

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

APÊNDIC 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.<sup>a</sup> 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 sintam 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 cural, 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.º 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.º e 2.º 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.

## Por Que da Pesquisa?

Traduzindo do local para o global e do macro para o micro, a proposta da pesquisa é partir da realidade de uma escola do interior da Paraíba, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Simão Fileto, tecendo historicidades no diálogo com literaturas que versam sobre meninos e meninas em situação de (extrema) pobreza, na relação com o cenário escolar e o atravessamento das políticas públicas sociais que toca essa instituição.

Ciente do alto volume de produções que atravessam o sujeito escolarizável, as condicionalidades do PBF e as relações de fracasso/sucesso escolar (PATTO, 1999), pobreza/educação (DUARTE, 2012), aprovação/reprovação, evasão/frequência (PELLEGRINA, 2011), avaliações internas/externas (CAMARGO, 2011), discentes/famílias beneficiárias (SILVA, 2009), sugiro uma possível contribuição colaborativa a esses estudos ao provocar uma reflexão sobre como é recepcionado, significado e construído na própria escola o alunado que, sendo parte de um programa social como o Bolsa Família, pode ter seu desempenho escolar, narrado em tom cabisbaixo, em uma representação de ausência atrelada à condicionalidade do programa que determina a frequência, e não exige desempenho.

Nesse sentido, a aposta deste estudo é contribuir com aspectos qualitativos que envolvem uma política familiar mais ampla, e sua aplicabilidade no chão da escola por meio da subjetividade de quem vivencia seu cotidiano; e permitir pensar no modo como essa realidade social representa, divide e classifica os sujeitos escolares, mediante figuras e tipos “ideais” de docentes e discentes, que, pela luta de representações, constroem grupos sociais e ressignificam hierarquias, que dão inteligibilidade ao presente. Ao tempo que são ressignificadas pelos diferentes sujeitos que transitam na escola, pluralizando as possibilidades de leituras que envolvem signos de pobreza, estigmatização e desempenho na convergência com programas sociais.

Assim, a possibilidade de escrever histórias desses meninos e meninas do “bolsa”, que vivenciam o espaço escolar cubatiense, aglutina-se a falas que foram cedidas ainda na pesquisa do mestrado,<sup>8</sup> passa pela preocupação de entender como estão sendo representados após quase

---

<sup>8</sup> “Gênero e Sexualidades em intersecção e mo(vi)mento no cenário escolar cubatiense” foi o título da dissertação que defendi na Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do título de Mestre em História no Programa de Pós-Graduação em História e Geografia em 2014. Para construção deste texto, realizei uma pesquisa qualitativa, trabalhando com entrevistas temáticas e histórias de vida, envolvendo profissionais da educação de diferentes gerações, classes, etnias, sexualidades e gênero na Escola PSF. Conversei e entrevistei professores e professoras, secretários(as) da Escola, produzindo 17 documentos em coautoria. Volto pela segunda vez à escola como pesquisadora, por sentir que muitas questões postas naquelas falas, que não puderam ser contempladas na época, mereciam ser o algo a mais a contar dali.



uma década. Esses alunos, que repetidas vezes, na voz de diversos agentes que praticam esse espaço – secretários, diretores, professores –, foram narrados na intersecção com as novas mídias (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> Estigmatizadas, entenda-se aqui como referência a “um atributo profundamente depreciativo que se estabelece numa linguagem de relações sociais entre os indivíduos” (GOFFMAN, 1988, p. 13).

<sup>10</sup> Análise possível a partir do mapeamento de censos escolares das duas últimas décadas, iniciando em 2000. Em número de matrículas referentes ao Fundamental Maior, temos ano a ano em 2000: 641 matrículas; 2001: 674; 2002: 774; 2003: 732; 2004: 901; 2005: 799; 2006: 771; 2007: 592; 2008: 555; 2009: 563; 2010: 612; 2011: 579; 2012: 540; 2013: 555; 2014: 581; 2015: 567; 2016: 557; 2017: 555; 2018: 567 e 2019: 553. Dados mais

Quanto à sensação de que houve um aumento de matrículas e do número de discentes por sala, quando da assertiva “só aumentou a quantidade de aluno, não a qualidade”, posta por vários docentes quando da investigação do mestrado, e reafirmado por outros na pesquisa atual (com exceção de um professor), ela parece desafiadora, exigindo da pesquisa a investigação de por que não se confirma um aumento no número de entrada de alunos concomitante à implementação do PBF na Escola PSF e, ainda assim, muitas falas se colocam reforçando essa correlação? Uma questão que deve ser lida em extensão à cidade, com a tendência (não apenas local) de diminuição na taxa de natalidade sentida na pirâmide etária (IBGE, 2010).

Por outro lado, lanço a hipótese de que alunos que talvez não estivessem frequentando com mais assiduidade a escola passaram a frequentar e a serem percebidos naquele cotidiano. O que talvez tenha provocado a sensação de que houve um aumento da procura pela escola por parte de meninos e meninas que, com sua família, são beneficiários do PBF e, ainda que atrelados a programas sociais anteriores, e vivendo sob efeito de renda semelhante, as relações desses programas com a escola não representavam um problema, porque não interferia na dimensão simbólica (quantidade/qualidade) do Bolsa, na dinâmica escolar, que passa a representar queixa sobre o desempenho desses alunos, relacionando a condicionalidade da frequência, e não o desempenho, para se manter no programa. O que passa a ser representado em tom cabisbaixo. Logo, passa a ser importante significar como esses mediadores atuam pelas narrativas educativas, que contam esses discentes.

Nesse sentido, a pesquisa vem tentando problematizar que talvez não seja apenas a sensação do aumento no número de discentes matriculados na escola que represente uma questão aberta, mas os sentidos de “qualidade/desempenho” também. Assim, quem são esses meninos e meninas *sem qualidades* (CERTEAU, 2007)? Sob que mediações a escola dialoga com seus trânsitos e processos de aprendizagens? Ou ainda, sob que pedagogias, são significadas expectativas rebaixadas sobre seu desempenho? Essas questões são importantes para explicar como cheguei à seguinte problemática: como são produzidas memórias de educadores – e gestores – da Escola PSF (2006-2019) que marcam sob expectativas rebaixadas os sujeitos escolares mediados pelo Programa Bolsa Família em interface com a assistência social cubatiense?

Esses meninos e meninas, mediados pelo PBF, passaram a fazer parte da paisagem escolar, trazendo consigo suas relações de classe e mediações de mundo, que sob certo efeito parecem chamar mais atenção que a pobreza desassistida, atrelando-os à ideia de condição de

---

completos, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ver: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula>.

recebimento do benefício, a obrigatoriedade por meio da presença escolar. Mas qual criança e adolescente no Brasil não é obrigado a estar na escola? Ao mesmo tempo, como a escola vem significando *suas culturas* (GEERTZ, 1992), e qualidades em meio a mudanças significativas dos roteiros normalizadores do espaço escolar? São possibilidades de leituras, que no correr deste estudo vão sendo problematizadas.

Assim, na busca de otimizar tempo e espaço para o desenrolar da pesquisa, o ano de 2006 aparece como o momento em que o número de beneficiários em Cubati – que em 2004 tinha saído de menos de 300 para 500 famílias – mais que duplica de 500 para 1.100, conforme a Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), seguindo até 2019 sem um novo pico no atendimento a 1.347 famílias cubatienses. Logo, é possível sinalizar que o impacto do programa se torna significativo na cidade e isso reverbera na escola a partir de 2006. Por sua vez, seguindo essa lógica de atendimento do programa, a pesquisa faz o recorte de tempo até 2019: 1) porque houve uma espécie de congelamento do programa no município, e não se abriu espaço para a entrada de novas famílias; 2) pelo fato de 2019 ter sido oportunizado de ser vivido integralmente na escola, dando condições de mapear a efetividade ou não da condicionalidade do programa quanto à frequência escolar, já que o início do ano letivo de 2020 foi tardio, e na segunda quinzena de fevereiro, a pandemia de Covid-19 que assolava o mundo, passa a assolar o Brasil, mudando entre outras rotinas, a escolar.

No caso da Escola PSF, passou a gerenciar aulas “remotas” apenas no início do mês de junho de 2020. Consistiam em apostilas coletivas das matérias, entregues de forma impressa para feitura de atividades em casa pelos discentes. Esse material impresso conseguiu atingir um número maior de alunos em relação à ideia das aulas virtuais. Entretanto, houve a manutenção de uma modalidade quinzenal de “tira-dúvidas” por disciplina e turma via rede social Whatsapp, com aceitação entre os discentes. Enfim, são questões amplas e complexas trazidas por uma pandemia que marca historicamente o cenário educacional no Brasil e no mundo, o que daria outra tese. Eu as menciono para reforçar a leitura de que escola também é rua, e seus transeuntes vivem e refletem as mudanças cá e lá.

### **Cartografias de como Procedi com a Pesquisa**

Esta pesquisa traz uma perspectiva teórica próxima à História nova no que tange a um modo de fazer história “contrário, ela afirma a fecundidade das múltiplas contribuições, a pluralidade dos sistemas de explicação, para além da unidade da problemática” (LE GOFF, 1990, p. 21). Na busca por respostas complexas – mesmo provisórias – estabeleci diálogos em

diferentes campos, com destaque para a antropologia histórica (ROCKWELL, 2009) e o enfoque etnográfico, a filosofia da educação (CHARLOT, 1983, 2000, 2008, 2012), a sociologia educacional (DUBET, 2008) e uma história cultural da educação (JULIA, 2001) e do cotidiano escolar (CERTEAU, 2007), sob arranjos teóricos preocupados em pensar em uma história social da educação por diferentes focos literários. A intenção é estabelecer referências que ajudem a pensar e discutam a escola por meio de práticas culturais que nela circulam e se ressignificam.

A contribuição de Chartier (2002) para a construção historiográfica desta pesquisa se evidencia como eixo de análise teórico-metodológica, especialmente quando fundamenta o conceito de representação em convergência com as noções de prática, recepção e reapropriação. Ao fazer uma história cultural do social, aberta à negociação com diferentes ciências humanas, o historiador francês pratica um rompimento com universalismos, entende o indivíduo no coletivo, imerso na cultura, sem reduzi-lo a ela. O sujeito nem é apenas reflexo de determinações coletivas preexistentes, nem está fora desse coletivo quando chamado à ação política, o que permite um exercício rico de pensar a si mesmo no outro, por meio de uma rede de negociação de divisões, classificações e delimitações.

Dessa forma, pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais; traduzem suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 2002, p. 19).

De forma zelosa, a aproximação com essa perspectiva leva ao entendimento de como sucedem classificações, delimitações e divisões na elaboração de categorias que ajudam no entendimento de como se apreende, constrói e aprecia o real. Chartier (2002, p. 17) evidencia que “várias consoantes as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidos pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo [...] que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido”. Para tanto, observa que analisar a ideia de representação:

[...] articula três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente as práticas que visam reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição, por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas, graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e

perpetuada a existência de grupos, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 2002, p. 23).

Nesse sentido, ao partir do cenário escolar como campo de percepção de identidades construídas por diferentes posições, contraditórias e objetivadas, seja a do professor, do gestor, seja do aluno, que partem de diferentes lugares de fala e intenções, tanto passa a ser possível investir no entendimento das relações simbólicas que marcam as divisões entre esses grupos, quanto permite cartografar quais, mais que outros, nesse cenário, podem ser entendidos como os “representantes” dessas marcações, inclusive de classe. Uma vez percebendo essas sutilezas das relações de poderes que estão em toda parte, e em cenários como a escola se evidenciam pela própria constituição hierarquizada, delimitada e nomeada que a compõe, é possível partir de uma leitura que reconheça que, no momento de fala – escrita ou oral –, esses arranjos culturais vão provocar memórias e esquecimentos, singulares ou coletivos, que narram vivências escolares que dão inteligibilidade a esta pesquisa.

Assim, apresentar o objeto de estudo da história cultural é explicar que, para estudar locais e momentos da realidade, é necessário respeitar as “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais da percepção e da apreciação do real [...]. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 2002, p. 17). O autor encaminha possibilidades de estudar como, no cenário escolar e social, são representadas práticas discursivas, que elaboram enunciados que legitimam ou não posições de sujeito nas formas de ler e significar suas identidades. Assim, quando professores ou gestores verbalizam que meninos e meninas beneficiários de programas sociais “só vêm para não perder o bolsa família ou a merenda”, toda uma representação sobre o pobre e a pobreza, o aluno e o que dele se espera, assim como o que se exige dos profissionais da escola aparece anunciando significações que dialogam com categorias que se alteram no tempo.

Também a forma como os beneficiários escutam, silenciam, ressignificam, ou até reproduzem esses enunciados, reconstruindo sua identidade discente, papéis sociais e identificação com esse ou aquele dito; contam sobre seus intertextos, os lugares que frequentam, suas relações familiares e escolares, suas táticas diante de estratégias que os precedem, os sentimentos que desenvolvem nesse cenário cultural em espiral, as formas como sentem, reproduzem, ressignificam e resistem a lógicas sociais que estigmatizam por diferentes sentidos o lugar do pobre e da pobreza em sociedade, que confundem em muitos aspectos aquilo que se tem com aquilo que se é.

Dessa forma, a cultura escolar da qual parto para refletir enunciados que parecem desqualificar alunos em situação de pobreza, narrando suas ausências, na presença de uma representação, serviu de premissa para estudar os conflitos de representações não pacíficas que envolvem professores, gestores, alunos e familiares desses beneficiários em um cenário provocado por mudanças vertiginosas, que rompem os muros da escola, e dão sentido às relações de grupos e classe, contando mais que sua posição de sujeitos escolares. Isso só pode ser pensado levando em consideração a abordagem cultural dos sentidos que mudam e dão historicidade às relações sociais, que incluem ou excluem uns e outros, aqui ou acolá. Por vezes, como escolha, por vezes, a desperceber a natureza de dada prática discursiva.

Isso não reforça instâncias da sociedade como determinantes, como fez um marxismo que pensava no domínio do econômico como eixo explicador das mais diversas relações sociais. Ao tempo que afirma: “na verdade, é preciso pensar em como todas as relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo, em acto, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais.” (CHARTIER, 2002, p. 66). Ao perceber que o objeto histórico se constrói nesse enredamento, torna-se possível pensar nas contradições culturais do social que, também, se apresentam no espaço escolar, como espiral de poder que pode ser analisado por meio de documentos vivos.

A forma como se estruturam essas diferentes e complementares esferas sociais ganham historicidade nas práticas sociais, políticas e discursivas que atuam em um cotidiano que escapa do real pelo real. O historiador vê-se chamado a uma dupla investida, pela qual deve ler o texto pelo que preexistiu a ele, e o conta de forma diacrônica, a exemplo da cultura escolar no tempo, que de forma sincrônica pode ser pensada ao tempo que ocorre, em uma tentativa de perceber as relações vividas por meio de linguagens e imagens que são, por vezes, próprias da Escola PSF. Dentro dos seus arranjos singulares, por vezes, merecem ser lidas a partir daquilo que, encontrando-se para além dela, interfere nas representações – contraditórias e abertas – que os sujeitos escolares constroem de e entre si na invenção dos seus cotidianos. Para tanto, Chartier (2002, p. 53) sinaliza a necessidade do exercício historiográfico que vai:

[...] à escala de segmentos sociais bem delimitados, mesmo a do indivíduo. A essa escala, podem ser compreendidos, sem redução determinista, as relações entre sistemas de crenças e valores e de representações, por um lado, e de pertenças sociais, por outro. (CHARTIER, 2002, p. 53).

Uma vez apresentada parte dos fundamentos que permitem pensar no objeto desta análise, é importante compreender que outras categorias se associam a esse exercício. Incluindo

a análise do discurso por meio das contribuições foucaultianas, que Chartier (2002, p. 87) apresenta seus efeitos nos idos anos de 1980, como o que constitui “o mais massivo dos materiais da história. Nenhum deles pode ser manipulado sem ser submetido ao duplo questionário, crítico e genealógico, proposto por Foucault”. Visto que é preciso pensar como se produz, faz crer e se apropria de um determinado vocabulário, por meio de atos e práticas de fala, que só existem em determinadas condições e possibilidades de um tempo.

Desse Foucault e da perspectiva do discurso apresentada pela história cultural, esta pesquisa aglutina a percepção de que “aquilo que é real, efetivamente, não é (ou não é apenas) a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele cria, na historicidade da sua produção e na intencionalidade de sua escrita” (CHARTIER, 2002, p. 63). O que instrumentaliza um acordo ético de sair da superficialidade de uma primeira vista do texto, e contextualizar suas condições de produção. A exemplo, reler os questionários subjetivos elaborados e respondidos pelos docentes da Escola PSF, entendendo não apenas suas posições no campo, mas a forma como se apropriam de imagens de si e do outro, tendo os mundos que convivem como interlocutores dessa narrativa, que transborda na ideia de que categorias usadas pelo historiador não podem atuar sem compreender o universo cultural analisado.

Assim, ainda que o aluno apareça por um efeito discursivo como aquele que não desempenha a “natureza” das ações cobradas às suas funções, e o professor apareça como o perito e atue como demarcador de um tempo, de uma exigência, de uma vontade de modelação de suas performances, ele o faz por meio de uma cadeia ininterrupta de exigências que atuam pelos jogos educacionais. O que faz com que a criação de uma dada realidade, na qual expectativas rebaixadas passam a ser ditas e sentidas em relação aos meninos e meninas do bolsa, como as que serão apresentadas no decorrer desta pesquisa, sejam lidas de forma relacional aos grupos que ocupam, ainda que não se resumam a eles.

Por isso, a aglutinação da análise do discurso como uma possibilidade investigativa para o campo educacional, pelas correlações das noções de enunciado, prática discursiva, sujeito do discurso e heterogeneidade discursiva, que, segundo Fischer (2001, p. 198-199), daria “conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos”, e

[...] existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. (FISCHER, 2001, p. 200).

Foucault dispersa e rompe uma compreensão unificada de sujeito, que nos seus primeiros escritos parece esvaziar, mas na sua genealogia, passa a entendê-los por redes de significação que atuam em um dado tempo histórico, em uma leitura próxima à das representações. Com isso, “Foucault multiplica o sujeito. A 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).

Esse ato de inquietação diante da natureza do que, quem e de onde se fala assume um papel importante nos arranjos culturais pelos quais este estudo se debruça. Da casa à rua, das instituições públicas aos mercados privados, das práticas de consumo às relações interdependentes, do “eu” no “outro”, e do “outro” no “eu”. O que permite ler de muitas formas a base material – cartas, questionários, entrevistas – que se corresponde construindo modos de estar aluno, professor e escola. Logo, a análise, os sujeitos e os debates se pluralizam e permanecem abertos a mudanças e outras maneiras de interpretação.

Utilizando esses sentidos, parto da ideia de que pensar na escola é estar nela metodicamente, investindo em releituras de agenciamentos comuns ao seu cotidiano. Por isso, a construção de cadernos de anotações com observações de campo se articula com 22 questionários docentes<sup>11</sup>, 2 entrevistas remotas com o secretário do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Gestor do Bolsa Família (desde 2014) da cidade de Cubati; também uma entrevista temática com a ex-secretária do Cras (2003-2013) e um relato de experiência da ex-gestora do PBF (2006-2014), acrescidos de entrevista remota com duas mães do Bolsa, uma mãe de duas alunas da escola, uma egressa e outra em curso, todas beneficiárias do PBF; um relato dessa aluna/filha egressa, hoje universitária, e de um aluno também egresso, que escreveu à mão sua história de vida em escolarização, e como pintor, presenteou esta pesquisa com uma imagem artística inspirada pelas memórias discentes que reviveu relendo as questões temáticas propostas pela pesquisa.

Quanto aos questionários citados, entregues ao corpo docente da Escola PSF, pode-se dizer que, de forma mais ampla, apresentaram a pesquisa em andamento e provocaram representações sobre as relações escolares mediadas pelas significações que constroem quando questionados sobre o PBF, discentes e familiares beneficiários, que fazem parte do cotidiano daquela escola. Um documento contendo vinte questões discursivas envolvendo escola, políticas públicas, situações de pobreza e expectativas sobre alunos assistidos. Podem ser

---

<sup>11</sup> Por tratar de um número significativo de interlocutores, que estão exercendo a docência na escola, e gentilmente responderam o questionário, parte das informações que auxiliam suas apresentações, como tempo de serviço, e formação, aparecem em nota no 2º. Capítulo. Uma forma de tentar cartografar – nos limites desse texto – os sujeitos da pesquisa, e seus lugares de fala.



tratados como documentos abertos, nos quais docentes da escola, sob a premissa do anonimato, assinalaram histórias de si e da escola. Foram escritos enviados e retornados por e-mail, via internet. À exceção de um escrito à mão, os demais foram digitados. Quanto às negociações entre o envio e o interesse em participar da pesquisa, foram-se desenrolando via rede social WhatsApp. Dessas negociações, resulta o 2.º Capítulo deste estudo.

No que concerne às entrevistas remotas com o secretário do Cras e o gestor do PBF no município de Cubati, trataram-se de entrevistas temáticas, possível após um contato prévio e suas respostas positivas à participação na pesquisa. Para tanto, enviei, respectivamente, um conjunto de 16 e 20 questões, que passavam por sua história de vida até chegarem ao cargo de gestão, passando por suas competências, pela mediação do PBF localmente e suas representações sobre os beneficiários, especialmente os discentes assistidos e seus familiares, e a condicionalidade do programa interseccionada ao campo da educação, tendo como escopo a dinâmica entre a frequência escolar e o processo de escolarização.

Diante do que vem sendo apresentado, é possível assumir que teremos uma relação próxima e cruzada entre memórias (extra)escolares e documentos jurídicos que delegam que lugar de criança e adolescente é na escola, e certos direitos, da criança e do jovem em situação de pobreza, precisam passar pelo dever de atender à exigência de estar na escola. Para tanto, foram feitas leituras do tecido legal que envolve o PBF (Lei n.º 10.836/2004); o ECA (Lei n.º 8.069/1990); o PNAE (Lei n.º 11.947/2009); a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394/1996; o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola PSF (Lei n.º 150/2004); o Plano Municipal de Educação (Lei n.º 411/2015 e o Regimento Interno da Escola PSF (2018). No intuito de refletir a relação entre os grandes mapas e suas traduções no chão da escola.

Notadamente, não é descartando esses grandes mapas que envolvem as escolas por “currículos oficiais” e exigências legais, que “lá de cima” vem, e “lá em cima” espera retorno, que se alcança outra via histórica. “[...] A série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis [...] fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, exercícios e etc.” (CHERVEL, 1990, p. 189) fazem parte de um *corpus* documental que permite que sejam pensadas as finalidades e o momento educacional que se vive. Até que ponto, a soma dessa documentação escrita, “oficial”, representa a realidade das práticas escolarizáveis é outra coisa. Por isso, a leitura desses textos se realiza aventando suas (in)aplicabilidades, ao mesmo tempo que as submete à releitura diante dos modos como professores e alunos em suas invenções cotidianas redefinem propostas educacionais e instrutivas, minando “de baixo para cima” discursos oficialmente legitimados. Tudo isso, junto, tem potencial de ler de forma mais satisfatória as complexas relações e releituras que se desenrolam no chão da escola.

Lendo Wacquant (2002), percebi que essa aproximação poderia ser feita de forma mais pulsante que uma observação participante, por isso ousei me entregar de “corpo e alma” a uma participação observante, deixando para traz o *lá* que conto e o *cá* que conta. Essa categoria se torna importante à percepção das representações que construo ao longo da pesquisa, pois quem conta e o que se conta está no campo de pesquisa e no texto, como partes inseparáveis.

Nesse exercício, não estudo as pessoas, mas *com* as pessoas, não estudo os lugares, mas *nos* lugares, não trato de uma verdade sobre, mas um olhar *com*. Algo que me reaproxima de ações do campo da história oral, talvez por serem formas de ler o mundo que emergem próximas e, por vezes, casam posturas e práticas, podendo uma levar a outra. Por isso, esse espaço traz um esforço de apresentar a aglutinação positiva desse olhar etnográfico e contextual, com a construção da história oral, que sobrevive da íntima relação com o microssocial, o indivíduo narrador, somado à arte da memória, veneno e antídoto, lembrança e esquecimento (RICOEUR, 2007).

Logo, ainda que este texto alimente a legitimidade do exercício narrativo por meio da oralidade, reconhece, como Larrosa (2004, p. 39), que há “[...] elementos de voz, precisamente os que não podem articular, o gemido, o sussurro, o balbúcio, o soluço, talvez o riso, que não se podem escrever, que necessariamente se perdem na língua escrita, assim como se perdem também os elementos estritamente musicais. Gestos, sensações e sons que à escrita ficam devedores: [...] as narrativas assinalam as práticas de espaço que se tornam referências fundamentais, indicativas para produção discursiva do passado, entendendo que todo relato de memória é um relato de percurso. Desta forma, o ato de contar é criador, ele ‘dá a ver’”. (LARROSA, 2004, p. 20).

Por concordar com isso, sinto não ter conseguido construir em coautoria entrevistas orais com professores, gestores e um número maior de discentes e familiares que transitam na escola. Os limites sanitários, mais especialmente as distâncias físicas geradas pela pandemia, foram limitando oportunidades de chegar aos interlocutores de forma presencial, o que não impediu a realização da pesquisa, mas interferiu em modos de sentir e mostrar outras representações. O que sinaliza um campo aberto e ininterrupto de significações em torno da premissa e hipóteses aqui analisadas.

Ainda que vivenciando a pesquisa nesse contexto, o olhar metodológico permaneceu no campo da história oral, por isso sinto necessidade de apresentar como a interpreto. Ao falar em História Oral, diferencio-a de entrevista. Ela parte das escolhas do historiador, que seleciona, corta, monta e produz mediante o viés historiográfico proximal, dado que, partindo do seu lugar de enunciação, interfere naquilo que ouvi e fala. Lida com tempo, espaço e possibilidades de releituras que trazem intencionalidades diferentes dos sujeitos de fala. Quer dizer, aquele que

participa em coautoria concedendo a entrevista, por mais que selecione, corte, monte e produza sentidos, trabalha com o instante e, também por isso, suas intencionalidades desembocam em textos que se complementam, existem pela parceria, mas, ainda assim, são diferentes tanto na enunciação quanto na interlocução.

