t t r d n

d PBF p d Cu P, d

f n r B, s s t r d p r

O programa não era para ser eternizado. A ideia do programa é você entrar nele enquanto você tiver na vulnerabilidade. Então a assistência social é obrigada pelas linhas do programa a ministrar alguns cursos para essas famílias no decorrer do tempo, para que as famílias se preparem pra ter um lucro pessoal, e não ter mais que precisar do Bolsa. Essa é a filosofia do Bolsa. Você está desempregado, você está na vulnerabilidade social, então você entra no programa, é atendido pelo programa, sua família é atendida pelo programa.  tempo que está no programa, a assistência social ministra alguns cursos, que a gente chama de IIV em uma verba específica para isso, o IIV - .  sei se ainda vem [...] então tem dois tipos de IIV de dinheiro que vem, de verbas que vêm para a assistência. Uma parte dela é para comprar

material até permanente, até carro e tudo mais na assistência. E outra para dar o atendimento a essas famílias, o atendimento que for mais preciso. Então geralmente o que é preciso? Transformar essas pessoas que nesse momento estão no programa, estão sem emprego, em pessoas que possam se manter. Então aí é ministrado cursos e essas pessoas a partir desses cursos, esses cursos profissionalizantes.  ~~vêz~~ elas mantêm em seu trabalho e não precisam mais do Bolsa. Então, ele é para ser temporário, mas ele se eternizou nas famílias. Tem famílias que recebem o Bolsa desde que o Bolsa foi criado. está há mais de uma década e meia recebendo dinheiro do governo. (Jasmim).

Há d r n r s u  
d f N r  
Eu s d p r J A n  
n d p r s u v  
p u t f p  
p t s u v E s s f t n i c a p r  
r, f t d d p  
p n s u r p r p p r  
d s u d d n s f r s u p  
, fund p d d r s  
r u i c r d u p d  
N f p r v n S, d d f  
pr t p p u A d  
p p d f l n d s  
u d n v n f r  
r, tr, f s u N f s  
s d d u d p D  
I s n p, u d n O s  
tr, n s u d s u f d f f r  
C, d d d  
s u r p s u p T n f f, n  
d f f, s d  
d u O f p d s f d , 0 p  
d r  
A d, m s s  
C r S d Edu Es, n  
p d p r s usuários, n t

d d fr, s, d p d, d s  
 V, d v p , d J, f u  
 d r d su v, d d s p d  
 d d r s n p t N f d  
 , u d C p r á p i d o !  
 D s u d p t d s u f, d d u d  
 , s u p n s d d  
 d , n d , t d , v d s,  
 f n v, r p, p p t  
 p D Eu f p n p, p f  
 n d s r d p r s  
 P v, p r p  
 p p s p f ,  
 práticas discursivas que enriqueceram a produção dest f N p s  
 s v u s p r P B F n d  
 d Cr F fund p r d d  
 p f d n s  
 P f d J, u d p r s s  
 D r d s n  
 d, v, f r B d B f  
 Ess p r d p v  
 p, p d f s f  
 p d t r f d r d d v,  
 n p r , p s u d s u  
 P (l, p 42) s s u p d d t  
 r d p d p n Pr B F,  
 f d p r s, f u n s, u  
 f d f d , u f d  
 d d d 990, v s  
 N, f d f p, f p d s u n  
 d s, f n s, f r  
 p d f p n p r P n f p r  
 p r f, n s, n f r s  
 p p p p s p d d

sSu f f, s p d r,

t p r s,

práticas d s P s u v, p, n s

p d r p r d, p v, n s

pr D f, r, d, v

p p r d s, n p d

Ess f d, v s p r p d f d,

u fun, d f r p d pr

s usuários. Iss p p f d d

s d p, n f

d d Iss n d d,

n t, p t, d n v

, n r f, u r d tr

d, s t t P, su p n f

N s, s P (p 34)

Logo, temos que estar atentos aos processos decorrentes da prometida busca da inserção social pela economia de mercado, como ela constrói sentidos às relações sociais e à sua indiscutível influência nos processos de sociabilidade dos indivíduos considerados pobres e descartáveis, uma vez que, estes já são denominados de , pelo fato de não estarem totalmente inclusos dentro dos padrões mínimos de subsistência regulados pelos valores da sociedade do capital. Em outras palavras, até que ponto a pobreza está relacionada às relações estabelecidas pela sociedade do capital? Como se dá a constituição da identidade social do  "pobre" e suas representações no interior das relações pautadas na sociabilidade da lógica do capital de um mundo globalizado?

O u p r i s f d p r

p d d S, d s d

s, d d u d p, t u r

v s s n, p r d d p r,

n v f d v, d p

d, P (p 24) d

desqualificação social p s r d d d r d p

p p s t s d p

r u p d sup v Entr



n p [ ] p [ ] p [ ] d [ ]  
Qu p n t s, s u f r, s i p r, [ ] u [ ]  
d s [ ] N s, [ ] d r [ ] p p [ ] [ ]  
próprio infortúnio.

L, n i s [ ] s i p r [ ]  
su d usuá r i o s p e l a a s s i s t ê n c i a, n a s s u a s m a n e i r a s d v, [ ] 0 [ ]  
s, n i s p [ ] s i f i p [ ]  
d f, p d r n [ ] f 0 p [ ]  
p [ ] d s [ ] p [ ] d d [ ] p r u [ ] p d [ ]  
[ ] p p r, [ ] p r u [ ] p, p r [ ]  
n [ ] p f, [ ] t s, n i s 0 f [ ]  
su [ ] (, 2000, [ ] p. 30) A p r [ ] s f i s [ ]  
d p s, [ ] [ ] s, f u f [ ]  
f d [ ] s V [ ] p d F u l a n o [ ] u p, [ ] d [ ]  
n p r, [ ] s ( [ ] ) [ ]

Qu ( n f, v d f ) s u a [ ]  
p p r ó p r i o s u f r, f i p d r d s [ ] p r i s u f [ ]  
s [ ] [ ] r d s i d p i s [ ]  
, [ ] [ ] p p r ó p r i o s, [ ] s u n p R [ ]  
[ ] b o n s p, [ ] a t i v o s, [ ] f [ ] v [ ] t i d [ ]  
s r s n d, [ ] , d [ ]  
, [ ] p r d ( [ ] [ ] a p u d P E R E I R A, 2007,  
p. 46) [ ]

A [ ] p [ ] s u [ ] [ ] p [ ]  
[ ] d [ ] p r, n i s, [ ] n [ ]  
r [ ] [ ] r [ ] [ ] p, [ ] d s u f i d [ ]  
r d, [ ] s [ ] [ ] p, p p p r s, [ ]  
[ ] s p, [ ] [ ] v, [ ] u, [ ]  
[ ] s e g u i r. S p [ ] [ ] [ ] s i n, [ ] v s u [ ] [ ] [ ]  
[ ] n s, [ ] [ ] r d u [ ] [ ] d s u O t [ ]  
n d n [ ]

A [ ] r [ ] p d i n p J s u [ ]  
r s [ ] p r, p [ ] [ ] s u [ ] s [ ]  
[ ] s s d d n, [ ] r [ ]

d p PBF , d  
 d S v p n p B T f d U G  
 t n s n d PBF n, s d  
 d f pr, tr f , d U, s p v  
 ,  
 v n Cr r d n lss p n n  
 p só d fr n su  
 su N s, su r p p com:

situações me marcaram profundamente, as principais são sempre as negativas. Havia famílias que chegavam lá e diziam: ‘Eu quero que você tire meu filho do meu cadastro.’ Crianças com 8, 7 anos. A gente explicou que não podia tirar a criança do cadastro. ‘Eu quero que você tire, eu não estou dizendo que é pra você tirar?’ A gente não pode tirar seu filho do cadastro. Tirar para que ficasse com o básico, porque quando é suspenso, suspendem tudo. Ficasse com o básico, mas saía a parte que tinha a ver com a criança da escola. Aí, você se pergunta: Como? A família chegava muitas vezes... Eu lembro demais dessas cenas. Crianças com 8, 9 10 anos, os pais chegavam e diziam: ‘Olhe, eu não tenho como fazer ele ir pra escola, ele não quer ir, e ele não vai. **têm** quem faça ele ir.’ Você se pergunta: Que família, que sociedade é essa que a gente tá vivendo que uma criança aos 9 e 8 anos decide que não quer estudar, e os pais dizem ‘Tudo bem’, e vai lá tentar brigar com outras pessoas pra tentar tirar a criança do cadastro, porque está prejudicando o financeiro? Ou seja, ela não está preocupada de verdade se o filho está sem estudo, se o filho vai crescer sem essa preparação. Está preocupada se o dinheiro não está vindo. E aí vem a falha do Bolsa Família na minha visão [...]. **É** uma maioria, o Bolsa Família ajudou muitas famílias de verdade, eu creio que a maioria foi ajudada positivamente, porque tinha que está na escola, era obrigado a está na escola, era obrigada à vacinação. A gente teve vários problemas com a questão da vacinação. Então as famílias tiveram que ser disciplinadas. **É** terrível dizer isso, mas aí vem a parte governamental, a parte estatal disciplinar as famílias a direitos básicos (ênfase na voz), **básicos**. Como é que você é obrigado a levar seu filho para vacinação? Ter de mostrar a cartilha da vacinação e aquilo ali te prejudicar em relação ao financeiro, porque você não está cumprindo isso. Como é que você tem de ter obrigação de levar o seu filho para a escola? E hoje nós ainda temos o governo, o poder estatal para obrigar as famílias a fazer com que elas tenham direitos básicos. **É** direito (risos **é** elas são obrigadas. Então, a gente tem o Bolsa Família, que deu o poder do menino pobre ter um **é** ter um iPhone, ter uma roupa legal, ter uma televisão legal, ter uma moto. Trouxe uma melhoria de vida? Trouxe. **É** real. Trouxe uma melhoria de vida [...] O problema da escola , na minha visão, é o seguinte: se o Bolsa Família em vez de dizer assim, você é obrigado a frequentar, fizesse alguma coisa em relação a ser obrigado... Já que tem de obrigar, não obrigar a frequentar, mas ter uma produção, por exemplo: Se fosse por ano, teria a frequência, mas teria por exemplo, foi aprovado? A criança ou o adolescente foi aprovado? Ele passou? **têm** isso. **É** importa quantos anos aquela criança está na mesma série. O Bolsa Família não quer saber se a criança evoluiu, quer saber se ela está na escola. Aí as famílias, não todas, levaram para o lado positivo, mas grande parte, as que têm problemas de condicionalidade [...] Entre essa margem do que perdeu,

do que está na escola, também é outra. Outro dado. O que perdeu é que realmente já não frequentou, desistiu, mesmo sendo criança e, perdeu. E é engraçado, tem famílias que chegam à escola e dizem: ‘O filho não vem mais pra escola, porque a gente perdeu o Bolsa Família e não precisa mais vir.’ Ouvir isso de uma família, que já perdeu o programa por conta de não frequentar à escola, e ainda chega e diz que: ‘a partir de agora, ele não precisa mais vir, porque a gente perdeu o programa.’ Pessoas que não tiveram educação, educação institucionalizada, geralmente. São pais analfabetos, a grande maioria nem é. São pessoas que não cresceram em relação ao institucional da escola, que viveram sem escolaridade, que acham possível os filhos viverem sem escolaridade da mesma forma, geralmente não têm instrução na área da Educação, têm instrução de vida, mas não na área da Educação. Para dar importância a alguma coisa, a pessoa tem de conhecer. Então, nós temos uma sociedade ainda muito pouco escolarizada.

Dado para J, B, A, p, f, n, s, s, f, d, S, d, surt, t, u, p, p, r, d, n, d, n, s, d, N, s, t, r, d, u, f, p, d, p, r, r, v, n, s, r, t, p, s, t, O, p, r, p, p, d, p, u, d, Ess, r, n, s, d, d, f, d, f, d, , su, n, t, p, O, f, d, G, p, d, p, r

A gente pega muitas coisas, crianças que, às vezes, nem vão à escola, mas a frequência enviada da escola mostra que está com a frequência boa. Porque eu mesmo via, eu já fui professor e tinha muitos na minha sala de aula que faltavam muito e não viam nenhum problema a questão de frequência da escola. Então, não dava nada no Bolsa Família, porque a escola não enviava as faltas daquela criança, ou enviava só de uma determinada caderneta, como muitas escolas têm o costume de pegar só caderneta de Português e enviar só a frequência daquelas disciplinas. A escola deveria ter mais rigidez nesse processo. A escola enrijecendo mais esse processo, ela chama os pais também para pedir que incentivem os alunos a estudar, não só estar na escola de corpo e alma. Aí, dependendo disso, a gente sabe que devia ter uma mudança, mas é muito difícil porque primeiramente tem de partir do programa em si. O programa em si não pede um aproveitamento, um rendimento escolar. Ele pede só para você estar ali. Não só pra estar na



P[ ] v, p[ ] v[ ] n[ ] n[ ] d[ ]

r, [ ] p[ ] v[ ] n[ ] f[ ] O[ ] p[ ] r[ ] t[ ] n[ ]

s[ ] p[ ] r[ ] d[ ] s[ ] f[ ] i[ ] u[ ] s[ ] t[ ] r[ ] n[ ] su[ ]

O[ ] n[ ] p[ ] s[ ] s[ ] o[ ] , p[ ] v[ ] s[ ] f[ ] t[ ] d[ ] s[ ]

r[ ] p[ ] e[ ] l[ ] v[ ]

s[ ] r[ ] s[ ] d[ ] p[ ] p[ ] r[ ] o[ ] p[ ]

n[ ] p[ ] r[ ] v[ ] p[ ] , r[ ] d[ ] p[ ] r[ ] a[ ] t[ ] i[ ] c[ ] a[ ] s[ ] , d[ ]

s[ ] s[ ] u[ ] , d[ ] r[ ] d[ ] r[ ] n[ ]

d[ ] u[ ] n[ ] A[ ] t[ ] r[ ] p[ ]

d[ ] r[ ] f[ ]

N[ ] s[ ] p[ ] G[ ] s[ ] d[ ]

p[ ] d[ ] f[ ] A[ ] d[ ] a[ ] n[ ] d[ ] n[ ]

r[ ] p[ ] p[ ] r[ ] d[ ] v[ ] d[ ] n[ ] v[ ] d[ ]

N[ ] d[ ] d[ ] r[ ] t[ ] s[ ] f[ ] p[ ]

d[ ] O[ ] t[ ] s[ ] f[ ] p[ ] d[ ]

n[ ] d[ ] d[ ] , t[ ] p[ ]

d[ ] t[ ] r[ ] u[ ] d[ ] f[ ] d[ ] p[ ] d[ ]

f[ ] O[ ] u[ ] v[ ] s[ ] t[ ] d[ ] n[ ] t[ ] d[ ]

p[ ] t[ ] r[ ] f[ ] s[ ] d[ ] d[ ]

f[ ] p[ ] n[ ] E[ ] s[ ] s[ ] d[ ] r[ ] f[ ] G[ ] D[ ]

E[ ] u[ ] f[ ] p[ ] B[ ] F[ ] p[ ] s[ ]

E[ ] d[ ] n[ ] n[ ] f[ ] p[ ] p[ ] n[ ] t[ ] p[ ]

p[ ] t[ ] p[ ] B[ ] F[ ]

N[ ] d[ ] u[ ] n[ ] d[ ] d[ ] d[ ] r[ ]

f[ ] r[ ] d[ ] p[ ] d[ ] n[ ] u[ ] s[ ] p[ ] r[ ] o[ ] p[ ] r[ ] i[ ] a[ ] s[ ]

p[ ] s[ ] n[ ] p[ ] r[ ] d[ ] f[ ] s[ ] n[ ] f[ ]

s[ ] p[ ] r[ ] p[ ] r[ ] d[ ] d[ ] f[ ] u[ ]

r[ ] d[ ] d[ ] d[ ] s[ ] p[ ] n[ ] d[ ]

d[ ] f[ ] s[ ] p[ ] p[ ] r[ ] S[ ] (p[ ])

d[ ] A[ ] s[ ] s[ ] t[ ] d[ ] s[ ] p[ ] f[ ] d[ ]

p[ ] v[ ] v[ ] s[ ] u[ ] s[ ] A[ ] s[ ] s[ ]

d[ ] t[ ] s[ ] p[ ] s[ ] p[ ] d[ ]

n[ ]

Iss p p s d d f r d

, d, f

prática d p

R n, s p v s

, p sólida s r, C

r, p

s u r f p d u

r d v u d

s, p r

n s r,

p

s s u,

d d n s

n s p, d f f, d

d (d, d p r s ó c i o)

(, 2007, p. 41)

S,

d r d p r n d

s s S O ( p

19), n,

r d r f f,

p d f r d

p

d f

P d

d p l p, p

n

n n d f d

6 16 A

s u f d f, p d, d n P M E

(, 2015, p. 33) r,

p r d

d 11 13 f r f d f u n d 205,72% 2000

2010 137,43% 1991 2000

L, u p r d n

, n

d p r,

d p p r

s f t p d

v d d f d p r s u n,

s u s p s u s f p v r p u s u á r i o s . I s s

, r s u d d,

d d s d n f d

E nível

, r

d N

n d,

v O d d s n f d, d

s

Qu p J f d s u v

d s s,

n d, t, p d,

d p r U

d v r p n f r n d D u

f d f s

u,



d 96,82 %, d n d 93,06% d O t r u

s d s

d p ( , s v p ) p s

s u f

D, 450 s n

Es PSE, d u t d 594

2021, d á u d 75,75% d p p

d U n s r p d 52% d p

f p d p r a p n f t d

r d p r O d d p r

A

n u d n n d d p p r

f r p d 2016. A n r d 523 t, d

442 d, t r u p

d 84,51% d,

r 8,76% d O

s p r d

n n d f

nível local, como mencionou o



G...<sup>25</sup> Ess... n s p... du pr As...  
r..., s v r... d B, ...  
p p p r r... su f, ...  
r, s, u d... p p...  
P... f... d... Fund, C... s v...  
n Es PSE, t r u... n... nd d D d...  
Edu Básica (, d) d 2007 2015. As próximas  
s, n... d 5,5. A ,... t 3,1 (, )  
2,6 (, 3,2) (, 3,5) (, 3,1) (, 2,7) (, 4,0) (, 4,9) ( ) 26  
P u v i d pr..., t s... pr s...  
p s pr, n, l r... p p... l s...  
n d s... d... u d...  
Entr, t r u d, d... r...  
t, n s t d n índices d  
d d u... Qu r n d...  
n, n, sup... d 75%  
n d pr, pr S r t...  
p v d u p... p v, s r d...  
d r n s n, n d f d...  
p d s p s f p d...  
r, sup d... d...  
O t r d v, u d, s f p...  
d p d s u d, d...  
d s, d d f d v, s P...  
s d f i d...  
p p... T, t r d d...  
n r P, s pr n d...  
d PPP, d PME, p r r p...

<sup>25</sup> Fontes obtidas pelo registro interno da escola, em associação com o censo escolar de acompanhamento de frequência como condicionalidade do PBF, que é enviado a cada dois meses para Secretaria de Educação, que alimenta o sistema, e passa a um circuito institucional. Pela disponibilidade da vice-diretora, foi possível selecionar e separar na secretaria as informações que, à medida que são solicitadas, foram prontamente disponibilizadas em 19 de fevereiro de 2020. De forma generosa, contou um por um dos alunos que estão no programa e são matriculados na escola, uma gentileza e prestatividade que colaborou na análise qualitativa e investigação do mapeamento desses sujeitos escolares.

<sup>26</sup> Informações obtidas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Última visualização, 21 set. 2021.

Qu (f d p, ) d (f d Du (, p))

p, p fr P pr

n p, n p d p,

d p d P su v, Du (, p 21)

pr r s d p s d p n

Id, p n d fr

p d, t p d r s r

p s d p D f, pr d

p p, p d d,

Est t s pr d, t

, d f, p p d fr

27 N s, pr p r p p

s d pr f n, p v r n v

Ar su n d f s r

p s d p, p d fr, s

f p v n d p n IDEB

(, 2012, p. 231) A u

R f r p d s u d

d d f p n d

d s, f d d d n r

, d PSF N s, f f

f d

<sup>27</sup> Duarte passa uma visão pessimista da escola, como reprodutora das desigualdades, como espaço indesejado que não se pactua com legislações avançadas quanto ao processo de ensino e liberdade democrática. No fim de seu texto, ela vai de encontro a isso, coloca a escola como espaço de melhor possibilidade para política social mais efetiva no país, que é a educação pública. Ainda assim, o texto vai contando muito do que não dá certo, e acaba reforçando a compreensão da escola como lugar de insucesso. A meu ver, devemos, igualmente a ela, expor as fraturas que precisam ser cuidadas. Ao mesmo tempo, penso que algumas dessas “fraturas” são mostradas e apontadas como o mesmo dos mesmos, algo dado que todo mundo sabe que existe e existirá, sem necessariamente haver uma investigação, mesmo que de um cenário, para perguntar à própria escola se é isso mesmo, se há ali fratura como dito, ou talvez já aja outro sentido, até melhor que o esperado. Percebo que sua relação com o Ideb e o meio e fim, que relaciona pobreza e pior desempenho, confirma-se em estatísticas universais sobre a escolarização brasileira, mas no caso da Escola PSF em Cubati, que atende mais de 75,75% de beneficiários do PBF, um Ideb crescente, próximo às metas a serem atingidas, ficando entre as mais altas do estado da Paraíba, e batendo a porta das médias nacionais elogiadas, traz contrassensos à sua leitura. Então é isso, por mais que não seja possível dar conta de forma qualitativa de partes desse todo que propõe, seria interessante pensar nos resultados que obtém no Distrito Federal para ponderar a hipótese inicial e os resultados.

Tudo isso... d...

n... d..., PBF...

fr, d... sucesso, ... d...

d... C... r... d...

fr p... d, n...

O p... práticas r...

s... d, p, d... d...

, n... s, ... r...

d... Brun... ( )...

N... s, u... n... d... p, f... p...

d... d... s... d... (MENDES, 2016, p. 714), p...

p... n... Es... PSE... P... p... d... s... d...

p... r... s, l... n... u...

d... n... d... C... u...

, d... v... r... f... n..., ...

s... d... Edu, d... p... r... , d... d... p... r... a...

p... d... p... n... f... d... d... p... s...

r... p... segue... f... i... c... a... r... n... d... p... p... r...

várias flexibilizações são tomadas para permitir um número maior d...

Os s... d... s... r... d...

n... n... p... d... d... d... d...

, p... f... i... d... p...

d... n... d... d... s... p... d... Ess...

r... s... v... s... p... r... d... d...

, r... p... n... d... D... B... , s... M...

( ), r... u... p... p... d...

u... d... d... v... d... r... s... d... p...

Ass, l... d... d... v... d...

p... s... d... n... O... u... r... d...

n... d... , s... v... r...

n... t... s... , n... p... r... a... p... v... n...

Os d... s... p... d... p... d... n...

r... u... d... d... , s... d... d...

fis... d p d... d f rap...

r r p... N prát, s p s d...

ficaram s Ess fur n d n D...

d A B, r tur f d d d...

d... p..., ..., n d..., ,

d r n p p d d f U...

pr..., t d...

p H d Edu, r p... u p d... d

pr r... n d, r, d...

A d..., s... d tr p...

d d n n, d n veis...

R Int, PPP d... Es PSF... PME d Cu... n du fr... d

p t n... su n n d...

tr p r p p... (, 2012, p. 21) À d...

u p d PME (, p. 18), u 62,7% d t d n...

s d PBF, n r, n...

N p s d p d d,...

p, PBF u f d d d r...

s n n N p u, d...

p... s d dá s A t r d PPP... d Es...

P S F... p n d... r d r...

n p r, (, 2018, p. 3),

tr p d d v s d s...

tr p A... p... p r d... ,

su n p d, p u p... f...

r d v p... (, 2018, p. 15) T... p d...

s d d p r r d p r,

f d... d... p p n... (, 2018,

p. 41) A d r r u r v n...

Est... s y d d d s...

pr d y, s...