“A documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas feitas com o propósito de registro torna-se fonte oral. A história oral é uma parte do conjunto de fontes orais e sua manifestação mais conhecida é a entrevista.” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 14). Por meio da entrevista, “é no indivíduo que a História Oral encontra sua fonte de dados, mas sua referência não se esgota nele, dado que aponta para a sociedade [...] a narrativa constitui a matéria prima para o conhecimento sociológico” (LANG, 1996, p. 36). Desse modo, consciente desse acordo intersubjetivo que envolve indivíduo e coletivo, aproximei-me de professores na tentativa de levantar questões que envolvem o olhar que parte da escola sobre o corpo infanto-juvenil, mas também de seus familiares que *estão* pelo chão da escola pública, falando destes na escola, e alunos que olham para/sobre si como corpos escolares, assim como gestores e coordenadores de programas sociais que, em nível municipal, passam a nomear, mapear e articular programa-condicionalidades-escola-beneficiários.

O exercício para tanto se aproximou da proposta de Portelli (1997, p. 31): “a primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos dos *eventos* que sobre os significados.” Com isso, as redes discursivas passam a ser analisadas por meio de relações estabelecidas e celadas pela ética, confiança, cuidado de si e do outro. Ainda que consciente da não objetividade, parcialidade e pluralidade interpretativa que envolvem pesquisador/pesquisado, que, por vezes, borram essas fronteiras, o historiador reivindica a vitalidade da oralidade e das narrativas, para construção de processos históricos que passam por sensibilidades enunciativas muito particulares, ao mesmo tempo que coletivas e públicas.

Por meio desta proposta histórica, associada não apenas aos métodos e técnicas, mas aos sentimentos envolvidos nesse campo, a investida em entrevistas orais gravadas, que nesta pesquisa se realizaram na maioria de forma remota, levaram-me a uma prática de pesquisa inédita em relação a outros momentos em que a pratiquei. As condições, mas também os filtros da condução das entrevistas, foram construindo-se enquanto ocorriam. Ainda que agindo com a alma da presença-ausente, o filtro da tela do computador e do áudio de celulares, configuraram horários e rotinas que pertenceram mais ao interlocutor que a quem pesquisa. Os resultados foram significativos à análise. Horas de narrativas que passaram por sua história de vida e foram sendo levadas a convergir com as temáticas que iam sendo postas por meio de um roteiro prévio,

agenciado de forma flexível e descontínua. A sensação que ficou foi a de que foi possível se aproximar de sensações da entrevista presencial.

Experiências narrativas que, por vezes, pareciam inibir uma determinada expressão, por vezes, possibilitava a “liberdade” de falar cada um do seu lugar, provocando memórias singulares a esse contexto, em que o pesquisador, na sua casa, acessa a rotina do outro, muitas vezes mais livre e próximo do seu dia a dia, como se estivesse lá. A exemplo da conversa que tive com uma das mães no horário do seu jantar, e das interrupções quando um dos filhos passou a perguntar sobre determinados utensílios na cozinha, dando a entender que se tratava de objetos geralmente postos pela mãe à mesa. Essa vitrine que dá para sua casa deve ser zelada, diante de um acordo intersubjetivo entre interlocutores, mas também não tratada como a natureza da casa em si; posto que os cenários culturais percebidos na significação do papel da mãe/mulher atuam no entendimento de coisas ditas e silenciadas em nosso encontro. Ou trazem à tona interferências minhas pelos estudos de gênero que já pratiquei. Nesse sentido, a história cultural do social – oral ou escrita – apresenta o mundo como representação.

Para chegar a interlocutores que não consegui entrevistar, refleti sobre o aspecto frutífero de construir outras formas de conversa com o corpo escolar. Dos 30 questionários entregues a professores da Escola PSF, retornaram respondidos 22, em tempo que variou entre um dia, uma semana e um até um mês e meio. Penso que, na maioria, pelo questionário ter-se alongado em número de questões e com perguntas complexas. Lembro que apenas uma das professoras que responderam havia feito um rascunho e estava sem ter como digitar e reenviar. Solicitei que me mandasse a versão que tivesse. Disse ela: “Está rasurado, sujo, não seria melhor passar a limpo?” Ao rirmos juntas, disse que não se preocupasse com isso, eu a ajudaria nessa tarefa e digitaria suas respostas. Sobre o “passar a limpo”, o talvez dizer de forma diferente o já dito ao revisar o rascunho é mais um ponto que difere o olhar entre a escrita e a oralidade. Para Jean-Jacques Becker (1999, p. 28) “[...] os arquivos provocados podem, indiferentemente, tomar a forma escrita ou oral. Quando Jacques Ozouf ou Jean-François Sirinelli enviam aos professores primários ou normalistas questionários cujas respostas são por escrito, seu procedimento não é diferente daquele da entrevista”.

Mesmo distante de Becker (1996) quanto à similitude da fala e da escrita, por lê-las questionando seus lugares de revisão, de tempo, de rasura e reescritura, diferindo a escrita de uma fala solta, no “disse-tá-dito” – se essa for a intenção –, vejo com zelo documentos escritos que registram de forma provocada, temática, o olhar de professores sobre como representam e significam o mundo que vivem e os sujeitos que convivem. O fato de a proposta do questionário ter sido associada ao anonimato, ter possibilitado um momento consigo para responder “no seu

tempo”, sugere que traga formas de pensar no contexto escolar, talvez desarmado, no sentido mesmo de trazer o que pensa de forma mais leve, racionalizando nos silêncios o que pensa e fala *sobre*. Como pode reproduzir discursos e leituras sobre o universo escolar que estejam em circularidade social, seja por diferentes mídias, seja na calçada de casa. Nesse sentido, é preciso dar-se a um exercício analítico que conheça minimamente as realidades e sociabilidades desses que, de forma gentil, se prontificaram a agir em coautoria neste texto, construindo fontes de pesquisa.

Thomson (2000, p. 65) certa vez afirmou que “mesmo se o futuro da história oral estiver no espaço virtual, seu coração continuará sendo a dimensão extremamente humana da recordação em relacionamento com outras pessoas”. O que sinto como uma atraente leitura as novas formas (por vezes únicas) de pensar nos espaços atuais de pesquisa, inclusive no exercício da oralidade ou da escrita, por meio dos filtros intencionais e conectais das mídias digitais e redes sociais, especialmente na aproximação com corpos jovens, que usam aparelhos móveis e *timeline* (linha do tempo), por vezes, como extensão de si, em uma afinidade e liberdade de fala e escrita às vezes maior que o cara a cara e o contato pele a pele.

Logo, foi-se percebendo que a memória escolar consta tanto nos registros burocráticos quanto nas suas experiências cotidianas em uma relação intrínseca entre história e memória. Fica para a História a atribuição de um olhar criterioso em relação aos usos e abusos da memória,<sup>12</sup> que, tanto na oralidade quanto em textos escritos, trazem seleções que envolvem visões de mundo – ideologias – que dialogam entre si, e com outras tantas variedades de fontes, oficiais ou não. Especialmente no tocante à construção de uma história da educação, que é pensada pela transdisciplinaridade, entranhada na democratização das fontes, áreas, e olhares que têm potência de enxergar para além da travestida naturalidade.

Uma questão pertinente sobre esse processo é refletir “como de modo persuasivo, inscrever o mundo que se conta no mundo em que se conta? Esse é o problema do narrador. Ele confronta-se com um problema de *tradução*” (HARTOG, 1999, p. 229, grifo do autor). Assim, faz sentido questionar como enxergo, escuto e narro a escola da qual sou parte? Não sei se consigo, mas tento complexificar o rotineiro e corriqueiro, posto que o ato de perceber e escrever sobre situações e sensações que estão no dia a dia da escola é fulcral. Ouvir narrativas é permitir-se, é estranhar, é levantar o poder da palavra agindo na contramão da natureza

---

<sup>12</sup> Como observa Certeau (2007, p. 172, grifos do autor) em relação à memória, “sua imobilização é indissociável de *uma alteração*. Mais ainda, a sua força de intervenção, a memória a obtém de sua própria capacidade de ser alterada – deslocável, móvel, sem lugar fixo. Traço permanente: ela se forma (e seu ‘capital’) *nascendo do outro* (uma circunstância) e *perdendo-o* (agora é apenas uma lembrança).”

discursiva. “Além disso, chamo a atenção para o estilo pouco usual empregado pelo autor – o ‘auto testemunho’ ou gênero confessional – [...] Este aspecto explicita ao leitor uma ordem de envolvimento emocional e afetivo a que o pesquisador se vê exposto no trabalho de campo” (BUENO, 1995, p. 120).

Nessa observação a autora lança nota sobre um autor americano que constrói sua pesquisa com base na etnografia educacional, alguém que se viu profundamente mexido pela experiência de estar e fazer parte do campo. Noblit precisou vivenciar a sala de aula de uma professora de ensino infantil, dita autoritária e tradicional, para desmistificar as imagens que construiu da professora baseado naquilo que se dizia dela. Ao estar no dia a dia daquela sala de aula, Noblit via aquela professora agir por meio de práticas ditas tradicionais e estabelecer uma rotina que se pautava em uma autoridade respeitosa. Ela não era rejeitada nem distante daquelas crianças, por isso, também, não parecia despertar medo nelas.

Ao contrário disso, aqueles meninos e meninas demonstravam carinho, havia ali um desvelo que tornava funcional práticas de ensino-aprendizagem. Com os dias, o autor que parecia ter ido a campo confirmar uma visão preconceituosa sobre a professora e práticas ditas tradicionais e autoritárias, fez uma autocrítica, reconheceu que “amou” a professora que via, refez conceitos, e reconheceu que o campo tem o poder de construir e desconstruir leituras de mundo e valores que o pesquisador leva consigo; igualmente, reconheceu que é o campo que direciona o dia a dia da pesquisa e a escrita que dela resulta.

### **Escola como Campo de Possibilidades**

Apresento algumas assertivas assinaladas por professores e professoras da Escola PSF – que se encorpam no 2.º Capítulo – quando perguntados sobre a importância da escola pública e a relação com as demandas atuais. Essas aparecem agora só pinceladas, mas colaboram com o que vou apresentar sobre o que entendo por escola, já que esta pesquisa parte de uma escola pública e da escuta dos seus. Escreveram um professor e uma professora de português que, sendo essa escola “pública e de qualidade, é uma das formas mais consistentes de ascensão social; portanto, ela é imprescindível”, e “acredito na escola pública e no poder que o professor tem de transformar vidas”. Já dois jovens professores de Matemática, afirmaram que ela é “a melhor ferramenta de transformação da nossa realidade social”, por isso é preciso “garantir o direito a educação de *todos*”.

Em sentido correspondente, a professora de Ciências sinaliza que “é muito importante, porque ela ainda é a única alternativa de mudança de vida para muitos jovens”, em concordância

com a Química, e o professor que escreveu ser de “suma importância para a sociedade, pois o jovem pode estudar [...] e ser alguém na vida”. Ainda nessa direção corrobora o professor de Linguagens ao dizer que ela “é a garantia de que a classe de menor poder aquisitivo tenha acesso aos estudos e conseqüentemente a uma formação profissional”. Enquanto outro professor de Português diz que, por isso, ela “é fundamental para democratizar a educação”. Assim, como propôs a professora de Sociologia, “a escola pública é de fundamental importância e devemos lutar por ela”; “ela deve atender à maior parte da população”, escreveu a professora de Geografia, para talvez “contribuir para o desenvolvimento social e cultural do país”, como amplifica a professora de História.

Como se vê, tais afirmativas entre aspas passam pela ideia de *escola como passagem para quem quer ser alguém na vida* e, no desenrolar de suas leituras, enunciam faltas que prejudicam a relação entre o que se diz e deseja da escola, e o que se constrói no seu dia a dia. A exemplo, seguindo essa sequência docentes-disciplinas quanto às suas impressões sobre processos escolares recentes, escreveram: “não acredito que a escola atinja o que deveria atingir, uma vez que falta dos governos um olhar mais cuidadoso para o investimento na educação básica”, “ela poderia atingir muito mais se pudesse ser integral e oferecer o que as pessoas carentes, presentes nelas por causa dos programas sociais, necessitam de verdade: coisas básicas como alimentação e construção de outros saberes”. Por isso “precisa passar por um processo de reciclagem para atender às demandas atuais”. Ou de forma um tanto pessimista, continuarem a fazer o que fazem, “o básico do básico da educação, não atendendo às demandas atuais”. Mesmo que tenham indicado melhoras, uma professora chegou a dizer-se “descrente da continuidade dos avanços pelo cenário político atual”.

Enquanto “na cidade onde trabalho a escola pública atende de forma bem satisfatória à demanda de aluno, sei que isso não se estende a todas as escolas públicas do Brasil”. Outro corrobora: “lamentavelmente, porém, está ‘sucateada’, sem a mínima condição de atender às demandas atuais”, sendo “preciso que haja mudanças nas políticas públicas para que mude o currículo escolar e melhorem a estrutura das escolas”; e o professor não repita a pergunta em que diz querer “entender por que vereadores e prefeitos matriculam os filhos nas escolas particulares, mas apregoam que as escolas públicas de seu município estão entre as melhores escolas do país”, “pois falta muito para se ter qualidade e atendimento especializado em vários sentidos”, “por falta de políticas realmente adequadas a educação”. “Essa esquizofrenia liberal/conservador promove o fracasso de nossas escolas públicas”. Por isso: “[...] ainda há muitos desafios a serem superados no ensino público, para que, de fato, atenda às necessidades

do campo educativo. Desafios esses, que vão desde a valorização dos profissionais até a parte física [...] para haver, de fato, uma educação pública de excelência.” (Representações docentes).

“Seja qual for o diagnóstico acerca do poder emancipatório da instrução e da escola, uma coisa é certa: a ignorância não liberta. Sendo assim, é preciso sair da abordagem dicotômica.” (CHARLOT, 2012, p. 77). Não há como resumir a escola ao que se espera dela e por ela não se alcança. A dinâmica de sua existência e a ideia de que está em todo lugar para atender a todos – espera-se isso – já é algo a ser valorizado e agenciado de dentro para fora, na intenção de aprimorar seus aspectos mais comuns e banais. Fazer da escola sempre uma nova escola. Fazer com que haja a provocação de refletir se “as contradições relativas à escola são contradições sociais a respeito da escola e não contradições dentro da escola” (CHARLOT, 2012, p. 18-19). Assim, é possível analisar os discursos (FOUCAULT, 2012) como campo de conflitos e contradições, observando a historicidade presente nos atos de fala das experiências escolares.

Nesse sentido, esta pesquisa se reaproxima do cenário escolar não apenas como palco, mas como questão, entendendo a escola como as gentes que circulam em seu interior, lugar onde a estrutura física do prédio mostra fachadas, que convidam a entender as relações sociais e culturais que são (re)construídas nesse espaço. Tais movimentos, na maioria das vezes, exige mais reflexões que determinadas respostas. A título de exemplo, o que se entende por escola? O que é ser escola hoje? Que tipo de ciência a escola hoje reproduz? Como se processa a relação entre saber pedagógico (livros, academia) e saber discente (tradução prática do pedagógico)? De muito serve a história quando nos conta que a ciência já foi utilizada como mecanismo de discriminação. Já criou *apartheids* justificando a supremacia de brancos sobre negros, solidificou biologicamente a inferioridade da mulher em relação ao homem, estigmatizou grupos étnicos, reforçou eurocentrismos. É interessante, diante disso, desfamiliarizar-se da escola e do discurso histórico para questioná-los. É preciso repensar a escola todo dia. É válido se conhecer para buscar conhecer o outro. É nessa perspectiva que esta pesquisa se insere.

No mais, o que entendo por escola<sup>13</sup> vai aparecer ao longo deste trabalho de forma próxima à leitura de Charlot (2008, p. 25), que a tem como campo de contradição e afirmação

---

<sup>13</sup> “Sendo assim, a escola é fundamentalmente um espaço de palavras que possibilitam a objetivação do mundo e o distanciamento para com ele e que abrem janelas para outros espaços e tempos, para o imaginário e o ideal.” (CHARLOT, 2008, p. 30). Ouso dizer que ela é mais, é o cenário capaz de objetivar pessoas que são o resultado da soma de sentimentos, por isso também ela é lugar de erro quando se coloca objetiva e imparcial ao ensinar algo a alguém. É possível e legítimo pensá-la como cenário de uma viagem humanamente intelectual, por isso – também – social, cultural, sentimental, e espiritual. Posto que um pouco de tudo isso é parte do fazer-se de alunos e professores. Ela é lugar de saberes, de pluralização, pulverização, e as escolhas próprias de cada escola dizem se ela pluraliza ou pulveriza. Sem perceber que, na condição de escola, passa por mudanças internas e recebe influências das mudanças que vão ocorrendo na sociedade.



de si. É lugar de aprendizado: “é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos [...]. É essa viagem intelectual.” É lugar que precisa ser vivido de uma forma que valha a pena para todos os envolvidos nesse curso, que respeita o que vem da casa e das pedagogias que já chegam à escola dizendo algo que acresce e vai além do que já se sabe, algo incomum ao cotidiano fora dela. É ela mesma uma instituição que entrecruza entorno e contorno.

Para tanto, esta tese traz três capítulos que não prometem linearidade, podem até ser lidos separadamente, mas constroem sentidos mais significativos em conjunto, por terem o corpo infante-juvenil escolarizado como categorias centrais de investimento, e quando lido no cotidiano, suas culturas escolares a fervilharem histórias, mostram pontos de encontro e confronto com o tecido legislativo que os vem visibilizando como sujeitos de direitos e deveres, por vezes destoando das realidades que vivenciam. Logo, essa distância entre os discursos escritos e vividos também sinaliza preocupação neste registro de pesquisa.

Apresento o 1.º Capítulo trazendo um histórico de programas sociais que envolvem a escola, focando no Programa de Merenda Escolar e no Bolsa Família. Suas interlocuções passam pelo cenário institucional da assistência social, em que diferentes representações esborrotam práticas culturais que vão construindo significações sobre os beneficiários em processo de escolarização e seus familiares. Sua construção verifica-se em coautoria, por meio de três entrevistas que podem ler esses programas já com base nas realidades da cidade e da Escola PSF, sendo uma delas com o gestor atual do PBF na cidade de Cubati, uma com o atual coordenador da Assistência Social do Município, que ocupa o cargo já há alguns anos, e outra com a coordenadora que o precedeu. Somadas a uma carta escrita pela primeira gestora do programa na cidade, na qual conta suas representações sobre a chegada e formalização do programa em termos locais.

O 2.º Capítulo se esforça em trazer o olhar de professores e da própria escola sobre o fracasso e sucesso escolar de meninos e meninas em situação de pobreza (extrema) inseridos no PBF. Em sua maior parte, será construído em parceria com questionários subjetivos respondidos por docentes da escola e, convida a refletir sobre representações que narram esses *meninos do bolsa* sob uma certa ótica do que lhes falta, por vezes marcando-os sob expectativas rebaixadas que se apoiam em um fracasso de antemão. Ao tempo que apresenta diferentes contradições para essas representações, passando por significações da docência que extrapolam

---

a escola e contam sufocos e lutas que dão inteligibilidade a esse contexto de produção de identidades.

Em um terceiro momento, lanço mão de resignificações construídas por parte de alunos egressos da escola e seus familiares, que foram beneficiários e estão no ensino superior. Interessa aqui seu vocabulário, a vida e os desejos, suas leituras sobre o programa e seus sentimentos pela escola. Por isso, com o que foi possível – nesse tempo pandêmico –, apresento conversas remotas que tive com a mãe de duas alunas, uma delas universitária, a mãe de outros três, um deles universitário, e dois alunos que cursaram a escolarização como beneficiários, e me permitiram ler suas textualidades.

Enfim, o exercício que vem sendo construído preza pela ideia de que, ao se perder no outro, conhecemos melhor a nós mesmos e o mundo em que vivemos. Em um espaço relacional tão rico quanto o cotidiano escolar, nas muitas vozes e olhares que se cruzam, mas nem sempre são ouvidas ou percebidas, alimentar respeito, ser sensível ao “outro” e questionar as contradições do mundo faz da escola potência de vida, na luta contra inúmeras mortes sociais. Por acreditar e defender essas ideias, penso ser possível significar uma pedagogia sensível: (r)existir como escola pública.

## 1 POLÍTICAS QUE (DE)FORMAM A ESCOLA

Início com a apresentação de uma conversa que tive com uma colega de trabalho. Nela, foram mencionadas práticas ordinárias de uma aluna da Escola PSF pelo estranhamento de não a ver na fila da merenda. Foi nessa interlocução que senti a colocação propulsora desta pesquisa, quando a colega comentou que existiam duas razões que faziam aquela menina ir à escola: uma era para “merendar” e a outra ir obrigada pela mãe “pra não perder o Bolsa Família”. Por esse e outros momentos, considerei a possibilidade de cartografar diferentes marcadores que envolvem alunos em situação de pobreza (extrema), no que toca a hábitos alimentares, políticas sociais, relações familiares, carências e relações de pertencimento ou não à escola.

O primeiro passo foi aprofundar leituras a respeito de questões escolares, sociais e jurídicas que envolvem situações como essas vivenciadas por meninos e meninas. Outra preocupação foi historicizar a escola como lugar de negociação com as desigualdades sociais em circulação, nas intersecções com as políticas sociais que interferem em seu cotidiano, e na narrativa sobre os discentes que a transitam. Sendo assim, a parceria com literaturas que versam sobre a história da merenda escolar (STEFANINI, 1998), de programas sociais como o Bolsa Família (DUARTE, 2012) e da relação tênue entre pobreza e escolarização (PATTO, 1999), soma esforço a essa tentativa de compreender arranjos culturais que, quando locais, evidenciam mais concretamente suas consequências. No sentido de local sugerido por E. P. Thompson (citado por BOUTIER; JULIA, 1998, p. 39), quando “enunciava uma regra fundamental da profissão do historiador: um fato, uma realidade social e cultural, só pode ser analisado no contexto muito preciso, quase estreito, que o produziu ou fez existir”.

Na escola, existem comentários recorrentes sobre a merenda. As pessoas dizem que meninas e meninos empobrecidos vão à instituição apenas para comer. Essas ideias estigmatizam quem depende da merenda, desacreditam a finalidade do programa e sugerem que a escola se envolve com questões sociais que fogem à sua responsabilidade. Diante dessa constatação, foi preciso aprofundar estudos a respeito da relação entre a escola pública, os sujeitos escolares em situação de pobreza, e os programas sociais destinados a esses alunos e seus familiares, a exemplo do PNAE, pensado para aqueles que estão na escola, e do PBF, pensado para famílias com filhos na escola. Assim, alguns dos discentes estão no cruzamento e na aplicabilidade desses programas no cotidiano escolar e familiar.

Em relação ao PNAE, Estefanini (1998, n. p) afirmou em tese que “no Brasil, a merenda escolar sempre esteve presente nos programas de suplementação alimentar”, tendo como foco a observação da carência de ferro como algo frequentemente presente nas crianças estudadas.

Acaba por fazer uma análise da merenda escolar a partir da sua história, relacionada com o atendimento das necessidades nutricionais das crianças. Ela chega a ser taxativa ao afirmar que, “até a década de 70, a história dos programas de suplementação alimentar se confundem, praticamente, com a história da merenda escolar” (STEFANINI, 1998, p. 31).<sup>14</sup> Sendo assim, a merenda é parte de um capítulo importante no combate à subnutrição no Brasil, e meninos e meninas em situação de extrema pobreza aproveitam o intervalo da escola para se alimentar, por vezes para sanar a fome, mas também socializar-se, para brincar enquanto aguardam na fila. Então, é preciso cuidado e sensibilidade para não desmerecer o programa.

Marina Vieira da Silva (2000), professora que se dedica a estudar segurança alimentar e nutrição, realizou certo mapeamento da relação entre desnutrição e consumo de merenda no interior da Paraíba. Com o cuidado de perceber que se trata de um trabalho de investigação da virada do século XX ao XXI, é importante avistar que algumas hipóteses e conclusões apresentadas colaboram para além da história do Programa de Alimentação Escolar no Brasil. Há uma preocupação em relação à oferta, à suspeição da qualidade do alimento e sua feitura nos cenários escolares rurais paraibanos. Em alguns momentos, sugere que só come quem passa fome mesmo. Além disso, o ideal seriam ofertas alimentares diárias, mas na realidade, na maioria das vezes, a oferta só ocorria semanalmente. No caso do Nordeste, 30% dos estudantes só tinham acesso à merenda uma vez por semana (SILVA, M., 2000, p. 61); e na

---

<sup>14</sup> Data de 31 de março de 1955 a assinatura do Decreto n.º 37.106, que instituiu a Campanha de Merenda Escolar (CME), subordinada ao Ministério da Educação. Por mais que a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) tenha assegurado o direito à alimentação escolar no Ensino Fundamental, “a consolidação da descentralização, já sob o gerenciamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), se deu com a Medida Provisória n.º 1.784, de 14/12/98, em que, além do repasse direto a todos os municípios e Secretarias de Educação, a transferência passou a ser feita automaticamente, sem a necessidade de celebração de convênios ou quaisquer outros instrumentos similares, permitindo agilização ao processo. Nessa época, o valor diário per capita era de R\$ 0,13, ou US\$ 0,13 (o câmbio real/dólar nesse período era de 1/1)”. Atualmente, o valor aluno por dia letivo para modalidade de ensino fundamental, que corresponde ao atendimento da Escola PSF é R\$ 0,36, o que desde o início de 2021 está girando em torno de US\$ 0,06. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Última visualização 20 abr. 2021.

Paraíba, isso quase triplicava, o que felizmente foi amplamente combatido e mudado ao longo da primeira década deste século, ainda que haja tensão entre oferta e demanda.<sup>15</sup>

A nutricionista ainda traz uma leitura em que correlaciona possíveis desafetos entre alunos e a merenda, que, por hipótese, seria fruto de um cardápio distante dos hábitos alimentares locais; ou seja, quando falamos sobre programas como o PNAE, que tem entre seus objetivos o de colaborar com o suprimento de necessidades nutricionais com refeições constantes e apropriadas, “melhorar a capacidade no processo ensino-aprendizagem; formar bons hábitos alimentares – fazer educação alimentar; e evitar a evasão e repetência escolar” (SILVA, M., 2000, p. 67). Estamos falando de fins colaborativos à escolarização, desde que efetivos e comprometidos com a aplicabilidade da proposta, em negociação com o público assistido.

A autora ainda se esforçou para encontrar em outras literaturas a assertiva de que na Paraíba, “embora a desnutrição crônica atinja todos os grupamentos etários de maneira similar, a prevalência é superior entre as crianças matriculadas em escolas da zona rural do estado” (SILVA, M., 2000, p. 82). Uma recorrência que retratava situações mais indignas que as atuais, não restritas ao interior paraibano, mas refratadas no desenho de um país de desigualdades socioeconômicas avassaladoras. O que provoca este texto a refletir – nos seus limites – “como, com quanto, e de que forma” o PBF se faz presente na dinâmica cotidiana das famílias que partiram dessa geração desnutrida e criaram seus filhos negociando válvulas de escape com esse auxílio? Ou seja, em que sentido o PBF se relaciona com programas anteriores, cria estratégias na sua quase vida adulta, e diferencia determinados cenários ontem e hoje?