(, 2009, p. 151)

<sup>28</sup> L, s

r d p n, d f, d d s

f n, s d v n s

v, n s n d f

A s u

r d p n, n

d d d O m f u

s, p d p d p r, ú l t i m o, d e a l u n o s

f

<sup>28</sup> Em português: “Isso tornou necessário imaginar os contextos sociais e discursivos em que os documentos consultados foram produzidos e, assim, calibrar o viés que esses contextos imprimiram neles.” Tradução nossa.

**CONSTRUÇÃO DO DISCENTE BENEFICIÁRIO PELA MEDIAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES: ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE CURRÍCULOS E ESCOLA**

Est[...], p[...], d[...], d[...]

Es[...], PSE, p[...], d[...]

r[...], d[...], Pr[...], B[...], F[...], t[...]

s[...], n[...], s[...], d[...], r[...], O[...]

s[...], p[...], d[...], f[...], d[...], discente beneficiário, u[...], s[...]

p[...], p[...], r[...], d[...], s[...], p[...], s[...], p[...], d[...]

t[...], d[...], Cruz[...], s[...], n[...], d[...]

, p[...], r[...], f[...], , p[...], práticas[...], l[...], s[...]

n[...], d[...], r[...], d[...], p[...], nível[...], r[...]

s[...], n[...]

P[...], t[...], p[...], r[...], n[...], s[...]

p[...], d[...], p[...], p[...], d[...], p[...], r[...]

[...], s[...], u[...], p[...], p[...], práticas d[...], d[...]

p[...], d[...], r[...], d[...], P[...]

f[...], s[...], u[...], s[...], d[...], p[...], (, [...], [...], [...])

r[...], d[...], d[...], s[...], d[...], r[...]

n[...], Es[...], PSE[...], N[...], s[...], p[...], n[...]

pr[...], d[...], r[...], d[...]

D[...], d[...], p[...], f[...], d[...], s[...], u[...], d[...]

t[...], p[...], d[...], (s[...], p[...])

[...], p[...], r[...], d[...], f[...], p[...], u[...]

p[...], d[...], r[...], d[...], p[...], Pr[...], p[...], v[...], d[...]

, n[...], n[...], d[...], p[...], s[...], u[...], d[...]

p[...], p[...], n[...], d[...], práticas d[...], C[...]

, f[...], s[...], d[...], r[...], d[...], p[...], d[...]

, p[...], s[...], u[...], d[...], t[...], s[...]

d[...], n[...], O[...], p[...], t[...]

p[...], d[...], d[...], f[...], r[...], d[...], v[...]

N[...], d[...], Es[...], PSE[...], f[...], s[...], ( ) d[...]

d[...], f[...], s[...], s[...]

p[redominante], suas [ações] p[ro]p[ri]as d[ur]ante  
 [seu] [mandato], n[on]o p[ro]p[ri]o s[istema]  
 d[ur]ante [seu] p[er]íodo p[ro]p[ri]o, p[ro]p[ri]o d[ur]ante, n[on]  
 [seu] [mandato], n[on]o p[ro]p[ri]o s[istema] v[er]o  
 d[ur]ante  
 Ess[as] [ações] p[ro]p[ri]as d[ur]ante  
 s[ua] [gestão], r[esultando] s[ua] [gestão] U[na]  
 d[ur]ante, s[ua] [gestão] d[ur]ante, v[er]o [mandato]  
 s[ua] [gestão] d[ur]ante, d[ur]ante, s[ua]  
 d[ur]ante, p[ro]p[ri]o p[ro]p[ri]o  
 r[esultando] n[on]o d[ur]ante p[ro]p[ri]o s[istema]  
 d[ur]ante, d[ur]ante, s[ua] [gestão]  
 d[ur]ante n[on]o d[ur]ante d[ur]ante  
 d[ur]ante<sup>29</sup> E[stas] [ações] u[na] p[ro]p[ri]o com [seu] tr[abalho]  
 p[ro]p[ri]o d[ur]ante (n[on]o)  
 [seu] [mandato], r[esultando] n[on]o d[ur]ante

<sup>29</sup> Os ministros da Educação, que o governo Bolsonaro vem nomeando como representantes do MEC, têm trabalhado em desserviço das pautas sociais e legislativas que vêm atuando de forma positiva no diálogo escola-comunidade; sem contar a inconstância entre as mudanças de pasta. O ex-ministro Ricardo Vélez protagonizou sua passagem (1-1-2019 a 8-4-2019) com pedidos de imagem das escolas cantando o hino nacional, o que volta atrás apenas por uma questão de possível não autorização dos pais em relação às imagens. Acaba saindo antes de seis meses na pasta. Entra Abraham Weintraub, que passa cerca de 14 meses no cargo. Utilizando seu próprio vocabulário, “gasta bala” para todo lado, sem objetividade com problemas reais enfrentados nos processos de escolarização, além de desqualificar reiteradamente as universidades públicas do país – universidades fabricam drogas e cultivam maconha. Ponto final –. Substituído por Carlos Alberto Decotelli, que renunciou cinco dias depois do anúncio, antes mesmo de assumir a pasta. Sendo sucedido pelo pastor Milton Ribeiro. O quarto a assumir ainda no segundo ano do mandato do atual presidente. Suas preocupações vão na seara dos antecessores; pautas-bomba e ataques às poucas legislações nas suas convergências ajudam na democratização e pluralização do espaço escolar. Por exemplo, o último ministro resume os demais nos seguintes enunciados: “Nós temos, hoje, 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência”, o que vai de encontro a atribuições inclusivas da escola que já aparecia com a LDB, Lei n.º 9.394/1996. Sobre educação sexual nas escolas, diz ser: “importante mostrar ‘que há tolerância’,” mas que “o adolescente que muitas vezes opta por andar no caminho do homossexualismo [termo considerado preconceituoso]” vem, algumas vezes, de “famílias desajustadas”. E segue até o entendimento de educação profissionalizante como a “atual” finalidade da pasta; ou seja, sinto que os devaneios ministeriais, e todo o barulho que provocam e sentidos que buscam atingir, têm trabalhado contra os processos escolares, e a própria ideia de estado laico. Para dar conta de suas fantasias, têm-se construído imageticamente *tempos saudados*, práticas de normatização do corpo e autoridades conflitantes nas salas de aula atuais. Ademais, as escolas estão atuando sozinhas, no chão duro e batido, impregnado de dificuldades reais, e precisam da articulação de todos os entes federativos para serem minimizadas – merendas, estrutura, políticas de currículo, valorização do magistério, etc. – ou seja, desse esvaziamento de propostas positivas – talvez mais significativas nesse momento pandêmico – acabamos esvaziando a escolarização pública nos seus sentidos mais importantes, acesso, diversidade e democracia. Para tanto, algumas frases ministeriais além das aqui postas, se encontram no Jornal O Globo. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/milton-ribeiro-veja-frases-do-ministro-da-educacao-e-entenda-por-que-elas-foram-questionadas.ghtml>. Última visualização, 25 set. 2021.

d, n d d s u r, d

s n d n

f sup Ass, pr d

r s r tr

, r, s, s, l d, d s u d u

d d s v, n s n d s d

p p, d d f r d

D f, n d, f p p u, n

s f, s

D, r d u p r d r

, u todos na/pela escola p d p,

d d n p r d,

v d p r, v s

n p r s t r d p

n s d, s t p p, f

n p com. P t, p r d, r v,

r ó s v p, p n p

d d n d p p v,

n n d

N s, p r p p

v, n d d (,) s

s, n d r, t d,

, d ú v i d a, t r, p d n d

I s s v r d p t s,

n t d, n, d r Q u p

p u d p p r n d d v

n s t u v p d d u n

d

P n t r u n d s r

f, s v ( P D ), p d

d r f d d, s

r d p

d f p p, p r d f,

u n s d, d s, p r á t i c a s d p



p d v p , s s u ,  
 p, r r d p s  
 s, p d , s u p D Qu  
 s u s s u , u d  
 d , d (,  
 2010, p. 431) Iss n, r r d  
 d d  
 N s, d A Junior (,  
 t t s d n d u d ,  
 n s p d s N  
 d f, n s u f r, n  
 s u p r p d , N s d d Ju,  
 p r s n s X M I  
 n s X M I I I n d s ,  
 t r n f d p s , d  
 p D, A d d s d á s  
 d r s (J N I O R, 2005,  
 p. 257) A n v r p d v d  
 p s n p f  
 E s t r r d , f d u n  
 p p d n s s u r, t  
 p p (J N I O R, 2005p. 261) p r O  
 r r u d , d  
 u n , p p d f p v  
 s s u d v , p n E s s v , d  
 f, n f i d d ,  
 d d p , u d P B F .  
 N s d , n s ó v , p r B r i d d f N s r s ó  
 d d p , d p , f i d B r u n , t  
 p , p d p d  
 p p P d , s u d p , v  
 d l s s n d p r , v s  
 d u d D f , u r d d  
 r , n d , d f

Assu f, d, f  
, d p , só d d  
n suf p v r d  
d p d fr  
S v s v  
p d d d 1990 v p n r  
O pr PBE, n d d d  
s d p p pr E, n p d  
n s , , ,  
d futur C p, t, p  
d su n pr, d d su,  
r p p p d *escola de sucesso.*  
Ass, n u  
pr n p , s d d s d  
, s p r d u  
p , pu n 1990, p r f  
f, d, d d pr  
d fr s n p F p M H P ( , )  
p d u p p n d d 1980. Lá r  
s p , d, d, u s d  
p s s, A p  
d t t s d, p v, próprias f d,  
d p, r v O  
n d  
D, p d d , próximos  
d t , d r d ( d , d u )  
n t u t d,  
, r, su n d su  
d p p t d , p s d  
( p d n )  
d ps s d s u d d  
d (1999, p. 124), s t d r  
d d

P[...], us d u f v sur d[...]  
 s, n[...], s[...], p[...]  
 n d p r f d[...]  
 p p D f, [...]  
 v[...], n[...], n[...]  
 r[...], n[...]  
 v, v[...]

D[...], p[...], u[...]  
 s p p r, [...]  
 1971, d[...], d[...]  
 d[...], s n Ass, d[...]  
 p p d p r, d v, f i n[...]  
 d p r[...]  
 v n t r, n s d[...]

N[...], p r d[...], Es [PSE], r[...]  
 n, [...], táticas [...], p v, [...]  
 T r, [...], n[...]  
 n s r f, n t p p[...]  
 p r O s f d r[...]  
 d, [...]

E s, p r n[...]  
 P ( s ) p, p[...]  
 d, [...]  
 D s u t[...]  
 p d n r, f i p d n[...]  
 d p r T p r p n p, d r s[...]  
 r n n d d[...]  
 d, d d, [...]  
 p r n n d s u t[...]

D[...], r[...]  
 s n p[...]  
 p N[...]  
 d f d d p u d r r d[...]  
 s d d, n n, [...]

sprpB(100), u d d,

s vis p u d p p

, s, (n s)

r r d p s d)

O d f p

n D f, d t d

d n p r s

s d d d d O s

s d n s u p p. Q u s d

d S p r d Es PSE,

d, ( u )

, d v d p, r

st f p f p d <sup>30</sup> ( n s u

última), n t r d t d

N t r d d r s, p

d s u O f i d v d, d d p r, s

A d d, p r, t r s u n

d v r d p u d

f C d s u p á g i n a d s u p, p p

d O n r v, p s s ó, n p d

s d d f, n

p d P r, r

p r, r s p p r

**1 Efeitos de políticas sociais no cotidiano da escola pública: gerações Bolsa Família na percepção de professores**

Est p d p d p d

Es PSE Ess d,

p n d Pr S B F n d

p S n ó s, p r, p d d f C, d

f d p r p d r s d d

<sup>30</sup> A renda domiciliar média (mês) da classe média que divide uma linha tênue com a classe baixa gira em torno de 2971,37. Com renda per capita (mês) de 667,87 a 970,74. De acordo com o a atualização 2021 do Instituto Locomotiva. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/04/17/classe-media-encolhe-na-pandemia-e-ja-tem-mesmo-tamanho-da-classe-baixa.ghtml>. Acesso em: 22 set. 2021.

s f n d d d d d n

f p Está p f d p

P s t r n

r n t r

T

d u t r f n s

P 2.º f d

s p r p próximo, p d su

f d d n

□ □

3.º C d p de dentro, usuários d d

d C pr p p d d t

s p f n

n s P d á

□ □ □ □ □ □

d n p s u s d

□ □ □ □ □ □

d n p p

s d p

s

P d d d d d

t r d d v s p f p u s s

p n

s u s d

tr s d p d s d

B F p s u v d n

□ d □ □ □

d p r p p p u d v

só d d s

t d d d d

p u ó t i c a d

u p r

p n t s d r

d r

Dur n d

p r p p u d

r d f

u d u t p

d s u

Ess n s

p

p r u f d p

s

v s p r p

f p u p p r

u

t s

d f d n r

Vínculos p

n quem não conhecemos nos conhece. A f

s d f p s u s p d u f

d □ □ □ □ □ □

p d

d f P

p s

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

D d d d d r f l p t r p

d p 1) s d p r n v d

s f u p p v ú n i c o d n 2)

pr s pr r fr p n

3) d fr ú n i c o f

p r d t f

s s d d p f d r d

O t s p r

Ess p A t

r s n r S t

d v *flaneurs*, só v p

p d d u p r N 22

r u r f f d u

pr

Por cobrar frequência assídua do aluno na escola, o Bolsa Família tem servido de ‘cercado educacional’, o aluno vai para a escola obrigado para que a família não perca o benefício, e o que devia ser voluntário, estudar, acaba sendo obrigatório.

Qu d p r d M

f p n s r d s

u s p n p O

f f p u

p d p r d

su t r d u p r t r p r

d apenas su fr u

d v d n p f t d s f

d d Ess p s

tr su f d d p p com.

A d M (18 2019), pr d H d u d d

u p r n d d r d n

d I E v d missão d A s

pr p s p r á t i c a s d f p d

pr B r p M D

diversidade de práticas  
 A única exigência é a sua frequência  
 A prática de  
 práticas  
 Há  
 (2013),  
 tr  
 p  
 s  
 n  
 (SACRISTAN, 2013, p. 16). N  
 (2016, p. 714),  
 p  
 A  
 s  
 p  
 t  
 P  
 (2019)  
 A  
 pr  
 L  
 r  
 d  
 n  
 Es  
 (PSF),  
 d  
 S  
 su  
 n  
 d  
 N  
 d  
 E  
 pr  
 d  
 s  
 p  
 ur  
 d  
 O  
 r  
 n  
 f  
 id  
 Mur  
 (16  
 2019),

há dúvida de que o programa seja de grande ajuda financeira para os discentes e seus familiares, porém, a assiduidade em aula, não quer dizer que tenham comprometimento, responsabilidade e um bom desempenho. ponto não está acontecendo o que se esperava, muitos alegam que só vão à escola para os pais não perderem o benefício.

Mur u p r n z r r n s t i o

F s d d p r t i c a s

d p t u r p r o x i m o s u t u r d

f u n d r n N d p r f

s d p p s d d u S u

f

s u u p p r t i n

t r p

p f r d d r d d

u d S u r

s

d s r d d d

M u r v p d p

r

M u r s 6 p

p p

f p d

d s u

n O t r p r

s d d s s n v d d d f d

L r J (29

2019) d s t t f r

S p d B F E s s

d 13

d f d B F f p r d N s

p d r d d f r

d p r s u

O p r L u (4

2019) d

Os programas sociais vêm modificando o cotidiano escolar, sobretudo, o padrão de aluno que recebemos na escola. Como respondi na questão 1, os alunos criam suas estratégias de fuga quanto ao benefício do Bolsa Família. Eles sabem que a condição única para a manutenção do benefício é estar presente na escola diariamente. Assim, eles vêm à escola, mas não produzem como estudantes, que é o nosso principal objetivo [...] esses programas sociais são bons por um lado, mas impõem uma rotina de fracasso escolar que vem de cima para baixo. (nosso).

L u d d u d

v p t u r d f u n d

d p r

p n d C G r

t f p d s u

Há v n

p r d E s P S E, u s d r p n

p a d r ã o d

N s u

n p r d p r s

s p d f

n s r d



f p C P B F t t r d f r  
 v d p t r p p a d r ã o d n  
 d d n d d f r n s  
 o b j e t i v o d o c e n t p s u v r  
 d p r s r n p n d  
 s  
 P s u r r f s  
 n p n f p d p r E t r p r  
 p t r d E  
 p d u r d s p d p p r  
 d p u l t t r d n r  
 d n p r ( P E R E I R A , 2 0 0 7 , p . 2 1 ) . I s s d  
 d t n t r f  
 ( s s )  
 N t u t r d p r n f a l t a , n  
 s p u p f a l t a p u n d p  
 n p d d n p l s  
 p a d r ã o , n d n t p  
 p p O u n d d  
 d p t s d s u n d  
 s d u b o m p s b o a p r á t i c a d  
 P v d s d p d  
 r D s p f r a c a s s o e f e i t o d d d i s c e n t e  
 b e n e f i c i á r i o .  
 A n s J ú n i o r ( 1 7 2 0 1 9 ) , p r d P  
 d s d p u d s N s d 2 0 p  
 t u r d p r p a d r ã o d D  
 u s A p d p r p  
 n t n s s n  
 v S p A ( 2 0 1 9 ) , p r d I n p r s  
 d f d V n s  
 u r  
 D d f p s u r n s d n s  
 d s n d s n d n s u

n su n d i O m s

d B só v p n t s B F

p n u r d v p r d

pr W (19 2019). P f p s u r

d d s u d u f f u

é v p

A r d r s u

s d p d d d p r O s

pr d p s s u p

p p p p

r n d u d f r

A d d f d p r d P d

s s f p p u r s

p p r f d f r O s n

n p r n s d u r A, p

d M L i n g u a P d d s u p f

s u n p

A t p s p r d H d s f r

p d s d d

pr ó p r i o s u t d r i d d r

d d t r u d r d

A p r d u d n

d s u p r s " N i s p r ó x i m o

d p r D u (2008, p. 10), p u p s t d d

p d t d s p r t s d n

D n d p r n p B

p s u f s p u p d

s s p s f r p

tr p r á t i c a s c u r r i c u l a r e s .

N s f a l t a , d s u p ( r

r n n s p s u n p r á t i c a s

S u n d n f i s n O u

u p s u n v

T u d Q u r



escola, porque o benefício tinha sido cortado. Só por isso. Era para dar satisfação sobre as faltas a nós professores, nem à direção. (Augusto, 10 jul. 2019).

MIC Auspr d d t M

d n s M p

s d E próxima d v u f

u d d p r p R (2003) S

p d s C n p n

A v só pr n p d D d s

p d p s d s

s n d

C M 11 A

t s d C d 5 s p r

p f p s

D d p d su práticas n

t r d p f r s v p

p n p B F A p d

s d d p s v d n n

F s d d n r f

U d d d 1970 p H p tr

d u f t d r p d

s p r d d f n

Qu d d d p d

d d s , p r

f r u s t r d d s d d f p

d s u d d d s u d v

D f n s u n p p d d u

d d p r p d p r á t i c a s r

d d d f

p n v í d e o s p p u

O u s p r n n f i f p

n r p r d n d

d p r p r á t i c a s d s v P

n d d p r n s r

N s d d p p  
s r n d n d v  
r d p  
E v f d p t  
f s n s u  
pr P p d  
p p n d p f p d  
s f p d s d d s u  
n A r d s d  
v s v f  
A t d p  
p d s u n f d  
d estar sem estar. S d u r n  
d d p r u d S d G  
p n s r A s u f m i d a , t d u s d  
s n f u p r d n s  
r u d P B F n E s P S F

existem também aqueles que fogem à regra desse perfil. Embora recebam o benefício, são frequentadores assíduos e, além de alunos, são estudantes [...].

mesmo sentido, vale salientar que minha opinião não é para o alunado geral, são alguns casos que podem ser observados [...].

E s v f d p r v  
s d discentes beneficiários. A d p r p s  
d s u v n p f O  
pr d C n v s n t t u p d d  
u d p s u n n p d  
pr n d u p s f p r d u f d  
s p p s d d s d formação d d E  
d d verdadeiro p d d  
v s f d d p r p d  
tr



Brundage não pôde

sentir-se

insultado.

Na época

em que

o sistema (Est. Mínimo), por isso

o sistema

do O. D. F. F. P.

o sistema de ensino

está ali, não produtivo.

Outro dia

na época

o P. S. F. F.

(na época)

25% do dia

do dia

o dia

o dia

o dia

o dia

o dia

o dia

o dia

Tudo!

A época

o dia

refúgio. Na época

o dia

assistiam, u na época

o dia

disciplinares

o dia

o dia

o dia

autoridade. O dia

o dia

assistem o dia

o dia

posições-de-sujeito

v naquele tempo.

Sr. S.

o dia

o dia

o dia

o dia estar estudante, filho

ou família. Na época

o dia phármakon. P o dia

o dia

o dia t o dia

o dia

o dia

o dia

o dia

o dia

o dia fun o dia





2.1.1 C d p r s f i d s v p n p

B F

nós, pr

s s d r u vozes do meio fio,

tr s s d p r u f s

r A d s w comuns, d

pr Er normal v d p p r d falta, v

n P sur F (apud MILITO; SILVA,

1999, p. 5) su p f r v

p v d r r f

p d p r d r p

próprias N p r p a d p u

d a E u d d d

C pr n Es (PSE), s f r p

N u d d p p p

r d u d s r p

d t r n r d N s

n s d f d v s

n s d p r d d u

s d

(MILITO; SILVA, 1999, p. 57), s p d r

p d p

N s nós pr p d d

p d p s

p f n r u d v próprias

n

(MILITO; SILVA, 1999, p. 133).

Assu u p d d n d

d d p d d r d

t p r d

Alguns alunos se evadem, mas a maioria dos beneficiados pelo programa permanece na escola durante todo o ano letivo. (Joana, 26-6-2019).

São alunos que apresentam inúmeras carências: financeira, emocional, espiritual, entre outras. A maioria tem dificuldade de aprendizagem, são desmotivados para os estudos e acredito que, por consequência, são indisciplinados. (Liz, 28-6-2019).

Como extremamente carentes; de afeto, de capital, de respeito, de valorização, de dignidade, de expectativas, de sonhos, de futuro, de vida. (26-6-2019).

Percebo que, na grande maioria, eles são pessoas com baixa autoestima. Sempre estão com a cabeça baixa ou estão desatentos. (Carlos, 17-7-2019).

Aluno é composto por pessoas de família com baixo poder aquisitivo. (19-6-2019).

Perdidos, desnorteados. Completamente dominados pelos desejos de consumo instigados pela grande mídia e, também, pelas redes sociais. (4-7-2019).

A realidade social predominante é de carência afetiva, financeira, cultural... Um grande desafio para mim e para os demais colegas de magistério. (Augusto, 4-7-2019).

Em sua grande maioria, são os que mais faltam, são os mais desinteressados. Eles vêm de famílias desestruturadas, da periferia da cidade. Vem à escola para não ter seu Bolsa Família cortado (Airton, 2-7-2019).

Descrevo-os como jovens à deriva. Vivemos em um mundo capitalista, e os adolescentes, ao chegarem a essa fase da vida, querem experimentar o que esse mundo do dinheiro proporciona. Diferente das famílias que têm mais posse, as famílias com dificuldades socioeconômicas não conseguem dar o mesmo padrão de vida a seus filhos que outros da mesma cidade, e a escola é uma zona de intersecção desses dois mundos. Os adolescentes mais pobres veem aqueles com uma melhor roupa, caderno de capa dura, estojo com incontáveis lápis e canetas à tinta que apagam (vim descobrir que isso existia um dia desses)... Além de um dos maiores objetos de desejo de grande parte dos adolescentes e também símbolo de status social para muitos que é o celular de última geração. sendo proibido por lei e pelo regimento da escola, os alunos os levam à sala de aula. Fazer uma *selfie* na escola e postar nas redes sociais, as quais estão conectadas a professores e gestores da escola é uma burla curiosa. Esses alunos com dificuldades econômicas querem também participar desses movimentos. Acredito que eles se sentem à margem, e aí incluo o próprio processo de ensino-aprendizagem, que para os alunos é dificultado em razão de seus poucos recursos e também por não terem acesso a certas tecnologias que lhe facilitariam a pesquisa, a exemplo da internet. (Luiz, 16-7-2019).

são jovens mais carentes, em grande parte pardos ou negros, ou com a pele queimada pelo sol, referente ao desgaste de alguma atividade laboral informal exercida por ele. (18-7-2019).