Quanto às escolas, como recebem os ecos das condicionalidades e convivem com os transeuntes assistidos? Por hipótese, a zona rural tem melhorado a expectativa de vida. Um professor, que no 2.º Capítulo volta a este texto, sinalizou sem entusiasmo que “os do sítio estão mais gaiatos que os da rua [...] antes assistiam às aulas, ficavam calados, alguns até de cabeça baixa”. O que vejo como sinais de outros tempos. Talvez testemunha de corpos nutridos, de voz alteada e cabeça erguida.

---

<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/1ccr/pnae.html>). Última visualização 26 maio 2021.

Nesse entendimento, é possível correlacionar as características proximais de um programa como o Bolsa Família com os princípios norteadores do que ficou conhecido por Merenda escolar, cujo objetivo primeiro é a contribuição na melhoria nutricional e na saúde dos escolares. Com os devidos cuidados em entender suas diferentes abrangências, levando em consideração que a merenda é para todos na escola, e não para determinadas crianças ou adolescentes, é um direito e um dever do Estado, e no caso da Escola PSF, também os professores usufruem dela.

Esses programas, sob diferentes acessos, fazem o atendimento primeiro de suplementação da alimentação básica da família em situação de extrema pobreza na casa e na escola. Assim, Stefanini (1998, p. 10) afirma: “A merenda escolar visa fornecer à criança algo mais do que ela recebe em casa. Na definição da sua composição nutritiva estabelece-se que deverá fornecer de 15% a 30% das quantidades diárias recomendadas de calorias e nutrientes.” A autora sinaliza, então, importantes intenções desse programa que, por vezes, é criticado de forma preconceituosa, sendo julgado negativamente o estudante porque é interpretado como aquele que “só vai à escola para merendar”; incluindo a crença de que essa não seria a função primeira da escola; e censurando os que rejeitam o que é ofertado. A crítica inclui o que e como se oferta a merenda nesse espaço.

Os programas são interpretados por muitos entrevistados sob certo desdém ou descrédito quando se espera do beneficiário uma suposta postura, que não se confirma. Como “a cavalo dado não se olha os dentes”, a demonstração de agradecimento e contentamento de quem se beneficia deveria ser expressa naquilo que previamente dele se espera, sendo um “bom estudante”, grato e concentrado. Dando outro sentido, relembro da conversa informal que tive com uma aluna no momento do intervalo. Ela se queixava de servirem sopa pela manhã, às 9 horas. Aquilo a embrulhava o estômago. Dizia algo do tipo: “Comida de verdade a essa hora!? Não tem quem aguente, podia ser um suco com sanduíche.” E há quem se indigne por ela verbalizar que não gosta já que “ganha de graça”. Logo se vê que esta pesquisa trata de performances esperadas, leituras frustradas, e a confluência dos resultados na complexificação dessas sentenças.

Nesse sentido, há diferentes razões para a escola oferecer sopa naquele horário, mas também para aluna propor outro tipo de lanche. Nesse caso, temos um programa que parte de um entendimento homogêneo dos alunos, sendo esses provenientes de famílias diferentes, com vivência social diversa, com renda econômica variável, com cultura alimentar e horários diferenciados. O que remete às seguintes questões: Qual a representação do programa para os alunos da escola pública? Também da nutricionista e da política da Secretaria de Educação que

compra e estabelece a merenda? São questões complexas, que passam por ouvir ou não as demandas da escola e suas diferentes vozes, ao tempo que apresenta o fascínio – especialmente de jovens – por hábitos alimentares à moda *fast food*, como resultado de apostas de marketing, propaganda e uma funcionalidade industrial que vem agregando de forma cada vez mais dinâmica sabores e desejos, como trabalhou Fischler (2007, p. 841-863) ao somar à História da alimentação (FLANDRIN; MONTANARI, 2007) um capítulo sobre *A “McDonaldização” dos costumes*; ou seja, tanto a escola quanto a aluna, falam e vivem representações que estão para além das escolares.

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

Ao conversar com o atual gestor<sup>16</sup> do Bolsa Família de Cubati, o jovem professor de Matemática, de 33 anos, casado e pai de dois filhos, contou em áudio que chegou ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) em 2008. Entrou como auxiliar administrativo da gestora Iris (2006-2014). Na época, digitava os documentos que envolviam o programa e cadastravam as famílias cubatienses, no Cadastro Único, primeira inscrição para acesso aos Programas Sociais. Iris, auxiliar administrativa da Escola Padre Simão Fileto, passou 8 anos à frente da gestão do PBF, quando ainda estava abrangendo municípios de pequeno porte. O atual gestor, Gabriel, acompanhou por diferentes funções as sistematizações internas do município para o atendimento do programa. A história dos dois se cruza com essa recente jornada, que acompanhou significativas mudanças locais e sociais.

Contou Iris, em 11 de agosto de 2020, por meio de uma carta digital em resposta a questões envolvendo sua experiência gerenciando o PBF no CRAS: “No início, o programa funcionava com envio de dados e precisava levar o computador para Campina Grande para extrair os dados. Com a evolução das tecnologias, veio o sistema online, que, por sinal, facilitou bastante vários aspectos”, exemplificados na sistematização do CadÚnico, na universalização dos dados e no mapeamento das condicionalidades. Sob exercícios de memória, relembra o entrevistado Gabriel, em 6 de fevereiro de 2019, que teve uma “trabalheira grande para digitar tantos cadastros”. Ele acrescentou:

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.

Ao lançar mão dessas narrativas, que acompanham momentos que precedem e movem-se para formatação do PBF, Gabriel e Iris apresentam seu entendimento sobre a história do PBF no município, em uma leitura que interessa a este estudo, pois traduz intencionalidades pensadas para a escola, como foi o Bolsa Escola, e outros programas que transpassam a escola, a exemplo do Programa Bolsa Família. São narrativas que corroboram a História, que “permanece fundamentalmente um relato – François Hartog nos lembra – e a forma desse relato é consubstancial à compreensão do objeto” (BOUTIER; JULIA, 1998, p. 49). Os autores citam Hartog pensando na importância da narrativa para construção do acontecimento, que nesse momento conta como foi recebido o programa em nível local, ao tempo que cartografa momentos históricos importantes na construção local do programa em seus momentos primeiros.

Como sugere Ana Moraes (2004, p. 168): “ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – também reconstrói suas experiências de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma autoanálise.” Suas percepções, como sujeitos de trânsito institucional, entre atividades técnicas e escolares, trazem uma articulação de redes, praticadas em suas vivências, que encaminham a um percurso investigativo. Nessa relação importante do eu como tradutor do mundo, a historicidade entra como peça mestra na convergência discursiva não apenas da passagem entre os programas, que toma forma de política de Estado com o PBF, mas no entendimento de que contextos internacionais, especialmente na América Latina, alimentavam pressões que encaminhavam a urgência do debate público e da ação estatal mais efetiva no campo social, em íntima relação com a injeção global econômica.

Sendo assim, é vultoso perceber que a década de 1990, de certa forma, foi eleita para construção de projetos de cunho social, o que exige que se conheça a construção desse momento pelo que a antecedeu. Logo, com o pós-guerra (a partir de 1945), uma série de pressões internacionais e ameaças de sanções previam pela implementação de políticas públicas sociais que visassem ao bem-estar coletivo, inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, chegando mais tarde à América Latina,<sup>17</sup> e como parte no Brasil. O aprofundamento de campanhas contra

---

<sup>17</sup> 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



a fome, e a preocupação com indicadores de pobreza e desigualdade, trabalho infantil e vulnerabilidade das “minorias”, por parte de órgãos como Organização das Nações Unidas e Fundo das Nações Unidas para a Infância (ONU/UNICEF), passaram a influir em campanhas de combate à miserabilidade e às diferentes discriminações.

As exigências internacionais de órgãos como a ONU-UNICEF passam a ter caráter normativo nas décadas de 1970 e 1980 e, como influência desse contexto, cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei n.º 8.069/1990, de 13 de julho de 1990, assinalando que criança é considerada a pessoa até 12 anos incompletos, e adolescente, o sujeito de 12 a 18 anos. Esses aparecem na Constituição de 1988 e se consolidam com o ECA como sujeitos sociais que necessitam de um olhar diferenciado do Estado. A partir dali, em especial crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, e um entranhado de vulnerabilidades, passam a ter uma história social valorizada no tecido legal que busca coibir ou minimizar males seculares.

Em 2004, temos o Decreto n.º 5.007/2004, de 8 de março de 2004, que promulgou no Brasil o Protocolo sobre a Convenção dos Direitos da Criança que proíbe a venda de criança, a prostituição e a pornografia infantil. Nesse mesmo ano, pela Lei n.º 10.836/2004, de 9 de janeiro de 2004, o governo federal criou o Programa Bolsa Família, uma ação também relacionada com a entrada e permanência de crianças e adolescentes (de 0 a 17 anos) de famílias em situação de pobreza (extrema) em escolas públicas brasileiras, buscando coibir, também, o trabalho infantojuvenil.

O PBF, quanto a essa compreensão de retirada do trabalho infantojuvenil e condicionante do processo de escolarização, será lido em correlação com o Programa Bolsa Escola, que foi mencionado na fala do gestor Gabriel e será retomado adiante, para comparação das suas finalidades. Suas intenções quanto ao atendimento nutricional envolvendo alunos beneficiários também são lidas aqui, entendendo que, antes da sua construção como política de estado mais ampla, as escolas já ofereciam merenda, tendo como finalidade primeira o suplemento, ainda que parcial, das necessidades nutricionais dos alunos.

Nesse sentido, os programas de alimentação escolar, além da ideia de universalidade e capacidade de abrangência, construíram-se intermediados pela escola, mediante uma elaboração que já se desenhava e, na década de 1950, efetivou-se quando da assinatura do Decreto n.º 37.106/55, “que instituiu em março de 1955 a campanha de Merenda Escolar

---

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.

(CME)”,<sup>18</sup> que já contava com convênios internacionais. Em 1956, passa a Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME) pelo Decreto de abril de 1956, n.º 39.007/56; em 1965, altera-se para a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), Decreto n.º 56.886/65, de 20 de setembro de 1965, onde se potencializam os investimentos internacionais, especialmente americanos, somados ao Programa Mundial de Alimentação (PMA) e à Organização das Nações Unidas para Alimentação e a Agricultura (FAO).

Só tomou a denominação atual como PNAE em 1979. Diante disso, a Constituição de 1988 reconhece sua importância e urgência e assegura uma pactuação entre os entes federativos para garantir que os alunos do Ensino Fundamental tenham acesso a alimentação nas escolas. Ou seja, havia um chão inteligível que vinha abrindo debate e espaço para formulação de programas como o Bolsa Família, especialmente no que se refere a condicionais envolvendo o cenário educacional, e havia também uma expectativa social por respostas governamentais que garantissem em coparticipação com o estado uma segurança mínima para o sustento de si e da família em estado de vulnerabilidade, exemplificada em falas como a de Luana:<sup>19</sup> “Eu recebo desde que era aquele sociólogo que esqueci o nome, era a Bolsa Escola do meu menino mais velho e o vale gás que eu ganhava. Era pouquinho, mas ajudava, ave-maria, melhorou mesmo depois que Lula entrou. Deu uma aumentadinha mais”. Continuando sua fala, disse: “mas, agora, estou vendo a hora ser cortada, todo mês cai um bocado.”

Logo, torna-se fulcral entender a necessidade primeira e o impacto de um programa como esse na vida de famílias empobrecidas. Luana representa nessa fala a urgência de sanar necessidades básicas da casa e da família, ao mesmo tempo que teme perder o auxílio, ainda não tendo estabilidade para manter-se sem ele. Assim, é possível e necessário ler esse programa que, mesmo jovem, atravessa diferentes conjunturas políticas, e negocia (não apenas) com o cenário educacional. Age por meio de uma rede de relações, seja na casa de Luana, na escola onde seus filhos estudam, seja na venda de seu Zé, que adianta fiado um quilo de feijão, porque sabe que no fim do mês o dinheirinho é certo, pois Luana paga. Essa dinâmica entre o programa e o circuito de economia urbana, apresentada em tese por Silva (2017), ao refletir sobre a pobreza da região canavieira de Alagoas neste século XXI, acaba por apresentar sujeitos e

<sup>18</sup> Informações disponibilizadas no site do FNDE: <https://www.fnnde.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 que, em alguns momentos, parecem narrar pessoas de quem me aproximei com a pesquisa.

Esse contexto que precede o PBF ainda acresce que a partir dos anos 1990, uma nova institucionalidade relacionada com o público infantojuvenil vai utilizar-se de convenções internacionais, e dos ecos da Constituição de 1988, para construir o ECA, provocando uma nova sistemática colaborativa entre estado e sociedade civil. Para além, é sugestivo que a visibilidade legislativa e a (in)visibilidade social são instâncias que, por vezes, atuam no mesmo palco, agindo em descompasso, por isso a necessidade de historicizar políticas públicas por vezes apontadas como mecanismos ineficientes de “captura” dos pobres, dos muito pobres, que, entre outros espaços, frequentam a escola.

Instituição onde pais ou responsáveis têm a obrigatoriedade de matricular e garantir a permanência de 4 a 17 anos (Lei n.º 12.796/2013), independentemente de classe, etnia, raça, crença, gênero, sexualidade e *bolsa*. O que foi assinado e oficializado por Dilma Rousseff, ao ajustar a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita da educação básica a partir dos 4 anos de idade. No mais, em defesa da proteção integral e do aprimoramento do sistema de proteção à criança e ao adolescente, criou-se a Lei n.º 12.696/2012, de 25 de julho de 2012, que obriga a existência de, pelo menos, um Conselho Tutelar em cada município de forma ativa. O que aviva parte do texto do ECA adormecido há, pelo menos, duas décadas.

Sendo assim, temos um tecido legal que se costura significando a pobreza na agenda governamental, como uma preocupação discursada em ações, e a partir disso, ressignifica-se como um problema político, que, pelas palavras do presidente Lula (2003),<sup>20</sup> como executante do PBF, passa a ser “[...] uma prioridade não do meu governo, uma prioridade da nação brasileira. Afinal de contas, ninguém pode se conformar com a desnutrição de milhões e milhões de crianças por este país afora”. Logo, o discurso de um olhar urgente para o atendimento de brasileiros em situação calamitosa de fome toma forma e ganha historicidade naquele contexto de produção.

Uma mira que reconhece os esforços precedentes de políticas públicas sociais, absorvendo suas benesses (o que não é comum nas transições de grupos políticos no Brasil), e focando na amplitude do número de famílias a serem assistidas, nos valores repassados, e nos

---

<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.

circuitos econômicos locais. Com trinta dias de governo, Lula lançou o *Fome zero*, um compilado de ações governamentais e não governamentais que anunciavam esforços no combate à fome e a miséria, tendo como carro-chefe o PBF, que passa a ser executado no início de 2004. Um programa de bases operacionais e financiamentos internacionais que vinham atuando desde a década de 1990, na construção da pobreza capaz de ser superada pelo filtro do financiamento estatal, entrando no mercado como potencial consumidora, que, sob diferentes artifícios e negociações, fazem com que no campo do marketing e da propaganda de alto financiamento essas intenções ganhem outras roupagens.

As relações com a pobreza dos anos 1990, tendo a renda como referência para significação, tratava a carência e a necessidade imediata com formas de assistência que se mediavam por um controle direto do Estado. A exemplo das distribuições de cestas básicas no governo Fernando Henrique – relacionadas com campanhas contra a fome do sociólogo Betinho, e a mediação midiática do Natal sem Fome –, que vão sendo gradativamente desativadas e dando outros entendimentos de assistência, com base nessas estratégias macropolíticas. Daí teremos uma compreensão que já recai em programas de transferência de renda, como o Bolsa Escola, que, em parte é ressignificado pelo PBF; e o pobre passa a ser significado de forma multifacetada, pois para ele falta muita coisa, não só o que comer. Assim, segundo Domínguez Ugá (2004, p. 59): “além da análise da renda, a pobreza passa a ser considerada como ausências de capacidades, acompanhada da vulnerabilidade do indivíduo e de sua exposição ao risco.”

Diante da legislação e dinamicidade do PBF, faz-se necessário partir da proposta e do texto do programa para entender intenções e aplicabilidades. Ao usar o discurso inaugural de Lula, apresento que “o Bolsa-Família é uma grande evolução dos programas sociais no Brasil”; não à toa, é reconhecido mundialmente como o maior programa de transferência de renda do mundo e vem ressignificando práticas culturais na cidade de Cubati. Ele também vem reconfigurando um conjunto de ações voltadas às políticas de transferência de renda implementadas no início deste século, ainda no governo FHC. Algo comum nesse eixo relacional entre governos, representado pelo PBF, são os alcances que entendem, visibilizam, e dão existência a uma compreensão de investimento da pobreza, que segue articulando diferentes ministérios e relações internacionais.

Por isso, outra questão que nesta tese pretendo discorrer passa pela leitura de Telles (1993, p. 12), quando diz: “o paradoxo está nesse modelo de cidadania que proclama a justiça como dever do Estado, mas desfaz os efeitos igualitários dos direitos e repõe na esfera social desigualdades, hierarquias e exclusões.” Dito de outra forma, esta pesquisa se interessa por

essas negociações paradoxais, que envolvem direitos e deveres de meninos e meninas em situação de pobreza, mediados por programas de múltiplas refrações. As condicionantes de estarem além de matriculados, frequentando a escola, sob risco de perder não apenas a oportunidade de cursar a escolarização, mas também a renda que, por vezes, é a única responsável por um prato de comida em suas mesas. O que é analisado de forma zelosa, entendendo que estudar tais realidades, não é o mesmo que vivê-las.

Outra preocupação passa pela exposição de enunciação e configuração de sua identidade na escola, onde observações estigmatizantes ganham significados no vocabulário de diversos agentes escolares, e talvez esse espaço não venha refletindo sobre isso, e a própria diversidade que o compõe seja do *Bolsa* ou não. Nesse sentido, “é importante, pois, discutir o conceito de pobreza adotado pelo Estado brasileiro, baseado estritamente no elemento renda, através do estabelecimento de linhas da pobreza e indigência absolutas” (ÁVILA, 2013, p. 12). Igualmente, após complexificar a forma de ler a pobreza, é preciso decidir fazer algo para minimização das muitas formas de desigualdades que circulam socialmente, afirmando a importância das políticas públicas para o exercício da cidadania, tendo (não apenas) a escola como mediadora.

Para tanto, próxima da leitura de Dye (2010, p. 8), entendendo que “política pública é o que o governo decide fazer ou não”, parto da análise de políticas públicas sociais, como integrante desse universo maior, para refletir sobre o que se vem decidindo ou não fazer, e a partir do não feito, pôr em questão conjunturas políticas e demandas sociais que são contemporâneas, nem sempre harmônicas, mas têm forte potencial de legitimidade a partir de relações sensíveis de alteridade, inclusive em plano local. Há, nesse sentido, um olhar treinado por esse viés, para pensar nos contextos escolares aqui analisados e apresentados.

## 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).

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 a 20 anos você não precise mais do Bolsa Família. Mas para isso é preciso progredir. (TEMER *apud* MAZUI, 2018).

O Bolsa Família é uma mentira, vocês vão no Nordeste, você não consegue uma pessoa para trabalhar na sua casa. O pessoal se for trabalhar perde o Bolsa Família. (BOLSONARO, 2020).

A Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004, criou o Programa Bolsa Família, e o Decreto n.º 5.209, de 17 de setembro de 2004, regulamentou e dá outras providências. Seus objetivos são postos no artigo 4.º: “os objetivos básicos do Programa Bolsa Família, em relação aos seus beneficiários [...] são: II- combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional. [...] III- estimular a emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza”, e a condição de combate à pobreza vai reaparecendo no texto, inclusive se reafirma no inciso IV. O artigo 40 retoma objetivos básicos do programa, quando visa “I- promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, de saúde, educação e assistência social”, reforçando a mira no combate à fome.

Sua finalidade aparece no artigo 30, que trata da “unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal e do Cadastramento Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto n.º 3.877, de 24 de julho de 2001”. “São responsáveis pelo acompanhamento e fiscalização do cumprimento das *condicionalidades*” (grifo nosso), postos no inciso II, do artigo 28:

II- o Ministério da Educação, no que diz respeito à frequência mínima de oitenta e cinco por cento da carga horária escolar mensal, em estabelecimentos de ensino regular, de crianças e adolescentes de seis a quinze anos, e à de setenta e cinco por cento da carga horária escolar mensal de jovens com idade de dezesseis a dezessete anos.

De acordo com a redação dada pelo Decreto n.º 6.917 de 30 de julho de 2009.

O Ministério da Saúde também deve acompanhar o “crescimento e desenvolvimento infantil, da assistência ao pré-natal e ao puerpério, da vacinação, bem como da vigilância alimentar e nutricional de crianças menores de sete anos”, e o Ministério responsável pelas bases sociais, a exemplo do extinto Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2004-2019), anexado ao atual Ministério da Cidadania, mantendo atualizado o Cadastramento Único, que serve de base para acesso aos diferentes programas sociais e políticas públicas.

Já é possível sinalizar que a criação do PBF emerge como um eixo no qual coabitam feixes de programas sociais que caminhavam separadamente nos programas governamentais que o precederam, ao menos uma década antes do início de sua execução. As ideias que o tracejam ainda retroagem no Brasil ao início da década de 1990. São muitos os autores que se encarregaram de estudar o programa, seu desenvolvimento, o impacto, os limites e as consequências. Desse concatenado, aparecem concordâncias no que tange ao caráter hereditário do programa, associa-se à convergência de programas lançados já no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) 1995-2003. Dentre alguns textos lidos, cito dois autores que me chamaram a atenção por suas leituras documentais provocativas da compreensão do Bolsa como um programa que vasculha o governo FHC e volta transpassando a própria lógica federativa.

Zimmermann (2006, p. 147) sugere que a inspiração para tal programa se relaciona com “uma proposta do senador Eduardo Suplicy (PT) ainda em 1991, que visava preceituar legalmente uma renda mínima para todos os brasileiros”. Enquanto Maria Ozanira Silva e Silva (2007, p. 1.429), em um artigo que visa problematizar questões centrais em programas de transferência de renda no Brasil, afirma que “o Programa Bolsa Família foi criado em 2003 com o objetivo de unificar os Programas de Transferência de Renda iniciados em nível municipal, estadual e federal desde 1995. É concebido como uma expressão do processo de desenvolvimento desses programas no Brasil”. Ambos partem de uma leitura sociológica das políticas públicas, e permitem reflexões que passam pelos direitos humanos. Segundo Zimmermann:

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 Mínima, 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 Mínima. 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 conseqüentemente 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. Mesmo 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. (ZIMMERMANN, 2006, p. 146).

Este texto extra se fez necessário pela proposta do autor em entender a importância significativa da passagem pelo programa como tentativa de interrupção da pobreza intergeracional e do trabalho precoce infante-juvenil. Ao mesmo tempo que levanta a lógica das condicionalidades e os limites de abrangência do programa, como um problema dos direitos humanos quando se elegem “pobres dentre pobres”, e uma massa anônima que, em condições semelhantes de vulnerabilidade, ainda permanecem sem acesso. Ainda assim, há uma leitura positiva do programa que foi e está sendo revolucionário para reconfigurar o mapa da fome no país. Segundo Silva e Silva (2007), a aprovação da Lei n.º 80/1991 pelo senador Suplicy pode ser considerada o primeiro momento, até o entorno de 1995, da articulação de propostas e ideias, por vezes, reais, que prezam a relação de transferência de renda relacionada com o acesso a direitos sociais básicos. Essa preocupação com o direito à escolarização a autora denomina por “segundo momento”.

Com as experiências municipais de Campinas, Ribeirão Preto, Santos (São Paulo) e Brasília (Distrito Federal) em pôr em prática programas de transferência de renda relacionadas com condicionalidades no campo da escolarização, a autora sugere um “terceiro momento”, ainda em âmbito municipal, alargando-se para outras unidades municipais, até conquistar um espaço federal em 1996, com as experiências do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) e o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que ainda estão no campo das políticas de assistência social no país.

Por “quarto momento”, incidem as negociações de agendas públicas que pediam pela ampliação dos programas de proteção social que se elastecem – ainda que timidamente – pela maioria dos municípios brasileiros, sob controle do governo federal, na execução de programas como Bolsa Escola e Bolsa Alimentação entre os anos de 1999 e 2001, anos finais do governo FHC, que abre pautas relacionadas com uma possível renda cidadã básica na apresentação de conteúdos propostos por Suplicy. Seguindo para o “quinto momento”, que coincide com o primeiro mandato do governo Lula, que, entre outras promoções já citadas para o combate à fome e pobreza no Brasil, tem no lançar do Bolsa Família, e na relação de circuito econômico



que busca construir, a representação de um tempo em que a distribuição de renda e diminuição da desigualdade social sejam uma realidade a se alcançar. Ainda que timidamente, as metas, as pretensões e os alcances do programa ao fim do primeiro mandato petista aparecem positivas em diferentes pesquisas de amostra por domicílio desenvolvidas pelo IBGE via Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que devem ser lidos por suas mediações institucionais.

Comungo com Silva e Silva (2007) quando da caracterização do PBF como um processo de construção histórica, relacionada com intenções, esforços e ações de diversos programas de transferência de renda negociados e concretizados em contexto (extra) nacional. Seus alcances superam seus limites em um país continental como o Brasil. A leitura de Zimmermann (2006) sobre o aspecto problemático aos olhos dos direitos humanos quando se pensa na seleção “dos pobres dentre os pobres”, merece ser validada e denunciada na busca por uma abrangência irrestrita a todos que se encaixam no mapa da fome e/ou da desassistência básica. Sem que para isso seja preciso retirar as marcas benéficas da assistência que chega a uma maioria necessitada de medidas urgentes de contenção.

Além disso, sua sacada provocativa, quanto às boas intenções das condicionalidades, ainda carregar certa tentativa de controle da autonomia do pobre sobre o que fazer, o que não fazer, como gastar e a quem dar retorno, deve fazer parte de uma pauta que reflita sobre as relações de poder que envolvem historicamente o *corpus* sobre a pobreza no Brasil. Em certa medida, essa questão tem até caído no esquecimento. Não à toa, o atual gestor do PBF de Cubati comentou em entrevista remota:

[...] 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. (Gabriel, fev. 2019).