Alguns bastante calados, quietos demais, que procuram se expor o mínimo possível. Já outros extremamente arredios, inquietos, que buscam chamar a atenção de todos os modos, quase que como um pedido de socorro. (Ana, 14-7-2019).

T n p d s t r

B F n p r p r d d p

s B S n s d r d

p r n r d d p

31 f s n s u d s t r

p p r d f d O s p

n r d v v v p ótica das proximidades.

Ess p p u d s u

p r p d u d

f d r s u p r p O

r d p r d C p Af

PBF s p d v

s p r d d

Inclusive, uma das grandes críticas ao Programa Bolsa Família, considerado programa voltado aos pobres, é a de ser um programa assistencialista que não estrutura as famílias ou indivíduos a se responsabilizarem por si e por superarem a sua condição de pobreza. (PEREIRA, 2007, p. 45).

Ess t r n s

f p s d s t v

p f p p d d s t r

sup s f n N s r d

d f t s p Apr p d

d carência acomodação. E d

<sup>31</sup> Em Cubati, PB, o valor disponibilizado para beneficiários foi de R\$ 259.721,00 em setembro de 2019. Um valor aproximado da apresentação fechada em R\$ 260.000,00 dada pelo gestor Gabriel. Portal da Transparência, Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/beneficios/consulta?ordenarPor=mesAno&direcao=desc> Última visualização, 12 set. 2019. Para uma cidade do porte de Cubati, esses valores, ainda que não interrompam as heranças de uma vida difícil, de condições econômicas precárias, atendem emergencialmente famílias extremamente pobres. Ele também pode estar associado a novas construções comerciais que se encaixam no crescente atacado e varejo das lojas chamadas veste dez (que ofertam roupas ao preço unificado de R\$10). Diante de atrasos consecutivos de salários por parte da prefeitura em 2019 (algumas secretarias no mês de setembro já contabilizavam três meses sem receber), esse valor permaneceu fazendo circular minimamente a economia da cidade. O poder de compra, grosso modo, gerenciado pelas mães do Bolsa, as responsáveis pelo cartão do recebimento, que tratam como “aquele dinheirinho certo”, que está ali no fim do mês. Ou, como sugere Valente (2003, p. 167): “O montante do dinheiro em circulação nesses municípios, antes inexistente, representa uma receita importante para o pequeno comércio. Pode potencializar, ainda, negociações vantajosas para o consumidor. Comerciantes de alguns municípios ofereciam crédito às mães ou responsáveis pelas crianças bolsistas.” Esses circuitos têm alterado paisagens. Em parte, isso vai se ressignificando no 3.º Capítulo.

p s r f P d s d

p d

d f

d d

p f p

p p r

N s t p r

p p

p d n u v p d r

n

d v (LIMA;

MENDES,

2016, p. 716). O s

d acerto, s

r s d s v

f n s v U p p r s u n

r d s A v s d s

p d s i f n s p p

C p r d H r p p d d

s d D r n

s r d p n p

n f

d O u s s

tr n s s d v

próprios d d s u f u n n s Ass

u f u n p r d d

t s d

p r

s

O d n n p r n

n u n f d p t r s

d d p

p Est n (LIMA

; MENDES, 2016, p. 716) t P s u

v d n s u f d n

d

s

d d

P

d d f

t s

d r d

f

s t d r d

Qu f s s

d s v d s v d

t T p d f d d t

A n d h d

d PBF, n s p (s d

p f p



A s n f i t t p s í m b o l o s d

M d n s p r i p E ( 2 0 0 7 ) , p

falar (

d d u d p p u r d s p r d

d

d n f p d d J a s d p

s u p m u

N s

s d d p d n r

de fora, d

d d s s d

p

s d d S n n r d

p u v p r d s u

S u z d d t

t d d d

C n ó s , s u f

s d r d s M

t u r d d

r d

falta à

de dentro. A

d n p p r f d d

n f

n

n

n

s s u d s

d s

D u s d

n d d

, p

d r d d

r d d

p r O p r

s p d s d d

A s s d p

t s p p r A

p p n

r r s

p r d T n s s p s d p

f d r d

s n s p f r

s u p p r r h n v

margens

(d

Q u p r d s

p p P B E ,

M G s p p n

p p s r d d

p M r d z u r p r d

p n

p n

d d s n r s d p r n d

N D s u

s p n r

trabalhos realizados em  
 d. Um trabalho de fidei  
 [redacted] 32

A [redacted] n. p. d. t. s. [redacted] pr  
 s. [redacted] PBE, [redacted] fr [redacted] [redacted] t. d. [redacted]  
 p. [redacted] [redacted] d. [redacted] [redacted] Outr. p. [redacted] p. p. [redacted]  
 [redacted] M. r. [redacted] [redacted] t. r. p. v. s. [redacted]  
 pr. O. [redacted] p. N. d. s. d. v. u. [redacted] [redacted] d. [redacted]  
 [redacted] d. r. s. [redacted] [redacted] d. [redacted]  
 d. s. d. f. f. i. s. i. c. a. s. p. s. t. r. [redacted] [redacted] n. [redacted]  
 d. r. [redacted] (PRESTES; PAIVA, 2016, p. 676). E. p. v. t. r. [redacted]  
 n. u. [redacted] p. d. t. u. s. [redacted]  
 r. s. d. s. f. l. p. n. r. [redacted] [redacted] p. [redacted]  
 p. d. p. p. d. [redacted] s. t. r. i. s. s. s. [redacted]  
 Ass. u. p. p. s. u. t. d. p. r. á. t. i. c. a. s. s. [redacted]  
 d. n. s. p. t. r. [redacted]  
 r. d. p. n. p. r. p. p. s. i. n. r. [redacted]  
 d. s. N. s. p. d. p. n. [redacted] [redacted]  
 p. s. r. d. d. [redacted] [redacted] t. [redacted]  
 u. r. f. [redacted] com u. s. p. t. [redacted]  
 p. [redacted] n. d. d. n. f. d. u. t. i. d. [redacted]  
 pr. [redacted] E. p. [redacted]  
 s. d. n. r. d. r. n. [redacted]  
 p. p. p. r. d. n. t. t. [redacted]  
 pr. [redacted]

---

<sup>32</sup> Em reportagem à Agência Universitária de Notícias da Universidade de São Paulo. A procuradora do Ministério Público e pesquisadora Elisiane dos Santos faz uma articulação entre trabalho infanto-juvenil e o racismo estrutural no Brasil, que atua driblando as leis. Ela sinaliza em sua pesquisa de mestrado, que a predominância do trabalho infantil de meninas e meninos que atuam vendendo variados produtos nos sinais de São Paulo, e se reconhecem como negros, entendem estarem ali por efeito de raça e identificam que, por serem negros, são tratados como possíveis infratores. O que produz um estigma sobre eles. Ela reconhece que a legislação tem avançado, mas as relações socioculturais, vão redefinindo suas posições de sujeitos, e atuando como mecanismos práticos do reforço do preconceito, e da não garantia prática do estado de direito. Nesse sentido, afirma que essa é uma questão que deve povoar o imaginário social, ganhar visibilidade, e ser resignificada, para que esses meninos e meninas possam estar acessando direitos sociais plenos, como os garantidos na lei. “São 2,7 milhões de crianças e adolescentes exercendo uma atividade remunerada, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2015. Nos anos 90, eram 9 milhões.” (FERNANDES, 2017). Ainda que diminuindo significativamente, essa é uma realidade a ser enfrentada.

Ass[...]  
 n pr p f p d f d f r u [...]  
 d d s n n p n f n d [...]  
 Est n p n [...]  
 s d frustr A p s su d d [...]  
 d su n p su pr N s su [...]  
 d n ps [...]  
 [...]

v Ess d [...]  
 B [...]

três ps d [...]

carências,

d s r n [...]

pr p s [...]  
 P Fr (1996; 1997), n d s [...]

p f s P d d [...]  
 pr d t [...]  
 sd [...]  
 s (CANCLINI, 2005, p. 43), u r d [...]  
 d r [...]

n O u [...]

pr d pr d [...]

N s [...]  
 n s t p d [...]

r s d w p s v [...]  
 pr u l s p [...]  
 [...]  
 p p d pr P [...]

tríade pr [...]

s p pr d [...]

t su B Pr n d d [...]  
 p d r n s d [...]  
 d u p d t p d [...]  
 d<sup>33</sup>

N d f [...]  
 rápido p [...]

n p t P n p n d s p d [...]  
 n p d r su n S [...]  
 t v tr d d d p [...]

B F n p d pr p h d [...]  
 f t d v s d s f P [...]

n n<sup>34</sup> s r t d [...]

<sup>33</sup> Fala concedida em entrevista por Beatriz Preciato, publicada em julho de 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/62741654/Entrevista-com-Beatriz-Preciado-por-Jesus-Carrillo>. Acesso em: 14-6-2021.  
<sup>34</sup> Nessa sequência narrativa, a maior parte dos interlocutores já foram apresentados no curso do texto. Alguns outros, abro aqui o espaço para identificá-los: Joana, é professora há 8 anos, formada em Letras. Mércia, bióloga e professora há 18 anos. Carlos, professor de ciências há 22 anos. Will, professor de português prestes a se



Hoje, infelizmente a maioria dos pais só vai à escola no dia da matrícula ou quando são convidados pelo gestor. [minha época], os pais eram presentes em casa e na escola. Hoje, os pais só comparecem na escola quando chamados (geralmente quando o aluno apronta alguma coisa) ou para participar dos plantões pedagógicos (e sob ‘ameaça’ do filho não poder assistir às aulas até que um pai ou responsável compareça). Bem diferente da minha época, em que os pais faziam visitas regulares na escola para saber sobre o desempenho e comportamento dos filhos, independentemente de serem chamados ([ ] 18-7-2019).

[ ] bastante um dia que um pai foi chamado à escola, isso há pouco tempo, ficou ciente de que seu filho matava aula, não respeitava os professores, e fumava. Até então, tudo tranquilo. [ ] sair da escola, desferiu 3 golpes de um capacete que carregava na cabeça do filho. (Augusto, 4-7-2019).

A realidade social de parte do alunado é a de conviver com tráfico de drogas, crianças que trabalham para ajudar em casa, gravidez na adolescência, etc., convivem com problemas dos bairros de periferia onde moram. (26 [ ] - 6-2019).

[ ] época em que eu estudava, a participação era melhor, mas na maioria das vezes, as mães eram responsáveis por esta parte e, acredito que pela maioria das mães cuidarem do lar, tinham mais tempo para participar. Além do mais, nem todas as famílias colocavam seus filhos na escola. [ ] tinham que trabalhar mesmo para ajudar no sustento da família. (Ana, 14-7-2019).

A relação só existe nas reuniões de pais e mestres e quando convocamos os pais dos alunos com dificuldades para conversar. Essas conversas são boas para conhecermos as dificuldades dos alunos e de sua família. (Thamires, 18-6-2019).

[ ] maioria das vezes, a participação da família na escola é obrigatória, a maioria dos pais ou responsáveis só aparece na escola para saber da situação do aluno pelo qual respondem; quando são chamados, seja para receber um boletim bimestralmente, ou para resolver qualquer outro problema particular no qual o aluno se envolveu. Dificilmente os pais e responsáveis chegam à escola de maneira voluntária para saber como anda o comportamento escolar daquele pelo qual responde. (Breno, 26-7-2019).

Crianças e adolescentes de renda baixa vivem com o mínimo do que é necessário para se ter uma vida digna, a maioria filhos de pais separados. Apesar de tantos incentivos e de tantas falas, por parte da escola, a maioria das famílias é ausente na vida escolar dos filhos. Antigamente, na minha época de aluna, eu via as famílias mais presentes na escola. (Joaquim, 29-6-2019).

O apoio e a participação familiar hoje é muito escasso, as famílias não têm mais uma *boa estrutura*, o respeito mútuo, a *obediência* e regras. A diferença

---

aposentar, 33 anos de sala de aula. Augusto professor de Geografia há 13 anos na escola. Ana, jovem professora de matemática há 5 anos. Thamires, professora de ciências há 18 anos. Breno, professor de Geografia há 20 anos. Joaquim, matemático que leciona há 10 anos. André, professor de ciências há 15 anos, e Maurício, professor de Matemática há 12 anos. Todos esses profissionais, se relacionam com a escola a partir de atravessamentos geracionais, gendrados, e de formação variadas.

é grande com a de tempos passados nos quais os pais ensinavam os filhos a respeitar os professores e davam credibilidade a eles. (Liz, 28-6-2019).

Interessante que nas reuniões a maioria dos pais que frequenta as reuniões são os pais dos alunos que tem boas notas, tem bom comportamento. Os pais dos alunos com problemas de aprendizagem ou comportamento são ausentes nas reuniões e só vão à escola quando os filhos têm um problema grave. [meu tempo de estudante, não existia reunião de pais; se por acaso o pai fosse chamado à escola, era motivo de alguma indisciplina e a nossa situação era complicada, podia sofrer uma reclamação verbal ou sofrer uma punição física, uma surra. (Joana, 26-6-2019)

Os alunos são pobres, uma boa parte é da zona rural. Como desde 2011, as chuvas são irregulares, falta água nos sítios, pastos para os animais e a situação econômica das famílias tem ficado cada vez mais difícil. Os alunos da zona urbana também são pobres, os pais não têm emprego formal, a maioria vive de subemprego, ganhando cerca de 500, 600 reais. Os programas sociais complementam a renda das famílias dos alunos. Em alguns casos, eles são a única fonte de renda de algumas famílias. (Luana, 26-6-2019).

Tive pais analfabetos, mas sempre se preocuparam com a minha formação, por isso cheguei aonde cheguei. Hoje, ninguém está nem aí para nada. (Adairton, 28-6-2019).

A participação da família na escola é de suma importância para um melhor resultado do processo ensino-aprendizagem na escola. Como professor da segunda fase do ensino básico, percebo que a família está mais presente na primeira fase. Os filhos são levados à escola até o portão da instituição, participam mais das reuniões e demais eventos promovidos na comunidade escolar. A segunda fase é um pouco diferente. A participação da família diminui à medida em que essas crianças se tornam adolescentes, o que, ao meu ver, é um grande problema porque impacta diretamente no processo de aprendizagem do aluno. [segunda fase, ele fica mais solto, a família o deixa mais solto, mais livre. Os pais mais presentes na escola são justamente daqueles alunos que tiram as melhores notas e, portanto, são os que se destacam em sala de aula. Talvez, hoje, seja o maior desafio nosso, enquanto escola da segunda fase, trazer a participação da família na escola, fundamental para o melhor desempenho desses alunos. Fui criança nos anos 1980 e adolescente nos anos 1990, aluno de escola privada, e minha família sempre esteve presente em reuniões e também me incentivando a estudar em casa, não apenas para as avaliações, mas para o processo de ensino- aprendizagem por completo. Percebo que minha realidade não é apenas diferente quanto a um recorte temporal ou mesmo geográfico (sou de Campina [ ] onde passei esses períodos citados anteriormente), ele também é diferente quanto à condição social que tive em relação à grande maioria dos alunos que transitaram na escola onde leciono. Isso também me ensinou a ser o profissional que sou hoje. (Luiz, 16-7-2019).

A realidade social do aluno não é ruim. Ela é uma realidade marcada pela limitação de recursos financeiros, mas, em geral, eles têm tudo o que precisam para viver e são felizes com o que tem. Diferente da cidade grande e a necessidade daqueles que a vivenciam, com seu desejo compulsório por gastar e consumir. [ ] cidade pequena, a realidade social, mais próxima da terra, do roçado, da chuva ainda que pouca, é uma realidade cheia de coisas boas. As mazelas da cidade grande até chegam aqui, mas com menos intensidade.

Ainda temos muito que aprender. [que diz respeito à escola, precisamos gerir melhor os recursos que vêm para a educação, redimensionar os programas sociais, para que eles atinjam aquilo que ainda erramos. [podemos julgar famílias que precisam tanto do benefício. (André, 2-7-2019).

A cada ano, aumenta a ausência dos pais na escola e diminui o senso de responsabilidade deles com a educação dos filhos. *Na minha época*, enquanto estudante, meus pais sempre participaram da minha vida escolar. Ajudavam-me nas tarefas, sempre me deram o que de melhor podiam e me ensinaram o *valor* da educação. (Andreza, 26-7-2019).

Bastante relapso, infelizmente os pais que frequentam a escola são das crianças que não são problemas, por isso, a escola tem esse desafio de sempre estar em busca desses pais, mesmo diante de uma rotina bem atarefada. [mãe sempre esteve presente na minha vida escolar. (7 -7-2019).

Pouco diversificada, predominando crianças de pais assalariados, crianças de pais que têm o Bolsa Família como sua renda fixa, crianças que vivem com os avós ou tios e crianças filhas dos comerciantes de nossa comunidade. (Clara, 29-6-2019).

Hoje a família participa muito pouco das atividades escolares. Em minha época, meus pais pareciam ser mais presentes do que os pais da sociedade atual. (Fábio, 1-7-2019)

O meu alunado é composto por pessoas cuja família tem baixo poder aquisitivo. (9- 6-2019)

Hoje e já há um bom tempo, participação de pais na escola só nas reuniões. [e visitas à escola. Os pais que comparecem às reuniões são os dos filhos que não têm problemas com notas e com comportamento. [época em que eu estudava, se eu chegasse mais cedo em casa, minha avó ia à escola saber se eu tinha feito um malfeito. Se eu tivesse notas vermelhas no boletim, ela só dizia: ‘espero que recupere, viu!’ O viu era o suficiente para que eu entendesse que era eu que estava errado, e não minha professora que não tinha uma metodologia adequada à minha incapacidade ou má vontade de estudar. Ou seja, *os pais sabiam que estudante é aquele que deve estudar; pais são aqueles que mandam em casa e nos filhos*; atividade é aquilo que se deve fazer o mais rápido possível, e não valia ponto não, era *obrigação*. (Airton, 14-7-2019).

A família atual é muito ausente, diferentemente da família na minha época de estudante. (18 -7-2019).

A participação da família é muito importante na educação e no aprendizado dos alunos da escola, mas percebo que na época que eu estudava, a participação era maior e melhor (os pais cobravam mais, participavam mais da vida escolar dos filhos). (Augusto, 4-7-2019).

Apesar das inúmeras carências que já mencionei [...], caracterizo a realidade social do meu alunado como um povo solidário, alegre e que se vale de forte religiosidade e da fé para enfrentar os problemas que aparecem. ([26-6-2019).

Vejo uma uniformidade no comportamento das famílias. Em alguns casos, a participação é bem intensa. Em outros, nem tanto. E quando eu estudava, funcionava da mesma forma [...] presencio uma ‘uniformidade’ no que tange à realidade dos alunos. Em uma mesma sala, tenho filhos de agricultores, filhos de feirantes, filhos de professores e filhos de vereadores da cidade, ou seja, contextos sociais completamente distintos. (Bruno, 2-7-2019).

C... t... n... tr... f... n... p...  
p... n... s... f... d... s...  
pr... p... s... n... d... falar sobre. P... f... deles (d...  
s... (s... carentes... ausentes... diferentes do tempo da gente. F... d...  
d... d... H... a... u... t... d...  
n... r... p... t... f... A... s... d... bons... Qu... r...  
v... N... s... v... d... f... d... p...  
d... f... u... e... d... f...  
p... n... P... B... F... d... n... p... r... d... s... n...  
d... r... p... p... n...  
As f... p... s... p... r... n... f...  
E... n... p... f... n... u... r... d...  
d... d... f... p... p... r... s...  
n... f... s... f... d... r...  
d... f... n... d... f... d... p... d... P... (1999), s...  
r... d... d... r... d...  
f... n... A... d... d...  
d... p... d... p... pr...  
p... r... d... u... r... n... s... r...  
s... nível... Qu... s... r... f... d... p... d... d...  
su... p... n... f... d... (n... d... f...  
d... p... r... n... B... (2001) ) du... p...  
n... r... p...

[...] A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados estas disciplinas geram uma base para um novo ‘pacto’ entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade

e no hibridismo da implementação destas novas tecnologia de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes [...]. (BALL, 2001, p. 103).

Essa *surto* *pr*

*pp* *sucesso* *s*

*pu* *U* *d* *d*

*pr* *s* *n* *s* *f*

*u* *pr* *d* *s* *p* *p* *pu* *O* *d* *d*

*p* *p* *auditorias sociais*. *A* *u* *r* *d*

*s* *d* *pr* *d* *pr*

*n* *d*

*U* *p* *pr* *pr* *pr* *p* *p* *n* *Br*

*v* *pr* *tr* *s* *p* *s* *p* *v*

(PEREIRA, 2007) *n* *FHC* *p* *u* *p* *d*

*r* *p* *r* *f* *d* *s* *d* *d* *v*

*Iss* *t* *n* *p* *d* *d* *pr* *át* *d*

*p* *d* *su* *n* *Ess* *su* *p*

*p* *n* *t* *p* *s* *p* *n* *s* *r* *p*

*d* *s* *pr* *áticas de consumo representadas* *f* *p* *de fora*.

*As* *d* *n* *n* *d* *d*

*pr* *p* *u* *Cu*

*u* *r* *d* *d* *f*

(*r* *d* *f*

*d*

*Ess* *p* *tr* *d* *n* *d* *n* *d*

*f* *pr* *n* *r* *p* *n*

*Est* *p* *n* *d* *n* *n* *n* *n*

*d* *d* *dentro*, *p* *d* *r* *Ess* *p* *su* *v* *d*

*f* *n* *n* *d* *p* *p* *p* *d*

*r* *pr* *n* *d* *n* *d* *seus*

*pais não foram* *estão sendo* *seus filhos não serão*.

*P* *f* *p* *n* *s* *n* *d*

*n* *p* *n* *s* *n* *d* *r* *d*

p p d d N n s d p  
 n u p f i d n d t d s f  
 d verdade n O r s d p r d s d  
 d d s ativos sociais, s n  
 f d l s s p p n s p íntima  
 r s n p r s p r s v  
 p f  
 Ess d d  
 tr r f p pôr  
 s d f n N s  
 d f p f d  
 d p s u p r á t i c a s . C t d d  
 d n s p v C  
 p n t n n t d era  
 uma vez r n A p r  
 d d f  
 d d s u s r n f t u  
 H a u r s v p  
 s d p s  
 n f  
 L n d s u d u d  
 v s s d p d p p p  
 f p D n p d p  
 p r p v  
 p u s d p 35  
 p p t desorganização, desestrutur a desrespeito d À  
 v f d f r d d  
 s u p p r  
 d f o r a , d p s r E s s  
 tr p d r n v

35 “Conforme já vimos, moral exige um aporte universal. O aporte moralista, porém, é um aporte deturpado [...] os julgamentos moralistas são extremamente subjetivistas.” (NAHRA, 2009, p. 40).

pr[ ]s[ ]p[ ]

[ ]u[ ]d[ ]f[ ]p[ ]

d[ ]d[ ]

A s[ ]r[ ]

[ ]p[ ]n[ ]

p[ ]d[ ]u[ ]

[ ]d[ ]u[ ]d[ ]u[ ]v[ ]

[ ]d[ ]u[ ]f[ ]d[ ]t[ ]

[ ]s[ ]d[ ]p[ ]

p[ ]v[ ] n[ ]prática s[ ]d[ ]

[ ]p[ ]r[ ]d[ ]p[ ]n[ ]s[ ]u[ ]d[ ]

p[ ]p[ ]

[ ]n[ ]U[ ]s[ ]s[ ]

r[ ]p[ ]( [ ]d[ ]d[ ]u[ ]d[ ]f[ ]p[ ]d[ ]p[ ]

[ ]

t[ ]f[ ]n[ ]p[ ]p[ ]d[ ]u[ ]r[ ]d[ ]s[ ]

[ ]d[ ]fora. As du[ ]r[ ]s[ ]d[ ]d[ ]

f[ ]n[ ]

[ ]d[ ]s[ ]p[ ]s[ ]d[ ]

[ ]n[ ]s[ ]p[ ]

E[ ]u[ ]C[ ]u[ ]s[ ]d[ ]

[ ]d[ ]r[ ]físicas t[ ]próximas [ ]

[ ]s[ ]s[ ]n[ ]d[ ]v[ ]p[ ]r[ ]n[ ]s[ ]u[ ]f[ ]r[ ]

p[ ]r[ ]p[ ]f[ ]

E[ ]s[ ]t[ ]r[ ]p[ ]

[ ]n[ ]d[ ]u[ ]d[ ]

[ ]f[ ]n[ ]u[ ]u[ ]

[ ]d[ ]f[ ]R[ ]d[ ]u[ ]

[ ]p[ ]Ar[ ](1978), u[ ]s[ ]d[ ]d[ ]f[ ]

p[ ]d[ ]s[ ] 18. P[ ]n[ ]p[ ]

p[ ]s[ ]d[ ]n[ ]d[ ]f[ ]A[ ]

[ ]d[ ]s[ ]u[ ]d[ ]p[ ]

n[ ]d[ ]p[ ]d[ ]s[ ]u[ ]d[ ]p[ ]d[ ]

f[ ]p[ ]v[ ] [ ]

Atr[ ]n[ ]d[ ]f[ ]p[ ]Op[ ]

só f[ ]d[ ]n[ ]CódigoC[ ]d[ ]2002. M[ ]d[ ]C[ ]C[ ]

[ ]n[ ]p[ ]d[ ]s[ ]u[ ]d[ ]f[ ]p[ ]n[ ]p[ ]

[ ]

[ ]Ant[ ]d[ ]s[ ]u[ ]v[ ]d[ ]f[ ]u[ ]

[ ]d[ ]s[ ]( [ ]f[ ]p[ ]M[ ]p[ ]r[ ]

[ ]p[ ]d[ ]p[ ]

família, autoridade [ ]ordem, p[ ]t[ ]d[ ]s[ ]

[ ]r[ ]U[ ]p[ ]s[ ]d[ ]

[ ]s[ ]d[ ]f[ ]r[ ]d[ ]p[ ]s[ ]o[ ]p[ ]r[ ]d[ ]

[ ]d[ ]d[ ]s[ ]u[ ]

P... d... p... d... d... f... s...  
u... d... p... d... P... A... H... (1999) , p. 70) d...

f... n... s... n... f... d... u... n... d... d...  
M... u... p... s... p... p... p...  
d... s... r... d... r... d...  
f... p... p... u... d... s...  
d... d... d... f... s...  
p... r... v... n... f... d... d... p... n... s...  
d... u... n... f... s... d... f... N... s... r...  
d... n... d... d... f... d... p...  
r... d... v... n... d... f... p...  
n... d... t... r... r...

D... d... s... p... d... s... p...  
s... f... d... p... d... p... t... f... s...  
r... f... v... t... u... f... d... d...  
n... f... d... p... f... p...  
d... P... B... F... □

f... 84,9% t... d...  
r... p... l... s... s... d... d...  
d... f... n... u... d... p... sucesso escolar,  
v... u... n... f... n... d... p... r... p...  
d... p... f... d... d...  
s... p... r... n... p... r... d... N... d...  
p... l... s... n... n... d... u... p... r... d... p... N... v...

u... n... d... f... H... p...  
E... n... r... Qu... f... u... n... d... f... N... p...  
u... n... n... n... t... r... d... O... p... p... t... p...  
r... d... d... d... f... d... s... d...

práticas dis... d... n... p...  
E... s... s... r... r... d... n...  
p... p... d... d... d... p... s... l... s...  
u... d... n... p... d... f... no tempo da gente s...  
p... r... p... p... p... d...



d r r p p O u s n r n

d d B s d d

D d f d

d

pud s d s f

u

n p r p d f

pr

n n P

d

comuns

n d p r t i c a s d A t n

t r d u d

f f r

p d n t i f s f n M u

t d t r p n s u s t d f

s d s d

O p d p d S (2004, p.

367): p s

p d d t r p n s

d u n s f s u r d f r

t r H s

r p d s t r f i d u d u p

f s t p s s p v s

d u r d s E s P S F p p f n

s n n n s

p d

n

O u t r p d s d p

n s p r d r s

p r d s u t f d d d d

d d s d f d d p p r t i c a s

d f d d u n p p n

f n s p t u d r s

s d d

n

A s n s n

p t v ( p n

s

p r p p v n

P t p

v[ ]n[ ]s[ ] 36 Ess[ ]n[ ]p[ ]su[ ]n[ ]

p[ ]s[ ]s[ ]p[ ]Frut[ ] d[ ]d[ ]s[ ]

v[ ]s[ ] dv[ ]t[ ]n[ ]

r[ ]n[ ]t[ ]p[ ]r[ ]d[ ]Af[ ]r[ ]

d[ ] n[ ]d[ ] 13 f[ ]v[ ]p[ ]p[ ]

n[ ]r[ ]p[ ]d[ ]p[ ]d[ ]d[ ]s[ ]t[ ]

p[ ]d[ ]t[ ]s[ ]

d[ ]

P[ ]p[ ]d[ ]d[ ]v[ ]

d[ ]f[ ]su[ ]h[ ]p[ ]p[ ] v[ ]s[ ]ó[ ]

r[ ] r[ ]u[ ]f[ ]d[ ]s[ ]d[ ]n[ ]

pr[ ]n[ ]d[ ]d[ ]D[ ]d[ ]p[ ]d[ ]p[ ]

d[ ]f[ ]d[ ]f[ ]v[ ] Ass[ ]pr[ ]

p[ ]v[ ]d[ ]s[ ]d[ ]d[ ]r[ ]d[ ] s[ ]

n[ ]s[ ]v[ ]á[ ]v[ ]u[ ]l[ ]a[ ]d[ ]p[ ]s[ ]iv[ ]N[ ]s[ ]if[ ]

p[ ]f[ ]r[ ]d[ ]u[ ]p[ ]r[ ]d[ ]G[ ]d[ ]d[ ]s[ ]

d[ ]P[ ]B[ ]F[ ]s[ ]u[ ]p[ ]r[ ]s[ ] pr[ ]f[ ]r[ ]d[ ]p[ ]

D[ ]d[ ]f[ ]r[ ]D[ ]s[ ]u[ ]p[ ]r[ ]p[ ] A[ ]p[ ]r[ ]d[ ]

O[ ]f[ ]r[ ]d[ ]p[ ]r[ ] P[ ]

s[ ]p[ ]C[ ](2000), s[ ]d[ ]d[ ]f[ ]is[ ]ic[ ]as[ ]

d[ ] s[ ]v[ ]d[ ]f[ ]

d[ ]d[ ]d[ ]r[ ]p[ ]

Ass[ ]p[ ]t[ ]r[ ]n[ ]d[ ]d[ ]

t[ ]r[ ]d[ ]n[ ]f[ ]d[ ]

pr[ ]d[ ] À[ ]n[ ]d[ ]s[ ]p[ ]d[ ]

v[ ]r[ ] d[ ]d[ ]p[ ]r[ ]p[ ]r[ ]ias[ ]

d[ ]P[ ] t[ ]v[ ]n[ ]d[ ]p[ ]r[ ]p[ ]r[ ]ias[ ]

f[ ]d[ ]d[ ]d[ ]s[ ]

r[ ]p[ ] s[ ]u[ ]p[ ]s[ ]d[ ]p[ ]r[ ]

n[ ]s[ ]d[ ]p[ ]r[ ]s[ ] su[ ]f[ ]v[ ]

<sup>36</sup> São leituras possíveis de ser mapeadas pela fala de professores que escreveram sobre esses múltiplos arranjos familiares, que associam ausência na escola e na casa. No 3.º Capítulo, farei ver e ler a percepção de familiares de alunos sobre essa leitura social.







d d u p n s d p r E u d v

r s t p d

pátio, s d s d

pr Tr r s d s s M

d d d V d p d n s s

só v p n p B F

37

O v v s s u d

n p s d

Es PSE,

t n

r

d d d s f s p n

r d r s n práticas d s

s s d

d Ess p s u v

n

v s fácil, p d d f f s d r

r v s

A u d f f d E

p d s d d r u d p p d

r r n u p r v s

Est n s d n s r d

n

u

pr p s u d

P n

r p r s u (

n p

s s p

su v su d f

é s s p s f p N

s d p u p s p p u

d s u p d d v

n s f d d s

su (r)

O r p d

d E R (2009) n M Fr Er (1989) n

Est Un

Ess d s r n s

d s s u s

d s

r r

u d d d s

n C d s p práticas s n

r r n t p d

estar entre,

u r s v a d ó b v i o , s u p

f u p

<sup>37</sup> Anotações do Diário de campo, 18 abr.2018.



p d s r s n d f

p n f

Ass d p p d d

n s p n n d n s

n s p d Há p d s p r

d f s d p d

d tr D p r p n d

p p p s p pr

práticas p d Jun s u p n s

PBF s n s d

p d pr p d d F

n s s s p d v

2

S p r p s u d v n

p d p r n d f p d

d u p p u n p s

tr ns A p d d

s p r n n

d s d U n ó s n ó. At p d Du (2008, p. 52) r

d s u f n f d f d p r

s n d p r 2 p S

s

**1 Os casos de um artista**

V d S u s p p 40

Pr p v d s u p r

D d d p p r s u

u páginas. Ant d s u f p

v d p d r s W f s u

r p PBF F p s s

---

<sup>40</sup> Em sua rede social Instagram, há uma amostragem mais ampla das pinturas artísticas e de suas leituras de mundo. Disponível em: [https://www.instagram.com/sousamaria\\_/](https://www.instagram.com/sousamaria_/). Acesso em: 22- jul. 2021.



n p p p

n d

pr d (d

H 26 s d p d d s p

f d Pr s p n S (

u d v d

f

v n d n

t t A f s P B F, d S

f u r d s v u d f u n d

S

f u r d s

r u r

E s P S F

Quando nos mudamos da cidade para a zona rural, fui matriculado em uma escola municipal, que na época eram conhecidas como grupo escolar. Lá havia várias turmas reunidas em uma única sala, onde tínhamos tarefas de acordo com nosso grau escolar. Depois fui levado para ser alfabetizado no fundamental na cidade, onde o sistema era totalmente diferente e mais organizado. A princípio, nunca me intimidei em absorver conhecimento, mas confesso que sempre fui uma criança seletiva, aquilo que não tinha vontade de aprender não valia esforço pelo simples fato de não despertar interesse [...] sempre transpareci muita timidez, mas não foi algo que me impediu de ser curioso e criativo no ambiente escolar. Esses aspectos me ajudaram a desenvolver uma melhor socialização. Lembro-me de que na época escolar andávamos de pau-de-arara, muita poeira, rangidos, balançado, as roupas às vezes sujavam, O material escolar corria risco de se danificar ou perder, e apesar de não ter muita precariedade em relação há tempos mais difíceis, hoje vejo quão importante é um transporte digno, uma boa mochila para preservar os materiais do ano inteiro, ou mesmo um par de roupas reserva da semana. O programa Bolsa Família me trouxe essa perspectiva, comecei a ter interesse pelas ilustrações graças ao acesso a materiais extras; folhas, lápis de cor, caderno de desenho... Como estudante beneficiário, tive a experiência de passar por essa mudança, a ideia de ter um auxílio para usufruir de um bom uso me despertou interesse pelo sistema. Talvez o preconceito não tenha passado, mas sempre houve um sentimento de inferioridade de minha parte por não ter uma noção precisa de que aquele benefício era um direito de todos [...] Alguns acham que é mordomia, ócio... eu sei o que é conviver com poucos recursos, e a importância da renda ajuda o estudante a lançar o olhar para o horizonte e vislumbrar outra realidade, outras possibilidades. me arrependo de usar o dinheiro para uma boa roupa, para me alimentar, comprar meu lápis de cor, meus cadernos. Isso me instigou a querer conquistar o meu dinheiro, as minhas oportunidades [...].

N d d p d p

n

d d s s p p t r a s d p

n P

n r n d

sup n s s d s t p n s t r n s

N s s n

estamos s

v oio. d BIT

t u s d p n r

vínculo

d n s D f

v s

s s d d d

d n PPP, PME R Int

S d s

A d p

n f p p r r s s

d d r s d p r s n

Assu p z r r r s

fund r d n

n E n f d

p r t t

u d p r fund d d

v R s u n

C N d 1988, Tr Int d D Hu U su

p d v r

v t t

p s d s s

n r s D f s u p r p

d d n s u d

E s v s u d s d d v

u s d d s r t r

d

d PBF d f p s p r

s n

r d p l s s n s

r v

uma roupa melhor t s p

p N d t u s u

próprio dinheiro, um *ativo social*.

M p u n r s r f

u r d p r p r u

r n p p

p r d s u u n d s

p r

próprias s N s t p

d p p

s d r

d s u p u d p p t p r

p d p r d s n n s n s





Figura 1 – Desenho representando a ida à escola em pau-de-arara



Fonte: Artista SousaMaria, 2020.

Como disse Certeau (2015) diante de quadro de Bosch, a escrita traz limites ao descrever uma imagem. Especialmente ao se tratar de um quadro sem bordas, no qual a estrada se lança frente e trás, deixando a ideia de que há sempre como seguir. Assim, quando Sousa  que gostaria de apresentar este texto com uma imagem inspirada nas suas provocações, e a enviou em cartolina,<sup>42</sup> no momento em que a desenrolava e abria, ia sentindo o vento nos cabelos, a quentura da terra ao meio-dia, a resistência que tentou mostrar no cacto que permanece verde em meio ao período seco. Lá estava ele a se aventurar sem escolha no pau-de-arara, junto de outros que correm para não perder a escola. Tudo na imagem se movimenta, inclusive nosso olhar curioso aos detalhes.

Ele inscreveu uma imagem do texto que me enviou, um autorretrato de bordas infinitas, que conta os outros enquanto se pinta e diz: “apesar de não ter muita precariedade em relação há tempos mais difíceis, hoje vejo quão importante é um transporte digno, uma boa mochila para preservar os materiais do ano inteiro, ou mesmo um par de roupas reserva da semana.” Uma fala histórica, atrelada, ainda que não nomeie, ou perceba, a programas como Caminhos da Escola (disciplinado pelo Decreto n.º 6.798, de 2009),<sup>43</sup> Pró-escolar e PBF, lançados no governo do presidente Lula, e readaptados pelos tempos e governanças, que se apresentam nas narrativas sobre idas e vindas da escola.

<sup>42</sup> Assim que finalizou o desenho, entrou em contato dizendo que gostaria de me apresentar por ter feito com que relembresse momentos tão marcantes da sua vida estudantil. Recebi sua arte em 5 ago. 2020.

<sup>43</sup> Para mais, ver: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola/sobre-o-plano-ou-programa-suple/historico>. Acesso em: 26 jul. 2021.

Os detalhes do cotidiano enriquecem o que SousaMaria disse e deixou de dizer em textos. Talvez se o espaço escolar desejar ver de forma microscópica o que esses meninos vivem e estão a praticar, possa encontrar respostas zelosas mediante essas dinâmicas. Uma vez que, dependendo do discente, se seu sentimento de inferioridade for publicizado, ao invés de combatido, há chances de deixar a escola. Como vem apresentando-se, a escola – não só ela – pode estar sendo palco de enunciados estigmatizantes.

Em representações sobre o PBF, e discentes por ele mediado, por vezes são representadas supostas ausências e questões comportamentais, ressignificadas pelo estigma da pobreza faltante de recurso financeiro e moral. Mas tem muita coisa acontecendo fora da rota de classe e normatização escolar que precisa entrar e ressignificar leituras culturais do espaço social. Sua relação com as telas e a autoexposição trazem signos de outros mediadores, que, para além do corte de classe, podem explicar de forma significativa quebra de paradigmas encenados na cultura escolar. A argentina Sibilia (2008, p. 25), há quase uma década e meia, já sinalizava em pesquisa feita aqui no Brasil, que “[...] Seis milhões de blogs são desta nacionalidade, posicionando o Brasil como o terceiro país mais ‘blogueiro’ do mundo”.

Em outro sentido, sua imagem representa resistências diárias travadas para frequentar a escola. Ela nega classificações como mordomia ou comodidade associadas à figura do sujeito beneficiário. Era preciso correr debaixo de sol forte para não perder o pau-de-arara, e por muito tempo, na falta de outros meios de tradução, aquele aluno se sentiu inferior por receber o benefício. Foi preciso entender, para além da escola e de forma solitária, que não é inferior o sujeito que se assiste de direito, que não desistiu da escola *apesar de*, nem esteve nela *apenas pelo* Bolsa. Ou melhor, aqui se abrem lutas de representações sobre a relação de consumo, sobrevivência e retorno social de um estudante beneficiário de um programa social de transferência de renda. Esses meninos que vêm da zona rural não precisam conservar-se ao silêncio e recato, pois o lugar deles é onde quiserem, inclusive assumindo uma posição de artista crítico do interior que habita, e publicizando isso na imensidão simbólica dos mundos das redes, como faz SousaMaria. Cabe – também – à escola resistir e negociar com suas culturas. É catarse. Por SousaMaria arte.

## ❏ A menina que deseja “alcançar um futuro promissor”

Quando conversei com Livia, a cubatiense de 17 anos que tirou 980 pontos na redação do ENEM de 2019, perguntei como era sua vivência no cotidiano escolar, tendo como escopo a aluna que foi na Escola PSF, e estaria sendo na universidade. Nossa conversa transcorreu de

forma remota e generosa, assim como a que tive com sua mãe, Joana, uma das mães do bolsa, que será em breve apresentada. De forma orgulhosa e parecendo fazer eco em sua fala, Livia se apresentou como estudante em Ciências da Computação na Universidade Federal de Campina Grande, PB, e comentou: “Eu sempre tentei me esforçar ao máximo, principalmente pelo fato de que eu queria alcançar um futuro promissor. Continuo dessa maneira em minha graduação e pretendo não parar.”

Livia, que passou boa parte de sua escolarização como beneficiária do PBF (assim como sua irmã, hoje aluna no 6.º ano da Escola PSF, e beneficiária desde que deu início aos estudos), recepciona e se reapropria da representação do *aluno padrão*, significado na forma harmoniosa que desempenha seu papel de aluna. Evidencia isso não apenas com sua entrada no Ensino Superior, mas o meio que possibilitou a entrada, que foi a alta nota no ENEM, resultado de uma vida escolar de “esforço máximo” para obter um “futuro promissor”. A opção por iniciar sua apresentação pela nota nesse exame de avaliação externa não foi um ornamento morfológico, foi dizê-la pelos atributos que ela e sua mãe ressignificam, para construção da sua identidade discente de boa aluna. A reiterada afirmação de si por meio da nota é parte de modelos inteligíveis que estão para além de mãe e filha, enquanto parte de um currículo performático que age pela cultura de resultados que vem mediando sob novos signos o campo da educação.

Ainda que atingindo de forma mais materializada o circuito das escolas particulares, que passam a fazer uma verdadeira caçada de “alunos-padrão” objetificados pelo filtro das altas notas, que aparecerão na lista do ENEM, iniciada por cursos de elevados status social e alta concorrência. Esses circuitos simbólicos têm chegado aos cenários cubatienses na ótica da publicização. Jogam com o jogo estratégico do marketing e da propaganda que circula por diferentes filtros midiáticos e redes, e atuam na legitimação dos resultados, como meta a ser atingida pelo aluno e pela escola, muitas vezes esvaziando dos percursos outros momentos significativos da cultura escolar. Em certa medida, o ENEM tem cada vez mais articulado um balizamento de escolas e alunos de *sucesso*. Se Livia for uma delas, não corrobora a representação do *discente beneficiário*, construído por meio de uma rede discursiva de expectativas rebaixadas. Mais que isso, ela explica a importância do programa nessa jornada:

Não só para mim, mas como também para outros colegas meus da escola foi bem importante, porque em muitos dos casos que eu observei, esses programas completam algumas coisas que muitas das vezes precisamos. Vi muitos colegas meus utilizando o dinheiro recebido para trabalhos estudantis e também para suas necessidades próprias [...]. Eu acredito que essas pequenas contribuições que o governo promove geram uma imensidão de frutos, porque, querendo ou não, há uma ajuda e um estímulo para o jovem ir à escola.

Enquanto conversávamos, perguntei se já teria ouvido observações negativas em relação ao seu desempenho estudantil ou de colegas por estar atrelada ao PBF, e Livia respondeu que “não, até porque a maioria dos meus colegas da escola recebiam esse auxílio também”. Entretanto, quando problematizei se já teria ouvido a seguinte representação: *só vem para não perder o Bolsa Família*, ela respondeu da seguinte forma: “ouvi diversas vezes comentários como este, não comigo, mas com meus amigos, principalmente quando o aluno não tinha tanto interesse no estudo.” Nesse sentido, a associação negativa que recai sobre o programa, na relação com o desempenho escolar, ressignifica-se em subdivisões produzidas sobre, e pelos próprios beneficiários, que recepcionam essa representação, e se reapropriam com certo tom de naturalidade, que para os *ruins* ela cabe, os *bons*, não. Ainda que inicialmente, como sugeriu Fonseca (1999, p. 75), “sua rejeição à possibilidade de uma lógica alheia nos deixou pasmas. Considero que o esquema que montei, apesar de ser uma simplificação grosseira da realidade, serve como emblema de outros sistemas possíveis, alternativos”.

Também, por meio de sua ressignificação em relação a pergunta, que traz elementos simbólicos apagados pela linguagem que foi sendo apresentada de forma mais generalizante desse grupo, uma marca de naturalidade do baixo desempenho relacionado ao *só vem por* passa a ser usada na posição de aluna que assume. Uma diferenciação, que não era percebida pelos seus artifícios naturais, passa a ser acionada quando confrontados pelo problema, ou a questão ser posta com clareza. O que vai mostrando que lutas de representações se ressignificam não como polos antagônicos, mas uma rede esmiuçada de vocabulários e modos de habitar a escola, que reagem sob novas e múltiplas subdivisões, classificações e nomeações, inclusive entre alunos que, ao configurarem a própria identidade, fazem partindo das diferenças que a legitimam.

A partir disso, há os que *só vêm por*, intermediados pelo benefício, o que se evidencia no descumprimento da performance das boas notas do alunos padrão (no masculino mesmo), enquanto outros, que parecem desempenhar bem seu papel não se sentem representados pelo enunciado, como o caso de Livia. Outra questão permitida por sua narrativa é o entendimento de que a banalidade e o aspecto corriqueiro com que determinadas leituras circulam na escola dificulta ver nisso um problema. Assim, as formas negativas de narrar complexas relações que transpassam a assistência social, suas condicionalidades, e a performance estudantil parecem se multiplicar pelos artifícios discursivos que não são questionados.

Livia ainda representa a conduta dela e de amigos ao receberem o dinheiro do Bolsa. Eles compram “o que precisam”, em especial material didático para contemplação das atividades (extra)escolares, como fez SousaMaria. O que reitera a importância econômica para



o circuito local e as correlações a investimentos relacionados com materiais que fazem parte das suas práticas escolares. Então, volta a problemática de que não é apenas o que consomem e levam para a escola, mas os sentidos que dão a esses materiais, como indicam representações docentes. Ela, como aluna padrão, teve sua identidade docente positivada na escola. Lembro de copiosos elogios na sala dos professores, em reuniões e conversas informais pelos corredores, pois cheguei a lecionar aulas em sua turma, quando cursou o 6.º ano na Escola PSF. Sendo assim, talvez o que deva ser estranhado nessa narrativa são as pistas de diferenciação do *discente beneficiário* – grosso modo – desqualificado, quando elogiado, dissociado da assistência.