No momento, famílias com renda per capita entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 participam do programa como parte da pobreza, e de até R\$ 89,00 como parte da extrema pobreza.<sup>21</sup> Essa leitura sobre pobreza como falta de renda pela qual envereda o programa, mesmo usando do

---

<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

questo renda, não se limita a ele. O fato de as condicionalidades estarem relacionadas com o acesso à escolarização e ações básicas no campo da saúde e assistência social demonstra que outras misérias, e não apenas a monetária, precisavam ser relidas e ressignificadas para o acesso – mesmo limitado – ao exercício da cidadania. Como sugeriu Tereza Campello (2013, 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 ele, a família beneficiada usa uma política compensatória, com acesso a quantias variáveis de acordo com as diferentes realidades, na tentativa de sanar privações aqui e agora, e acessa políticas estruturantes no campo da saúde, educação e assistência social, qualificando e revolucionando o processo histórico de políticas de transferência de renda no Brasil.

Em algumas regiões, essa realidade é mais evidente e volumosa. “No Nordeste, onde as condições de pobreza e a importância relativa da agricultura de subsistência resultam em incidência mais elevada do trabalho infantil penoso, a superposição do Bolsa Família e do Peti se apresentava mais relevante (ROCHA, 2011, p. 123)”. “Em 2006, os percentuais mais elevados de domicílios em que houve recebimento do dinheiro de programa social foram registrados no Nordeste (35,9%) e Norte (24,6%)” de acordo com o IBGE 2010. Ainda pelo censo:

[...] do ponto de vista dos contingentes de domicílios em que houve recebimento de programas em 2006, os destaques são as regiões Nordeste (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 Norte e Nordeste onde, 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>

São leituras quantitativas que reforçam as cartografadas pela pesquisa local, tanto na evidência da duplicação de beneficiários em programas sociais na cidade de Cubati em 2006, com o elastecimento no número de domicílios assistidos pelo PBF, como na significativa percepção de meninos e meninas do programa frequentando com assiduidade o ano letivo escolar. Essa é uma questão que trago na sua complexidade pela representação de docentes, no 2.º Capítulo. Perceber-se-á que nem sempre a leitura dessa permanência na escola é correspondente à animação quanto ao desempenho e ao questionável sucesso escolar. Dentre outras situações que podem ser enaltecidas mediante o acesso ao programa, o IBGE (2010) aponta o fato de que o número de crianças em torno de dez anos ou mais, que na maioria estão nas famílias beneficiárias, e até 2006 girava em torno de 19,3% do total de domicílios, chegando a 40,4% nas casas receptoras do programa no Nordeste, cai para 13,8 nesses mesmos domicílios, o que sugere uma diminuição significativa do trabalho infantil, associada à entrada e permanência em atividades escolares. O que parece atingir “dois coelhos de uma cajadada só”, ainda que haja muitos outros obstáculos a ser superados.

Talvez seja possível associar aqui a significação da frase do atual presidente da República, ao dizer, quando então deputado federal, que “a Bolsa Família é uma mentira, vocês vão no Nordeste, você não consegue uma pessoa para trabalhar na sua casa. O pessoal se for trabalhar perde o Bolsa Família”, ou a do próprio Michel Temer quando viveu a Presidência de forma golpista e marcou seu discurso enfatizando:

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. Mas para isso é preciso progredir.

Os vinte anos de programa se avizinham, e a pressa em resolver problemas seculares – em curto prazo – não trouxe soluções.

---

<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.

Nesse sentido, a correspondência dos discursos de Lula passa por uma construção de sentidos que ganha inteligibilidade quanto à ampliação da abrangência em assistência. Na cidade de Cubati, nessas quase duas décadas de PBF, ainda que atrelada à dependência estatal e modestas ascensões sociais, a amplitude no número de famílias assistidas mais que duplicou, ainda no seu primeiro mandato, representando uma minimização na fome crônica. Uma leitura social representada pela diminuição das práticas de pedintes, pelas quais “uma esmolinha pelo amor de Deus” fazia parte de práticas culturais que assisti desde menina até o início da vida adulta, e resultava, geralmente, em meninos e meninas que iam à porta das casas após o almoço pedir sobras de alimento para alimentarem a si e familiares em situação indigna de fome (infelizmente, tenho revisto cenas, potencializadas pela pandemia, que me fazem lembrar essa época). Diga-se de passagem, o custo-benefício do governo brasileiro com o Bolsa Família (BF) vem sendo vantajoso em diversos aspectos, um gasto ínfimo mediante o retorno social, inclusive nos circuitos de economias locais (SILVA, F., 2017).

Quando presidente do Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA), Marcelo Neri (2013), em entrevista a Camilla Veras Mota para o Jornal Valor Econômico, de forma entusiasta comentou que “os gastos com o Bolsa Família representam apenas 0,4% do Produto Interno Bruto (PIB), mas cada R\$ 1 gasto com o programa ‘gira’ R\$ 2,4 no consumo das famílias e adiciona R\$ 1,78 no PIB”. Ele traduziu em números aspectos positivos e produtivos do programa. O que converge com a seguinte representação do atual gestor do Bolsa em Cubati:

É 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. (Gabriel, fev. 2019)

Logo, o BF em um município como Cubati tem impacto social significativo na economia local, faz ‘girar’. É um “dinheiro que tá ali todo mês”, “tem gente que só tem essa

renda para viver e se não tivesse não tinha o que comer dentro de casa”. Não é possível resumilo a “esmola [...] e ele por outro lado tem suas condicionalidades”. Condicionalidades, em especial, a atrelada à frequência escolar, que atua por estratégias de governamentalidade que vem se construindo de forma diacrônica e sincrônica com organismos internacionais e relações de mercado que têm alterado finalidades e identidades no cenário escolar.

O que nos limites deste estudo vão sendo representadas, próximo à percepção de Stephen J. Ball (2001, p. 111), quando sugere que “subjacente a este novo paradigma está a disseminação das formas de mercado ou empresariais como narrativa mestre, definindo e determinando a ampla variedade de relações no estado e entre este e a sociedade civil e a economia”. Em seu artigo sobre diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação, ainda acresce os efeitos sentidos em diferentes setores públicos, em que “[...] a ênfase muda do estado provedor para o estado regulador, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar, e o estado auditor, aquele que avalia os resultados” (SCOTT, 1995, p. 80 *apud* BALL, 2001). No mais, a apresentação do programa feita pela presidente Dilma Rousseff (2011-2016) trouxe um universo simbólico da figura da mulher provedora/cuidadora que será analisado nas minúcias das significações negociadas com as narrativas que deram (r)existência a este estudo, especialmente nas representações que mães do Bolsa constroem em coautoria com o último capítulo.

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

Em Cubati, temos 1.982 famílias inseridas no Cadastro Único, 1.781 atualizadas, 1.748 com renda até meio salário mínimo, 1.616 que fica no entorno dessa mesma renda e se encontram atualizadas. De acordo com o relatório de junho de 2020, fazem parte das famílias beneficiárias 1.347 famílias, e 84,9% de mulheres são responsáveis pela família,<sup>23</sup> em um universo amostral de 1.940 famílias residentes em domicílios particulares na cidade (IBGE, 2010). Ler esses números me lembrou um escrito de Venceslau (2020) para a coluna Outras Cartografias na qual inicia afirmando:

Bolsa Família é um termo que faz parte do debate político e do cotidiano da população brasileira das últimas duas décadas. Não 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).

Ele insiste, para algumas regiões, é mais que justiça social, é uma “necessária justiça espacial”. O que me remeteu a Le Goff (1978, p. 28) quando sugeriu que “não há história econômica e social. Há a história pura e simples em sua unidade. A história que é toda social, por definição”, e como tal merece ser lida pela teia heterogênea de sua totalidade fraturada. Para tanto, trago ao texto trechos de entrevistas remotas realizadas com o atual gestor do Bolsa Família de Cubati, e com o diretor do Cras da cidade. São eles articuladores da gestão de programas sociais do lugar, testemunham a reinvenção dos papéis na bricolagem cotidiana dos beneficiários daquela localidade. Assim, quando provocados a falar sobre o PBF na relação que estabelece com o campo da educação, corroboraram a mira deste texto quanto às marcas sociais que narram corpos (extremamente) pobres em processo de escolarização, ao tempo que traquejam sua posição de sujeito. Disseram:

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 [...]. Muitos são ‘jogados ali só para não perder o Bolsa Família’. (Gabriel).

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. Mas não podemos negar que a realidade brasileira mudou com o Bolsa Família [...] Nosso 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. [...] Nós sabemos que essa condicionalidade de estar na escola é, de fato, um grande incentivo para que as crianças estejam lá presentes. Mas 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. Mas 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).

É importante mencionar que essas representações se construíram mediante perguntas, que, em um primeiro momento, buscaram perceber os significados do programa para eles que lidam de diferentes formas com famílias assistidas localmente, em correlação com a leitura que fazem dessas famílias e de seus filhos quanto à tentativa do Estado em determinar uma regularidade de frequência. A partir das posições mais técnicas que desempenham, permeadas por efeitos deste Estado regulador, eles falam de representações que chegam da escola, por meio das ligações em rede que exigem diferentes fiscalizações que passam pela permanência do menino e menina atendidos na escola. Assim, atuam em um campo mediador de representações, pelo qual ora se encenam as queixas das famílias, ora da escola.

Outra situação apresentada na carta da ex-gestora Iris movimentada uma explicação de como essas lutas de representação modificam as formas como escutam e leem determinados cenários. Em carta, Iris, atualmente secretária escolar, mãe de dois filhos e recentemente uma avó feliz, chegou a listar seis cursos de capacitação a que foi submetida para permanência no cargo de gestora. Com isso, buscou legitimar seu lugar de fala ao mesmo tempo que significou como esses cargos são atravessados por estratégias de maximização de resultados. Foram eles:

- Curso de Gestão e Operação do Cadastro Único pela Universidade CAIXA em João Pessoa, PB.
- Curso de Capacitação para Entrevistadores Municipais do Cadastro Único de Programas Sociais, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH) em João Pessoa, PB.
- Bolsa Família na área de Saúde pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, modalidade a distância.
- Capacitação do Sistema de Benefícios ao Cidadão (Sibec) pela Universidade Caixa em João Pessoa, PB.
- Curso de índice de gestão descentralizada municipal”, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, modalidade a distância.
- Curso do Sibec, Sistema de Gestão de Benefício pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, SEDHE, João Pessoa, PB.

Tomada por essas informações, levei em consideração que as representações postas por Gabriel e Paulo devem ser lidas a partir dos cargos de articulação, organização e gestão que ocupam, e os significados que tomam atualmente. Algo que Ball (2001, p. 104) vai centralizar como um “ator” novo na peça do setor público – o gestor. Esse novo ator passa a lidar com “o propósito da devolução, tal como formulado pela Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), é encorajar os gestores a centrarem-se nos resultados, conferindo-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros”. Essas significações de flexibilidades atendem a novos tipos de regulação, com complexas formações discursivas que aparecem quando se pedem os resultados, em forma de produtividade, eficácia e performance para esse alcance. O que ressignifica práticas de gestões empresariais, e acionam a construção de figuras, de tipos ideais, e cenários possibilitadores desses fins, em cenários municipais como o Cras e o espaço onde se desenvolve o PBF.

Logo, o sugestivo descrédito para com a família, que reproduz o descrédito com a escola, na representação da família que não incentiva um futuro melhor, que se preocupa apenas com o recebimento do benefício no fim do mês, demonstra que nessa falta de perspectiva os meninos são “jogados ali, só para não perder o Bolsa Família”. Isso passa por redes de inteligibilidades que cobram a reconfiguração da documentação do programa, com fins mais efetivos e firmes para obtenção do “sucesso” escolar, e conseqüentemente a reconfiguração de classe que esses meninos e essas famílias podem alçar, gerindo os meios que os oportunizam uma mudança de classe, “sucesso” profissional e sugestivamente pessoal, como potência de consumo, que se relacionam com valores e crenças de um capitalismo reatualizado pelo neoliberalismo. Por meio dessas negociações imaginárias, acabam por ressignificar estigmas que atuam na ideia de uma pobreza “fracassada”, a que não se gere, não se mobiliza, e diverge das concepções de riqueza, consumo e conforto, que aparecem como o escopo da felicidade por meio dos modos como seus filtros sociais representam esse cotidiano.

Isso aparece na fala de Paulo, que, na condição de diretor do Cras, também se preocupa com essa versão do programa, pois enxerga “comodismo nas famílias”, entre aspas, pela “migalha” recebida. Quanto ao pacto de atendimento, sobre as condicionalidades, ele parece descrente, já que se relaciona apenas com a dependência da retirada do valor no fim do mês. Ele reconhece a importância do BF em um país em que nem todos – digo poucos – têm uma renda suficiente para viver e consumir certos objetos de consumo, hiperinflacionados por marcas e desejos perpassados pela sociedade do espetáculo. Ao aparecer inicialmente incomodado com as pessoas que julgam os beneficiários como aqueles que não buscam novos horizontes, chega a usar a expressão sintagma “as pessoas” para se referir aos que criticam a transferência de renda para as que estão em situação de pobreza (extrema), como viciadas pelo *status quo*. Ao mesmo tempo, significa-os assim. Chega a lançar uma fala positiva em relação à garantia da presença de crianças do Bolsa na escola, mas, em seguida, pondera sobre fato de que isso não quer dizer que estejam estudando, ou conscientes do “papel verdadeiro” de frequentar a escola.



Esses meninos e meninas do Bolsa são considerados ausentes, estando ou não na escola, e, de alguma forma, os gestores sugerem sentimentos de “não querer, não ser, não estar” como reflexo das famílias que não têm consciência do papel da escolarização, para a interrupção cíclica da pobreza intergeracional, para a ascensão social e melhoria de vida. São famílias que não introjetaram a lógica dos sujeitos ativos sociais, que perpassam a construção das lógicas de promoção de programas como o Bolsa Família. Por isso, Gabriel afirma que “muitos pais só mandam o menino para a escola por conta do Bolsa Família”, e Paulo reforça não ver sentido nas famílias investir no “capital” cultural e social dos seus filhos, alimentando valores que se relacionam com crenças na formação profissional deles e consequente retorno em forma de profissional especializado. O comodismo dessas famílias as relaciona como instâncias cíclicas de pobreza intergeracional, no qual muitos filhos vão à escola para manter aquele benefício na espera de ter seu “bolsa” amanhã. São construções discursivas que parecem sugerir uma rua sem saída, ainda, que necessária, sem saída.

Suas análises me remeteram a um contraponto que dialoga com a sensibilidade de Charlot (2000) ao escrever, ainda no início deste século, como histórias de alunos em situação de fracasso escolar o produzem quando contadas. Nessas narrativas em que aparecem alunos “que não são” filhos de pais que “não foram” são reproduzidas ausências geracionais que reaparecem nos bancos escolares. Seu rosto, mesmo quando não nomeado, é visualizado como parte do fracasso, de si e da escola. Análise que: “remete para fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, de recusa a estudar, transgressão das regras, o ‘fracasso escolar’ é ‘não ter’, ‘não ser’.” (CHARLOT, 2000, p. 17). Nesse sentido, ainda que se saiba:

Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem o saber que supostamente devem adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, agrupam sobre o nome de ‘fracasso escolar’. (CHARLOT, 2000, p. 16).

É sobre essa expectativa rebaixada que recai sobre meninos e meninas do programa, os que *só vem por*, e por isso também responsáveis pelo fracasso de não assumir seu “verdadeiro papel”, que este texto vem sendo escrito. É sobre a desnaturalização do que Paulo apontou ser “corriqueiro ouvir”. É sobre o ato político de escrever sobre a escola e suas relações, pondo em questão as justezas de acesso e permanência, ainda que seja duplamente cobrada uma

performance estudantil para aqueles que *recebem para estudar*, quando deveriam, ainda que sem receber, entender a escola como espaço de valor para formação e ascensão social que este texto vem sendo escrito. É sobre não normalizar o que se costuma ver, ouvir e dizer. Por isso, faz-se oportuna a aproximação com a percepção de Dubet (2008, p. 12) sobre “igualdade distributiva das oportunidades”.

Para ele, há diferentes formas de acesso e (não)sucesso escolar. As oportunidades não são iguais apenas pelas diferenças sociais, mas pelas retroalimentações desiguais construídas em forma de outras diferenças de tratamento que estão no âmago da escola. Negar isso, para ele, é parte da hipocrisia que ronda a instituição. Tanto porque “uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos” (DUBET, 2008, p. 10), quanto deve questionar se a oportunização, dita igualitária do acesso à escola, não seria uma forma de “produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder. Que influenciam as diferenças de *performance* escolar” (DUBET, 2008, grifo do autor, p. 11). A saber, “falta de trabalho, ‘falta de atenção’, ‘falta de seriedade’, são as explicações mais banais das desiguais *performances* dos alunos, em todo caso, atribuídas ao próprio aluno” (DUBET, 2008, p. 40).

Posto isso, é importante que se diga que não se trata de falas aleatórias, mas de gestores em atuação na área social do município, o que ganha potencial de circulação. São pessoas estratégicas na legitimação de narrativas, e é preciso, além de entender as condições que organizam e delimitam suas falas, a importância de reconstruir essas imagens, passando pela mediação institucional, como uma rede protetiva para esses beneficiários, especialmente crianças e jovens em processos de escolarização. E nesse sentido, se a escola – grosso modo – diz que as expectativas transformadas em notas e performances comportamentais não correspondem ao esperado, talvez seja o momento de a gestão social argumentar as finalidades do PBF e suas funções, na defesa da sua efetiva aplicabilidade, na formatação que se encontra hoje. Por mais que esse exercício se torne mais difícil por “nadar contra maré”.

Com isso, essas braçadas poderiam ser compartilhadas em regimes de colaboração, cabendo à escola ser mediadora desses conflitos, apresentando uma preocupação no acompanhamento dos alunos com o Bolsa Família e outros programas sociais, orientando as famílias, os professores, organizando informações para diagnosticar o que ocorre com as crianças e famílias envolvidas. Se a escola se interessar em acompanhar, pode divulgar bons dados e, se for o caso, valorizar e incentivar o programa. Essa possibilidade é uma das representações do último capítulo deste estudo; ou seja, já que o vínculo escola e PBF é uma

realidade, por que a relação com o acompanhamento fica no campo do tratamento formal do envio de censos de frequência? Uma relação usada, muitas vezes, como barganha ou ameaça, como veremos no curso desta análise.

Em sentido correspondente, há uma questão referente ao programa. Ele é aceito como uma boa proposta política, mas que não dá certo no imaginário da escola. O que provoca outras questões, que passam pelo que a perturbam, pela estigmatização que constrói quando não recria mobilização diante dos problemas. Sugerindo um cenário que, por mais perpassado que seja por outras instituições, tem lógicas de resistência própria, que faz com que não entenda como sua responsabilidade as questões sociais, apesar do seu cotidiano ser povoado de políticas sociais e sujeitos que se constituem na mesma ocasião que são constituídos por elas. Nesse sentido, apesar de não ser apenas da escola a redefinição de significações de desigualdade, exclusão e pobreza, é “dela” parte integrante, como parte de um mundo de contradições. Por isso, a urgência de propostas curriculares que sejam pensadas na escola, por meio de um PPP preocupado com as realidades que devem ser significadas como mola mestra e mediadora das lutas de representações.

Quando optei pelos sentimentos das narrativas, fui desapegando da imparcialidade que já foi tão reclamada, quando “substituída pela parcialidade do narrador. ‘Parcialidade’ aqui permanece simultaneamente como ‘inconclusa’ e ‘tomar partido’.” (PORTELLI, 1997, p. 39). Ainda que a função do historiador seja a “busca pela unidade”, é nas contradições dos nossos conflitos e diferentes parcialidades que se faz história. Nesse sentido, no aspecto descontínuo deste texto apresento Paulo, na sua relação com a cidade e o serviço público cubatiense. As narrativas de si aqui oportunizadas mostram a dimensão humana que o simboliza.

Ele é aquela pessoa querida, que vem há mais de três décadas atuando no serviço público cubatiense. Sua trajetória começa como arrecadador de impostos na década de 1980, o que permitiu que conhecesse moradias e famílias na passagem das cobranças do IPTU. Passou por essa curta experiência e foi atuar na Secretaria de Saúde que deu oportunidade para fazer um Curso Técnico em Enfermagem, permitindo que atuasse como auxiliar de Enfermagem durante a década de 1990, virando o século ali. Já próximo e sabedor das dificuldades nas receitas, pela atuação em um posto de saúde do interior, chegou a adotar um menino, hoje homem de 32 anos. Ele teve sua vida mudada depois de ter sido encontrado em uma rede em um quarto escuro de uma casa de taipa. Além da cegueira e do retardo físico e mental, aquela criança de quatro anos<sup>24</sup> apresentava um quadro de múltiplos problemas de saúde que se somavam ao abandono,

---

<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

por ter perdido a mãe quando ainda tinha meses, e ficado aos cuidados da avó materna em situação de alcoolismo. Acabou sendo ali deixado aos cuidados dos profissionais de saúde da cidade, dentre esses, Paulo, que o adotou com o tempo. A história deles é bem representativa na relação de dependência e amor direta e diária entre filho e pai. Eles moram sozinhos, e da troca de fralda ao banho, os cuidados ficam a cargo do pai, principalmente agora na pandemia, que o trabalho somou e dividiu espaço no interior da casa.

Por sua história profissional, chegou a ser convidado pela Secretaria de Saúde para o cargo de assessor e depois assumiu a pasta como secretário de Saúde. Diante de mudanças de gestões que envolvem o jogo de cargos de confiança, ele saiu da secretaria, sendo convidado tempos depois para trabalhar na área social, sabida sua formação também em psicopedagogia. Pelo tempo que ficou na saúde, especialmente os cinco anos como secretário, falou da escassez de recursos e das dificuldades de municípios de pequeno porte, mencionou o imediatismo da saúde: “A saúde não espera, as outras coisas a gente tem tempo de planejar, a saúde, não, a saúde é imediata. A gente tem de dar assistência às pessoas, e não tem outra opção. Então, foram tempos muito difíceis”. (Paulo).

Hoje, na assistência social concorda que a “fome não espera”. Parece desejar mais que os programas de transferência de renda sejam pontes reais de acesso a algo melhor que a extinção deles. Nesse sentido, sua leitura entristecida, quando fala da pobreza (extrema), na expectativa de “futuro” e dignidade, só pode ser lida pelas redes discursivas que o envolvem. Logo, dos muitos Paulos calejados pelas realidades duras, refratadas por muitas pobreza, aproximo-me do diretor do Cras, que, desde 2014, filtra programas sociais e assistências locais. Ele me contou de forma orgulhosa a contemplação do município por duas vezes com o selo Unicef, tendo-o como articulador, “o melhor articulador municipal da Paraíba”, disse-me com satisfação. Isso nos conta sobre o significado dessa realização pessoal/profissional, mas também dos mecanismos que envolvem seu setor público de atuação na geração de resultados e alcance de metas.

O que me leva a concordar com Ávila (2013, p. 13) que, como assistente social, ao vivenciar de forma convergente alguns Cras, passa a lançar, por hipótese e confirmar em pesquisa, que o local subverte o global, no sentido de que o “Programa Bolsa Família, apesar de se configurar como uma política pública de âmbito federal com critérios de seleção definidos, presente em todos os municípios brasileiros, é uma política implementada pelos municípios, isto é, pelo poder local”. Por isso, de acordo com a autora, isso faz “[...] com que ela assuma diversos contornos e gere

---

adoção, mas as leis na época não permitiam a adoção por parte de um homem solteiro. Passados anos, conseguiu a curatela e o direito de viver a paternidade com Luizinho.

efeitos diferentes, a depender da estrutura administrativa e política do município, bem como das instituições e das pessoas que devem viabilizá-la”. Por isso, ao pesquisar a convergência entre práticas e condicionalidades em uma escola como a PSF, inscritas no 2.º Capítulo, também busco perceber e apresentar as particularidades que o programa assume naquele contexto.

Com isso, trago a este momento do texto Jasmim, que, com Gabriel e Iris fecham o ciclo de atribuições diretivas do PBF no município de Cubati. Jasmim, assim como Paulo, esteve envolvida coordenando o Cras por cerca de uma década. Sua entrada coincide com o ano inaugural do Bolsa como projeto, e seus seguidos anos na assistência social com processos e mudanças nas políticas de transferência de renda em ação. Sua leitura não se distancia das já apresentadas, mas amplia a representação do programa quanto à condicionalidade educacional e à gestão local. Reconhece sob certo tom desiludido que “o programa, quando nasce lá no federal, tem uma estrutura belíssima. A documentação dos programas é perfeita [...] a estrutura é bela, mas na prática [...] o programa virou política. Quem vai mexer?”

Enquanto conversávamos, sentadas na sala de sua casa, Jasmim narrou o que Ávila (2013) categorizou em tese, ao dizer que esse poder local é, ao mesmo tempo, remédio e veneno – em municípios pequenos como o nosso, em que se conhece com mais facilidade as condições em que vivem as famílias beneficiadas. Posto que mesmo se tratando de um programa federal, ele pluraliza os poderes que interferem nas negociações municipais, que, segundo ela, peca pela fiscalização “que nunca existiu”. Posto que as governanças locais não querem “comprar briga”, optam pelo discurso da facilitação do acesso dos que mais precisam entre os precisados, e permitem que essa ideia se propague, agindo com pouca seriedade quanto ao cumprimento efetivo das condicionalidades e da fluidez da permanência, saída e rotatividade das famílias no Bolsa. Insiste que, em relação à fiscalização, “nunca houve oficialmente, aí eu digo, do Cariri todo”. Diz isso em referência ao fato de ter colaborado ou trabalhado diretamente na logística do PBF em pelo menos cinco municípios circunvizinhos de Cubati. Por isso, antes mesmo de focar na relação Bolsa–Educação, soou importante essa sua tradução do programa:

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. Naquele tempo que está no programa, a assistência social ministra alguns cursos, que a gente chama de IGD. Vem uma verba específica para isso, o IGD-M. Não sei se ainda vem [...] então tem dois tipos de IGD, 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. Muitas vezes elas mantêm 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 diferentes refrações nas representações que os sujeitos acionam dependendo do seu lugar de fala. Não me refiro aqui apenas ao institucional, mas o social que ocupa quando não mais ocupa o cargo. Eu sabia disso quando procurei Jasmim. Ao conversarmos, nossas máscaras não conseguiam esconder o olhar de procura e escolha sobre o que contar a uma velha amiga, que está ali para construir um texto formal acadêmico, e abre espaço para memórias pessoais/profissionais tão marcantes em sua vida. Essa entrevista foi a única presencial que consegui realizar, foi a mais “livre” em termos de interferências da minha parte como pesquisadora; não levei sequer um roteiro prévio, pois é preciso assumir que o conhecimento de suas experiências de dez anos na assistência social fez com que reconhecesse sua posição estratégica, fundamental para o entendimento de diferentes relações simbólicas e representações que ocorrem em um Cras de uma cidade interiorana, povoada de conhecidos.