Sendo esses meninos e meninas a maioria do público dessa escola, é importante questionar por que uns e outros não são representados negativamente, na convergência com a assistência? Por que ser beneficiário, dependendo da situação, dependendo do enunciado, faz com que um dado aluno se identifique e outro não? Lívia significa essa diferença quando não se sente alvo de comentários corriqueiros na escola em relação a alunos beneficiários. Vejamos nós – escola como um todo – como são complexos os discursos que construímos, acreditamos e fazemos circular naturalmente, pois podem tratar com certa cruza e desestímulo o desempenho e os desejos de uns e outros.

Ou seja, há um efeito de verdade que circula entre alunos que, tangenciados pelo PBF, não são ditos e significados da mesma forma por sua performance, e pelas práticas discursivas – docentes, discentes. Isso tanto gera um entendimento de diferenciação e hierarquização de saberes, quanto desmerece uns e outros não em relação ao auxílio, o que abre uma questão em relação aos não assistencializados, que estão nas mesmas condições de pobreza/ extrema, e sem acesso à assistência. Dito sumariamente, essa diversidade de representações e ressignificações tanto inviabiliza as generalizações contidas nas escolhas narrativas do *só vem pelo*, pois há Lívias e SousaMarias, quanto reafirma o preconceito, e os estigmas presentes na escola em relação aos efeitos do programa na vida do estudante em sua completude, marcando alguns sob fortes efeitos desqualificadores.

O que se evidencia em relação aos “desinteressados”, os *mais-um* ou *ninguéns* que estando na escola não desempenham o *verdadeiro papel discente*. Sobre eles, é possível ouvir por “diversas vezes comentários como este”. Logo, aparece no texto uma preocupação potencializada diante das relações de forças políticas que atuam na produtividade das identidades escolares, desnudadas de qualquer pretensa neutralidade. Como sugeriu Foucault (1979, p. 35):

Aparentemente, ou melhor, segundo a máscara que ela usa, a consciência histórica é neutra, despojada de toda paixão apenas obstinada com a verdade. Mas se ela se interroga e se de uma maneira mais geral interroga toda consciência científica em sua história, ele descobre, então, as formas e transformações da vontade de saber que é instinto, paixão, obstinação inquisidora, refinamento cruel, maldade; ela descobre a violência das opiniões preconcebidas: contra a felicidade ignorante, contra as ilusões vigorosas através das quais a humanidade se protege, opiniões preconcebidas com relação a tudo aquilo que há de perigoso na pesquisa inquietante da descoberta.

Ao concordar com isso, esta pesquisa problematiza *dadas* verdades, ao tempo que não impõe uma nova, e entende seus alcances. A intenção é ter bons olhos, e pelos interstícios fugir do “perigo da história única”. Que seja entender que Livia – com alta performance – assim como os “outros”, que por motivos vários não obtêm boas notas, nem praticam o espaço da mesma forma, tem o benefício como algo importante “para suas necessidades”, “para trabalhos estudantis”, para “coisas que muitas vezes precisamos”. Mais que isso, igualmente a ela, “eu acredito que dessas pequenas contribuições que o governo promove gera uma imensidão de bons frutos, porque querendo ou não há uma ajuda e um estímulo para o jovem ir à escola”. Para isso, faz-se importante rachar com a concepção escolar fncada incessantemente no ato de “avaliar, avaliar, avaliar e a pedir notas, notas, notas” (CHARLOT, 2008, p. 26), geradora de uma espécie de mantra, subjetivado por alunos e professores que, por vezes, adoecem na busca de realizá-lo.

O bom disso é que há possibilidades e vestígios negociados por perguntas e pretensas respostas entre idas e vindas à escola. Com isso, vem sendo possível questionar como foram normalizados determinados comportamentos sociais em determinada escola, e qual a relação com as normas da casa ou da rua? “*Lo que está sucedendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente*” (ERICKSON, 1989, p. 201). O que deve ocorrer por meio de estranhamento e análise constante. Como as representações estão sempre mudando, e se ressignificando nos tempos e lugares, isso passa pelo questionamento das lógicas educacionais balizadas por currículos performáticos dessa nova ordem onde, como significam as autoras.

Em torno da ideia da eficiência e da maximização de resultados que a radicalidade do processo contínuo do aprender resulta, podemos assinalar a adoção de soluções de mercado visando a favorecer a emersão e o fortalecimento da cultura centrada na performatividade. O extravasamento de determinado ideário do campo da economia para outras esferas da vida social resulta, em especial no que se refere à educação, na mercantilização e na objetivação do processo de ensinar aprender e favorece sua associação à avaliação como meio de aferir o sucesso da aprendizagem. Essa tríade

aprender-ensinar-avaliar apresenta cada vez mais uma relação de interdependência. (LOPES; LOPEZ, 2010, p. 97-98);

Acrescentaria aqui a riqueza pedagógica das experiências dos lugares onde moram e de suas relações familiares. No caso de Livia, sua narrativa evidencia que seu arranjo familiar, centralizado na mãe, sempre instigou o desejo pelo aprendizado. Disse ela: “Minha família sempre participou bastante de minha vida estudantil, principalmente a minha mãe, que sempre procurava meus professores para saber do meu desenvolvimento escolar.” E continuou:

Uma das coisas que me instigam a continuar no meu processo de formação é a minha família, principalmente pelo fato deles nunca terem dito que eu não conseguiria, mas pelo contrário, eles sempre me apoiaram em todas as minhas escolhas acadêmicas. Para mim, o êxito dos meus estudos é um alvo que eu desejo alcançar e a partir disso desejo traçar novos alvos.

Menina criada pela mãe, por um bom tempo na casa de seu avô, traz uma percepção de família alargada não nuclear que dá certo. Conta orgulhosa que “uma das coisas que me instigam a continuar no meu processo de formação é a minha família”. Há poucos anos morando em casa própria, convivendo com a irmã mais nova, mãe e padrasto, traz falas doces sobre o avô, parte da rede de apoio e proteção que faz com que almeje alcançar êxito nos estudos e permaneça sendo *a menina que deseja alcançar um futuro promissor*. Fala que provoca este texto sobre questões trazidas por professores, gestores e pela própria documentação do PBF.

A primeira é uma reflexão sobre *famílias desestruturadas*, presente nas falas professorais e da gestão social do município, na insistência e diminuição da importância e participação das famílias que não confirmavam um padrão ideal nuclear, mesmo não usando essas palavras. O que me lembrou Hall (2003, p. 71-72), lembrando Said em suas “geografias imaginárias”, “suas ‘paisagens’ características, seu senso de ‘lugar’, de ‘casa/lar’, *heimat*, bem como suas localizações no tempo – nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado [...]”, que cravam a historicidade das identidades simbólicas no tempo e espaço. Ou seja, essa forma de entendimento sobre o que é uma família de *verdade*, que poderia, de fato, corresponder às expectativas da escola (incluindo a ida e o interesse pelo desempenho dos filhos, destoa da maioria das famílias cubatienses (brasileiras) do Bolsa, enquanto reforça influências europocêntricas no Brasil, dos livros didáticos ao sistema legislativo, só recentemente provocados a outros entendimentos.

Como essas falas reiteradas vezes deram a entender que “cada caso não era um caso”, fui sendo provocada a entender que “a especificidade do meu caso se construía no ponto de interseção de diversas categorias sociais mais amplas. Em outras palavras, fui obrigada a refinar a classificação de meu universo para chegar, de forma mais cuidadosa, a eventuais generalizações (FONSECA, 1999, p.69)”. Ou seja, como Fonseca, precisei adentrar a pesquisa bibliográfica sobre o tema. Para tentar entender a concepção individual de família, que trago e pluralizo, para então perceber que os modelos “normativos” que se estabelecem socialmente aqui, diferentemente dali, ocorrem pela própria relação estado-família-judiciário, ressignificada pelo filtro mediador da autoria deste texto.

Por isso, é importante visibilizar a mediação cultural do olhar diferencial do programa para o papel das mulheres e mães como chefes de família, e os impactos dessa compreensão organizacional no tempo. O PBF pensou nessa forma de *estruturação* familiar que o precedia, e na necessidade de apostar no gerenciamento das mulheres, para redefinição do seu papel e da aspereza que, por vezes, toma os dias de “mães solo”. Com isso, é possível mexer com mundos imaginários que não alimentam essa compreensão familiar como um campo fortuito e legítimo para o debate escolar.

Ainda de acordo com Fonseca (1999, p. 76), penso que “ao nos atirmos para a ‘lógica informal da vida cotidiana’, estamos também adentrando uma zona mal definida, mapeando maneiras de ver e pensar o mundo que não são nem homogêneas, nem estanques” (FONSECA, 1999, p. 76). Para isso, é preciso trabalhar com linhas abertas de análises de contextos que permitem pensar realidades a partir de realidades, aproximando-se das semelhanças, sem negar as diferenças. A título de exemplo, entender que há narrativas desestimulantes que recaem sobre meninos e meninas do Bolsa, que podem ser questionadas na fala de Lívia, ao contar que não concorda que pais e filhos vão à escola apenas pelo interesse em manter o benefício em dia. Disse ela:

Não concordo, porque particularmente antes mesmo de minha mãe começar a receber o bolsa família, existia uma exigência dela para comigo sobre a questão de eu ir para a escola, e eu quando criança aprendi isso e passei a praticar mesmo antes de ter sido incluída nesse auxílio governamental.

Logo, é possível entender a força da circulação do discurso desqualificador da performance escolar de discentes que recebem esse auxílio governamental. Da mesma forma que é possível questionar suas lógicas a partir de falas como a de Lívia, que representa o lugar

central que sua mãe teve ao longo da sua vida escolar, na construção de pedagogias praticadas por ela que valorizaram às experiências escolares, como frequência e exigência de desempenho, antes e independentemente do benefício (ainda necessário). Ao tratar da *sua* família, e das *suas* práticas, hoje já universitária, Lívia disse orgulhosa que “a escola pública tem todos as razões para ser a melhor rede de ensino, o que ainda falta é o estímulo e à valorização, em muitas das vezes”. E não parece ter tratado apenas de valorização física e financeira da escola, posto que em conversa com sua mãe, ela me confidenciou em tom cabisbaixo que esperava um convite da escola, uma “entrevista”, pelo primeiro lugar da filha na redação do ENEM. O que não aconteceu e conto com detalhes a seguir.

### **13 Mães do Bolsa: histórias astuciosas de sufoco e superação**

Esta parte do texto se encaminha para o que Certeau (1982) chamou de rito de mortificação. Aquele momento inevitável de ter de concluir um texto escrito, sabendo dos muitos caminhos que poderia ter tomado. Sabendo que era possível dizer sempre mais do que foi dito, ter chegado aqui é compensado, pela parceria – acolhedora – *com* duas mães do Bolsa, que gentilmente contaram suas histórias astuciosas, de sufoco e superação. Nesse encontro, ouvi mulheres que quiseram falar sobre suas labutas, as de seus filhos e filhas, ao mesmo tempo que narravam cotidianos capazes de driblar o sufoco sob forte potencial de superação, simbolizando relações de mérito, consumo, e currículos inteligíveis que ressignificam em narrativa.

Ainda que não venham de rotinas fáceis, experienciadas em situações de pobreza/extrema, suas gentilezas e altivez, demonstraram, de forma crucial, que a alegria das conquistas presente nas cenas de superação da casa e da família desejava ser ressignificada, em uma afirmação de si e dos seus. Por isso, Joana inicia a narrativa pelas dificuldades de ser “mãe solo”, na soma dos sufocos e dúvidas, sobre o que fazer do pouco, enquanto – muitas vezes – se rema contra a maré. Ao mesmo tempo vai adentrando os *sucessos* obtidos pelas resistências diárias. Um conjunto de percepções simbólicas que materializa ideais de realização e ascensão na performance escolar da filha Lívia.

Assim, quando confidenciou: “Tive a primeira filha com 22 anos, sou mãe solteira, crio minha filha praticamente sozinha, e hoje tenho a outra de 11 anos, Inês. [...] Uma faz o 6.º ano e a outra faz universidade pública na UFCG, Ciências da Computação.” Falou do seu lugar de mãe como status civil, algo tão comum de ser verbalizado, mas contou também as dificuldades de realizar essa experiência no lugar que habita, pois as exigências são muitas e nem sempre

elogiosas. No curso de sua fala, reafirmou a percepção de Portelli (2010, p. 11) sobre o discurso ser um processo que põe “em evidência o movimento da palavra, da memória e da consciência” e, em quase todos os demais momentos, escolheu contar sua história de vida a partir da chegada de Lívia, e da mulher que nasceu dali.

Sua narrativa começa e termina no percurso com suas filhas, três mulheres e gerações que representam acreditar no poder das palavras escritas e dos ritos de escolarização para redefinição dos seus lugares de classe. Histórias cruzadas com a do PBF, pelo qual essa mãe cheia de apostas e sonhos que se somam aos da filha que *almeja um futuro promissor*, projeta instrumentalmente as bases de assistência básica para que suas filhas não precisem passar pelo que passou em tempos que não teve as mesmas oportunidades. Ao começarmos nossa conversa, que se deu em largo horário, essa mãe cheia de afazeres, teve o fino trato e a delicadeza de se preocupar em justificar o atraso do nosso momento catártico, além de agradecer o espaço de fala, quando na verdade esta pesquisa traz gratidão nessa escuta.

Afetada, no sentido de cheia de afeto pelo que ouvia, não consegui parar de pensar nas consequências desses dias pandêmicos, somados a problemas estruturais enraizados na própria história do Brasil, com seus racismos e sexismos, misoginias e desigualdades. Ou seja, muitos cenários difíceis já esperam as mulheres no Brasil, e é preciso acreditar que não seremos só *mais uma*. Por isso, mediada por discursos que passam pelas reconfigurações de leituras do gênero inteligível e binário (Butler, 2003), dos padrões heteronormativos, que acessam o patriarcalismo, para questioná-lo, especialmente a partir de movimentos feministas que tomaram a segunda década do século passado no Brasil, e seguem nos dias atuais, essa mãe traduz esses signos de mudanças por meio de várias centrais discursivas. À sua maneira, não significa a filha apenas como *ativa social*, mas como *mulher* que, prezando por uma formação profissional, se empondera, redefinindo não apenas sua condição de classe, mas seu protagonismo. Disse Joana:

A importância da formação das minhas filhas pra mim é tudo. Eu quero ver elas formadas, quero ver elas seguir carreira na vida delas, é, serem ótimas profissionais. Uma já está se encaminhando pra isso e, a outra tá no caminho. Quero continuar lutando por elas até o último momento da minha vida.

Diz isso, concomitantemente à apresentação dos limites da sua história estudantil.  
Conta:

Eu não tive as mesmas oportunidades. Minha mãe fez de tudo para gente estudar [...] meu pai também. A gente terminou o 2.º grau, mas eu só vim fazer

um curso superior depois que tive as minhas filhas, porque eu não pensei nisso antes. E não tinha a mesma praticidade que hoje tem. Hoje tem um ônibus para ir todo dia para Campina. Antigamente era um ônibus, não tinha na verdade um ônibus. Eu tenho 40 anos, terminei meu 2.º grau com 18. O ginásio. Ensino médio, terminei com 18 anos, eu já era para há muito tempo ter-me formado, ter feito concurso. Mas só que só vim terminar faz dois anos, que eu terminei Pedagogia. Estou fazendo especialização na área de Educação Infantil, porque é com que eu me identifico. Hoje sou contratada, professora contratada de uma creche, sem vínculo empregatício. A qualquer hora posso sair, não é para sempre.

E lá vem o ônibus. A oportunidade, o entendimento de que se pode ir além nos estudos, como algo muito recente no contexto da cidade (não só dela). A primeira década do século 21 foi decisiva para a negociação de trânsito nesse sentido, de alunos da cidade, com a ampliação de vagas e acesso ao ensino superior em cidades como Campina Grande e Picuí, dois maiores polos buscados pelos cubatienses para formação universitária. De alguma forma, SousaMaria assistiu e significou isso, inclusive pelo acesso a ônibus escolares equipados que deram mais segurança aos passageiros. Afinal, para quem estava na estrada, era preciso, além disso, saber que se chegaria onde se desejava. Joana conta isso quando diz querer ver suas filhas formadas, “quero vê-las seguir uma carreira na vida delas, serem ótimas profissionais. Uma já está se encaminhando para isso e a outra está no caminho”.

Essa mãe concluiu o que hoje chamamos de Ensino Médio no prédio da Escola PSF, na época Escola Estadual de 1.º e 2.º graus de Cubati (1983-1995). Um espaço praticado alterando a lógica *na minha época*, representada por alguns professores como um tempo que, pelos discentes irem para escola *estudar de verdade*, se projetava a possibilidade de seguir carreira, dependendo dos seus esforços individuais. Ainda que tendo estudado sob um chão inteligível de práticas educacionais que conseguiam significar na arena poderes disciplinares representados em uma ordem harmônica da escola, por sua narrativa, é possível cartografar que tudo parecia longe e difícil. O que põe em evidência que determinados momentos e suas finalidades, que podem projetar-se por meio de articulação com programas sociais de facilitação de acesso, fazem diferença para a ressignificação não apenas do que compreende por pobreza, mas nos rearranjos que produzem em novas habitações de classe e gênero.

Por sua história de vida, *naquele tempo*, de poucas oportunidades, de escassos signos de representação sobre a possibilidade de seguir uma formação acadêmica – *porque eu nem pensei nisso antes* –, essa mãe colabora com a historicização das mudanças nas configurações de gênero naquele cenário, e na construção simbólica que atrela essas novas condições de *estar* mulher na cidade. ao materializar isso em sua filha. Para isso, reforça os méritos delas, entrando

em certa contradição quando apresenta que as dificuldades coletivas – ônibus, vaga, acesso – alteraram suas escolhas e oportunidades, por mecanismos de imposições sociais. Talvez isso se exemplifique, quando além de cartografar “[...]que não tinham as mesmas praticidades [...]”, tenha tido necessidade de ajudar na renda doméstica trabalhando com a mãe na feira, nas manhãs de sábado, depois no comércio local que colocaram ao lado da casa de seus pais, vendendo de tudo um pouco e talvez por isso, quando percebeu, disse: “eu era para já há muito tempo ter-me formado, ter feito concurso [...]. Eu tenho 40 anos, eu terminei meu segundo grau com 18”.

Contar que esteve com sua mãe ali trouxe memórias afetivas desse tempo de muito trabalho, pois a família se somava, trabalhava e ria junta, acordava cedo, mas voltava feliz quando o apurado (no sentido de lucro) era melhor. Por trazer essas memórias, depois que sua mãe anos separada de seu pai, e já casada, morando fora, teve sua vida ceifada pelo feminicídio,<sup>44</sup> deixando o que ela chamou de “dor profunda e saudade eterna”, as marcações que constroem, passa pela ideia de superação de sua mãe, depois de tanta luta cuidando dela e dos outros três irmãos, mas terminou dependente (também financeiramente) do seu assassino. Posto que já vinha há um tempo sofrendo violência doméstica e omitindo dos filhos.

Joana representa um desentendimento sobre esses silêncios. Não consegue acreditar ainda que isso realmente aconteceu com sua mãe. O que infelizmente significa como é difícil ser mulher no Brasil, diante da alimentação diária de que nossos lugares são marcados sob ritos de dominação masculina (BOURDIEU, 2003). Ela não deseja o mesmo às filhas, deseja independência, autoestima, que sejam “ótimas profissionais”, e acredita muito no poder que a escola tem como intermediadora desse processo, associada ao auxílio do PBF para esse fim. Por isso, é uma mãe do Bolsa que acompanha a vida escolar das filhas, e justifica da seguinte forma:

---

<sup>44</sup> De acordo com reportagem do Correio Braziliense, postada na noite de 15 jul. 2021, “Em meio ao isolamento social, o Brasil contabilizou 1.350 casos de feminicídio em 2020 - um a cada seis horas e meia, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. O número é 0,7% maior comparado ao total de 2019. Ao mesmo tempo, o registro em delegacias de outros crimes contra as mulheres caiu no período, embora haja sinais de que a violência doméstica, na verdade, pode ter aumentado”. Esses números são significativos para reinterpretamos os avanços legislativos e as mudanças de sensibilidades. Por vez, a inaplicabilidade das leis as tornam obsoletas, autorizando a persistência de práticas de violência e aumentando significativamente seu números. Por vezes, elas atuam de forma positiva, no sentido de que os números aumentam porque tem havido visibilidade social para o problema e aumentado o número de denúncias, que tem rejeitado a banalização e naturalização da cultura machista que mata no país. Como a cultura se faz por circuito de transformações e permanências, esse estudo deseja reforçar o significado positivo dessa última hipótese. Para mais ver: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/07/4937873-brasil-registra-um-caso-de-feminicidio-a-cada-6-horas-e-meia.html>. Acesso em: 27 set. 2021.



Eu me considero, em parte, uma mãe que vivencia o cotidiano escolar das minhas filhas. Pelo menos de Livia eu participei muito, porque eu não trabalhava e, eu ia muito na escola dela, procurar saber das notas, essas coisas mais. Mas, aí tem Inês, que agora estou tentando ver se eu consigo ir pelo menos duas vezes por semana no cotidiano escolar dela. Mas, eu entro em contato com os professores, eu procuro saber, eu procuro saber de direção, eu procuro saber de comportamento. Eu acho que sem essa união de pais e mestres a escola não funciona. Não tem como você ter um bom êxito com seus filhos se você não tiver uma unificação entre pais e escola, entre família e escola na verdade. Minha defesa foi sobre isso e eu sempre digo que família e escola têm de estar emparelhadas. Porque sem essa junção e essa união, a gente não vai a lugar nenhum.

Joana narrou movimentos contextuais na educação da cidade. Eles estão em mo(vi)mentos diversos e, perceber isso ajuda a compreender melhor a relação família–escola, e a própria concepção de educação para além do contexto local. Sinalizou também que a memória de suas histórias se confunde *com* o tempo, e cabe à pesquisa também refletir sobre a relação nublada e codependente entre história e memória. A título de exemplo, ao contar que concluiu o que hoje seria o Ensino Médio, na época 2.º grau, no início dos anos 1990, considerou ter concluído o ginásio. Ginásio que, nos anos 1970, correspondia aos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Ou seja, na arte de narrar, as memórias passam por ressignificações entre a história coletiva e a do indivíduo, por ela, a todo tempo interferido.

Por suas microrrevoluções diárias, que podem fazer desse momento um relato de (r)existência, suas leituras de mundo em interface com o *papel* da família são significadas de forma distante do *descaso* e *desestrutura* dos familiares do Bolsa na escolarização dos seus filhos. Primeiro, fez-se presente, especialmente, quando não trabalhava, no cotidiano escolar de Livia, e hoje, já trabalhando e com tempo diminuto, ela se mantém ativa na busca escolar da filha, “procurando saber das notas” em contato com “os professores. Eu procuro saber da direção, eu procuro saber do comportamento. Sem essa união de pais e mestres, a escola não funciona”. Para tanto, já traz uma narrativa articulada ao seu lugar de formação como pedagoga; pois vai ao contexto escolar, exigindo mais que a presença, mas a performance de suas filhas, que façam cumprir o acordo intersubjetivo entre as partes. Aqui já é uma mãe de fronteira. Passa da mãe que ia de fora na escola para a mãe que estando na escola aglutina novas exigências.

Joana e sua filha Livia parecem atuar como pontos fora da curva nas lutas de representações institucionais que cruzam o discente, a política pública de assistência, suas famílias e o desempenho. Joana produz uma ideia de pactuação de sentidos entre escola e família, que faz parte do eixo da cobrança discente e de gestão. Práticas e atuações nesse sentido

poucas vezes apareceram representadas pelos agentes institucionais. De alguma forma, essa indicação posicional com uma das finalidades da escola fez com que, em tom cabisbaixo, essa mãe *presente*, sentindo-se autorizada, dissesse que esperava mais da escola diante da performance da sua filha no ENEM. O que, segundo ela, não ocorreu. Por diversas vezes, meus horários na escola coincidiam em encontros casuais com essa mãe, que, por sua estratégia de ir deixar ou buscar a filha na escola, usava desses espaços/tempos para colher informações sobre como estava o andamento das notas e o comportamento de Lívia. À pergunta sobre os momentos em que foi chamada à escola, assim respondeu:

Até o momento, eu nunca fui convidada, até fiquei muito triste, porque, quando minha filha tirou em primeiro lugar na redação, 980 pontos, no município, na minha cidade onde moro, em Cubati, em nenhum momento a escola se propôs a fazer alguma coisa, a fazer uma entrevista comigo, porque, de todas as formas tem meu mérito. Eu sei que ela se esforçou muito, ela é muito dedicada e muito estudiosa, mas de todas as formas, tem meu mérito, fui eu que puxei a orelha, eu que botei pra estudar, eu que estava ali, que sempre procurava o melhor pra ela, assim como com a outra é a mesma coisa. Achei uma questão de falha só nisso, a escola não ter me proporcionado uma fala, um desabafo, não ter dado muita ênfase ao esforço, à dedicação da minha filha.