Não foi a primeira vez que nos cruzamos. Somos, além de historiadoras de formação, professoras que tiveram percursos cruzados por um bom tempo. Ao apresentar o objeto de estudo a Jasmim, permiti-me passar a ouvi-la de forma atenta. Lembro que, no cenário da sala em que estávamos, ouvia-se um barulho de construção na casa vizinha, que nos fez rir lembrando que, há treze anos, a entrevistei em fita cassete em sua antiga casa. Nossa fala se iniciou ao som de marteladas de uma construção que derrubava a parede ao lado. Disse ela: “Isso nos persegue, um devir em nossas entrevistas”. O que sinaliza a confiança e cumplicidade que trazemos, e arregimenta na sua interlocução modos de conduzir sua fala de forma franca, ainda que elaborada. Com isso, contou muita coisa, dentro de esquemas e imagens que davam inteligibilidade às suas relações entre pares e superiores. Talvez não falasse o que falou, nem da forma como falou, se estivesse conversando enquanto ocupava a gestão, ou estando diante de um beneficiário. O que é legítimo e faz parte do seu feixe de escolhas, mas é parte integrante da análise realizada.

Ao apresentá-la ao objeto de estudo, valorizando seu entendimento sobre a correlação entre o Cras, a Secretaria de Educação e a Escola, como espaços convergentes e responsáveis pela aplicabilidade do programa social com os usuários, especialmente no que tange à questão

da condicionalidade de frequência, senti que, a partir daquela enunciação, era hora de silenciar e ouvir. “Vamos lá, deixa eu ver por onde começo”, disse Jasmim, que foi montando uma espécie de retorno cronológico das suas vivências, e dando indícios do seu papel de intermediadora de diferentes realidades sociais na cidade por certo tempo: “Nossa, foram dez anos, uma década. Como passou rápido!”

Da sua evocação de partida ao término da sua fala, cerca de duas horas e meia de entrevista, suas memórias conflitantes pareciam não ter saudade das cobranças, da hiperinflação de exigências que, na condição de gestora, tinha de assumir, e muitas vezes teve de silenciar, fingir não ver, ou reivindicar aos poucos, pois os arranjos políticos locais também mudavam as paisagens institucionais. Disse a gestora: “Eu fiquei parar na ‘geladeira’ por isso, por fazer o certo e apoiar o certo, nada mais do que seguir as regras do programa sem aceitar arrumadinho.” Poucas vezes a interrompi, buscando provocar alguma questão que tivesse mais interesse, pois me pareceu sedenta por falar, e à medida que contava, ia contemplando inúmeros cenários e práticas discursivas que enriqueceram a produção desta tese. Não podia continuar sem mostrar os significados que atribuiu e o vocabulário que usou para traduzir o PBF no chão da cidade e do Cras. Foram fundamentais para ressignificar certo determinismo da hipótese que construí, e a pesquisa foi dando novos significados e inteligibilidades.

Pela fala de Jasmim, lê-se um descompasso entre o programa que se espera e o que se constrói. De temporário a eternizado, dela senti que algo não está a contento, e exemplifica isso quando diz, entonando a voz, que “tem família que recebe o Bolsa desde que o Bolsa foi criado”. Essa percepção aparece e reaparece em diferentes interpretações, por vezes mudam-se as palavras, mas esse teor lançado pela lógica de financiamento educacional ou social com fins para o mercado de trabalho mostra formas de representação desses efeitos de verdade que, quando não problematizados, parecem ser uma opinião do sujeito.

Pereira (2007, p. 42) já sinalizava em sua pesquisa de dissertação, que teve como objeto as representações da pobreza e do pobre no Programa Bolsa Família, que as bases operacionais e financeiras de programas sociais como esse, funcionam sobre lógicas bancárias, que tem uma forma de entender os “investimentos” com fins de “independização”, como uma forma de convenção explicativa que, desde a década de 1990, vem se consolidando.

Nesse momento, fala de forma posicional ao campo que atua, faz parte do seu universo de significação, e formação na assistência social, formular expectativas rebaixadas com a permanência de famílias por anos no programa. Por isso afirma que “não foi pra isso que o programa foi criado”, e nesse sentido, as contradições na forma como recepciona e significa lugares para o pobre e para a pobreza são planilhas abertas a inscrições de diferentes agentes

sociais. Sua fala apresenta a “filosofia do bolsa”, que seleciona por um corte de renda, ao mesmo tempo que busca promover cidadania com os acessos aos serviços básicos, e assim conduz práticas concretas do seu agenciamento. Por sua vez, o pobre que o acessa, nem sempre alcança a plenitude dos resultados previamente desejados, e, por vezes, ainda que acesse, não se promove com isso. De forma correspondente, reiteradas observações, inclusive docentes, vão passar por essa rede de sentidos, e narrar meninos e meninas beneficiários a partir de “insucessos”.

Essa folha de inscrição, que vai sendo preenchida por diferentes formas de exclusão, assume uma função, que é a de apontar onde foi rompido o pacto intersubjetivo do programa com seus usuários. Isso passa pelo tipo de mão de obra que o mercado espera – grosso modo – sob artifícios de alta performance e especialização, o que não fecha a conta com as realidades da maioria dos beneficiários cubatienses. Isso aparece nas entrevistas de mães do bolsa, que contaram as oportunidades que não tiveram, para terem ainda jovens, e até depois na vida adulta, acesso a uma realidade financeira mais confortável, e a uma relação de trabalho mais digna, se tivessem tido acesso à escolarização. Por isso, suas cobranças parecem não fechar. Nesse sentido, sinaliza Pereira (2007, 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/ou descartáveis, uma vez que, estes já são denominados de “pobres”, 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 “ser pobre” e suas representações no interior das relações pautadas na sociabilidade da lógica do capital de um mundo globalizado?

O que constrói uma preocupação que recai sobre a forma com que a gestão do programa localmente pensa e diz dos beneficiários. Se incapazes, ou acomodados de sair da condição em que se encontram, diante de uma documentação perfeita, temos uma expectativa rebaixada que volta a ser significada com naturalidade, o que produz de antemão o insucesso do programa, e aparece apressado em redefinir vidas e formas de viver, muitas delas marcadas por gerações e desigualdades históricas, que, quando apagadas, geram o que Paugam (2007, p. 24) denominou *desqualificação social* “para se referir à lógica da designação e da rotulagem das pessoas assistidas por instituições públicas e seus efeitos sobre a identidade dessas pessoas [...] relacionada a uma condição que impede essas pessoas de suprirem o mínimo vital”. Entram



nessa percepção “essas pessoas” mencionadas por Jasmim e demais gestores e articuladores. Que parecem não ter saída, ou o sucesso ou o fracasso, sendo o primeiro, um ideal complexo de se atingir. Nesse sentido, essas redes de inteligibilidades tendem a condenar o pobre pelo próprio infortúnio.

Logo, não se apresenta a maneira como a instituição e seus profissionais lidam com as subjetividades dos usuários pela assistência, nas suas maneiras de viver, conviver e habitar; ou seja, não se potencializa quais contrapartidas efetivas são gerenciadas como facilitadoras para obtenção desse fim, por meio de relações humanas não inscritas em textos formais. O que passa pelo crivo de se questionar o porquê da dificuldade em praticar uma leitura positiva dos benefícios assistidos pelo programa, e “praticar uma leitura positiva, é prestar atenção também no que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente aquilo em que elas falham e as suas carências” (CHARLOT, 2000, p. 30). Ao provocar essa leitura sobre famílias que se beneficiaram de cursos pela ação social, Jasmim comentou: “são raros, mas teve até uma família que fez curso de serigrafia. Você até conhece o pessoal de ‘Fulano’, abriu uma para eles, depois não precisaram mais, e saíram.” (grifo nosso).

Quando isso não é feito, volta de forma cíclica a colocar o sujeito como responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, o que faz parte de redes de significação que precedem sua fala e se associam à representação de agências internacionais sobre a concepção de pobreza que se mobiliza, que busca, que constrói, pelos próprios méritos, sua nova posição. Ressignificando-os como “bons pobres”, os *ativos*, os que foram visibilizados e estão tendo a oportunidade de se rerepresentarem socialmente na condição de consumidor, que, em determinados momentos e cenários, aparecem também como condição primeira de cidadania (IVO *apud* PEREIRA, 2007, p. 46).

Algo que polariza o sujeito beneficiário entre a competição e incapacidade, pela estratégia discursiva meritocrática que provoca, no cenário social concreto, não apenas representações e estigmas em relação à pobreza, mas invalidações das suas formas de resistência diárias, que são acionadas, por exemplo, para permanência em programas sociais, como emergência e saída para ações básicas, como alimentar-se, vestir-se, comprar um caderno, e *seguir*. Seguir inclusive para a escola, com seu caderno novo, e vivenciar suas experiências, mesmo que não sejam, afinal, resultantes de um empreendedorismo de sucesso. O que talvez nem os defina nem os limite.

Ao analisar as relações entre essas políticas do corpo narradas por Jasmim e sua representação sobre o programa, é possível articular a sua aproximação com as significações que vêm sendo construídas sob os artifícios discursivos da naturalização, como a representação

dos meninos e meninas atendidos pelo PBF como aqueles que estão “jogados ali”, desobrigados ao bom desempenho. “Só vão para não perder o Bolsa.” Talvez o fato de Jasmim e Gabriel estarem ou terem estado na assistência social e na articulação do PBF na cidade, sendo docentes de formação e profissão, tragam em falas, como a de Jasmim, sentimentos complexos, por vezes contraditórios, conforme os lugares que ocupa como gestora e professora. Negocia cenas que viveu no Cras e a refração delas na escola. Isso aparece em parte na narrativa esforçada em justificar por que só a cobrança da frequência não auxilia a escola e os sujeitos escolarizáveis ao sucesso. Nesse sentido, apresento sua representação para pensar *com*:

Muitas 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... Nossa! 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. Não tem 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 [...]. Não 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/ironia) e elas são obrigadas. Então, a gente tem o Bolsa Família, que deu o poder do menino pobre ter um wifi, 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? Não tem isso. Não 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. É 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: ‘Meu 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. Não 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.

Diante dessa percepção representada por Jasmim, as condicionalidades, como contrapartidas das famílias do Bolsa, necessitam de revisão do programa para redefinição e aplicabilidade. A documentação apresentada anteriormente como perfeita, aparece falha, porque percebe-se que a família beneficiada “está preocupada se o dinheiro não está vindo”, não se seus filhos estão com bom desempenho escolar. Se existisse isso, deixa entender que surtiria talvez um efeito bem-sucedido para a escola e para redefinição dos lugares na classe escolar de hoje, ou na classe social de amanhã. Não se trata de uma leitura fatalista ou particular do programa, pois reforça repetidas vezes que não se refere a todo o mundo, e sim a boa parte. Se relaciona simbolicamente com currículos e exigências que também a constroem. O que apresenta contradições próprias do mundo que habita, potencializadas pela posição de professora que ocupa, assim como a de professor que Gabriel ocupou por quase uma década. Essas representações não são apenas efeitos do que recebem de fora, das famílias ou da escola, mas suas negociações entre os espaços técnicos e pedagógicos. O que a fala de Gabriel leva a pensar, em certo contexto de produção:

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 Matemática e 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. Muitos vão só pra estar na

escola e acabam até atrapalhando outros que querem. Se fosse questão de rendimento escolar, provavelmente se interessariam até mais.

Na interlocução de suas falas, uma preocupação recai sobre as memórias que marcam o PBF e seus usuários. Ao partirem de lances de memórias que se cruzam institucionalmente, eles ressignificam sua posição de gestores, negatizando as estratégias do programa e as contrapartidas dos seus beneficiários. O que toma um sentido político de uma representação dessa relação como algo que não vem dando certo. O que provoca um retorno que articula contradições entre as estratégias de governo e as táticas dos usuários na perspectiva de Certeau (2007), quando ele pensa que seria a instituição, representada pelo programa nas suas regras, normas e fiscalizações, e a bricolagem, que seriam a reapropriação dos usuários nas suas práticas cotidianas.

Nesse sentido, há um posicionamento estratégico que parte de um espaço social, que permite uma interpretação dos próprios códigos e regras. Ele não é definidor, mas conta formas de representar a pobreza, na mediação entre o pobre, o beneficiário e a instituição. O que leva a entender um desejo por um tipo de concepção disciplinar do Estado que já não consegue se representar como em décadas anteriores. Entender por esse prisma é dar presença a algo que se relaciona com um espelhamento de realidades, que concorre entre a falibilidade das estratégias, e as múltiplas formas de apropriação astuciosa. Um movimento histórico intermediado pelas práticas culturais que envolve Estado e sociedade. Ao não recepcionar e ressignificar essas transições, cria-se um modo particular de entender esses conflitos, que tendem para uma tentativa de apagamento das diferenças e de convergência à unificação do sujeito. Uma saudade que passa pelo que se perdeu. O que de uma forma ou outra, não apenas constrói essas identidades, como as ressignificam, tanto pelo instante de fala quanto pelo interesse do informante.

É por essa arena democrática que a escola deve interessar-se e se apropriar, pela articulação institucional que envolve o PBF de forma multiministerial e multi-institucional, para refletir sobre a particularidade da recorrência das representações rebaixadas envolvidas, quanto às significações de pobreza presentes no espaço escolar; ou seja, a concepção de desinteresse intergeracional na escola, que passa de pais, que nunca estudaram, para filhos que “só vêm para não perder a Bolsa”, parece tomar corpo em instituições extraescolares e discursos pedagógicos reatualizados. Outrossim, certos arranjos culturais que dizem a pobreza, reforçam lugares de apatia, e justificam as condições em que vivem os que dizem esperar por meio de narrativas entristecidas, que não se restringem às escolas, ou tempos imediatos.

Por essa via, é possível visibilizar que a escola nem é insensível à necessidade do recebimento, ela – por vezes – não manda as faltas. O professor também não é insensível, ele se preocupa com o que compreende por desempenho e se frustra quando não alcança o sucesso. O gestor nem cobra por si só, pois ele está lá gerindo vidas e sob forte teor de ser responsabilizado pelo que escapar às estratégias. Em contrapartida, o beneficiário muitas vezes se ressignifica sob determinada estigmatização pelo próprio crivo institucional e permanência no programa. É a vida em jogo; em outras palavras, essa rede de práticas culturais, ditas e significadas entre as leis e suas aplicabilidades, dão a riqueza das relações humanas, naquilo que escapa da unidade explicativa. Ao mesmo tempo que constrói responsabilidades por meio das representações que fazem circular.

No sentido atribuído por Gabriel, alunos beneficiários se ausentam da carteira escolar, pela inação da escola em mandar as faltas. A escola dá a entender que a necessidade de não enviar com rigor passa pelo reconhecimento da vitalidade do benefício na vida das famílias e alunos assistidos. No desenrolar dessa rede, o que efetivamente tem sido feito para que haja encantamento e convergência de interesses? O que tem sido feito para evitar desgostos que marcam negativamente memórias de Jasmim como gestora, quando diz, em tom profundamente desiludido, ter escutado que retirasse um dos filhos do cadastro, para manter o benefício da família? Ouviu sob tom de ameaça e exigências que, como mediadora, não tinha controle de alterar, pois tentava trabalhar “fazendo o certo”, e quando situações locais divergiram disso, “foi posta na geladeira”. Essa sensação de rebaixamento também marcou Gabriel. Disse ele: “Eu cheguei a ter casos em que a família perdeu o Bolsa Família porque a mulher se aposentou. Ela disse na minha cara que não ia mais mandar os filhos para a escola porque não tinha para quê, pois tinha perdido o Bolsa Família.”

Nas duas narrativas, a escola aparece como eixo discursivo das lutas de representação; e as famílias que reconhecem as relações de poder da escola naquele cenário usam as próprias armas para se manter no programa de forma emergencial, sem que, naquele instante, faça sentido para elas as relações entre o processo de escolarização dos filhos; ou um modelo relacional de entendimento das hierarquias internas desse setor público, nem da compreensão de formação significada pelos gestores, também professores. São mundos (de)formados pela diferença. As leituras e sensações que todos ali despertam são legitimadas pelas formas de pensar, ver, habitar e vivenciar suas configurações sociais. Assim, se o espaço escolar aparece como eixo desse campo cultural, talvez seja possível entender seu potencial de mediação naquela comunidade.

Isso passa pela significação que retomo de empréstimo da história cultural francesa, da análise cersteuniana que, ao construir categorias de análise, fez como prática de pesquisa. Reconheceu naquele contexto, sob chaves explicativas que ajudam a pensar o que vem sendo analisado, que, por mais sólida que se representem instituições como a escola, ou o Cras, e por mais que seja uma realidade que faz parte de uma rede de vigilância em um determinado cenário social, é preciso reconhecer que este não se reduz a ela, e por menores e imperceptíveis que sejam suas ações cotidianas, “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou denominados’?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política” (CERTEAU, 2007, p. 41).

Soma-se a isso, a questão de reconhecer que os alcances do programa no campo da educação são significativos. Segundo Campello (2013, p. 19), “na educação, esperava-se que as condicionalidades reduzissem os indicadores de evasão e regularizassem a trajetória escolar, permitindo melhores médias de frequência e aprovação e menor defasagem idade-série para as crianças das famílias beneficiárias”. Por meio de dados extraídos pelo Ipea, percebemos – no contexto macro – redução no número de crianças fora da escola entre os 6 e 16 anos. Ainda que seja um texto de filtro estatal, com percepções de macroanálise, os dados apresentados no PME (CUBATI, 2015, p. 33) reverberam esse entendimento, ao afirmar que a “proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental cresceu 205,72% entre 2000 e 2010 e 137,43% entre 1991 e 2000”.

Logo, há um quadro quantitativo propositivo de novas habitações escolares, que, no contexto de produção, dialogam com o período em que o programa se foi tornando parte do vocabulário e das artes de fazer dos cubatienses. É preciso ler sua historicidade na comunidade, evitando suspeições sobre os usos feitos pelos valores recebidos pelos usuários. Isso inclui como gastam, como reconfiguram suas ações dentro de casa, como atendem às condicionalidades dentro de significações diversas e núcleos familiares diferentes. Em nível macro, as estigmatizações relacionadas com os beneficiários do Nordeste chegaram a gerar campanhas xenofóbicas em circularidade nas diferentes mídias, em especial de mediação virtual. O que deve acionar gatilhos de alerta sobre nossas formas de classificar, delimitar e significar o outro.

Quando pedi a Jasmim que falasse das suas vivências antes de chegar ao serviço social, narrou cenários difíceis, em que teve, por diferentes momentos, diferentes privações. Uma história de vida que traz experiências com a pobreza que não fica na narração do outro. De uma família de limitações financeiras em sua infância e juventude, conta marcas de uma mulher

migrante, que saiu de Cubati para deixar de viver o alcoolismo e a ausência do pai, ainda que contasse com a segurança do colo da mãe, uma mulher sem escolaridade, extremamente forte e resiliente. Razão que a fez retornar a Cubati no início deste século, depois de ter-se mantido quase duas décadas fora.

Retorna à cidade e aos estudos, conclui o ensino médio e entra na universidade pública para cursar História em 2003. Nessa época tudo parecia novo e inspirador, passadas três décadas de poucas oportunidades para ascensão econômica e profissional. Mãe de filho único, fruto de um casamento que a privou de tentar carreira acadêmica mais jovem, conta orgulhosa ter seu filho já professor, e estar cursando mestrado na área de formação. Enfatiza a satisfação com a superação diária de barreiras de classe e gênero que possibilitam a independência almejada. Ao assumir a direção do Cras cubatiense em 2003, permanecendo na área social até 2013, somando desafios, conflitos e possibilidades que se cruzam com a história do PBF.

Por considerar que suas representações são construídas considerando a quem fala, e a mediação de crenças sobre o que o entrevistador queira ouvir, muitas vezes provocados a acreditar que é válido falar, é possível que, em outro momento, ou em um segundo encontro, suas escolhas narrativas fossem outras, e não passasse pela culpabilização das famílias com pouca ou nenhuma escolaridade, como responsáveis pelo desnível dos seus filhos/alunos na escola pública, ou uma compreensão de pobreza que passa pelo descuido com os filhos, como na apresentação, que faz a perca do recebimento se atrelar à não manutenção do cartão de vacina em dia. Diante disso, uma possibilidade de fuga dessas ciladas discursivas que nos precedem e alimentamos, passa pelo enfrentamento dos nossos preconceitos de classe, inclusive os que anunciamos não ter. Para que não sejamos – todos nós – insensíveis às vivências do outro, nem rebaixemos expectativas diante da desqualificação de práticas que passam a representar o outro.

#### **1.4 A escola diante da condicionalidade do PBF: “que escola queremos construir?”**

Em parte reagindo aos problemas que pareciam estar na família, nas crianças e jovens do Bolsa, este momento do texto busca desenvolver questões que foram lançadas ainda na introdução. De acordo com o Plano Municipal de Educação (CUBATI, 2015, p. 18), pelos dados da Secretaria, confirmados pelo Sistema Presença, dos 1.784 alunos matriculados no município em 2013, estão atrelados ao Bolsa Família 1.118, o que equivale a 62,7% dos discentes matriculados no município. Em 2019, eram 1.131 crianças e adolescentes com perfil de acompanhamento da frequência escolar, pouco mais de dez, passados seis anos, e desses, em torno de 1.095 com perfil de acompanhamento de condicionalidade realizado. Uma cobertura

de 96,82 %, acima da média nacional de 93,06% de mapeamento. O que traduz um conhecimento quantitativo sobre adolescentes e crianças do município que estão em situação de pobreza (extrema), e já são visibilizados por uma política social que chega às suas famílias.

Desses, 450 beneficiários se encontram matriculados na Escola PSF, de um total de 594 matrículas em 2021, o que dá uma margem de 75,75% da escola povoada por meninos e meninas do bolsa. Um número significativo que reforça a porcentagem de 52% da população cubatiense que faz parte do programa e estaria na extrema pobreza não fosse a transferência de renda do programa. O que demonstra a importância dele para as tramas locais e escolares. Ainda notifica uma diminuição no número de discentes assistidos pelo programa que estão em frequência escolar a partir de 2016. Ano que registrou cerca de 523 matrículas totais, das quais 442 eram de beneficiários, o que traduz uma porcentagem de 84,51% de assistidos, que grosso modo representa menos 8,76% de assistência. O que se pode relacionar e indicar a diminuição e estagnação no número de famílias assistidas em nível local, como mencionou o



gestor Gabriel.<sup>25</sup> Esses números são apresentados para evidenciação de um problema. As expectativas rebaixadas, que se vêm construindo em relação aos meninos e meninas do Bolsa, passam pelos preconceitos relacionados com as suas faltas, comportamento, ou baixo rendimento, ou seja, um conjunto discursivo que cria o beneficiário como um problema para a escola. Por outro lado, os anos finais do Ensino Fundamental, que em Cubati são vivenciados na Escola PSF, têm registrado um aumento nas médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com exceção do ano de 2007 e 2015. As médias aparecem próximas às metas anuais a serem atingidas, que nacionalmente é de 5,5. A exemplo, temos: 3,1 (2005), 2,6 (2007), 3,2 (2009), 3,5 (2011), 3,1 (2013), 2,7 (2015), 4,0 (2017) e 4,9 (2019).<sup>26</sup>

Por uma via de problematização, temos o seguinte: a escola, ao procurar saídas explicativas para seus problemas, ainda que não assuma isso, traz a pobreza para a arena. Isso aparece no conjunto de significados que apresentam o discente beneficiário com um deles. Entretanto, a escola tem tido um desempenho crescente, destacando-se regionalmente em termos estaduais, e não se mantém tão abaixo da média nacional que baliza os índices de desenvolvimento da educação básica. É uma conta que não fecha. Quando revi os números de beneficiários no município, e mais especificamente na escola, que supera em mais de 75% o número de alunos atrelados ao programa, o problema ganhou complexidade. São realidades tão conhecidas pela vizinhança de um município pequeno, que, por vezes, se apagam os rastros de que dadas realidades não são naturais, e acionam a necessidade de falar das condições possibilitadoras desses contrastes sociais; para que sejam formuladas possibilidades de redefinição, e superação desses efeitos de classe.

O que traz a escola de volta ao cenário, como um dos espaços que, ao se fazer ponte quanto ao entendimento dessas posições de sujeitos e modos de organização, contribui, dentro dos seus limites, com a desnaturalização das formas de viver, habitar e sentir o lugar. Por isso, interessa-me saber de que forma e em que momento essas dinâmicas locais aparecem alterando paisagens curriculares e pedagógicas. Também, o que tais realidades contam desses discentes e como interferem nas relações escolares? Para tanto, será preciso entrar nas documentações, a exemplo do PPP, e do PME, para reconhecer o que representam para o contexto analisado.

---

<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.

Quando em fase de pesquisa, deparei com a tese de Duarte (2012), envolvendo políticas públicas, condicionalidades educacionais, pobreza e “fracasso escolar”. Percebi que a primeira questão não parecia inédita, ainda que as respostas, encontradas no percurso desta pesquisa, destoem – em parte – do que apresenta a autora. Por sua vez, Duarte (2012, p.21) afirma que a preocupação quantitativa recaiu sobre os impactos da população em situação de pobreza no Ideb, e a qualitativa em como é considerada essa população na organização do trabalho pedagógico da escola, tendo por escopo a tentativa de responder “como a educação se relaciona com a população em situação de pobreza?” De alguma forma, primeiro apresenta os “danos” causados pela pobreza à escola, para depois analisar a omissão da escola, que colabora com esse “insucesso”. Este texto se preocupa em analisar discursos escolares, mas também acadêmicos, que, de alguma forma, colaboram para a construção performática do fracasso escolar.<sup>27</sup> Nesse sentido, preza pelas representações que elegem a pobreza como parte significativa do problema que chegou e ficou na escola, por vezes reiterado no vocabulário institucional.

Ao responder à sua hipótese na assertiva de que “a educação formal se relaciona com a população em situação de pobreza, consideravelmente, por meio do fracasso escolar e que, se fosse possível [...] verificar-se-ia matematicamente o impacto negativo da pobreza no IDEB” (DUARTE, 2012, p. 231). A autora contribui categorizando uma leitura “comum” em corredores escolares. Representa falas que repetem por diferentes sujeitos da escolarização a irresponsabilidade de discentes e familiares extremamente pobres na geração da “ineficiência do sistema”, inclusive falas de docentes de escolas que nem trazem médias tão baixas em avaliações externas, a exemplo do PSF. Nesse sentido, fez-se importante entender o que faz esse cenário fora da curva.

---

<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.