Se enquanto escola estamos em uma *zona de perigo*, precisamos mais que nunca falar dela para romper o silêncio, unir esforços e continuar a (r)existir. Por essa zona, passam convergências culturais de todas as ordens, algumas mais predominantes que outras, em movimentos posicionais que se alteram no tempo. A cultura dos resultados, tem provocado diferentes efeitos entre a representação da escola, com suas dinâmicas curriculares performáticas, uma política do meio, que legitima socialmente a cobrança dos discentes e familiares, e a manutenção de um circuito de signos, que se tem materializado em exames nacionais de avaliação, não apenas o ENEM. Isso traz a escola para a encruzilhada da cobrança bumerangue. São feitos e efeitos, como o de perceber que “o significado de ensinar se desloca para a produção de resultados quantificáveis, e o aprender é concebido como algo passível de mensuração em testes estandardizados” (LIMA; MENDES, 2016, p. 725). Quanto a isso, ainda se abre outro ponto, o de pôr em questão que a escola é um campo de representações de pessoas e indivíduos, não é um espaço descarnado, por mais sofisticada que esteja sendo sua objetivação.

Nesse sentido, ainda que mediada por culturas “standardizantes” de autoexposição de resultados, que sugere que os 980 pontos da filha deveriam ter provocado maior satisfação à

escola – pois sucesso só é sucesso quando significado e compartilhado. A narrativa dessa mãe é afetada, entristecida e se ressignifica em um tipo de cobrança que passa pelos sentimentos, nutridos pela simbologia positiva da escola que acredita e deseja ser correspondida na mesma medida. De uma maneira muito particular, essa mãe apresenta novas tecnologias neoliberais que atuam diretamente em dinâmicas internas escolares, como avaliações em larga escala, e por meio de símbolos de reconhecimento de mérito, transforma esse sucesso em derrisão. Ressignificando que, para a escola, ela e sua filha não são tão importantes como a escola é para elas. A mãe não pode sequer *desabafar* isso. No sentido que sugere, a escola *faltou* com ela como mãe, mas apresentou outras *faltas* que recaem sobre outras mães, quando se perguntou sobre a enunciação do *só vem por*. Disse Joana:

Eu sempre escuto isso. Esse ‘só vem a escola para não perder o dinheiro’. Eu penso que as pessoas que dizem isso não estão preparadas para ocupar o cargo em que estão. Porque como você mesma faz uma colocação, você tem que saber se, como é o rendimento escolar da criança, se ela tem alguma, alguma, déficit de atenção. Se ela, e talvez até quando a criança escuta alguma coisa desse tipo, ou até a mãe mesmo, ela pode pensar que o filho dela não tem rendimento, que o filho dela não é capaz. Eu já ouvi relatos de mães dizendo que não gosta quando chega num canto e a pessoa diz “vai perder o bolsa família”, se ela vier a faltar aula. “Só vem por causa do dinheiro”, e assim, eu sempre defendo o bolsa família, que é um incentivo para as crianças continuarem na aula, para as mães intensificar a presença da criança na escola. Mas, eu não boto essa colocação, por dinheiro, por conta do dinheiro não. É um incentivo pra vida profissional das crianças, sempre eu digo isso. E uma ajuda, realmente é uma ajuda financeira no cotidiano da vida e da família. Mas só que não é tudo, tem que ver os prós e os contras. Os prós é que a gente segura o aluno na escola, que a gente tem mais probabilidade dela continuar frequentando porque o pai e a mãe tá ali impondo, exigindo que ele esteja em aula. Mas, não colocar na frente dos pais, nem de outras pessoas, que eles só vem por conta do dinheiro. A gente tem que ver também o lado emocional e o lado da aprendizagem que a criança também desenvolve durante todo esse tempo. Quer dizer que minha filha *passou no vestibular em primeiro lugar* só porque eu tinha o Bolsa família? Não. Ela foi porque eu exigi que ela fosse realmente, que ela não perdia aula, mas não por isso, por conta do dinheiro, não. Ela foi porque ela queria, porque eu queria. Porque a gente tem vontade de crescer. E quando a gente tem vontade de crescer, a gente sempre vence. É só ter força de vontade e coragem.

O programa social na sua completude tem benefícios estendidos a toda a casa, “uma ajuda, realmente uma ajuda financeira no cotidiano da vida e da família”. A escola na percepção dessa mãe, compartilhada por este texto, deveria ser reconhecedora da importância desse auxílio, e buscar nessa criança ou adolescente que chega à escola provocar leituras de autoestima na vida, na família, e na própria escola. Joana, ao contar sobre os muitos relatos de

mães que escutam essa frase no contexto da escola, fala sobre as dores dessa escuta. Ela, na condição de “agente social é, antes de mais nada, um ser de carne, de nervos e de sentidos [...], um ‘ser que sofre’ [...] e que participa do universo que o faz e que, em contrapartida, ele contribui para fazer, com todas as fibras de seu corpo e de seu coração” (WACQUANT, 2002, p. 11).

Ainda que ressignifique *relatos de mães* desgostosas com pretensas ameaças sobre a manutenção ou o corte do benefício, e que isso seja narrado na terceira pessoa do plural, tratando de falas que se referem a outras mães e outros filhos, ela se sente afetada e discorda dessa postura que marca esses sujeitos de forma negativa na negociata entre aluno, escola e família. Nesse sentido reforça dois entendimentos que corroboram a fala da sua filha.

- 1) Ainda que beneficiária, sua filha está fora dessa estigmatização por obter sempre boas notas, demonstrando bom desempenho. Por isso, está na bolha dos bons, e leva sua mãe junto, com isso ressignifica que *comigo não*.
- 2) Já com outros filhos e outras mães (família) isso se reproduz sistematicamente, sem que haja uma preocupação com o lado emocional dessas pessoas.

Por sua fala, passa a ser cartografada a existência de um *habitus* de classe e de performance (BOURDIEU, 2003), que entra na escola *com e pelo* um cem número de beneficiários, classificando uns e outros sobre de *onde vem* e para *onde vai*, enquanto produz o *docente beneficiário* genérico como protagonista de um cenário desanimador. Esse parece já trazer de casa seu *fracasso*, tencionando os processos e as representações de professores e gestores. O que carece de certa justeza e acompanha o curso histórico como ele é, um campo de contradições.

Suas passagens (mãe e filha) têm reforçado a hipótese lançada ainda na introdução, de que há um olhar de demérito que recai sobre meninos e meninas beneficiários, em associação aos seus desempenhos e até sua frequência escolar. Mas sua fala, naquilo que corrobora sua filha, ainda diz mais. Sinaliza que, dentro desse grupo genérico, classificado como os que só vêm por, há subdivisões entre os seletos, aqueles que não se sentem representados por frases genéricas, nem alvos dos seus significados, pois têm em seu desempenho o afastamento da sua mediação do programa. Então, quando se pergunta se há identificação, ao escutar que *só vem por conta do bolsa família*, demonstram que esse estigma é do outro, e os afeta nesse olhar relacional. Em contrapartida, os massificados são representados e reconhecidos em diferentes

posições que assumem, tanto vertical quanto horizontal, sob práticas discursivas que parecem ser velhas conhecidas da escola. Quem não falou, ouviu; quem não ouviu, falou.

As constantes retraduições disso no cenário cubatiense atuam em forma de circuito, interferindo em diferentes proporções em sua jornada dentro e fora da escola. O que me relembrou dois ditados; um que aparece de forma mais ampla, passa pela ideia de que “quem bate esquece, mas quem apanha não”. O outro, que circula em nível local, negociando entre conterrâneos que retornam a passeio e moradores da cidade, passa pela ideia de imutabilidade. Enunciam: “Cubati, véi, tem jeito não, não muda nada.” Como se houvesse uma alusão a uma cidade abandonada dos filmes do velho Oeste, e quando aparece alguém, é como parte de um roteiro de filme já assistido.

Nesse sentido, os circuitos discursivos na escola, na assistência, e, por exemplo, entre conterrâneos, acionam de forma reiterada um tipo de estigmatização social envolvendo o contexto da cidade, que se alimentam por uma encruzilhada de baixas expectativas. Esses artifícios trabalham com uma ideia de cidade que *já foi* boa, um refúgio de uma época áurea, um tempo em Cubati que era muito bom, os casais namoravam no banco da praça, as novenas juntavam conhecidos em quermesses, os campeonatos de futebol eram eventos com grande público, as boates e as danças eram muito gostosas de se viver.

É importante compreender se esse esvaziamento de sentidos que produzem determinadas figuras discentes já não são parte desse roteiro de desânimo e negação das novas habitações de mundo na cidade, na escola e na casa, que passam pela ressignificação de uma pobreza que nos precede e é revisitada e ressignificada em uma ideia de ausência e comodismo. Pelas minhas mediações entre a escola e a cidade, a pobreza muda de significação, mas incomoda enquanto é lida como acomodada. Há uma natureza discursiva que constrói modelos de evitação significativos, alimentados por instâncias institucionais, coletivas e individuais, em um exercício de construção, recepção e reapropriação que vai atualizando novos estigmas.

Representação cultural de um conjunto de agenciamentos sociais articulados com a política, os racismos, a ausência do estado, a geracional falta de oportunidades local, que produzem efeitos discursivo, de um lugar empobrecido. Em certa medida, um programa como o Bolsa Família conhecia realidades como essa, e representa biombos entre acomodados e ativos, que passam a ganhar (r)existência pela atuação dos agentes sociais envolvidos pela política e (des)legitimados por circuitos institucionais. Como vem representando-se e ressignificando, penso que ninguém critica um sistema de fora dele, por isso, faltas, ausências, carências, cobranças, produção, rebaixamentos e resistências são maquinarias capazes de ser usadas por pequenos gestos e implosões.

Por isso, a necessidade de falar dos esforços empreendidos por mulheres em situação de pobreza para redefinição do seu lugar de classe, mas também da sua vida. Desse modo, a pauta de independização das famílias do Bolsa devem ser significadas pelos seus contextos de produção, e suas urgências ressignificadas ao entendimento de que “uma meta de longo prazo que requer políticas, programas e projetos que possibilitem às famílias chegarem às ‘portas de saída’, como são chamadas as formas de desligamento do programa para aqueles que alcançam tais objetivos” (TESTA *et al.*, 2013), devem evitar suspeições, urgências e estigmas, pois os caminhos para esses fins levam tempo para serem traçados, e por isso, enquanto escola, não podemos ser *cercados educacionais*, mas estradas abertas à reflexão dessas realidades.

Nesses tempos difíceis de investimentos microfascistas, escolas e famílias devem ser lidas no campo da destradicionalização, pelos seus processos, não por suas limitações. As mudanças históricas envolvendo a escola diante da “extensión de la escuela pública universal y obligatoria a partir do siglo XIX (ROCKWELL, 2009, p. 33), vem demonstrando que não foram apenas os de *dentro* que tiveram de se adequar a projetos de governos e estados. Por isso a importância do desapego a *padrões*, pois as dinâmicas de relações de poderes dificilmente irão se encaixar ao seu efeito de produção. Essas novas dinâmicas têm potência de, por sua pluralidade, gerar reconfigurações nas políticas educacionais, fazendo das lutas de representação espaços-chave abertos a novas realidades educacionais.

### 3.3.1 □A favela venceu, meu filho entrou na Universidade”

“Quando meu filho chegou em casa dizendo que passou para a universidade, veio logo à minha cabeça: a favela venceu, meu filho entrou na universidade, quebrou a cara quem dizia que ele não ia dar para gente.” Comentou Luana, eufórica, balançando na mão uma folha constando a matrícula e a relação de disciplinas matriculadas (RDM) no curso de Geografia. Enquanto mostrava, perguntava: “com esse papel dá para fazer a carteirinha de estudante dele?” Respondi que sim. Essa mãe, orgulhosa do feito do filho, o primeiro da família a conseguir entrar na universidade e cursar o ensino superior, pareceu falar com gosto, ou desabafar sem medo, que eles (enquanto família) conseguiram, ainda que desacreditassem que seu filho *ia dar para gente*. Quem *quebrou a cara* ela não nomeou, mas deixou a entender que se tratava de pessoas que estão presentes no seu cotidiano, inclusive escolar, o que ganha significado em outras passagens da sua narrativa.

Essa conversa, realizada por meio de entrevista remota,<sup>45</sup> durou cerca de hora e meia, e realizou-se no início da noite, na “hora da janta” da sua casa, que é quando chega do serviço. O horário e a forma como aconteceu foi de sua escolha. Luana escolheu começar nossa conversa falando de onde havia chegado. Disse ela:

Cheguei agora do trabalho, ela me liberou mais cedo. A menina para quem eu trabalho é boa, ela paga para eu cuidar do filho dela e da casa, paga o que dá, não é um salário mínimo, mas está bom, pra ser aqui em Cubati.

Tais observações reforçam que no cenário cubatiense são limitadas as oportunidades de trabalho e, muitas delas, ocorrem fora da “agenda legal” do Estado. A possibilidade de ouvir suas histórias, e conhecer a relação de Luana e seus filhos, diz muito da “distância que separa a intenção de um dispositivo legal e a realidade” (PATTO, 1999, p. 92). Inclusive, quando conta sua relação de emprego doméstico e sua relação salarial, não o questiona, ainda que tenham sido amplamente midiaticizadas as mudanças legais que asseguram direitos dessa categoria, que vão de FGTS, salário mínimo, a seguro desemprego, a partir da Lei Complementar n.º 150, de junho de 2015, oficializada no governo Dilma Rousseff (2011-2016). Essas leituras sociais que contam os arranjos econômicos e familiares de alunos e alunas da escola, trazem significados próprios, normalizados pelos diferentes cenários da cidade, inclusive o escolar.

---

<sup>45</sup> Procurei Luana via whatsapp, apresentei a pesquisa, o interesse de ouvi-la, sendo uma das mães do Bolsa, que estava feliz pelo desempenho escolar do filho. Ficamos de marcar o dia, e, felizmente, no dia 11 de agosto de 2019, cedeu-me essa entrevista por meio de reunião instantânea gravada no *meet*.

Confesso que, ao procurar Luana para conversar, não fiz de forma despretensiosa, já conhecia parte da sua história, pela política de vizinhança, e convivência diária por quase duas décadas. Com ela, também tive de buscar um exercício ético que freasse minhas interferências por se tratar da história de vida de uma pessoa muito próxima. Ela mora apenas a duas ruas da Praça Central, próximo de onde morei alguns anos com meus pais, mas se coloca como periférica, enquanto conta seus motivos para esse entendimento, que sugestiona uma interseccionalidade das relações de cor, classe, gênero e moradia. Ela conta sua perspectiva de território e pertencimento à cidade; mas também suas experiências de segregação espacial, por elementos de exclusão social que sente viver, que, não sendo necessariamente a precariedade da rua onde mora, aparece quando menciona sua geografia habitacional. Ao dizer: “minha casa é simples, não se importe com a bagunça não”.

É interessante pensar nisso, porque, como já mencionei na Introdução, Luana tem uma história de vida envolta em migrações, miserabilidade e muito trabalho pesado prestado. Antes de “cuidar do filho e da casa dos outros”, fez de tudo um pouco. Trabalhou em peixaria e feira livre, como faxineira, cozinheira e zeladora de prédio em São Paulo. Acompanhou o marido como safreiro em Minas Gerais, foi babá de um menino que sofria com problemas neurológicos, do nascimento aos cinco anos, cuidou também de sua mãe acometida pelo lúpus durante o mesmo período, enfim, como disse: “Fiz de tudo um pouco nesta vida [...] mas minha vontade mesmo era de voltar pra casa.” Ela é uma mulher de sentimentos e vocabulário cortados pelos lugares por onde passou, e isso aparece nas suas falas e silêncios.

Após essa fala de retorno, Luana ficou em silêncio, como se esperasse alguma interferência minha ou pergunta específica, o que lembrou Portelli (2000, p. 35) ao perguntar “como interpretar o silêncio e o esquecimento.” Penso que, assim como na fala dolorida ou enraivecida, há muita eloquência no silêncio, no espaço entre não querer contar mais, ou não saber que palavras são possíveis de se usar para expressar o que viveu, pois tudo foi muito difícil, não deixou de ser, mas parecia ter dado uma trégua naquele momento que conversávamos, pois circulavam na casa e na rua notícias sobre a carreira escolar do seu filho mais velho, que esteve com ela na maioria dos lugares e cidades onde morou em busca de sobrevivência, e agora, com a permanência em Cubati, e a possibilidade de ter um futuro promissor, ou como disse Luana: “a oportunidade de estudar e ser alguém na vida, coisa que eu não tive”, ela parecia satisfeita em ter isso para contar.



Outra autoria que sua fala me lembrou foi a de D’Andrea (2013, p. 139)<sup>46</sup> ao mencionar que “sentir-se periférico se expressa em uma gama variada de experiências de ordem prática que, mesmo não dando conta de todas as experiências possíveis, contribuíram para a formação de um sentido de pertencimento a uma situação social compartilhada”. Logo, os lugares por onde passou, especialmente em São Paulo, e as pessoas com as quais conviveu, talvez tenham feito ela sentir que, ao ocupar um (não)lugar, associado às condições materiais que vive, e as intermediações de classe e raça, ainda que more a “duas ruas da praça” – central – o pouco conforto e a precariedade de algumas situações diárias e da própria moradia fazem com que se sinta nas margens. Algo geográfico, social e subjetivo. Foi sua forma de se representar como mulher pobre e comemorar uma microrrevolução na família. A passagem do seu filho mais velho para cursar a universidade.

Nem o fato de dizer-se periférica, ou se sentir nas margens, diminuiu sua autoatribuição e identificação com a ideia positiva de que *a favela venceu*. Para essa enunciação, há muitas articulações discursivas produzidas em alta escala em diferentes cenários artísticos e midiáticos. Filmes, *youtubers*, novelas, séries, músicas, documentários, e todo um universo imagético que Luana traduz pelo significado que dá ao processo escolar de seu filho, como uma história de superação dele e da família. Ela consegue categorizar suas histórias, como se estivesse a dar uma resposta a alguém ou algum lugar.

Não precisou sair dela ou negar a ela para driblar a normalização que diz os lugares/cargos a serem ocupados, e as pessoas a que se destinam. Logo, Luana ressignifica seu lugar social. Ela convive com o pai dos meninos, mas se apresenta nos registros oficiais do estado como mãe solteira, o que segundo ela facilita o acesso ao PBF, por ações sub-reptícias

---

<sup>46</sup> Em sua tese intitulada *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*, D’Andrea acompanha as mudanças da cidade de São Paulo, as descentralizações, as permanências históricas das geografias periféricas na percepção de centros de poder, também da mídia, e das áreas nobres da cidade. Ainda que a própria cidade e suas espacialidades, inclusive as ditas periféricas, há décadas estejam mudando junto a cidade, a forma de ver e dizer esses lugares e suas gentes constroem ideias, influenciadas pela própria academia com as críticas comuns ao sistema e ao que *faltava* a determinados lugares e pessoas, especialmente entre as décadas de 1970 e 1980. Ao chegar aos anos 1990, narra que na reafirmação da ausência do estado para alguns lugares e sujeitos, vê-se gerar na outra ponta do neoliberalismo uma reapropriação de categorias, inclusive a de periférica, como se nomeou Luana. Ali, de certa forma, a ideia de periferia aparecia enquanto lugar em que os sujeitos periféricos passaram a narrar a si e sua potências, negando os limites colocados pelos *de fora*, sobre até onde se vai, vindo de onde veio, ou quem iria ou não dá pra gente como exceção no contexto. Essa sensibilidade de entendimento sobre o aspecto individual e coletivo de se sentir favela ou periferia, a partir do que constrói de positivo do lugar, que passa a ser “onde se sente em casa”, “onde se deu a volta por cima”, “de onde conseguiu dar pra gente”, vai aparecendo de forma ativa na fala de Luana, moradora de uma cidade pequena como Cubati, mas também migrante desse mundo que morfologicamente se conta e encanta. “Nessa dinâmica histórica, o movimento artístico foi um dos que melhor catalisou as impossibilidades das políticas, passando a fazer política por meio da atividade artística, consolidando periferia como um modo compartilhado de estar no mundo, um posicionamento político e um discurso ressemantizador sobre o que venha a ser periferia.” (D’ANDREA, 2013, p. 45).

*ativas* a capacidade de bricolagem e astúcia do pobre nas negociações culturais que pratica. Conta, das astúcias às lutas, que a trouxeram de volta à cidade e cruzaram sua história de vida ao PBF. Hoje, com 45 anos, tem um filho universitário com 18 anos, uma filha no segundo ano do Ensino Médio com 16, e um filho de cinco anos que estuda na creche do bairro. São gerações do bolsa, programa que contribuiu para permanência da família *em casa*. Atualmente, apenas o benefício variável do mais velho foi retirado, por ser maior de idade, estar na universidade, e não se enquadrar mais nas regras do programa.

Algo que Luana não chega a dizer, como fez em relação à não formalização do estado civil como casada, omitindo também o valor que recebe como secretária até chegar à forma como se apresenta no Cras. Termos como favela, ou comunidade, não fazem parte da classificação usada pelas documentações que baseiam o mapeamento das condições de vida e moradia dos beneficiários na cidade de Cubati – IBGE, relatórios do MDS, ou Portal da Transparência –, o que sugere que, diante da entrevista e do cadastramento que vai ocorrendo intermediada pela gestão local do programa e o Cras, Luana nomeia o lugar onde mora de outra forma, e isso reforça a hipótese de que gostaria de se afirmar para este estudo desse modo. Alguém que deixou para trás os estigmas da favela e ressignificou o enunciado, dando entonação de superação.

Ao pesquisar em sua dissertação como se apresentavam os beneficiários que analisou, nas entrevistas para permanência no programa, Pereira (2007, p. 127-128.), disse que “representar-se como ‘pobre’, muitas das vezes, é uma forma de resistência”. Isso passa por não vestir uma *roupa boa*, e criar para si uma identidade de “pobre”, que naquele cenário usa do controle do “forte” e subverte, sob artifícios *criativos*. Luana, de certa forma, ressignifica a representação que reiteradas vezes apareceu nas entrevistas dos gestores. Ao se mostrarem desconfortáveis por saber que alguns beneficiários omitiam situações do seu contexto para manter-se no programa, em algum aspecto temendo dizer algo que prejudicasse com o auxílio que lhe era de direito, Jasmim vai dizer:

Pensa que são bestas? Tinha família que respondia ao questionário que a feira mensal era de 400 reais, quando a gente perguntava qual era a renda da família, dizia zero. Como assim? Que conta é essa? Ainda tinha bujão, água, luz [...] Como iam pagar?

Na correlação com o espaço escolar, seu filho Igor, um adolescente hoje de 18 anos, que esteve aluno no Fundamental Maior entre os anos de 2012 e 2015, foi apresentado pela mãe no início da entrevista por meio do RDM. Ali estava materializado o termo “a favela venceu” na

mediação de sua mãe. Ao perguntar a ela sobre sua relação com a escola no processo estudantil do filho, Luana disse que na época “de vez em quando, era chamada a escola”, pois o interesse de Igor pelos esportes fazia com que ele – por vezes – cabulasse aula para ir jogar na quadra, inclusive com colegas de outras turmas, que estariam no horário da Educação Física, ou ocupando a quadra por estarem em horário vago. As faltas às aulas convencionais eram utilizadas como amostras de possíveis problemas futuros com o recebimento do benefício. Sempre que me chamavam, diziam: “Se continuar assim, vai ficar sem receber o dinheiro, porque a gente vai ter de mandar as faltas.”

Chegou a dizer que “em casa resolvia o problema com o filho, que garantia não faltar mais”, ainda que não tenha dito exatamente como o convencia. Ao prometer na secretaria e direção da escola que isso não se repetiria, por duas vezes, a escola acabou não enviando para o censo o número de faltas que poderia fazer com que deixasse de ter os 85% de frequência mínima computada, o que poderia ocasionar a notificação da família, e conseqüentemente, mediante persistência, o auxílio cortado. O roteiro dessa narrativa parece reforçar que Igor era um dos meninos do Bolsa que “*só vem por*”. Entretanto, o que passa a contar sua mãe ressignifica e abre outro curso. Contou Luana:

Fui chamada poucas vezes à escola, e nenhuma delas foi pra dizer que sou boa nem meu menino. Duas vezes vieram, tipo ameaçar, dizendo que se Igor continuasse indo pra escola só atrás de bola, e perdesse aula, iam mandar as faltas, e aí a escola não ia ter culpa se o benefício fosse cortado. Eu até cheguei a pedir pra escola nem mandar, que eu ia resolver, pra realmente não prejudicar a gente. Mas eu mesma como mãe não queria que meu menino tivesse perdendo aula, eu pensava que estava na escola normal. Eu toda vida disse que só melhora mesmo de vida se estudar. Ele sabe disso. E graças a Deus a escola nem mandou mesmo na época que ele ficou escapando pra quadra [...]. Ele também toda vida foi bom de nota, em Geografia mesmo, só tirava nota boa. Eu ficava às vezes meio pra baixo, porque não tinha uma coisa boa que dissesse dele quando eu chegava lá, mas ele não era um aluno ruim, só gostava de jogar. Um vício mesmo. Eu nem dizia isso a ele pra não dar corda [...]. O que ele fazia estava errado, mas não custava nada a professora me dizer que estava preocupada porque ele ia acabar sem aprender perdendo aula. Só que só dizia que ia perder o dinheiro se faltasse mais [...]. Eu acho assim, eu sou pobre, mas não mando meus filhos só atrás desses 40 conto não. Eu quero que eles vão e estudem, pra ser gente, e eu não ter que escutar. Até na escola mesmo já disseram que desse jeito ele ia acabar sem dar pra gente [...].

Essa barganha primeira da família com a escola, em casos de negociação das faltas no censo escolar, foi algo exposto por todos os gestores do PBF que conversamos no primeiro capítulo e alguns docentes. Sua fala reforça sentido à representação dessa prática astuciosa dos

usuários para manterem o benefício, e da escola quanto à flexibilização das próprias normas, em atos simbólicos de sensibilidade com as condições de vida dos beneficiários. Para isso, fazem bricolagem por meio das mais variadas situações, inclusive envolvendo faltas escolares por motivos como o do Igor. Talvez como SousaMaria, aquilo que não lhe interessava não parecia valer a pena enquanto se entregava à prática do esporte ressignificando a norma dentro da própria escola, após fazer isso em casa.

Sua mãe, dentro das estratégias domésticas, acreditava dar sentidos normalizadores ao filho na prática escolar; ela pensava que ele estava na *aula normal*, identificada como o exercício pedagógico que ocorre dentro da sala de aula. Para Luana, talvez a quadra, ainda que tratasse de aula de Educação Física, não era uma *aula normal* no sentido que dava quanto a “estudar para melhorar de vida”. O que representa diferentes lugares e hierarquias de saber legitimadas na/para além da escola. É isso, são escolhas e formas de ver e dizer a relação com esse aluno que parecia distanciá-lo de determinadas disciplinas em detrimento de outras. Em geografia mesmo, disciplina do seu atual curso, sua mãe afirma que “foi bom de nota [...] só tirava nota boa”.

São diferentes tempos e mediações, tempos de controle de si, em conflitos com os resquícios do poder disciplinar, onde na escola e na casa, tudo e todos pareciam representar seus lugares, e agora o roteiro parece não fechar. Mas nem tudo foi tão preso nem está tão solto. As estratégias retóricas envolvidas *no meu tempo*, sobre questões comportamentais, ou táticas de desvio, deixam de contar muita trampolinagem, de todos os sujeitos escolares, não apenas de alunos. Ainda que as aberturas desses novos cenários de habitação de si e efemeridades povoem nosso imaginário, essas ações de antinorma reatualizadas no tempo não negam as do *meu tempo*.

Mesmo figurada no “quarteto mágico” (alunas nota 10), um grupo de que fiz parte com mais três amigas, pela representação dos professores da escola na época da 8.<sup>a</sup> série, algo que só viemos a identificar depois, não deixamos de nos reapropriar por ouvir que éramos ditas e vistas assim pelos professores, e não deixamos de praticar antinormas, jogando com essa identidade. Nesse sentido, foi um deleite ir estudar à noite, reconhecer o professor que esquecia de fazer a chamada, para, vez por outra, cabular aula, fosse para jogar bola – participei de campeonatos –, fosse para dar uma namorada escondida. Lá estive também enquanto aluna, jogando meu próprio jogo, e de alguma forma ele conseguia ser jogado, porque representação de bons discentes fazem parecê-los ideais. É difícil lutar contra isso, reconhecer falhas e, por consequência, sobrepor dureza nos processos de diferenciação por comparações. Nunca vou

esquecer do vexame que uma colega passou, quando uma professora a questionou publicamente na sala, de qual de nós tinha “colado” para tirar aquela nota 10.

Ou seja, esse exercício de revisitação das nossas diferentes posições soa sugestivo a outras interlocuções e modos de dizer na escola. Mas ainda que as redes de inteligibilidades mudem, é preciso sempre estar atento para não auxiliar na perpetuação de sensações tão negativas como as que vive diante daquela cena. Penso que ela, mais que eu, traz *marcas* disso. Todos nós – alunos, professores – visitamos e ressignificamos normas, moralismos e julgamentos na escola. Entretanto, usar da burla de um aluno em condições econômicas desfavoráveis para machucar onde o calo aperta, deve-se abrir em questão. Quem sabe, não conseguimos abrir quadras dentro das salas de aula, descobrir o que encanta o jovem e o que “faz ali”. Em tempos de reações ao hibridismo, com fantasiosos discursos de retorno a uniformização, que enxerga a escola como agente propulsor dessa lógica, de retorno ao tecnicismo, ao mecânico, a *ordem* (dos muitos) e *progresso* (de alguns), devem ser ressignificadas palavras que conta esses tempos de aprisionamento, de *sufoco* real e discursivo, no qual todas as arestas da escola são pressionadas, e quando se cede de um lado, o outro cobra. Todo mundo cobra de todo mundo resultados.

Sua narrativa também conta outra coisa. Um significado de vexame pela recorrência com que é chamada, e sua presença ser estigmatizada pela *falta* do dinheiro, da ideia de precisão da pobreza representada na convergência entre o mínimo vital e a autogestão; e não pelo gosto que diz ter em ver o filho estudar para melhorar de vida. Viver mais confortável que ela. O que traz de volta o significado da leitura positiva, como uma das possibilidades de aproximação das famílias com a escola. Suas condições de trabalho já são significadas como “pouco, mas está bom pra ser em Cubati”, e a insistência de atravessar sua barganha com a escola pelo complemento da renda, causa mais um *efeito* social de rebaixamento em sua vida. Talvez seja interessante a escola ouvir esses “desabafos”, pesar o poder das palavras e ter a sensibilidade de perceber essas minúcias do outro.

Ouvir Luana também me remeteu a um trecho da música *Sujeito periférico*:<sup>47</sup> “à noite fustigados, entre ombros e soluços, força os cílios contra o teto, poentes sem paixões, sem grana, sobra o riso [...] De manhã acorda cedo, é real”. A gente ali conversando à noite, depois de Luana ter vindo de uma rotina tão puxada. Ela ainda aparecia sorrindo entre um dito e outro. É a história de vida de milhões e milhões de brasileiros que, nas suas diferentes ruelas, realidades, trilhas, saídas e chegadas, começam assim, atravessando o dia por diferentes esforços e labuta,

---

<sup>47</sup> Música de Tito Reis, Renato Gama e Luciano Carvalho.

fazendo contas e enxugando nada ou pouco para dividir entre muitos, e permanecem ali, seguindo e, por vezes, sorrindo. Alguns desses, estão *dentro* das encruzilhadas do Bolsa, que dão seu jeito de sobreviver somando as variáveis de pouco mais de “quarenta conto”.

São também os mesmos que fazem o Brasil acordar e seguir, desejosos de trajetórias menos árduas para seus filhos. Diria até que Luanas e Joanas são grandes narradoras do poder da escola como ponte para uma vida melhor. Faz sentido ouvi-las e enxergar com bons olhos seus filhos e amigos que também estão ali no dia a dia escolar, para convencê-los da efetividade dessa parceria, com um elo pedagógico sensível, um pacto intersubjetivo desejado com a escola pública, que também sabe fazer do pouco muito. Para, à medida que se identifiquem uns com os outros, encantem-se para a feitura de um amanhã melhor. Há chances para isso dar certo. Para isso, é importante dar-se a ler a si mesmo. “Ninguém emprega as palavras a não ser pra significar alguma coisa com elas.” (AGOSTINHO, 2002, p. 41). É preciso saber os significados que instituições públicas dão ao “*só vêm pelo*”, tanto as historicidades que envolvem esse enunciado, como pelos usos das práticas discursivas locais.

É desnaturalizando a *ineficiência* da pobreza na performance escolar, que talvez seja possível entender os mecanismos que dão suporte, antes, durante, quiçá depois da relação escola e Bolsa Família, para perpetuação desse rebaixamento de expectativas que atravessa a tônica de classe. Uma vez cartografada nos seus arranjos culturais e sociais, por meio de análises microscópicas, preocupadas com questões comuns quase invisibilizadas, um segundo passo dá-se na identificação de quem (indivíduo, coletivo, circuito de mercado) se beneficia com essa leitura social que se enraíza nos espaços institucionais.

Pelas narrativas de mães e alunos egressos da Escola PSF, este capítulo buscou problematizar as representações discentes significadas por práticas discursivas na escola, na casa, e na assistência social da cidade de Cubati (2006-2019), atuando na convergência e pluralização das lutas de representações que constituem a história cultural das práticas escolares. Houve um modo de ler suas mediações, que deram sentido a outras representações. O artista, o esportista, a menina que almeja um futuro promissor, e as mães, foram reconfigurando mediações sociais em relação ao saber que alteraram suas rotas. Cada um, à sua maneira, relacionou-se com a escola e produziu sentido aos seus processos escolares. Em todas as narrativas, a crença na escola, nas relações de sociabilidades e na sua importância para a cidade foi significada. A todo tempo pluralizaram a (r)existência do discente beneficiário, seja na refração com a escola, a assistência, seja entre eles. Enquanto contavam, as resistências desses espaços praticados se ressignificavam.

As queixas dirigidas à escola ficaram mais para o campo da invisibilidade dos seus desejos e suas capacidades criativas de praticar o espaço, que a estigmatização de cada corpo. Nessa arena mercadológica que também se insere e insere a escola, foi possível cartografar que há modos de dizer, delimitar e construir hierarquias sobre e entre os próprios estudantes, sendo sempre reatualizadas. No possível efeito discursivo do discente beneficiário, outras subdivisões e ressignificações foram ganhando sentido – os *bons*, *ruins*, os que *só vêm por* e os que nem *parece ser* – em redes discursivas de incessantes ressignificações e posições do sujeito.

De certa forma, suas falas foram tangenciadas as representações docentes e sociais, ora se aproximando, ora se afastando, em coextensão às mudanças de paradigmas, de práticas curriculares e dos desvios provocativos propostos na interlocução, que passaram a explicar que, dos diferentes campos, e a partir de diferentes agenciamentos, não há espaço para uma percepção monolítica das culturas escolares. Em sentido correspondente, sob a baliza da cultura dos resultados, dos currículos performáticos, das políticas neoliberais e suas mediações de mundo, os circuitos discursivos foram abrindo-se e pluralizando.

O que se exemplifica na representação de um dos professores da Escola PSF, que mira para possíveis saídas colaborativas que passam pelo olhar da escola em entender que:

[...] ainda temos muito que aprender. No que diz respeito à escola, precisamos gerir melhor os recursos que vem pra educação, redimensionar os programas sociais, para que eles atinjam aquilo que ainda erramos. Não podemos julgar famílias que precisam tanto do benefício. (André, 2-7-2019).

Do cruzamento dessas narrativas, fui ressignificando figuras, que permitiram essa representação. A representação de uma pesquisadora, que atravessada como professora, e crente nos processos escolares, deixa aqui as palavras do gestor do Bolsa, Gabriel, para registrar os sonhos que as famílias lhe contam.

Tem muitas famílias que pensam no futuro de seus filhos, muitas e muitas pessoas durante esses anos. A gente sempre conversa com os beneficiários, eu digo até que a gente é tipo um psicólogo, a gente escuta tanto, conversa tanto com eles, aí eles sempre falam dos filhos que, os que realmente se importam com os filhos, eles falam: há, meu filho tá estudando, vai muito bem na escola, tá isso assim e tal é, o [...] tem muitos também que os filhos entraram na universidade. Muitas famílias que não tinham nada, o que tinham era só o Bolsa Família, mas mesmo assim os filhos conseguiram estudar, entraram na universidade, é, e [...] vários casos.[...] Que eu estou lembrado assim no momento, é, um dia eu dei até carona a uma mãe que tinha conversado há uns tempo atrás que ela recebia o Bolsa Família, que a filha dela há uns anos entrou na universidade, foi até minha aluna, dizendo que o Bolsa Família ajudava ela, pegava um pouco do Bolsa Família e dava a filha pra filha levar pra

universidade, e manter no dia a dia e tal. Assim, a gente escuta vários casos. [...] a gente além de assistir o Bolsa Família, trabalha até de psicólogo [risos] escutando as famílias. É muito boa essa relação com quem realmente pensa nos filhos. E hoje essa menina, filha dessa mulher, a outra mais nova já está na universidade. Hoje ela não recebe mais o Bolsa Família, porque, graças a Deus, tem emprego e tudo. Essa mulher, a outra filha já está na universidade, e essa que entrou no tempo lá do Bolsa Família, ela já foi pra Minas, conseguiu um trabalho lá em Minas, finalizou seu curso. Não era um trabalho, era um estágio, e agora está indo fazer intercâmbio em Portugal...



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa, questões sociais invadiram a escola enquanto parte integrante das suas culturas. Múltiplas deficiências, que se expressam filtradas nas carências econômicas, provocam a reflexão da relação educação com programas sociais como Bolsa Família e Merenda Escolar. Em um movimento negociador dos efeitos e particularidades de políticas macroestruturais em um determinado cenário. No Brasil, numa cidade, em uma escola específica, a partir de vivências e experiências de diferentes pobreza, foi possível cartografar como esses programas entram na escola e afetam representações sobre rendimento escolar, pobreza, fracasso, sucesso, ausências e presenças.

Um estudo, que em grande medida, remeteu as dificuldades relacionais entre família e escola, convidando a pensar sobre realidades partilhadas, e a necessidade da escola em assumir seu papel político pelo sujeito docente que entende e assume que sua profissão demanda posicionamento, como propôs Paulo Freire. Nesse sentido, faz pensar: o que estamos fazendo com a escola que temos? O que estamos fazendo com os alunos que recebemos? Que lugar a escola ocupa na nossa sociedade? Se há realmente uma diferenciação entre alunos do Programa Bolsa Família e não beneficiários na escola, que cenário social, e sob que chão inteligível, isso se faz possível? Em sentido complementar: o que a escola tem feito pelo sucesso dos estudantes? Seriam esses estudantes os que “só vem por”, ou a escola os aceita como sujeitos pelos quais o acesso ao auxílio já bastaria? Ou ainda, em sentido mais denso, todos nós temos a clareza cobrada ao aluno do PBF de saber o que exatamente fazer na escola?

No primeiro capítulo, foi percebido que alguns discentes da escola Padre Simão Fileto estão no cruzamento e aplicabilidade de programas como o PNAE e o PBF — tanto no cotidiano escolar como no familiar. Ele se preocupou em cartografar que representações são dadas a esses alunos a partir de agentes da assistência social, numa cidade em que mais da metade da população compartilha desses benefícios. Para tanto, foram historicizados e apresentados os objetivos e interesses das legislações; as articulações colaborativas para efetivação local dos mesmos; e o entendimento de que suas histórias marcam um conjunto de iniciativas que colocaram em pauta a fome, a pobreza e a desigualdade social. Pautas tão caras diante do desprezo atual do governo Bolsonaro, enfrentado na resistência e apresentação de valores e vantagens de políticas públicas sociais nessa determinada localidade — e para além dela. O que faz pensar que Cubati pode ser “outra cidade”, e que os problemas que vão se evidenciando talvez remetam a algo que ocorra em outros cenários.

Nesse primeiro momento, gestores e coordenadores trouxeram fragilidades do PBF na convergência com a escola. Repetidas vezes, em tom cabisbaixo, sugeriram o que não vem dando certo na legislação e nas performances de meninos e meninas que “só vem por”. Diálogos sedimentados em um terreno de cobranças de resultados, mas também, de acolhimento e assistência. O que torna preocupante a evidência e persistência da família pobre como instituição que não assume o papel de melhorar suas condições (destaque, para econômica), e que não se conscientiza do papel da escola, ou seja, não há a noção das exigências claras de padrões mínimos que deveriam seguir e fazer seus filhos acreditarem e realizarem na escola.

Por — também — serem falas de sujeitos estratégicos, foi possível sinalizar uma necessidade de reconfiguração dessas imagens faltantes, e negativas, que constroem um tipo de beneficiário inativo que serve a determinadas expectativas rebaixadas. O que despertou duas possibilidades: 1. A assistência social precisa desnaturalizar esse entendimento em regime colaborativo com a escola; 2. É importante pensar como a instituição e os profissionais lidam (ou não) com as subjetividades dos usuários pela assistência, nas suas maneiras de viver e ser, a partir de leituras positivas das suas microrrevoluções diárias, como o hábito de comer, consumir, e exercitar o mínimo de dignidade.

Isso passa pelo redimensionamento da cobrança — que exige ações efetivas ao Estado — na busca pelas condições (e correções) de histórias geradoras dessas diferenciações sociais, resultando num posicionamento que questione o que é necessário para esses estudantes terem acesso na escola — ao que ela precisa garantir —, e indo além da cultura do mérito individual e da cultura da avaliação. Assim, algo que é levantado a partir dos discursos que aparecem no segundo capítulo de forma preocupante, é a percepção que a escola e os professores constroem da figura do discente beneficiário. Nesse momento da pesquisa, foi possível percorrer escritos dos docentes que entendem a importância do PBF para dinâmica familiar — e de sobrevivência dos alunos —, mas que distanciam a eficiência, e benefício, desse projeto quando o aluno chega à escola, descrevendo-os por meninos e meninas que “só vem por”, e a ela somam problemas.

A presença-ausente apareceu como um problema que passa por uma rede de sentidos que produz o *fracasso* e o *efeito* da identidade do *discente beneficiário*. Pondo em questão a correlação feita entre o sujeito em situação de pobreza (extrema), a obrigatoriedade escolar e o insucesso. O que nesta pesquisa se apresentou de forma efusiva na descrição dos estudantes beneficiários, fazendo viver um desafio ético enquanto pesquisadora, uma vez que fez revisitar e, esmiuçar, falas de outros educadores que partilham do mesmo convívio e sabem dos sufocos e dos limites tênues que exigem reafirmação diária da importância da escola e da docência.

Ainda que, consciente dos limites e problemas que permeiam a escola e a docência, esse estudo tratou de demonstrar a importância de problematizar discursos que, reiteradas vezes, reaparecem estigmatizando o outro — “só vem pela merenda, ou para não perder o bolsa” — como dispositivo discursivo que atua na materialização de muitas pobreza — tornando-se sinônimo de baixo desempenho e fracasso. Por exemplo, reiterando um dos argumentos da tese, dizer — de muitas formas — que a família *deles* (discentes) são (salvo exceções) *carentes*, *ausentes* e *diferentes do tempo da gente*, constrói não apenas uma ausência que ecoa na escola, mas também ganha traduções na comunidade por meio de uma tipologia institucional que termina por impulsionar concepções estereotipadas de uns e outros não. Isso afasta da escola sujeitos que nela permanecem. São outras traduções e evasões.

Nas décadas de 1970 e 1980, percebe-se de forma mais evidente que as consequências das representações negativas sobre estudantes em situação de pobreza se apresentavam nos dados da expulsão deles da escola. Essas representações persistem e ganham novos vocabulários e rótulos no século XXI, e encontram na condicionalidade da permanência do estudante atrelado ao PBF na escola novas formas de dizer e de atingi-los. Esses valores pejorativos — de descrença e insucesso —, atingem os alunos e suas famílias na discriminação entre uns e outros, e na relação de descontentamento entre uma família ou outra, ou seja, daqueles que permanecem sendo ditos como sujeitos ausentes e passam a criar diferentes *scripts* para assumir e reafirmar a natureza desses papéis.

Alguns casos, racham com a natureza da aceitação e assimilação dessas representações. O terceiro, e último, capítulo é escrito com histórias de famílias e filhos que superaram esses valores e condicionamentos. Não é um feixe representativo preocupado com quantidade — se minoria ou maioria dos beneficiários conseguem essa superação —, mas é uma reivindicação da palavra tomada por sujeitos que resistem diariamente a múltiplas carências, negando e ressignificando ditos rebaixados e profundamente negativos sobre filhos e pais em situação de pobreza — que, em sua maioria, estão fora de agendas convencionais de padrões ideais para família, escola, que atravessa muitos olhares reafirmadores dos lugares sociais legitimados.

Nessa versão final da tese, defendida na semana que o Programa Bolsa Família, infelizmente, foi extinto, justifica-se a realização — e escrita — da pesquisa sobre o programa como algo presente na dinâmica social do Brasil e dos cubatienses — desacreditando que esse ato seria aprovado e legitimado em âmbito federativo. Ainda que, assistindo um desmonte gritante de ações sociais, investimentos, e pautas governamentais nesses dois últimos governos, Temer e Bolsonaro, não acredita-se que esse último mexeria com nomes e expectativas de

milhões de brasileiros assistidos por uma política sólida de quase duas décadas de assistência e com poder de redefinição da vida de muitos.

O descarte por interesses eleitorais e, de certa forma, a tentativa de apagamento de memórias recentes de intenções políticas que colocaram — de forma articulada — a pobreza no Brasil em pautas e ações variadas no decorrer dos governos do Lula e da Dilma, foi evidenciada por meio do fim do PBF. Tem-se negligenciado a fome, a miséria, e a vida de brasileiros, especialmente àqueles que sofrem tanto com as limitações financeiras quanto com o difícil acesso ao mínimo de dignidade que o Estado deveria proporcionar. No mais, há um campo investigativo aberto, diante de um programa denominado Auxílio Brasil, que é colocado como substituto do PBF e mantenedor dos seus anseios e usuários, entretanto, este é ramificado e desarticulado de duas condicionalidades que estiveram na base do programa e dessa pesquisa, por exemplo: a obrigatoriedade da frequência escolar e da vacinação — como condições para o recebimento do benefício —; e acesso a direitos garantidos a todos.



AGOSTINHO, Santo. **A Doutrina** manual de exegese e formação cristã. São Paulo: Paulus, 2002.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. De armazém a campo cultivável: a instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem. **Línguas e Estudos em Educação**, v. 6, n. 10, p. 249-271, 2005. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/793/674>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras** 4<sup>ed</sup>. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; São Paulo: Cortez, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978..

ÁVILA, Milene Peixoto. **Bolsa e a pobreza no "detalhes"** que fazem a diferença. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais educação. **Currículo sem** n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf?fbclid=IwAR3y6o-aDQw11SDXE7ds1zjLfYU9\\_4SPGBvbpsVIISlBw-VliugotG8kqA](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf?fbclid=IwAR3y6o-aDQw11SDXE7ds1zjLfYU9_4SPGBvbpsVIISlBw-VliugotG8kqA)

BECKER, Jean-Jacques. A opinião pública. *In*: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história** [Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 185-211.