Temos aqui dois contextos sugestivos. Um leva em consideração que a história da escola no curso das avaliações em larga escala, que já ocorrem com o PBF atuando e alunos beneficiários frequentando-a, é de *sucesso*, o que entra em conflito com representações de gestores e docentes da escola. Contribuindo para rachar generalizações em relação à ideia de fracasso escolar apresentada por meio de avaliações externas como o Ideb, com base apenas no método quantitativo. O outro aponta para as práticas culturais e relações locais que envolvem o sistema de avaliação, os currículos performáticos, os investimentos decorrentes do alcance de metas, as negociações e hierarquias envolvendo escola e secretaria, e até “redes que a razão desconhece” – parafraseando Bruno Latour (2004).

Nesse sentido, há um investimento na análise do currículo performático, que faz parte da “constituição do sujeito docente” (LIMA; MENDES, 2016, p. 714), e povoa ações pedagógicas na Escola PSF. Passa pelas disputas simbólicas de hierarquias, cobranças e estratégias múltiplas para evitar a reprovação; ou seja, ainda que não haja uma lei municipal que atue diretamente na aceleração dos ciclos e anos em Cubati, automatizando a aprovação automática, os discursos e ações que vão acontecendo em rede e na escola, envolvendo secretária de Educação, direção e professores, dão condições de existência a essa prática, inclusive a partir das ideias postas nas formulações de conselhos de classe, pelos quais se constroem regras para analisar quem *segue* ou *fica* retido; mas na encenação da peça principal, várias flexibilizações são tomadas para permitir um número maior de aprovação.

Os significados disso se relacionam diretamente com as avaliações externas que interferem na escola e nas políticas de aprovação, a exemplo do Ideb que, entre outras medidas, potencializa o fluxo dos alunos, como condição codependente para o melhoramento da nota de avaliação da escola, que se converte em políticas de investimento. Essa representação se constrói historicamente visando solucionar o problema da distorção idade-série, e ressignifica estratégias já postas na Lei de Diretrizes e Bases, que, segundo Moreira (2014), “respalda legalmente uma proposta pedagógica de aceleração, quando estabelece que um dos critérios da verificação do rendimento escolar seja a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Assim, o Ideb atua associando essa compreensão da lei ao volume de investimento que pode ser direcionado ou não ao município. O que cria uma rede de estratégias nas diferentes hierarquias, sob barganha e vantagens associadas ao “melhorando a nota, todo mundo sai ganhando”, que interferem nas práticas pedagógicas vivenciadas na escola.

Os debates e as justificativas são intensos para o convencimento das políticas de não retenção como uma oportunidade de diminuir a evasão, sob estratégias discursivas de que

falam sobre o grau de maturidade possível de acessar conhecimentos de forma mais rápida e “recuperar o tempo perdido”. Na prática, são pensadas salas de aula onde os alunos que *ficaram* são alocados. Essas turmas levam o nome de letras mais longe no alfabeto. Distantes do A e B, que representam turmas com fluxo contínuo de acompanhamento dentro das delimitações construídas para idade/série ideal, que, no contexto da escola analisada, constroem diferentes reapropriações e negociações por parte da escola e dos familiares. Um problema crônico e aberto, enfrentado há décadas, que tem gerado leis e debates cartografados pela História da Educação, e responde em parte a uma possibilidade de “maquiagem” dos problemas internos relacionados com números de evasão, reprovação, e distorção idade-série.

Além disso, há silenciamentos que envolvem a organização do trabalho pedagógico e dos documentos norteadores que interferem no cotidiano escolar, em diferentes níveis – Regimento Interno, PPP da Escola PSF e PME de Cubati – e não dão um tratamento à ideia “de que a pobreza tem impacto na escola e que sua condição não é considerada na organização do trabalho pedagógico realizado pelas escolas públicas” (DUARTE, 2012, p. 21). À exceção de um parágrafo do PME (2015, p. 18), que cita em uma linha que 62,7% do total de alunos no município são beneficiários do PBF, esse assunto não reaparece, nem as condições históricas que o envolvem.

Não há passagem que mencione situações de pobreza ou debates de classe envolvendo, por exemplo, o PBF como um filtro de leitura de diferentes realidades econômicas e impactos sociais na cidade e na escola. Não parece haver um esforço, ainda que burocrático, de conhecer o público que habita as salas de aula e dá sentido à escola. Ainda que o texto do PPP da Escola Padre Simão Fileto comece ponderando a necessidade de “uma reflexão contínua de todos os envolvidos neste processo”, e questione “que escola queremos construir?” (PPP, 2018, p. 3), trazendo a percepção de que elementos da vida social devem ser integrados aos conteúdos e ao trabalho pedagógico. A começar pela premissa de “conhecer o aluno, observar e categorizar as suas necessidades e a partir desta constatação, pensar em um planejamento concreto que faça a relação das vivências para o conhecimento científico” (PPP, 2018, p. 15). Também por meio da sistematização de dados estatísticos que provoquem a reavaliação do processo educacional, a fim de garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (PPP, 2018, p. 41). A distância entre o real e o ideal tem turvado visões na escola.

“Esto obligaba a imaginar los contextos sociales y discursivos dentro de los cuales se habían producido los documentos consultados y calibrar, así, el sesgo que esos contextos les

imprimían.” (ROCKWELL, 2009, p. 151).<sup>28</sup> Logo, ao buscar entender como se estabelecem relações de poder nesse cenário, as estratégias de quem fala a quem, quem diz o que deve ser feito ou não; e mais que isso, quem burla os sistemas de organização muitas vezes não são visibilizados, nem sequer arquivados nessas documentações mais formais. Aqui se encontra um rico caminho de investigação proporcionada em campo, no contato com essas microrrelações que constroem dinâmicas macro de organização desses espaços. O que vamos trabalhar em um segundo momento, por meio da percepção de professores, e em último, de alunos e familiares.

---

<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.

## 2 CONSTRUÇÃO DO DISCENTE BENEFICIÁRIO PELA MEDIAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES: ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE FAMÍLIAS, CURRÍCULOS E ESCOLA

Este capítulo toca a produção de memórias docentes da Escola PSF, a partir das representações relacionadas com os discentes, que, atrelados ao Programa Bolsa Família, têm seus cursos escolares narrados em tom cabisbaixo, sob marcas de expectativas rebaixadas. O que se articula e colabora para a construção da figura do *discente beneficiário*, como uma saída explicativa para os problemas da escola, que constitui significação pela sua pobreza de classe, mas também de desempenho. Cruza essas materialidades simbólicas na construção desta identidade, mediada por relações familiares, e práticas curriculares. Isso arregimenta negociações com a historicidade das ressignificações da pobreza em nível macro, e reatualiza esses sentidos no cenário cultural analisado.

Para tanto, este momento objetiva problematizar as narrativas sobre o corpo infanto-juvenil mediado pela influência do programa e pelo conjunto de leis e lógicas que prescrevem e ordenam esses sujeitos, como os currículos performáticos e as práticas discursivas que dão possibilidade de existência a essas representações docentes. Pondo em questão a correlação feita entre o sujeito em situação de pobreza (extrema), a obrigatoriedade escolar e o insucesso, assim como as redes interinstitucionais e discursivas que dão sentido às lutas de representações na Escola PSF. Nesse sentido, essas categorizações permanecem abertas, e no momento que produzem imagens discentes, ressignificam as docentes.

Diante disso, ao perceber a força desses arranjos, sugiro algumas leituras docentes, a que tive acesso por meio de questionários (escritos e subjetivos), envolvendo perguntas em que convergiam escola, programa, discentes, familiares e currículo, que contribuíram para uma possibilidade de reconhecimento e investigação desse problema. Problema que, pelo viés da cultura, não é entendido como algo negativo da escola e para ela, mas sim uma das muitas possibilidades explicativas, que podem ajudar na ressignificação de práticas discursivas. Com isso, foram sendo debatidas leituras que tratam dessa política apenas como dependência econômica, e parecem sugerir que esse discente – que também é beneficiário – se soma às dificuldades já existentes na escola. O que arregimenta esta pesquisa a tentar entender o potencial dessa instituição, de fazer circular, ou reconfigurar, esses efeitos de verdade estigmatizantes.

No caso da Escola PSF, a questão econômica foi somando-se ao (d)efeito da obrigatoriedade da frequência escolar, atrelada como condicionalidade que empurra sem rostos

para a escola, sujeitos que não se constroem estudantes. Eles são significados por um tipo de homogeneidade que não tem nome, nem traz características pessoais, sendo parte significativa dos que acabam por potencializar o insucesso escolar, pois ao não darem o melhor de si, não elevam a escola na totalidade, e acabam prejudicando os “representados” como verdadeiros docentes e discentes.

Essa instituição, também marcada por leituras em rede, legitimadoras de hierarquias sociais encorpadas, reflete o mundo em que se insere e insere. Um mundo em destradicionalização, ou melhor, sob novas tradições e modos de habitar, visto que, à medida que iam sendo apresentadas as *ausências* dos filhos, as dos pais eram acionadas, sob um efeito cascata de conflitos e apontamentos, pelos quais professores estão atravessados e responsabilizados na condição de mediadores diretos dos processos escolares. O que se soma ao desafio de esmiuçar falas de outros educadores que convivem comigo, sabendo dos sufocos e dos limites tênues que exigem necessidade de reafirmação diária da importância da escola e da docência.<sup>29</sup> Em outros termos, uma escola onde posso pensar *com* ela e seus transeuntes, passando pelos processos relacionais docentes–discentes (beneficiários ou não), naquilo que contam e/ou omitem; consigo sugerir que, em relação ao alunado, nem o acesso a determinados

---

<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.

bens de consumo, nem a carência desses define sua relação estudante–escola, mesmo ciente de que altera significativamente as oportunidades na continuidade dos estudos e no acesso à formação superior. Assim, o processo de escolarização e as culturas escolares não obedecem a regras que se relacionam apenas com as condições econômicas, trazendo consigo as éticas, étnicas, raciais, ambientais, sexuais, sociais, e de gênero, que exigem do sujeito docente um difícil olhar desnudo sobre essas variáveis, nem sempre negociadas e debatidas sob a égide do comprometimento com perspectivas positivas, que destoem do fracasso alimentado de antemão. De muitas formas, no limiar da análise, foi possível perceber que há um efeito bumerangue, na cobrança que se faz, enquanto se é cobrado.

Desse modo, este estudo trata de um processo relacional de codependência respeitosa com o coletivo, um *todos na/pela escola* que pede desse cenário algo que lhe parece inato, como a capacidade de articulação e diálogo entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que muitas vezes já é difícil à classe de professores, e vai somando obstáculos à medida que envolve mais gente no processo e se torna mais complexo quando trata de políticas que aparentemente não são da escola, mas se tornam escola pelo público que atinge, fazendo-se necessário pensar *com*. Para tanto, é importante 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; por vezes, construídas entre o nosso corpo e as normas dos outros.

Nesse sentido, o exercício proposto passa pelo cruzamento entre apontamentos e vexames, entre a historicidade normativa da escola como espaço de (de)formação, e seus campos sentimentais que, na cultura dos resultados, tem-se inflacionado de cansaço, medo, insegurança, dúvida, e tristeza, que aparecem como parte integrante das narrativas docentes. Isso vai afetar muitas observações que levam as representações docentes para tempos saudosos, como “no tempo da gente”, “na minha época”, como exercício de refúgio. Questões povoadas por um momento em que a quebra de paradigmas provoca a necessidade de dizer e viver a escola quando ainda não se tem um vocabulário que pareça dar conta de construir um novo modelo de inteligibilidade.

Pensar nessa transição é uma nova condição de atribuir sentido às relações escolares que já foram, “estão sendo” e virão (pelas metas). Por Danziato (2010), ela passa do entendimento da representação foucaultiana do corpo disciplinar, que, ao analisar a sociedade moderno-industrial e entender as relações de poderes que envolviam instituições como a escola, constrói de forma pluricognoscível esses poderes, mas entende que, interferidos por relações de força, uns sobressaem aos outros, docilizando seus corpos, em práticas culturais delimitadas por



políticas de vigilância panópticas, que agiam com efetividade sobre o sujeito, incluindo o aluno; e passa, ainda que reconhecendo as relações de poderes que envolvem a escola e seus muitos acordos sociais, para uma ideia de controle, como sugerido por Deleuze. “Que envolve subjetividades sobre subjetividades, em um movimento de autocontrole que acompanha o ritmo do mercado, dispensa os ‘muros’ institucionais e agi em todos os espaços.” (DANZIATO, 2010, p. 431). Isso atualiza o espaço escolar no tempo, e reivindica as redes discursivas que o envolvem hoje, diferentemente de ontem.

Nesse sentido, a contribuição de Albuquerque Júnior (2005), historiador brasileiro que tem – também – se dedicado na construção de uma história da educação, questiona as naturalizações que contam a escola como se existisse por ela mesma e desde sempre. No artigo que diferencia instrução de formação, nas suas finalidades e recepções, assim como nas subjetividades produzidas a partir desses escopos, o autor vai se aproximar da leitura de Julia, quando pensa a relação estreita entre a igreja e o corpo a ser educado já no século XVI, as sutis mudanças que começam no século XVIII no diálogo com a sociedade moderno-industrial, e a transição na forma de pensar a educação sistêmica e, estatal, com os avanços do cientificismo positivista. Dito isso, “A emergência da ideia de ‘formação’ se dá à medida que se configura a difícil questão da relação entre o indivíduo e a ordem social (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2005, p. 257)”. Algo que neste capítulo vai ressignifica-se por meio de vozes docentes que perguntam: que alunos são esses que não contribuem ordeiramente para formação escolar?

“Esta aposta na educação como transformadora do homem, como formadora de um novo indivíduo capacitado para participar e dirigir esta nova sociedade que surgia, tem como matriz o pensamento positivista” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2005, p. 261) e o projeto moderno. O que ainda reflete resquícios em um modo de entender a educação escolarizada, do ensino básico ao universitário, que passa pelo entendimento da formação escolarizada como a ponte que vai salvar o sujeito e levar a outra condição de vida, e, por conseguinte, à nação. Esses valores, de alguma forma, não foram totalmente desligados dessa compreensão, isso é ressignificado em diversos discursos políticos, inclusive um dos que apresentam o PBF.

No sentido de, não é só você, é para retirar o Brasil do mapa da fome. “Não se trata só de dar o peixe, é de ensinar a pescar, fazendo do Brasil uma grande nação”, ao tempo que apresenta condições para esse alcance, que passa diretamente pela compreensão de cidadania como parte constituída pela educação escolar. Por meio dela, o sujeito muda de posição, e volta ao jogo do consumo. Isso aparece na inauguração do programa, e vem sendo mencionado há quase duas décadas. De forma concomitante, está havendo uma ressignificação desse modo de representação, não apenas entre docentes, mas discentes e familiares com os quais

conversamos. Assumindo outras formas, converge-se à ideia de cidadania, formação “cultura” e escolarizada, associada à de capital cultural; pelo qual, só a conclusão dos anos de escolarização básica não é suficiente para voltar ao jogo, pois vivemos regimes de especialização, direcionados por modos de trabalho cada vez mais estilizados.

São modos culturais que vêm sendo vertiginosamente articulados entre iniciativas público/privadas desde a década de 1990 e vêm interferindo potencialmente nas relações escolares. O que precede o PBF, mas auxilia na compreensão dos modos de dizer os meninos e meninas em situação de pobreza assistidos pelo programa. Eles aparecem, na maior parte das narrativas como os que “estão sem estar”, “acomodados”, “ineficientes”, “irresponsáveis”, “desinteressados... sem futuro”. Compreensões que passam, também, pelos baixos resultados das suas não produções, que deixam de auxiliar a escola a bater suas metas, e conseqüentemente receber investimentos e promoções permeadas pela ideia de *escola de sucesso*.

Assim, ainda que algumas classificações aparentemente não apresentassem um problema novo para a educação, seus modos de dizer e os significados desses conceitos atualizados, sim. É possível acompanhar isso relacionando com as contribuições de uma pesquisa importante, publicada nos anos 1990, que buscou perceber relações feitas entre ausência familiar, comportamento e desempenho, como articuladores discursivos da produção do fracasso escolar significado na pobreza. Foi apresentada por Maria Helena Patto (1999), que partiu de uma escola pública paulista na década de 1980. Lá ela já mostrava representações que significavam a pobreza como incapaz, delinquente, deficiente, ausente e uma série de atribuições pelas quais se construía estigmas sobre alunos, mas também familiares. A ponto de ter tido a sensibilidade de compreender que, por vezes, as próprias famílias e discentes, em condição de pobreza, reproduziam esses valores. O que evidencia que essas representações negociam com mundos que escapam dos muros escolares.

Desse modo, partindo da compreensão de que os tempos eram outros, mais próximos das teorias comportamentais, das relações disciplinares (ainda desejadas), de um modelo educacional que não tinha entrado em um circuito tão efetivo de balização externa, inclusive internacional, como os tempos imediatos, suas conclusões auxiliam na leitura de subjetividades docentes permeadas por teorias de carências culturais, pelas quais se “associava diretamente os ambientes em que viviam meninas e meninos (extremamente) pobres a deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (PATTO, 1999, p. 124), sob tensões constantes das ressignificações dessas discursividades.

Para a autora, essas questões usam de uma forma velada e sutil de preconceito racial e social, entranhada no cenário educacional e social brasileiro secularmente, possível de ser cartografado na densa pesquisa que fez da Revista INEP, mas em corredores escolares percorridos a pé. De alguma forma, ouvi ecos disso. O que dá a dimensão da complexidade dos vocabulários que transitam na escola, negociando tradições de ontem, recepcionadas e ressignificadas em seus resquícios, e até na perda desses sentidos; o que à medida que este estudo vai escrevendo, vai cartografando.

Do contexto de onde partiu sua pesquisa, havia uma diferença de classe social significativa para os antigos professores, que, antes da Lei n.º 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, davam aula a alunos de classe média, e depois da lei, passaram a atender crianças e jovens de diferentes classes sociais na escola. Assim, além das configurações iniciais de um objetivo que passava pelo eixo da profissionalização, e do viés econômico, houve fortes alterações nas configurações internas da escola e os professores ali também representaram suas reações ao que viveram no tempo que receberam, em negociação com seus modos de ler o mundo.

Na condição de professora da Escola PSF, reconheço que vivemos reformas ao tempo que nos chegam, e definindo estratégias e táticas internas em um trabalho, por vezes, solitário. Temos reuniões internas, e até uma semana externa em nível municipal, que abre o ano letivo, mas a escola não se reatualiza em formação continuada, nem tem passado por pautas como as que preocupam este estudo. O que sensibiliza a forma de recepcionar e ressignificar as narrativas docentes, que já atendem muitas cobranças.

Em outro sentido, ainda que percebendo que não há como usar essa situação específica que Patto (1999) alcança em sua pesquisa, pois os tempos e as chaves de explicação são diferentes, ela ajuda a questionar as condições de inteligibilidade da escola que analiso na sua complexidade. Ler sua tese me ajudou a tentar entender: por que a pobreza volta, na particularidade das negociações e representações atuais, a fazer parte da narrativa explicativa dos problemas escolares? Também me provocou a pensar nos por quês, das reclamações que se ressignificam nas narrativas docentes deste estudo, representadas em temas como frequência, desempenho, desvalorização docente, ou falta de participação da família na escola ao levar em consideração que eram queixas já presentes nas narrativas docentes analisadas em sua tese.

De certo modo, este capítulo reflete sobre as ressignificações desses enunciados que, na época, se construíam na e pela escola e comunidade, em um circuito mais localizado, interferidos por esses lados. Nos dias de hoje, é importante levar em consideração a mediação do filtro marcante dos holofotes de publicização de resultados e redes de disputas delimitadas entre as escolas, e o que se diz delas, não apenas na cidade, mas em um contexto macro. No

sentido proposto por Ball (2001, p. 100), é um modo de afunilamento dos campos educacional, social e econômico que vão sendo costurados para atender um tipo de política produzida “para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação”.

O que complexifica a história desses atributos – falta ou carência – por convergências novas. De certa forma, conta que essa distância econômica tênue entre os docentes e os discentes analisados nesta pesquisa remete este estudo a buscar outros entendimentos sobre signos de desvalorização dos estudantes e da escola. O que leva às seguintes questões: quem são os docentes que narraram suas experiências para esta pesquisa? Quais significados dão a compreensão de mérito individual? Saliento que os professores da Escola PSF, a maioria moradores da cidade, com algumas exceções (a que hoje me incluo), em um cenário como o cubatiense, com baixo custo de vida em relação a cidades de maior porte, ainda que representem certo status financeiro por fazerem parte da classe média<sup>30</sup> (a maioria na sua categorização última), não trazem distâncias econômicas tão apartadas de muitos estudantes aos quais lecionam. Na escola transitam meninos e meninas de diferentes realidades sociais, e posições de sujeito. O filho do vereador e do agricultor, da merendeira e do professor, e assim segue.

Alguns dos docentes, como passarei a transcrever, trazem em suas narrativas histórias de vida que relacionam momentos difíceis para conseguir uma formação e ter um pouco de conforto financeiro. Contam essa escrita de si como uma página de superação, que passa pela cultura do mérito. O que nos remete a entender que o viés econômico, por si só, não parece dar conta – se é que já deu – de explicar a forma como classificam, nomeiam e constroem identidades para alunos da escola. Por isso, resignifico suas representações, levando em consideração os contextos que produzem, ao tempo que são por eles produzidos.

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

Esta parte da pesquisa dialoga com professores da Escola PSF. Esses docentes, agindo em coautoria, passam a narrar os efeitos do Programa Social Bolsa Família no cotidiano dessa escola pública. Somos nós, professores, parte daqueles que leem de fora. Com isso, quero dizer que falamos do programa a partir de representações construídas sobre o discente beneficiário e

---

<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.

seus familiares, no cenário da escola, e até em diferentes contextos da cidade, mas dizer não é fazer parte. Está mais para esquematizar figuras, delimitar posições e mediar compreensões. Por isso, ao ler seus textos, ressignifiquei narrativas; ao reler, encontrei novas traduções. Talvez, daqui há um tempo, relendo o que já foi escrito, já não signifique a mesma coisa.

Por esse entendimento, este 2.º capítulo foi escrito intermediando o espaço da assistência social, que lê o programa pelas bordas; está mais próximo, pois é conhecedor das suas finalidades e lida diretamente com as diferentes configurações familiares que o compõem, e o 3.º Capítulo do qual participam os que leem *de dentro*, os usuários diretos, alguns deles, alunos egressos da escola. Com isso, provooco a escola à posição política de mediadora desses textos sociais, e para ler o outro, faz-se necessário ler a si mesmo. Para tanto, dá-se a ler escritos docentes, naquilo que contam e pensam sobre a escola que habitam(os), usando da encruzilhada das narrativas educativas com as políticas públicas, soa desafiador, pois me envolve sentimentalmente.

Para lançar mão deste desafio, contei com a gentileza e disponibilidade de colegas de trabalho, alguns deles amigos de vida, que se permitiram falar pela escrita, usaram seus momentos catárticos para narrar que alunos e alunas estão em sua sala de aula, e habitam a escola onde trabalham, sob marcas de políticas públicas, algumas delas sociais, a exemplo do Bolsa Família, que, por sua vez, estaria modificando a escola de hoje em relação à “do tempo da gente”. Foram escritas prestativas, pois passaram por um questionário longo de vinte questões, algo que só depois, e com a interlocução de orientação, entendi como se tornou extenso, talvez exaustivo, e dificultador da dedicação de elaborar, por uma ótica mais densa, uma ou outra problemática. Talvez, por isso, nem todos os que se dispuseram a responder, deram retorno.

Durante a negociação desse material entregue aos professores, para que pudessem ler, responder e me devolver, firmamos um acordo ético de que utilizaria codinomes ou até palavras genéricas antes de mencionar suas observações. Essa negociação se justifica pelo que previamente imaginei como uma forma mais confortável de poderem escrever sobre o cotidiano escolar que vivenciam, sem precisar assinar embaixo concepções que poderiam temer que fossem publicizadas, pela proximidade entre eles em uma instituição onde todos se conhecem dentro e fora dela, compartilhada na relação com a cidade e os vínculos que estabelece, posto que, novamente, *quem não conhecemos nos conhece*. Ainda, assim, entendo a forma corajosa com que se dispuseram a falar, por suspeições interpretativas que, de uma forma ou de outra, podem atuar em determinados campos de força. Por isso, esta pesquisa é grata a seus interlocutores.

Diante da documentação, do miolo dos que retornaram, foi possível analisar três pontos de partida: 1) houve certo consenso sobre a importância do programa na vida dos bolsistas e seus familiares, uma “ajuda” para esses, por vezes, o único “dinheirinho” que entra na casa; 2) o programa se aplica àquilo que propõe em relação à frequência escolar e permanência na escola; 3) a condicionalidade da frequência, como único meio fiscalizador que atravessa a escola para o recebimento do benefício, tem feito com que alunos beneficiários estejam na escola, sem que se dediquem ao bom desempenho, apenas para fins de recebimento do benefício. O que tem somado problemas à escola.

Esses meninos e meninas estão lá, alguns a vagar, outros – poucos – a estudar. A terceira observação reproduziu-se sistematicamente nos questionários respondidos. Seriam tais discentes “vagantes”, os *flâneurs*, que só vêm à escola a passeio, aqueles que “veem a escola como parque de diversão”, como leu um professor já mencionado. Nos 22 questionários que retornaram, uma representação foi compartilhada, o que exemplifico com a fala de um professor:

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.

Quando li os escritos desse jovem professor de Matemática, que leciona há oito anos, fiquei a pensar no seu corpo alto e esguio que aparece nos recantos da escola sempre carregando um sorriso largo, e, por efeito cascata, gera o mesmo nos alunos para aos quais lecionava. O que fez a expressão “cercado educacional” soar mais forte, como palavras-livro que geram uma leitura que parece dividir o processo de escolarização entre a escola que cerca e aprisiona o sujeito, também resultado de um programa que traz como condicionalidade para o recebimento do benefício *apenas* a sua frequência, levando a entender que já houve um momento em que havia desejo, voluntariedade de estar na escola, para fazer o que tem de ser feito, que é estudar, independentemente das desfavoráveis condições econômicas. Essa leitura, habitada por signos transicionais, convergia sua fala com a de outros colegas docentes, que busco para pensar *com*.

A exemplo de Maria (18 jul. 2019), professora de História há duas décadas e diferentes gerações, uma profissional que no dia a dia costuma relacionar a disciplina religiosa que a leva diariamente à Igreja Evangélica, a vontade de bem exercer a *missão* de lecionar. Ao ser provocada a pensar sobre práticas discentes e como identifica o aluno que faz parte de programas como o Bolsa, respondeu inicialmente com outra pergunta: “Meu Deus, o que esses

alunos querem da vida?”, sugerindo que não há cumprimento dos papéis representados pela sua constituição como sujeito docente. Acrescenta: “Com relação ao aluno, o problema também não foi solucionado já que a única exigência é a sua frequência na escola.”

A presença-ausente é um problema que passa pela rede de sentidos do “cercado educacional”; ela não se autoconfigura como leituras particulares, ainda que sejam as reapropriações de determinados professores, mas nos permite adentrar uma percepção que passa pelas práticas curriculares que atravessam esses profissionais. Há quase uma década, Sacristán (2013), em uma tentativa de responder o que é o currículo, já sinalizava que não se trata apenas do que o aluno estuda, e suas intenções, implicações e agentes envolvidos fazem parte do repertório que condiciona e por ele é condicionado. “Damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Nas palavras de Lima e Mendes (2016, p. 714), o currículo faz parte da “constituição do sujeito docente”, e dar-se a ler suas culturas é perguntar sob que políticas curriculares suas práticas discursivas são atravessadas? Algo que, para responder, vou sinalizando posições que entendem que o chão inteligível pelo qual se articulam passa pelas práticas gerenciais de mercado, e se associam a redes performáticas de relações de poderes sem deixar para trás todas as figuras da tradição, que tornam indissociáveis essas influências, suas subjetividades e representações.

Para isso, trago a escrita de Liz (28 jun. 2019) que corrobora os colegas: “A maioria esmagadora dos beneficiários que são obrigados a estarem na escola, não se relacionam com o processo de ensino aprendizagem de forma positiva, se sentem obrigados a frequentarem e não a evoluírem.” Liz é professora de português, tem seus filhos como estudantes elogiados recorrentemente pelo bom desempenho nas avaliações escolares e na forma de se portar em sala de aula. Ao agradecer, pelos estudiosos filhos que tem e são, terem tido uma passagem positiva na Escola PSF, dissocia-os dessa representação da “maioria esmagadora”. Seus filhos não são beneficiários, sugere que não recebem para estarem lá, “mas, graças a Deus, são estudiosos demais. Não tenho do que me queixar deles”. Ela, como professora que leciona há cerca de seis anos, parece dizer, em outras palavras, que, tirando seus filhos e alguns outros, ali há um “cercado educacional”, uma relação de insucesso escolar. O que é balanceado, mas também reafirmado na fala de Murilo (16 jul. 2019), quando expõe:

Não 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. Nesse ponto não está acontecendo o que se esperava, muitos alegam que só vão à escola para os pais não perderem o benefício.

Murilo, um jovem professor ambientado na zona rural, cresceu e ainda mora no sítio. Fala sobre o lugar de quem já experienciou diferentes mo(vi)mentos, práticas, e espaços docentes, pois ensinou turmas multisseriadas próximo a sua casa, e ensina turmas do fundamental regular na cidade. Nesses diferentes cenários, a proximidade com famílias e estudantes em situação de pobreza parece ser algo comum de dois, uma constante. Sua fala sugere um lamento pelo programa tão necessário colocar alunos na escola, mas traí-la, pois erra perenemente ao cobrar frequência dissociada da responsabilidade e do comprometimento de um bom desempenho escolar. Suas expectativas em relação a essa equação são baixas, a distância entre o que se espera e a realidade letrada e matemática dos bolsistas deixa a desejar. Murilo ainda comenta que o vocabulário mencionado por esses discentes já é por eles reapropriado.

Muitos já reproduzem que estão lá só pelo benefício e pelos pais, e isso já faz parte da constituição da sua identidade estudantil na escola. O que traz preocupação com a circularidade social desses discursos, e seus significados na vida do discente dentro e fora do cenário escolar. Leitura que reaparece com Joaquim (29 jun. 2019) ao dizer já se ter tornado corriqueira a frase: “Só estou aqui por causa do Bolsa Família.” Esse geógrafo, que leciona há cerca de 13 anos, escreve de forma enfática e dolorosa que “o Bolsa Família foi a praga da escola”. Nesse sentido, é possível dizer que essa representação associa diretamente entendimentos de fracasso escolar à existência do programa e sua correlação com a instituição. O professor e historiador Luiz (4 jul. 2019) explica isso ao dizer:

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. (Grifo nosso).

Luiz, que há mais de duas décadas, vem lecionando para turmas de fundamental e médio, iniciou o exercício da profissão em escolas particulares na cidade de Campina Grande, instituições que também fizeram parte da sua história como aluno. Há vinte anos, leciona no prédio da Escola PSF, e usa desse recorte para ler mudanças no *padrão* do aluno que chega à escola. Na sua leitura, ainda que haja alguns benefícios no processo dos programas sociais, “eles são importantes para manutenção básica daquelas famílias”; eles não se relacionam de



forma positiva com a escola. Com isso, justifica que o PBF tem imposto “uma rotina de fracasso escolar que vem de cima para baixo”, o que traduz pelo *padrão* de aluno que a escola recebe, dotado de astúcias, mas não de interesse, atendem à exigência da frequência, mas não se constroem como estudantes, anulando o *objetivo docente*, que, por sua vez, representa o cruzamento de objetivos que o precedem e se realiza naquele cenário como parte natural do script.

Pela sua representação, aparecem expectativas rebaixadas que recaem sobre o menino e a menina que entra na escola, e, por necessidade, faz parte do programa. Eles trazem o programa para a escola, com todas as representações de classe e lógicas internas que os atravessam. “Em outras palavras, a existência de uma representação do ‘ser pobre’, delineada pelos programas de combate à pobreza, como um tipo ideal, traz implicações diretas nas representações cotidianas dos indivíduos inseridos nesses programas.” (PEREIRA, 2007, p. 21). Isso desperta o que a autora chama de tipologia institucional, que, nesse caso, transitam figuras entre as instituições envolvidas (o serviço social e a escola).

Não à toa, apresenta uma tradução do programa, baseado no que lhes *falta*, e nesse sentido, por um lado é bom, pois atende o que *falta* para uma necessidade imediata da casa; por outro, não, pois apresenta a chegada desse discente na escola, que pelos sentidos atribuídos ao aluno *padrão*, esse não apenas difere, como não acessa, tanto pelas configurações culturais, quanto pelas posições que ocupam. O que apresenta como uma mudança negativa do cotidiano da escola, pois a expõe a tipos sociais e modos de conduta que sugere não dialogar com o que se espera de um *bom* estudante, para os quais se idealiza a *boa* organização e prática docente. Parece contar a vontade de estar ali, sem maiores desgastes gerados por essas lutas de representação. Dessa insatisfação se produz o *fracasso* e o *efeito* da identidade do *discente beneficiário*.

Ainda nesse sentido, Júnior (17 jul. 2019), professor de Português atualmente afastado da sala de aula por ocupar um cargo de secretaria. Nos seus mais de 20 anos lecionando para turmas de educação infantil ao médio, apresenta preocupação com esse *padrão* discente. Diz que “havia uma seleção. A gente mesmo pobre tinha de provar que estava ali para estudar. Hoje, não, tem muito mais aluno na escola, mas, na maioria, são obrigados, sem querer nada com a vida.” Sentimento compartilhado por Airton (2 jul. 2019), professor de Inglês já prestes a se aposentar, que, de forma aforística, diz: “Você tinha na escola quem queria, hoje é gente sem motivação. É uma realidade.”

Diante dessas falas, penso se é uma realidade a escola não ser desejada, ou ela não ser desejanse, ou sobre quem não deseja quem, se a escola não deseja esses novos sujeitos, ou esses

novos sujeitos não desejam a escola. O que me leva a questionar: será mesmo que os meninos e meninas do Bolsa só “vêm à escola para não ter seu Bolsa Família cortado, como também, porque encontram na merenda escolar um reforço da alimentação, muitas vezes precária, de casa?”, como afirmou o professor Will (19 jun. 2019). Por fim, esse parece ser um resumo desqualificador do sujeito discente, um retorno à fase fulcral que os anuncia como aqueles que “só vêm por”.

A recorrência dessas representações constrói linhas imaginárias, sugerindo que os que ali estavam, ainda que em situação de pobreza desassistida, davam conta do processo. Os problemas com a entrada desse público específico são sugestivamente potencializados e permeados por expressões que passam por condutas, gestos, padrões, que – grosso modo – representam negativamente a identidade de cada um, construída de forma relacional e estratégica. A exemplo, a diferenciação dos filhos da professora de Português, discentes exemplares, que, sem ser forçados a ir para a escola por uma condicionalidade, realizam seu papel, permitindo que a escola respire fora do fracasso. O que se apresentava nas excelentes notas, primeiros lugares na sala, alunos de turmas A, meninos classificados para as olimpíadas de Matemática, Língua Portuguesa, que, diante de sua performance, fazem com que a mãe não comprometa sua crença na escola pública.

Ao mesmo tempo, até por já ter sido professora de História de seus filhos, e reconhecido o potencial de aproveitamento apresentado, que em cenários como a sala de aula, despertava entre os próprios alunos um tipo de reconhecimento desse desempenho; e astúcias relacionadas com a busca de grupos de trabalho com eles, em uma bricolagem de reapropriação discente muito interessante. A problemática dessa leitura aparece quando há uma diferenciação natural da sua performance em relação ao que significa “esmagadora maioria”. Nesse sentido, próximo do que propôs Dubet (2008, p. 10), penso que uma escola, para ser justa, tem de ir além da perspectiva do mérito, tem de se preocupar com todos, inclusive “com a sorte dos vencidos”. Daí, a necessidade de problematizar narrativas que ponham meninos e meninas do Bolsa em campo, para apresentar suas faltas e carências, sem abrir espaço para uma leitura positiva dos seus mundos, astúcias, e significações, ou ainda, entender o que pode ser feito na e pela escola, trazendo essa análise às práticas curriculares.

Nesse sentido, o que lhes *falta*, além das suas pobreza materiais (associadas à renda, reconhecida e enunciada na escola, e na ação social) para modificar suas negociações e práticas escolares? Seria apenas um tipo de adequação às normas que fazem sentido naquela escola? Ou um esforço individual em obter o capital cultural que parece sugerir “não vim com eles a escola”? Tudo isso junto, e algo mais, a exemplo do acesso à internet? Que exigências recaem

sobre esses professores, que reconhecem na correspondência dos seus alunos, que ali não há uma relação produtiva para o processo escolar? E nós, professores, de onde falamos quando construímos lugares para os alunos? Que entendimentos de certo/errado, família, escola e comunidade trazemos conosco? De certa forma, ainda que dando novos entendimentos, estamos afirmando que algumas “crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológicas, psíquicas ou cultural” (PATTO, 1999, p. 157), e acrescento a individual no sentido de não buscar, não querer, não ser por escolha do indivíduo; com uma representação perpassada pelos processos de individualização e multiplicação do sujeito cada dia mais ferozmente alimentado.

Nesse sentido, a instância de classe se associa a um *corpus* discursivo que vai sendo ressignificado pela produção de currículos performáticos, “produzidos em outros contextos de influência (casas legislativas, secretarias de educação, grupos de teóricos curriculares) concretizadas em políticas educacionais semelhantes” (LIMA; MENDES, 2016, p. 716). Os autores ainda vão frisar a movência dessas propostas pelas reorientações políticas, que, no Brasil, em muitos casos não são feitas nem consultadas por parte de professores, mas interferem diretamente nos valores que devem articular suas práticas. Nesse sentido, estamos sob fortes efeitos de esvaziamento do sujeito e objetificação dos espaços, o que tem fragilizado relações humanas – não apenas – na escola.

Coextensivos a tais leituras, alguns registros professorais parecem justificar o não-lugar discente a partir da ação astuciosa dos próprios familiares, como algo que converge com percepções de gestores e coordenadores apresentados em um primeiro momento. De forma particular e para alguns professores de forma inédita, esse contexto de produção que relaciona a frequência escolar de alunos na escola com a condicionalidade de um programa social, com fins de benefício, vem ressignificando, nessas duas últimas décadas, a ausência das famílias e de seus filhos em situação de pobreza na escola. Como se lê a seguir:

Decepciona o fato de alguns pais ficarem mais preocupados nas faltas pelo medo de perder o benefício do que por perder as aulas. (Mércia, 26 jun. 2019).

Quando a secretária da escola nos pede para explicar a quantidade de faltas de determinados alunos. Na maioria das vezes, esses alunos são assistidos por algum programa social do governo. Depois aparece a mãe com um monte de explicação de doença, disso e daquilo, mas não aparece com um atestado, nem pergunta como o menino está na escola. A gente vê que é só mesmo a preocupação em não perder o dinheiro. (Carlos, 4 jul. 2019).

A culpa não é só desses meninos. Tem pais que nunca vieram saber como o filho estava. Pais que sabem que o filho não estava vindo, entram alterados na

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

Mércia, Carlos e Augusto são professores de diferentes tempos e geração. Mércia contou que leciona desde quando ainda não se exigia a graduação completa em Matemática para atuar em sala de aula. Ela está próxima da aposentadoria e viveu uma escola e família que era muito boa, uma “época de ouro”, hoje em “desordem”, como proposto por Roudinesco (2003). São esses pais em desordem que, segundo Carlos, “[...] nem pergunta como o menino está na escola. A gente vê mesmo que é só preocupação em não perder o dinheiro.” Diferentemente de seus pais, que, de acordo com ele, mesmo pobres e sem benefício de governo sempre o incentivaram a estudar, indo à escola saber como ele estava como aluno, não aceitando mau desempenho. Carlos, que leciona Matemática há 11 anos, concorda com Augusto, que mesmo atuando menos tempo em sala de aula, lecionando Ciências há cerca de 5 anos, sinaliza que o problema está mais para família ausente que para seus alunos.

Diante de tais leituras, que partiram das suas práticas escolares, narrativas educativas, aparentemente tristes e desenganadas, ressignificaram em outras palavras a frase “só vêm para a escola para não perder o Bolsa Família”. Agora, ela aparece ressignificada pelo extravio do sentido das estratégias disciplinares que pelos seus valores e crenças, devem atuar na casa e na escola. Foram seus modos educacionais que, diante dessas novas relações familiares, aparecem afetados. Uma concepção de corpo educado da década de 1970 para cá. Habitado por tradições de ontem e hoje, que entendem como um “erro” a família tentar driblar a escola por dinheiro, sem preocupações maiores com a disciplina dos filhos nesse espaço.

Quando escrevi a dissertação de mestrado, há quase dez anos, partindo desse cenário escolar, o eixo discursivo era outro – questões de gênero e sexualidade –, mas as preocupações e frustrações docentes, diante deste mundo que se desmanchava de forma incapturável, a partir de sujeitos e ações que iam apontando como diferentes da escrita de suas histórias de vida, já apareciam. Dos fardamentos que já não são mais uniformes, passando pelo desejo de um modelo de autoridade do professor perdido, e desembocando em práticas que representavam como desqualificadoras da escola, com contragolpes dos alunos, que fingiam em casa que iam para a escola e, chegando lá, não entravam, circulavam vídeos pornográficos, ou pichavam um muro ou carteira, etc. Ou seja, esses processos, que na época não foram filtrados por alunos beneficiários ou não, já representavam problemas disciplinares na escola, antes mesmo do atrelamento do programa às práticas de secretaria e vidas envolvidas. Por isso o esforço em entender as narrativas dentro de processos interseccionais nos seus movimentos transitórios.

Nesse sentido, há aqui modos inteligíveis de compreensão desses arranjos que passam por questões geracionais e se ressignificam no tempo das narrativas, das crenças e valores que aparecem em representações descontínuas e plurais.

Em certa medida, o enunciado que vem atuando como fio condutor desta pesquisa tem feito com que a hipótese elaborada ganhe inúmeros significados, não anulando sua ideia primeira. Posto que, a partir dela, intersecções que envolvem cotidiano, cultura escolar, família, geração e políticas públicas contam as reinterpretações dadas pelas famílias à passagem dos seus filhos pela escola, as distâncias simbólicas e legítimas dos diferentes sujeitos convidados a interpretar cenas comuns e habituais nesse cenário. Arrisco dizer que, sob diferentes vocabulários, se apresentam vozes feridas.

Ainda assim, tem chamado a atenção deste estudo os poucos apontamentos que positivam a atuação de sujeitos beneficiários na escola, que os apresentem fora da agenda convencional do *estar sem estar*. Salvo duas representações, que apareceram respectivamente em questionários de dois professores, um de Sociologia e outro de Geografia, essa marca positiva não se repete. Ainda que sob uma linguagem tímida, talvez desconfiada, com o uso de “embora” bolsistas, ou “são alguns casos”, nessas falas há uma preocupação de não sentenciar como ruins as influências do PBF na Escola PSF.

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

No mesmo sentido, vale salientar que minha opinião não é para o alunado geral, são alguns casos que podem ser observados [...].

Em outro sentido, as vozes feridas dos professores voltam a cartografar as ausências simbólicas dos *discentes beneficiários*. Algumas delas acionam a primeira pessoa e se colocam como exemplo de sujeitos que viveram uma pobreza comprometida em fazer o certo. O professor de Ciências, que não vê sentido na escola ter-se tornado um parque de diversões, é um dos que potencializam em sua narrativa que, o aluno não está ali para diversão, alegria, ou prazeres, não antes de cumprir um pacto sistemático que tem com a produção de um tipo de saber que passa pela sala de aula como lugar de silêncio, de *formação* do corpo e da mente. Ele justifica que essas ações, de entendimento do *verdadeiro* papel discente, definem o cidadão que vai ser, e o mundo que espera lá fora; dizendo que “deve estar pronto para o mercado de trabalho”.

Sua formação escolar, como estudante, realizou-se no auge da efetivação da reforma educacional herdada do período militar, entre as décadas de 1970 e 1980, um modelo escolar mais tecnicista que pautava os significados de que o aluno entrava na escola para isso, para sair de lá preparado para buscar emprego. As normativas educacionais, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1971) para o ensino de 1.º e 2.º graus, que teoricamente concretizou o Ensino Fundamental de 4 para 8 anos obrigatório, e retirou a necessidade de exames de admissão obrigatório para entrar no ginásio, trazia concepções relacionadas com a falta de profissionais no mercado, para sanar essas demandas de forma emergencial.

Ao mesmo tempo que abria o cenário escolar para um público maior, as culturas que povoam as ideias de que era preciso se normatizar para merecer estar ali, fazendo as coisas como tinham que ser feitas, atuam simbolicamente. Um cenário ainda povoado pelas lógicas do antigo Ensino Ginásial, que, para cursar, tinha de se fazer o Exame de Admissão e provar que se tinha aptidão em matérias como Português, Matemática, Geografia e História. Apenas naquele ano (1971), depois de quatro décadas, ele passou a não ser mais uma intermediação para entrada de alunos nessa modalidade.

O que me fez lembrar da fala de uma interlocutora da minha pesquisa de mestrado, uma professora de História hoje já aposentada. Disse ela: “Nesta escola mesmo (em referência ao prédio da Escola PSF) não era todo mundo que entrava. Está pensando que era? Tinha teste de aptidão. A gente tinha de se esforçar e provar que queria estudar.” Entretanto, a escola tem sua fundação datada de 1972, e começou atendendo os anos finais do Ensino Fundamental. Isso me remeteu não apenas às batalhas da memória que travamos ao narrar, mas às lutas de representação que reconstruímos quando estamos em outro tempo. Os símbolos que envolviam a ideia de escola que funcionava não parecem autorizar todo mundo, de todo jeito, a estar na escola. Melhor dizendo, somados esses signos às intermediações das ressignificações dessas lógicas, que são partes constituintes dos processos de escolarização, penso que não apenas as altas expectativas no ensino técnico vêm atuando, como também o cruzamento do “tempo da gente”, com o “tempo de hoje”. Isso pode ser uma possibilidade de entender o que alguns professores, que se escolarizaram permeados por essas expectativas, querem significar ao dizer que não sabem o que os estudantes de hoje querem da vida ou o que vão fazer na escola.

Talvez o alvo da reclamação tenha passado a ser dirigida aos que estão atrelados ao benefício, sob condicionalidade de frequência, como uma saída explicativa de professores que não conseguem ou não identificam fatores que influenciam os alunos a gostar ou não de estudar e de estar na escola. Ainda é possível acrescentar outra relação: a escolarização obrigatória no

Brasil é universal dos 4 aos 17 anos, e não parece se ter construído sobre essas outras crianças e jovens, que não sendo beneficiárias, também devem estar na escola, essa mesma leitura negativa. Talvez as percepções que passam por baixas expectativas em relação aos gastos do estado no setor social (Estado Mínimo), e estão para além da escola, possam estar mediando essa cobrança diferenciada. O que elege a condicionalidade de frequência, como filtro para materialização simbólica desses signos sociais, que passam pela ideia de gasto no sujeito que *está ali*, mas não é *produtivo*.

Outras questões que a metodologia de pesquisa deste estudo não fez poderiam ter apontado outros fatores. Por exemplo, se os alunos que estão fora do benefício (número menor que 25% dos discentes da escola) atendem expectativas positivas? Ou quem seriam aqueles que gostam de estar na escola? Ou ainda, como interpretam os que gostam de estudar? Sendo a escola um campo de possibilidades, e este estudo um passeio por suas culturas, algumas dessas questões foram respondidas como efeito de outras, outras não. Talvez se aqui tivesse tido oportunidade de investigar com mais interlocutores, pelos sentimentos da história oral, outras representações fossem sendo construídas. Talvez!

Ao que foi possível investigar, as marcas de saudade, do era uma vez, foram sendo apresentadas por diferentes modos de *refúgio*. Nas narrativas, aparece um tempo em que tudo se encaixava, professores davam aula, alunos *assistiam*, um acordo intersubjetivo baseado na autoridade e respeito às hierarquias. A partir de representações de modelos *disciplinares* funcionais, que, atualmente, diante dessas novas cartografias educacionais, em que famílias em situação de vulnerabilidade (apenas essas? Todas elas?) não dão bons exemplos, só se preocupam em não perder o benefício, têm seus filhos criados sem *autoridade*. O que relacionam às imagens das representações discentes da casa à escola. Esses não *assistem* aula, ficam *vagando* pelos corredores, perdendo e desligando das verdadeiras *posições-de-sujeito* valorizadas *naquele tempo*.

São representações que se apresentam – na maioria das vezes – negativas sob a influência de programas de transferência de renda envolvendo condicionalidades com o campo da educação, na resistência em ler seus públicos como novas formas de *estar estudante, filho ou família*. Nesse sentido, tenho a sensação de que falam de *phármakon*. Parece crível que era preciso remediar situações em que meninos e meninas que não estavam na escola porque tinham de trabalhar, alguns sob regime degradante, outros como auxiliares de seus pais na roça, deveriam ter essa oportunidade. Entretanto, a dose do remédio sugerem ter sido alta demais; com isso, entrou muita gente, de diferentes arranjos culturais (de mundos não ordeiros), envenenando a escola, que, por sua vez, parece não mais funcionar. No entanto, ainda que

renomeando queixas, ela funciona; de forma, modelos e modos ressignificados pelo tempo, novas imagens e identidades se (des)controem mediadas por figuras da (des)tradionalização.

Sua potência e campo de possibilidades abertas a reconfigurações humanas de diferentes ordens a faz seguir o curso. Sob diferentes engrenagens e rotas de alteração, identifico currículos – no sentido primeiro da sua origem latina, envolvendo corrida, ações relevantes e percursos de vida. Para os interlocutores deste texto, é possível sinalizar que não é a escola o problema, não seria ela em si que estaria em crise ou decadência, ela tem jeito, desde que se pense no que fazer com as mudanças que estão ocorrendo para além dela, e a envolvem profundamente. Em certo sentido, há uma visão de escola como instituição demarcável física e simbólica que se deveria blindar de situações não autorizadas por saberes e poderes que se parecem apresentar e reconhecer de cima para baixo. Isso empaca processos, veda fluidez, nega a irreversibilidade das mudanças. Logo, sendo ponto de passagem obrigatória e estando no mundo que habita, essa escola ilustrada parece precisar de traçados abertos, não de pontos finais.



### 2.1.1 Confidências de professores sobre arranjos familiares dos que “só vêm para não perder o Bolsa Família”

Sinto que nós, professores, precisamos evitar literaturas viciadas. Ao ler uma escrita etnográfica sobre infâncias em situação de rua, escrita após ouvir *vozes do meio fio*, inúmeras imagens que trazia comigo sobre meninos em situação de pobreza e rua foram sendo ressignificadas. A maioria delas se associava a vocabulários *comuns*, às habitações de mundo que pratico. Era *normal* ler a vida deles pelo prisma da *falta*, que vem ganhando historicidade neste estudo. Para mim, essa compreensão surgiu quando Fernandes (*apud* MILITO; SILVA, 1999, p. 5) sugeriu que a expressão “criança abandonada” parecia francamente vergonhosa, pois, via de regra, essas crianças mantêm relações familiares, ainda que instáveis, e circulam pelos espaços abertos da cidade amparados por redes de relacionamentos intensos, por elas próprias construídas”. Nessas palavras, busquei reler as premissas deste estudo por um olhar que busca os excessos das relações. E a escola é um lugar de excesso de culturas, desejos e identidades.

Como professora na Escola PSF, em alguns momentos, senti falar em terceira pessoa. Nesse instante, ao assumir uma das desconstruções pela qual passei, quando me permiti conhecer outras representações de uma determinada configuração social, retorno para conversar com colegas de trabalho, entendendo nossas ressignificações diárias. Nesse sentido, as narrativas sobre merenda, benefício, desempenho e famílias desestruturadas, que vêm sendo identificadas, nos seus “regimes de evitações” e produções de “culturas de evitação”, como uma “forma socialmente concebida de estabelecer biombos entre marginalizados e ou integrados” (MILITO; SILVA, 1999, p. 57), serão cartografadas pelo exercício de rompimento com possíveis modos de polarização.

Nesse sentido, quero ler o que contamos, nós professores, a partir dos esquemas de imagens que construímos para descrever alunos beneficiários, e pelos sentidos que conseguem perceber que aqueles meninos e meninas a flunar nas ruas, além de viverem as próprias culturas, “querem escolarização, o que não querem é a escola” (MILITO; SILVA, 1999, p. 133). Assumindo essa, como uma possibilidade de compreensão das negociações do cotidiano mais ordinário da escola, dou a conhecer como a partir de lutas de representações docentes, contam, ao tempo que produzem, o discente beneficiário.

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. (Mércia, 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).

Meu alunado é composto por pessoas de família com baixo poder aquisitivo. (Murilo, 19-6-2019).

Perdidos, desnorteados. Completamente dominados pelos desejos de consumo instigados pela grande mídia e, também, pelas redes sociais. (Will, 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. Muitos deles 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. Mesmo 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).

Geralmente 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. (Maria, 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).