BOLSONARO, Jair Messias. As contradições de Bolsonaro ao falar do Bolsa Família e do Renda Brasil. [Jornal O Globo, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mo6kgeUzWcU>.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.) **Passados [campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: FGV, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BUTLER, Judith. **Problemas de [feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Pedro Cavalcanti de. **Uma análise do efeito do Programa Bolsa Família sobre o desempenho médio das escolas [2011-58ff** Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Contabilidade e Administração de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2011.

CAMPELLO, Tereza. Uma década derrubando mitos e superando expectativas. *In*: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. p. 14-24. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa\\_familia/Livros/Bolsa10anos.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Livros/Bolsa10anos.pdf).

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. *In*: **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 13. Ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A fábula mística: século XVI e XVII**. Tradução de Rosanna Albertini. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. v. 1.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. Pode o ato de ensinar ser considerado um ato de violência ao aluno? *In*: ANDRADE, Fernando César B. (Org.). *Fases da violência, fases da paz*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 73-86.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 2002. (Coleção Memória e Sociedade).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CUBATI. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Cubati, 2015.

CUBATI. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico**. Cubati, 2018.

D'ANDREA, Tiaraju. A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DANZIATO, Leonardo José Barreira. O dispositivo de gozo na sociedade do controle. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 430-437, 2010.

DOMÍNGUEZ UGÁ, Vivian. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 23, p. 55-62, nov. 2004.

DUARTE, Natalia de Souza. **Política: um estudo sobre educação e pobreza**. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUBET, François. **O que é uma escola: a escola das oportunidades**. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

DYE, Thomas. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. *In*: HEDEMANN, F.; SALM, J. (Org.). **Políticas públicas e bases epistemológicas e modelos de análise**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 97-129,

ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. *In*: WITTROCK, M. C. (Org.). *la investigación de la enseñanza*. II. Metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-232.

FERNANDES, Larissa. Trabalho infantil está atrelado ao racismo estrutural presente na sociedade. *Agência Universitária de Notícias*, São Paulo, 30 nov. 2017. Disponível em: <http://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2017/11/30/trabalho-infantil-esta-atrelado-ao-racismo-estrutural-presente-na-sociedade/>. Acesso em: 19 set. 2021.

FISCHLER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pedagogia**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?lang=pt&format=pdf>.

FISCHLER, Claude. A “McDonaldização” dos costumes. *In*: FLANDRIN, Jean Louis; MONTANARI, Massimo. **História da [São Paulo]** Estação Liberdade, 2007. cap. 47, p. 841-863.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de [ ] n. 10**, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Grall, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da [saberes] necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. “Em torno de uma educação menor”. **Educação e [v] [n]**, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1992.

GINZBURG, Carlo. Micro-história: duas ou três coisas que sei a respeito. *In*: GINZBURG, Carlo. **O fio e os [verdadeiro, falso e fictício]**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 249-279.

GOFFMAN, E. **[notas] sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na [modernidade]**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTOG, François. **O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro**. Tradução de Jacynho Lins Brandão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=1116&busca=1&t=2006-10-milhoes-domicilios-receberam-dinheiro-programassociais#:~:text=Em%202006%2C%20comparando%20os%20tr%C3%AAAs,dinheiro%20do%20Programa%20Bolsa%20Fam%C3%ADlia>

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *In*: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 33-47.

LARROSA, Jorge. Ensaios pedagógicos. *In*: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. pp. 15-62.

LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. *In*: PARENTE, André (Ed.). **Tramas da** Tradução de Marcela Mortara. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 39-63. Disponível em: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/downloads/64-JACOB-BIBAL-POR.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e** Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

LIMA, Gabriela Pereira da Cunha; MENDES, Cláudio Lúcio. Currículo, avaliação e a constituição do sujeito docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 714-735, set./dez. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em** Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 89-110, | abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YVjRx49XqRvYSvWntqkBZ9b/?format=pdf&lang=pt>

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo** ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAZUI, Guilherme. Temer diz que país deve progredir para em 20 anos não precisar mais do Bolsa Família. 7 maio 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/quem-sabe-o-brasil-prospere-para-em-20-anos-nao-precisar-mais-do-bolsa-familia-diz-temer.ghtml>.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MILITO, Cláudia; SILVA, Hélio. **Vozes do meio** etnografia. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, 1999.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Posições**, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p. 165-173, maio/ago. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/MARIAP~1/AppData/Local/Temp/8643818-Texto%20do%20artigo-16082-1-10-20160302.pdf>. Acesso em:

MOREIRA, Camila Ferreira. **Distorção idade-série na educação básica**. 2014. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>. Acesso em: 20 set. 2021.

NAHRA, Cinara. Homossexualidade e moral. *In*: SOUSA FILHO, Alípio de (Org.) **Diversidade sexual e gênero na escola**/. Natal: Opção Gráfica e Editora, 2009.

NERI, Marcelo. Ipea: cada R\$ 1 gasto com Bolsa Família adiciona R\$ 1,78 ao PIB.,00 Entrevista concedida a Camilla Veras Mota. 15 out. 2013. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2013/10/15/ipea-cada-r-1-gasto-com-bolsa-familia-adiciona-r-178-ao-pib.ghtml>. Acesso em: 14 ago. 2020.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. Tradução e notas de Belmira Bueno. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.



Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33570/36308>. Acesso em: 3 set. 2020.

OLIVEIRA, Luís Carlos Santos. **Programa Bolsa Família: efeitos no desempenho escolar e na superação da vulnerabilidade social de beneficiários em Feira de Santana-BA 2006-2012**. Feira de Santana, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação: ensaio sobre a nova pobreza**. São Paulo: Cortez, 2004.

PELLEGRINA, Heitor Sandes. **Impactos de curto prazo do Programa Bolsa Família sobre o abandono e desempenho do alunado**. 2011. 473 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Maria de Fátima. **As representações da pobreza sob a ótica dos “pobres” do Programa Bolsa Família**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2007.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PRESTES, Célia R. S.; PAIVA, Vera S. F. A abordagem psicossocial e saúde de mulheres negras: vulnerabilidades, direitos e resiliência. **Saúde e São Paulo**, v. 25, n. 3. Jp. 673-688, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/NFKSFWFdfv8pnW8vFR3BzQR/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

RICOEUR, Paul. **A história, o esquecimento**. Tradução de Alain François *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Sônia. O programa Bolsa Família: evoluções e efeitos sobre a pobreza. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 113-139, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/HHjfN6yK4Pgy6PYMfPNp5BK/?format=pdf&lang=pt>

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ROUSSEFF, Dilma. Programa de rádio “Café com a Presidenta”, com a Presidenta da República, Dilma Rousseff. **Rádio Nacional**, Rio de Janeiro, 7 mar. 2011. Entrevista concedida a Luciano Seixas. Disponível em: [http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/cafe-com-a-presidenta/cafe-com-a-presidenta\\_/programa-de-radio-201ccafe-com-a-presidenta201d-com-a-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-radio-nacional-07-de-marco-de-2011](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/cafe-com-a-presidenta/cafe-com-a-presidenta_/programa-de-radio-201ccafe-com-a-presidenta201d-com-a-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-radio-nacional-07-de-marco-de-2011)

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 94-95.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In: Saberes e incertezas do currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf?fbclid=IwAR1dhJOphWOitwTKHWystHaNKI5lKAVHRruSIHouIGZm3ksCudwylsUuvT4>. Acesso em: 17 set. 2021.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Fernando Antonio da. **A pobreza na Região Canavieira de Alagoas no século XXI: do Programa Bolsa Família à dinâmica dos circuitos da economia urbana**. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330475>. Acesso em: 2 set. 2018.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Discurso do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de lançamento do Programa Bolsa Família, de transferência de renda**. Brasília: Palácio do Planalto, 2003.

SILVA, Marcos A. da. **História: o prazer e ensino em pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1429-1439, nov./dez. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/MARIAP~1/AppData/Local/Temp/O\\_Bolsa\\_Familia\\_problematizando\\_questoes\\_centrais\\_.pdf](file:///C:/Users/MARIAP~1/AppData/Local/Temp/O_Bolsa_Familia_problematizando_questoes_centrais_.pdf).

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é afinal estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Anderson Paulino da. Educação e pobreza: o impacto das condicionalidades do Programa Bolsa Família. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 301-318, 2009.

SILVA, Marina Vieira da. Programa de alimentação escolar no Brasil. **Nutrire: Revista da Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição**, São Paulo, v. 19, n. 20, p. 65-85, 2000. Disponível em: [http://sban.cloudpainel.com.br/files/revistas\\_publicacoes/5.pdf?fbclid=IwAR0sJZuEuc7ASL6agrEQqBddQKdcaQ1-u\\_YPitufJ5holYi7HxXQ3GZO8ys](http://sban.cloudpainel.com.br/files/revistas_publicacoes/5.pdf?fbclid=IwAR0sJZuEuc7ASL6agrEQqBddQKdcaQ1-u_YPitufJ5holYi7HxXQ3GZO8ys). Acesso em: 26 maio 2021.

SOIHET, Rachel. Pisando no 'sexo frágil'. **Nossa História**, ano 1, n. 3, p. 14-20, jan. 2004..

STEFANINI, Maria Lucia Rosa. **Merenda escolar**: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais das crianças. 1998. 165 f. Tese (Doutorando em Saúde Pública) – Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**: dilemas do Brasil contemporâneo, Caderno CRH n° 19, Salvador, 1993. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php?id=1234...340..> Acesso em: jul. 2021

TESTA, Maurício Gregianin *et al.* Análise da contribuição do Programa Bolsa Família para o enfrentamento da pobreza e a autonomia dos sujeitos beneficiários. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 6, nov./dec. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/dZGgRVyzgsFbptPyxG5pbBh/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria. M; ALBERTI, Verena (Org.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz; Casa de Oswaldo Cruz; FGV, 2000.

TIRAMONTI, Guillermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educación e Sociedad**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 889-890, 2005.

VALENTE, José Armando. **Repensando situações de aprendizagem**: fazer e compreender. São Paulo: Editora Avercamp, 2003. Artigo Coleção Série Informática na Educação

VENCESLAU, Igor. Fome, desigualdade e a geografia do Bolsa Família. **Outra Palavras**, 2 set. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/fome-desigualdade-e-a-geografia-do-bolsa-familia/>.

WACQUANT, Loïc J. D. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Tradução de Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: o caso Bolsa Família do governo Lula no Brasil. **SUR**: Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 144-159, jun. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452006000100009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452006000100009).

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA REMOTA COM O GESTOR DO  
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA DE CUBATÍ(2014-2021)

- 1- Fale sobre você, sua história de vida e como chegou a ser gestor do Programa Bolsa Família.
- 2- Qual o significado do PBF para você que lida com ele no dia a dia, no cenário municipal, onde ele se processa na prática?
- 3- Como descreveria, de forma ampla, ou citando um caso específico, as famílias envolvidas no Programa Bolsa Família (PBF)?
- 4- Em que medida a função que ocupa enquanto gestor do programa, se relaciona com a escola? Chega a receber casos de pessoas que preferem perder o benefício a estar frequentando a escola?
- 5- Já ouviu, reproduziu ou questionou a frase: "só vem pra escola pra não perder o Bolsa Família"?
- 6- Sabemos que os meninos e meninas que participam do PBF são pobres ou extremamente pobres, estão em idade escolar, e para que suas famílias recebam o benefício devem passar pela condicionalidade da frequência na escola. Enquanto alguém que acompanha esse processo, percebe que a escola está preparada para lidar com esse público? Percebe, em outro sentido, se ela marca ou constrói expectativas negativas sobre os beneficiários?
- 7- Já chegou a conversar ou ouvir indiretamente que todo aluno é obrigado a estar na escola, independente de estar ou não atrelado ao PBF?
- 8- Expectativas e impressões da escola sobre esses alunos assistidos pelo PBF chegam na gestão do programa? Como percebe essa questão?
- 9- Já precisou acionar o Conselho tutelar, ou se reunir com alguma família, para não chegar a cortar o benefício?
- 10- Consegue perceber mudanças efetivas no cotidiano familiar dos assistidos pelo PBF? Acredita que o benefício seja utilizado para que meninos e meninas estejam na escola?
- 11- Há famílias que sonham com uma vida melhor para seus filhos e chegam a conversar isso com você? Conhece casos de beneficiários que investiram na educação, entraram na universidade e no mercado de trabalho especializado?
- 12- Do seu lugar de gestor, acredita na potência dos alunos beneficiários? Acredita que a partir do acesso a sala de aula, há chances significativas de bom desempenho?
- 13- Você percebe algum tipo de marca social nas famílias beneficiárias? E nos filhos?
- 14- Recebe famílias que se queixam da cobrança da escola em relação aos seus filhos?
- 15- Quem são os pais desses filhos do programa? Tem como descrever, de forma mais geral, grau de formação, profissões que ocupam...
- 16- Como percebe a estabilidade do PBF hoje? Consegue fazer um comparativo com governos anteriores?
- 17- Em sua opinião, quais falhas o PBF apresenta, enquanto alguém que acompanha de perto?

18- Há dados que apontam quantos recebem o benefício e quantos se mantêm na escola em nível local?

19- O órgão que faz parte se envolve para mediar conflitos, a exemplo: escuta da escola queixas de alunos que estão no PBF e a família em relação aos seus desempenhos?

20- Já trabalhou ou conhece outros programas sociais que envolve o benefício à escolarização?

APÊNDICE B □ ROTEIRO NORTEADOR DA CARTA ESCRITA PELA GESTORA  
DO PBF

- 1- Fale sobre você, sua história de vida e como chegou a ser gestora do Programa Bolsa Família (PBF).
- 2- Como funcionava a sistematização do PBF da sua entrada a saída como gestora? Qual o significado do Programa Bolsa Família para você que lidou com ele no dia a dia, no cenário municipal, onde ele se processa na prática?
- 3- Como descreveria, de forma ampla, ou citando um caso específico, as famílias envolvidas no Programa Bolsa Família em Cubati? Quem são os pais desses filhos do programa? Tem como descrever, de forma mais geral, grau de formação, profissões que ocupam...
- 4- Em que medida a função que ocupou enquanto gestora do programa, se relacionou com a escola? Chegou a receber casos de famílias que preferiram perder o benefício a convencerem seu(s) filho(s) a frequentarem a escola ou casos afins?
- 5- Já ouviu, reproduziu ou questionou a frase: "só vem pra escola pra não perder o Bolsa Família"?
- 6- Uma das condicionalidades do PBF para famílias pobres e extremamente pobres que tem filhos menores de idade é fazer com que mantenham a frequência escolar em dia. Esses alunos(as) são meninos e meninas que por vezes passam por sérias privações, alguns deles são a primeira geração da família que está sendo escolarizada. Acredita que a escola está preparada para lidar com esse público? Ela conhece esses(as) meninos(as)? Você percebe algum tipo de marca ou expectativa negativa da escola sobre eles?
- 7- Já precisou acionar o Conselho tutelar, ou se reunir com alguma família, para evitar o corte do benefício?
- 8- Consegue perceber mudanças efetivas no cotidiano familiar dos assistidos pelo PBF? Acredita que o benefício seja utilizado para que meninos e meninas frequentem a escola com mais conforto, tenham uma alimentação, uma vestimenta mais digna?
- 9- Conhece casos de beneficiários que investiram na educação, entraram na Universidade, no mercado de trabalho especializado?
- 10- Você que acompanhou tão de perto o PBF teria falhas do programa que gostaria de citar?

## APÊNDICE C □ ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO CRAS DE CUBATI

- 1- Fale sobre você, sua história de vida e como chegou a trabalhar em um órgão de assistência social.
- 2- Apresente o cenário em que trabalha e a cidade de Cubati. Da maneira, e da forma como enxerga e narra esses espaços.
- 3- Estando na assistência social, conhece inúmeros programas, alguns de governo, e outros de Estado, como é o caso do Bolsa Família, que atravessa mandatos. Qual o significado do Programa Bolsa Família para você que lida com sujeitos envolvidos nesse programa no dia a dia?
- 4- Como descreveria, de forma ampla, ou citando um caso específico, as famílias envolvidas no Programa Bolsa Família (PBF)?
- 5- Chega a acompanhar casos de crianças e adolescentes que preferem perder o benefício do PBF a estarem frequentando à escola?
- 6- Já ouviu, reproduziu ou questionou a frase: "só vem pra escola pra não perder o Bolsa Família"? O que pensa disso?
- 7- Descreva o público que frequenta o CRAS e caracterize-os enquanto moradores da cidade (suas práticas sociais, econômicas, culturais...), se possível, na comparação com os demais moradores.
- 8- Consegue perceber mudanças efetivas no cotidiano familiar dos assistidos pelo PBF? Acredita que o benefício seja utilizado para que meninos e meninas estejam na escola?
- 9- Há famílias que sonham com uma vida melhor para seus filhos e chegam a conversar isso com você? Conhece casos de beneficiários do PBF, que investiram na educação, entraram na universidade e no mercado de trabalho especializado?
- 10- Você percebe algum tipo de marca social nas famílias beneficiárias? E nos filhos? (Pensando de forma mais direcionada ao cenário escolar).
- 11- Quem são os pais desses filhos de programas sociais? Tem como descrever, de forma mais geral, grau de formação, profissões que ocupam...?
- 12- Como percebe a estabilidade do PBF hoje? Consegue fazer um comparativo com governos anteriores?
- 13- Já trabalhou ou conhece outros programas sociais que condiciona o benefício a escolarização?
- 14- Comente sobre o atual momento político e os impactos para os programas sociais e órgãos de assistência.
- 15- Comente o que significa o Programa Bolsa Família para um município como Cubati.
- 16- Narre uma situação que lhe marcou profundamente, envolvendo o PBF e os sujeitos envolvidos no seu processo.

APÊNDICE D □ ROTEIRO DE PERGUNTAS ENVIADAS À EX-GESTORA DO PBF  
(2004-2013)

- 1- Fale sobre você, sua história de vida e como chegou a ser gestora do Programa Bolsa Família (PBF).
- 2- Como funcionava a sistematização do PBF da sua entrada a saída como gestora? Qual o significado do Programa Bolsa Família para você que lidou com ele no dia a dia, no cenário municipal, onde ele se processa na prática?
- 3- Como descreveria, de forma ampla, ou citando um caso específico, as famílias envolvidas no Programa Bolsa Família em Cubati? Quem são os pais desses filhos do programa? Tem como descrever, de forma mais geral, grau de formação, profissões que ocupam...
- 4- Em que medida a função que ocupou enquanto gestora do programa, se relacionou com a escola? Chegou a receber casos de famílias que preferiram perder o benefício a convencerem seu(s) filho(s) a frequentarem a escola ou casos afins?
- 5- Já ouviu, reproduziu ou questionou a frase: "só vem pra escola pra não perder o Bolsa Família"?
- 6- Uma das condicionalidades do PBF para famílias pobres e extremamente pobres que tem filhos menores de idade é fazer com que mantenham a frequência escolar em dia. Esses alunos(as) são meninos e meninas que por vezes passam por sérias privações, alguns deles são a primeira geração da família que está sendo escolarizada. Acredita que a escola está preparada para lidar com esse público? Ela conhece esses(as) meninos(as)? Você percebe algum tipo de marca ou expectativa negativa da escola sobre eles?
- 7- Já precisou acionar o Conselho tutelar, ou se reunir com alguma família, para evitar o corte do benefício?
- 8- Consegue perceber mudanças efetivas no cotidiano familiar dos assistidos pelo PBF? Acredita que o benefício seja utilizado para que meninos e meninas frequentem a escola com mais conforto, tenham uma alimentação, uma vestimenta mais digna?
- 9- Conhece casos de beneficiários que investiram na educação, entraram na Universidade, no mercado de trabalho especializado?
- 10- Você que acompanhou tão de perto o PBF teria falhas do programa que gostaria de citar?



## APÊNDICE E □ ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA REMOTA COM OS DISCENTES EGRESSOS

- 1- Apresente-se e se possível se caracterize enquanto aluno/a.
- 2- Como vivenciava o cotidiano escolar? Comente sobre o estudante que foi na escola e está sendo na Universidade.
- 3- Você fez parte do Programa Bolsa Família e faz do Bolsa Jovem. Qual a importância desses programas na sua vida estudantil? Como descreveria, se possível, a forma como é gasto o valor mensal recebido?
- 4- Em algum momento da sua vida escolar chegou a ouvir frases preconceituosas ou negativas sobre ser estudante beneficiária do Programa Bolsa Família? Poderia exemplificar?
- 5- O que espera do futuro e qual a importância de investir na continuidade da escolarização?
- 6- Comente sobre sua família, sobre a participação (ou não) na sua vida estudantil.
- 7 - Qual a importância da sua formação escolar para você e seus familiares?
- 8- Cheguei a ouvir na escola a seguinte frase: "só vem à escola para não perder o Bolsa Família". Concorda com ela? Já chegou a ouvir referindo-se à você ou outro colega?
- 9- O que lhe levava a frequentar a escola?
- 10- Você acredita na escola pública, na sua funcionalidade e importância para sociedade?

APÊNDICE F □ QUESTIONÁRIO PARA INTERLOCUÇÃO COM OS DOCENTES DA ESCOLA PSF

- 1) Como você descreve o cotidiano escolar que vivencia?
- 2) O que significa o Programa Bolsa Família para você enquanto professor(a)?
- 3) Você acredita que programas sociais como o Bolsa família vem modificando o cotidiano da escola?
- 4) Você consegue identificar o discente assistido por programas sociais? De que forma?
- 5) Você acredita que o Bolsa Família aumentou o número de matrículas e a permanência na escola? Os alunos assistidos pelo programa frequentam a escola durante todo o ano letivo?
- 6) Como descreveria o comportamento dos alunos que são assistidos pelo Bolsa família?
- 7) Percebe diferença na escola entre o antes e depois da implementação do Bolsa Família?
- 8) Como descreve, de forma mais geral, o alunado de hoje e a relação com as mídias digitais e novas tecnologias?
- 9) O que é ser professor hoje?
- 10) Qual a importância da escola pública para você? Enquanto professora(o) acredita que a escola pública funciona e atende as demandas atuais?
- 11) Descreva o que entendi por infância, e comente como percebe as infâncias pobres que transitam na escola
- 12) Como descreveria os adolescentes com dificuldades socioeconômicas para os quais leciona?
- 13) Qual a participação da família na escola hoje? E na sua época enquanto estudante?
- 14) Já vivenciou algum conflito com um(a) aluno(a)? Poderia descrever?
- 15) Qual sua relação com as famílias dos alunos? Há alguma relação?
- 16) Já chegou a ir a casa de algum aluno(a) ou conhece de perto a realidade dele(a)?
- 17) Já chegou a conversar com algum(a) aluno(a) sobre questões da vida que não estão relacionadas a um currículo rígido e conteudista? Pode narrar?
- 18) Há abertura na(s) escola(s) que leciona para flexibilizar o currículo escolar que recebe de “cima para baixo”, seja por meio do livro-didático ou demais documentos formais que chegam do MEC?
- 19) Os livros didáticos que utiliza se relacionam as realidades regionais e as experiências de vida dos discentes presentes na sala de aula?
- 20) Como caracteriza a realidade social do alunado que convive e da localidade em que trabalha?

## APÊNDICE G ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS MÃES BENEFICIÁRIAS

- 1- Apresente-se: quem é, quantos anos, qual sua formação? Caracterize-se, conte sua história de vida...
- 2 - Você se considera uma mãe que vivenciava/vivencia o cotidiano escolar das suas filhas? De que forma? Em que momentos a escola lhe chamou presença?
- 3- Suas filhas fazem parte de programas sociais como o Bolsa Família. Sempre fizeram? Qual a importância para vida estudantil delas e para vida financeira da família?
- 4- Já chegou a presenciar colocações negativas sobre alunos que fazem parte do programa Bolsa Família, a exemplo: " só vem à escola para não perder o dinheiro?" O que pensa disso?
- 5 - Qual a importância da formação das suas filhas para você? Considera que teve as mesmas oportunidades que elas? Você acredita na importância da escola pública?