Torna-se nevrálgico entender que já existem pessoas da segunda ou terceira geração Bolsa Família na escola, meninos e meninas que já adultos têm os próprios filhos e, em alguns casos, seu Bolsa. Saliento que, nesse sentido, a desilusão em relação aos desejos iniciais apresentados com o programa, nas representações de interrupção da pobreza e miséria intergeracionais,<sup>31</sup> com fins e sentidos entrelaçados na sua lógica de efetivação, são traduzidas por professores que consideram essas realidades dentro e fora da escola. O que se potencializa nas relações de vizinhança e vigilância que vão alternando-se pela ótica das proximidades.

Essa questão põe em pauta uma ideia de inefetividade que ganha sentido em uma corresponsabilização com a escola, que é atrelada ao programa a partir de uma estratégia de formação, que deve retornar esse sujeito já especializado e pronto para o mercado. O que representa a menção do professor de Ciências, ainda há pouco. Afinal, a condicionalidade que amarra o PBF ao campo educacional sistêmico é o que possibilita discursar que esse é o vetor a se apostar para reconfiguração dos lugares de classe.

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).

Essa leitura tanto já apareceu quanto reaparece ressignificada na escola. Nesse sentido, faz-se importante perguntar: como são ditas, essas segunda e terceira gerações – às vezes, pertencentes ao mesmo arranjo familiar – pelas quais os pais deixaram de ser alunos, ao tempo que eram substituídos por seus filhos na escola? Na assistência social, representações doloridas, diziam essas famílias em tom cabisbaixo, sob pouca expectativa. Apresentando-os a partir de cenários de *carência e acomodação*. E os docentes, como entendem esses meninos e meninas

---

<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.

mediados por seus rearranjos familiares?. Partindo dos sentidos de que os currículos que perpassam a constituição do gestor já apresentados, de alguma forma, estão articulados com a constituição da identidade docente; pelo mundo que compartilham, reconheço particularidades posicionais para as representações aqui analisadas.

Nesse sentido, tanto as lógicas que interlaçam o programa como a escola, passam pelo “posicionamento da escola na arena mercadológica, uma vez que, por meio dos resultados obtidos nas avaliações, as escolas desvalorizam-se ou valorizam-se [...]” (LIMA; MENDES, 2016, p. 716). O que acrescento aos simbolismos do *acerto*, que a instituição é somada, como lugar reconhecido e legitimado em sociedade como mediadora de saberes validados, onde falhas não são bem vistas. Uma concepção ainda permeada pelo professor e sua centralidade na rede de saber/poder. Algo que vem sendo criticado, debatido e modificado em muitos sentidos, por diferentes autorias que se firmaram no século passado, mas, que ainda permeia imaginários.

Como professora de História, recebo questões que passam por datas ou documentos históricos, que exigem a “verdade” sobre dado evento. Demorar a responder ou assumir não saber, rompe com o cumprimento da minha performance nesse pacto intersubjetivo, questionando não apenas minha formação, mas eficiência como docente. Ou seja, somos cobrados ao acerto, hoje traduzido em números, que são acrescidos a simbologias de valores próprios da cultura escolar e da sua função no contexto que se insere e é inserida. Assim, há uma função produtiva desses mecanismos discursivos, que, ao tempo que são ditos, produzem sentidos.

O que cria, em contrapartida, exigências de novos códigos, “novos professores, novos alunos, novos gestores, uma nova forma de pensar e organizar o trabalho educativo sob a égide da competitividade e da eficiência: esse é o quadro que as políticas educacionais empreendidas pelos Estados neoliberais” (LIMA; MENDES, 2016, p. 716) têm tentado configurar. Por sua vez, o docente não é apenas o sujeito que acata as regras do jogo neoliberal, ainda que, em diferentes momentos e cenários, se adapte, evitando divergências hierárquicas e a exclusão da arena. Posto que, de diferentes formas, também são levados à condição de rebaixamento, de forma mais evidente, quando se tem a barganha das ameaças envolvendo o rompimento do contrato. Quanto a esses arranjos, fico sem saber quais ciladas culturais cobram mais os docentes, se os valores de mercado, os morais, ou o samba que canta interferências vindas de todos os lados. Talvez aqui estejam parte das finalidades da escola desse tempo imediato.

Ao considerar as narrativas docentes, os alunos que estavam na escola antes da implementação do PBF, os que estão e não são por ele assistidos (ainda que em situação de pobreza), os que já foram assistidos e contradizem as expectativas representadas, elas passam

a ser lidas pelo cruzamento das diferenças e finalidades do seu tempo. Talvez, partindo de um contexto localizável, essas narrativas ajudem a compreender como esses processos de escolarização em associação com programas sociais da importância e extensão do PBF vêm sendo reconfigurados e vividos.

Nessas representações, docentes contam “a educação sendo entendida como instrumento de equalização social, de correção de distorções sociais, encobre a estrutura complexa e contraditória de nossa sociedade da qual aquela, longe de constituir-se harmônica” (OLIVEIRA, 2014, p. 55). Faz parte do jogo social das ilusões inclusivas e realidades repulsivas. Nossos mundos não são justos, os modelos de inteligibilidade não são dados, nossas leituras não são neutras, nossos olhos não são inocentes. Assim, sabemos que não cabe à escola corrigir sozinha contradições sociais, que, por vezes, não terá condições de minimizar desigualdades sociais – econômicas – nem é honesto recair esse peso sobre tal instituição, a peso de exigir uma responsabilidade provocativa que, às vezes, não dialoga com suas potencialidades (que são muitas e passam por signos e significações).

Diante disso, são esses meninos e meninas, alguns já homens e mulheres adultas (que já se autorizam a falar “no tempo da gente”), que por processos de nomeações e classificações, têm sido lidos como sujeitos de *ausência*. *Falta* um pouco de tudo, amor, espiritualidade, comida, autoridade, dinheiro, autoestima, acesso, oportunidade, paciência, educação, interesse, respeito, disciplina, norte, prumo. São “extremamente carentes; de afeto, de capital, de respeito, de valorização, de dignidade, de expectativas, de sonhos, de futuro, de vida”; sugere Mércia, professora de Ciências, que leciona há quase duas décadas e teve sua formação escolar em escolas particulares da cidade de Campina Grande; ou seja, o pêndulo no qual se lê sem saber ler aponta para baixo. Age sob discursos que matam em vida, “são carentes [...] de vida”. É transsignificante. Resta saber que habitações de mundo vivencia essa professora, que diz esse “outro” sob profundo desânimo, convergindo com outros discentes quanto à questão da baixa autoestima.

Dizem Cláudia Milito e Hélio Silva (1999, p. 153) que “tocar na autoestima é tocar na reestruturação da personalidade, na construção da criança”. Logo, como fazer ler esses meninos que vagueiam a pisar em desejos interrompidos? Os mesmos que Luiz – professor de História – narra como “jovens à deriva”, lisos (sem dinheiro), que não têm como projetar sonhos, por não pertencerem a famílias de “posses”. Os consumos significados pelo professor contam objetos, sob marcas de inovação e ineditismo, atreladas a uma indústria significativa de circulação de imagens e desejos. Eles são efetivos, mas não definidores.

A menina que queria sanduíche na merenda foi lida como transpassada por símbolos de “McDonaldização” dos costumes, no sentido proposto por Fischler (2007), por *falar* (ela quem diz) de um desejo que passa por uma rede de signos, já que o produto, diferentemente da ideia e da marca, ainda não faz parte do cotidiano da cidade. Já o aluno em situação de pobreza apresentado, aparece como sujeito genérico, que passa a representar um grupo. Nesse sentido, os signos de desejos, que construímos pela mediação da nossa realidade *de fora*, devem manter-se atentos aos imperativos de modelos de sensibilidade, sensações de inclusão, participação social e construção da identidade desse outro. Se não, estaremos atuando no reforço das estratégias publicitárias, que visam produzir essa lógica como estruturante do sujeito.

Sim, a escola é uma zona de intersecção de todos os tipos de diferenças e desigualdades. Cabe a nós, como sujeitos, fazer a escola conhecer mais essas histórias, criar expectativas e sonhos de releituras do cenário social. Mas, cabe também uma relação de espelho de atribuições e reconfigurações do que entendemos como *falta àqueles* que estão *de dentro*. Ao levar em consideração o que o dinheiro não podia comprar, o professor foi desnudando o discente, e associando o caderno, o celular, o lápis e a internet, que não tem, àquilo que ele acaba não sendo; ou seja, há uma atribuição desses sentidos como algo em circularidade, que os coloca à margem dos sistemas, incluindo o escolar.

Desse modo, há uma leitura sobre o discente – não do discente –, construída pela intermediação de imagens e representações de mundos do professor. O que provoca gatilhos simbólicos para construção de estigmas que são atribuídos como de determinados alunos, quando os constroem. Assim, ainda que sensível aos modos de perceber como crianças e jovens, têm sido afetados por essas lógicas que os precedem e mergulham. A questão passa por não reconhecer como ressignificam isso com outros objetos, astúcias e bricolagens em seus processos dinâmicos. Talvez não se sintam às margens por estarem em situação de pobreza, fora de certas rotas de consumo; e se na escola se portam fazendo com que essa representação seja uma possibilidade, é preciso refletir nela e no instante que visualiza, que *margens* esse espaço ajuda a (des)construir.

Quando provocada a dar entendimentos sobre como percebe alunos assistido pelo PBF, Maria confidencia: “Geralmente 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 pelo mesmo.” Maria, apenas recentemente moradora da zona urbana, e professora de português há cinco anos, estaria a narrar jovens que, em outras palavras já aparecem na descrição da assistência social e nas releituras sobre os impactos do programa no interior do Nordeste. Da sua leitura social, ela permite cartografar que os avanços na legislação em relação

ao trabalho infanto-juvenil, ainda que somando esforços e avançando nos últimos anos, têm muitos desafios. Um deles passa pela diferença entre as finalidades da legislação e suas aplicabilidades, e ainda intersecciona isso a questão racial.<sup>32</sup>

Alguns “novos pobres” da escola também são aqueles, ainda que atrelados a programas sociais como o PBF, que frequentam a escola ao mesmo tempo que desenvolvem atividades pesadas, inclusive expostos a condições difíceis. Outro ponto, passa pelos cenários rurais que habitou e habita. Maria reconhece que muitos alunos estão trabalhando na roça, por vezes sem proteção. O que “queima a pele”. “Na dimensão social da vulnerabilidade, a justaposição de especificidades que modelam as diferentes relações sociais, como as étnico-raciais, de gênero, de classe social, geracionais, de condições físicas e psicológicas, entre outras, traduzem-se na corporificação das relações.” (PRESTES; PAIVA, 2016, p. 676). Ela, pelo vocabulário que traz, não constrói apenas uma identidade para o discente beneficiário, apresenta uma situação, reconhece o contexto social dos seus alunos e faz pensar no racismo estrutural que permeia, para além da escola, pois é parte da sociedade que a transita. Isso é muito significativo.

Assim, há um esforço para perceber as sutilezas das linguagens e práticas que se configuram em diferenças, negociam construindo hierarquias, sob posturas e tratos relacionais que envolvem relações de poderes que nos precedem, e podem passar a atuar sob novos regimes de significações. Nesse sentido, é partir desse chão inteligível para ressignificar expectativas, pelas quais sonhar, construir redes de conhecimentos, capaz de impulsionar a autoestima, torne-se uma relação feliz *com* a escola, entendendo-a como um lugar onde se quer estar. Para tanto, é importante pensar nas atribuições de desejo que apareceram na fala de Luiz, mas também de outros professores, como inato ao adolescente que habita o mundo capitalista. Elas parecem sabedoras de estratégias que não questionam, tratando dessas relações como natureza, quando passam por processos culturais com delimitações, nomeações e hierarquias a todo tempo produzidas.

---

<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 meninos e meninas 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 ressignificada, 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.

Assim, é significativo contextualizar a vida. Esses meninos e meninas do Bolsa estão no programa por fazerem parte de família com dificuldades financeiras, representam um quadro de desigualdade social e regional no país, que não ficam nas escolhas ou desejos individuais. Estão na escola, e permanecerão nela, atuando – como todos nós – pela mediação simbólica dos seus desejos e frustrações. A percepção sobre sua condição de classe deve estar atenta às condições de sua existência, não incomodadas por sua presença. Nesse sentido, suas *carências*, de natureza “econômica, psicológica, cultural e individual” devem ser rachadas na mesma medida que estigmatizam.

É preciso conhecer para se libertar. Paulo Freire (1996; 1997), no conjunto dos seus pensamentos, fez esse exercício com sensibilidade. Para além disso, muitos gostam da escolarização, praticam estudos demorados e têm êxito na escola. O que exige uma leitura “sociosemiótica de cultura, que integre o processo de produção, circulação e consumo de significações” (CANCLINI, 2005, p. 43), inclusive as que envolvem uma relação direta entre ambiente, economia doméstica, consumo e rendimento escolar.

Nesse sentido, observo que, mesmo não acreditando que sozinha a escola tem poder de redefinir os braços invisíveis que seguram este mundo de ilusões violentas, ela pode ser vista e praticada como um espaço significativo para movimentar a tríade corpo praticado, corpo escolarizado e corpo categorizado historicamente, ao se permitir provocar a intersecção de lutas, que, entre outras coisas, passam pelo questionamento da meritocracia, ou predestinação. Para tanto, como sugere Beatriz Preciato: “há necessidade de evitar a criação de hierarquização entre as políticas de classe, raça, nação, sexualidade ou de gênero e, ao contrário, apelar ao estabelecimento de uma ‘interseccionalidade política’ de todos esses pontos de estratificação de opressão.”<sup>33</sup>

Nesse jogo de cartas, em que o curinga circula com facilidade, exige-se olho rápido para não perder o jogo tão cedo. Para não perder o jogo no auge da juventude, seja para a depressão, baixa autoestima, ou no caso citado, para as drogas e suas consequências nefastas. Sendo assim, agora que este texto já veio tratando de culturas escolares, e dos efeitos de políticas como o Bolsa Família na percepção de professores e gestores), parece necessário continuar a olhar de forma terna e desconfiada, o que vem sendo dito sobre famílias e alunos beneficiários. Penso que nas narrativas<sup>34</sup> que seguem reaparecem traços de marcações já apontadas:

---

<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. Na 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 (Maria, 18-7-2019).

Marcou-me 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. Mas ao 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. (Mércia, 26-6-2019).

Na 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. Muitos 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).

Na 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. No 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. Na 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 Grande, 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. Na 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. No 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. Não 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. Minha mãe sempre esteve presente na minha vida escolar. (Maurício, 17-7-2019).

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. (Will, 19-6-2019)

Hoje e já há um bom tempo, participação de pais na escola só nas reuniões. Não existe visitas à escola. Os pais que comparecem às reuniões são os dos filhos que não têm problemas com notas e com comportamento. Na 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. (Maria, 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. (Mércia, 26-6-2019).

Não 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 [...] Não 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).

Chamei ao texto narrativas que trazem famílias na intersecção com a escola, por perceber que nas sequenciais falas docentes, algumas assertivas incomodadas se repetem, e professores parecem sentir necessidade de *falar sobre*. Por exemplo, a família *deles* (discentes) são (salvo exceções) *carentes, ausentes e diferentes do tempo da gente*. Falam da ausência como algo que ecoa dentro da escola. Há uma tipologia institucional que demarca que essa ausência não é realidade para todas as famílias. As dos *bons* estão lá. Quando convidados a reuniões, e até voluntariamente. Nesse sentido, a ausência vem de famílias de alunos-problema, que, por esses marcadores discursivos fazem uma associação entre a relação da ausência familiar, a participação no PBF e o insucesso dos alunos nos processos de aprendizagem, que se reflete no desempenho, representado pelas “piores notas”.

As famílias passam a ser balizadas pelos resultados que não cobram, ao tempo que a escola é cobrada. “Elas recebem para manter os filhos na escola”. É uma ressignificação de expectativas da escola, envolvendo discentes e familiares assistidos por programas sociais; ou melhor, nos estudos que foram sendo apresentados, que falavam das queixas em relação à ausência das famílias, e notas dos filhos, a exemplo da pesquisa de Patto (1999), essas situações estavam mais relacionadas com o circuito da escola, das relações entre docentes e alunos, gestores e familiares, naquele contexto mais específico. Agora, especialmente depois do elastecimento de políticas externas de avaliações escolares, percebe-se que essas preocupações estão potencialmente relacionadas com cobranças de um retorno externo, que não se restringe à secretaria em nível local. Quando sinalizei a ressignificação da política educacional do Ideb, e suas mediações para a escola, não busquei falar apenas dos cortes (ou não) de financiamentos, mas das afetações que provocam no cenário escolar. Ball (2001) lança duas explicações para essas novas relações políticas;

[...] A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados Nação, 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 Nação, 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).

Esses novos sujeitos, que surgem como figuras desses novos processos escolares, devem agir performaticamente para que o *sucesso* “coletivo” seja “digno” de investimento, e mais que isso, publicizado. Um tipo de compreensão que exige autogestão – de familiares, estudantes, professores, secretários, etc. –, que nos seus diferentes efeitos simbólicos buscam fazer crer que cada um precisa cobrar esse melhor de si, para poder publicizar isso. O destino dessa autoexposição passa por inúmeras *auditorias sociais*. Algo como uma ressignificação dos sofisticados métodos empresariais, de canalizar e avaliar a produtividade do lugar praticado, nesse caso, da escola.

Uma leitura que, pelos próprios processos dos programas e políticas públicas no Brasil, vai provocando transições simbólicas entre a pobreza que se bastava pelo mínimo vital (PEREIRA, 2007) – as cestas básicas no governo FHC –, para uma pobreza de autogestão, que recebe e pode resolver o que fazer com o dinheiro, em suas diferentes atribuições de valores. Isso talvez explique as mudanças na paisagem cubatiense, com a diminuição das práticas de pedintes e da subnutrição infantil, citadas ainda na introdução. Esses sujeitos, que eram pobres por não terem o que comer, passaram a ser pobres por não saberem gerir o que recebem, para além da sobrevivência básica, e práticas de consumo representadas sem fascínio pelos *de fora*.

As marcas dessa compreensão aparecem nas narrativas, tanto de gestores, quanto de professores, quando mapeiam a importância econômica para um município como Cubati, que entendem que um retirada abrupta desse benefício levaria o lugar a linhas de indigência e fome (já experimentadas), reconhecendo a importância do atendimento emergencial às famílias assistidas e à manutenção do comércio local.

Essa percepção traz códigos de inteligibilidade comum nas diferentes narrativas de alunos, familiares e professores. Todos reconhecem essa representação positiva naquele cenário. Este estudo, por também reconhecer, questiona os deméritos em relação às conquistas dos *de dentro*, que atuam por meio de expectativas rebaixadas. Essas, por sua vez, aparecem de forma marcante nessa nova compreensão de “pobreza autogerida” e, por ela, passam lutas de representações que produzem nos diferentes cenários analisados, efeitos no dizer o que *seus pais não foram – estão sendo – e seus filhos não serão*.

Pelo que foi possível ouvir na assistência social, e isso reverbera nos escritos docentes, esse novo pobre não sabe ou não quer gerir “o dinheiro que recebe do governo”,

potencializando-o por meio do capital cultural da escola. Não apenas no sentido de, por exemplo, não comprar um caderno para os filhos, mas de não dizer a eles o que tem de ser feito de *verdade* com esse novo caderno comprado. O que retorna aos signos de produção de si, da ideia de controle, de serem *ativos sociais*, alimentando os sistemas que circulam na escola e fora dela. Isso passa por cumprir as metas que atuam negociando seu papel estudantil, em íntima relação com expectativas em séries, nas quais, os professores são os primeiros a ser visibilizados e por contragolpe chamam a família.

Esse conjunto de enunciados, além de construir historicamente arranjos culturais transicionais, relacionam tempos e espaços, complexificam agências cotidianas e permitem pôr em questão os sentidos de categorias como escola e família no mundo atual. Nesse sentido, esses docentes apresentam filhos e pais como corpos estranhos, que fogem das agendas convencionais desautorizadas por suas práticas. Contam também a inabilidade da escola diante desses novos arranjos, arregimentando sentimentos confusos, por vezes, entristecidos. Como posse ou compartilhamento, “no meu tempo, na minha época”, ou “no tempo da gente”, o *era uma vez* reaparece não apenas como ornamento morfológico. Alguns parecem relacionar isso com os espaços de habitação e maus costumes, dizendo essas “outras” famílias que aí estão como muito diferentes da sua, que sob regras e normas fizeram com que tivessem uma escolarização comprometida. Houve também uma representação sobre os “verdadeiros” pais, aqueles que “sabiam que estudante é aquele que deve estudar; pais são aqueles que mandam em casa e nos filhos”.

Logo, na condição de sujeitos de um cenário interiorano, muito das carências materiais, valores morais e sociais são ditos por esses docentes que passam a observar pela porta entreaberta falas, gestos e performances. Digo com isso que, na passagem da escola para casa, percurso geralmente realizado a pé, vão cartografando onde e com quem moram alguns alunos e alunas, e por espelhamento usam dessas oportunidades para construir moralismos,<sup>35</sup> que passam por temas como *desorganização*, *desestrutura* e *desrespeito* desses alunos. À medida que eles veem e ouvem formas de organização que foram representadas como diferentes das suas, materializadas por outras linguagens e códigos culturais, a escola passa a receber histórias de *fora*, que exigem exercícios de alteridade e empatia para serem realizados. Essas histórias trazem muita potência quanto ao entendimento de relações extra-escolares que cursam na vida.

---

<sup>35</sup> “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).

É preciso ler com atenção e sensibilidade, pois o curso escolar é um dos muitos que fazem parte da constituição discente.

Ainda sobre as relações com a cidade, é possível notar, por meio de um olhar curioso, que a distância entre uma casa confortável ou a de tapera, às vezes, é de uma fileira de tijolos, até o sentido de periferia como citado; por vezes, é na prática alterado, se com isso quer dizer o lugar onde problemas mais degradantes ocorrem, pois nem sempre, em uma cidade de pequeno porte ou até em uma megalópole, isso ocorre nas bordas. Uma coisa é o sujeito se reconhecer periférico (o que aparece no discurso de uma das mães que fazem parte do programa e têm filhos na escola), outra coisa é construir a periferia a partir de uma rede de significados estigmatizantes de *fora*. As duas representações contam signos de interferência de múltiplos filtros, especialmente midiáticos, nessas construções, mas devem ser lidas por seus golpes de consumo, que não são passivos. Em uma cidade como Cubati, que se divide em “centro” e “descentro”, as relações ocorrem ali em geografias físicas tão próximas que alguns corpos escolares se sentem no direito de viver privacidades que não são suas, borrando fronteiras entre público-privado, real-virtual, aluno-professor, pais e filhos.

Em outro sentido, há tradições compartilhadas, que passam marcando imageticamente as narrativas docentes a uma caracterização de organização familiar nuclear como um modelo monolítico – e moral – de explicação das identidades familiares. Resquícios de uma concepção burguesa, historicizada por Ariès (1978), em uma “história social da criança e da família”, a partir do século 18. Para o autor, aquele momento correspondeu a necessidades que passavam pela intimidade, identidade, sentimento e costumes mediadores de um tipo de família. A legitimação dessa organização entre os sujeitos e distribuições de identidade específica, pautada na autoridade masculina, divisões e posições dos sujeitos dentro da casa, povoa imaginários de forma ainda legitimada, por vezes, institucionalizada.

Até recentemente, essa era a representação de família pela lei brasileira. O poder marital só foi destituído no Código Civil de 2002. Mesmo com a elaboração da Constituição Cidadã e avanços na percepção individual dos sujeitos da família, isso ainda permeava o tom patriarcal das leis brasileiras. Antes disso significar uma vontade do estado, foi um atendimento a determinadas demandas sociais (movimentos feministas por exemplo). Mas é preciso refletir que certos marcadores apresentados partem dessa inteligibilidade para explicar conceitos como *família*, *autoridade* e *ordem*, posto que o tempo das mentalidades se constroem entre descontinuidades e ressignificações. Um motivo para se compreender que as diversas legislações se aplicam de forma e tempos diferentes, porque só atuam pela tradução das culturas do lugar e dos sujeitos.

Por meio de comparações, partindo da análise de arranjos familiares que se configuravam em uma determinada periferia de Porto Alegre, Fonseca (1999, p. 70) diz que as famílias estudadas “não se apresentam na forma de uma unidade doméstica bem delimitada, autocontida. Muito pelo contrário, são perpassadas por outros grupos que competem pela lealdade dos seus membros”. Esse reconhecimento, da ressignificação das configurações familiares, pelas quais meninos eram criados por outros, em uma espécie de adoção social às margens do conhecimento do estado, apresenta, de forma significativa, que qualquer apego a modelos preestabelecidos vai causar não apenas estranhamento, mas ritos de dor, por não saber lidar, dizer e unificar isso em algo que faça sentido a quem está de fora. Nesse sentido reside o motivo de negar concepções de desestrutura familiar que escapam de padrões monolíticos e heteronormativos, que tem efeitos de verdade negadores de outros modelos familiares, pelos quais homens e mulheres na contingência do hoje trazem outras reivindicações.

Destarte, além da escola ser povoada por diferentes configurações sociais, pelas quais se apresentam filhos de pais assalariados, crianças de pais que têm o bolsa família como sua renda fixa, crianças que vivem com os avós e/ou tios(as) e crianças filhas dos comerciantes da nossa comunidade, assim como filhos de políticos locais, feirantes ou professores, ela é majoritariamente composta de alunos e alunas que estão atrelados ao benefício do PBF, que, como já cartografado, atende famílias, as quais 84,9% têm as mulheres, as mães do bolsa, como responsáveis pela casa. Isso significa dizer que, à medida que a leitura docente atribuir imagens de modelos familiares nucleares, como esquemas efetivos de atuação para o *sucesso escolar*, vai identificando-se uma não família no cenário da escola, e produzindo um problema crônico de comunicação e entendimento organizacional para a escola, as famílias e os discentes. Dessa compreensão se produz o fracasso nos processos de escolarização. Na contramão disso, abrem-se outras possibilidades. Isso aparece na narrativa de um professor de português: “Não vejo uniformidade no comportamento das famílias. Em alguns casos, a participação é bem intensa. Em outros, nem tanto. Quando eu estudava, funcionava da mesma forma [...] Não presencio uma ‘uniformidade’ no que tange à realidade dos alunos”. O que, para ele, passa tanto pelo reconhecimento da multiplicidade do conceito de família, quanto do contexto social e das práticas discursivas dos envolvidos no processo.

Em outro sentido, são representadas leituras que contam relações de gênero na casa, que passam por esse chão inteligível, de distribuições e atribuições de papéis sociais. Isso é apontado em uma das narrativas, que atrelam a participação da família *no tempo da gente* ser mais efetiva porque “as mães eram responsáveis por esta parte e, acredito que, pela maioria das



mães cuidarem do lar, tinham mais tempo para participar”. Ou seja, nem mais recatadas, nem do lar, as mães do Bolsa em muitos sentidos contradizem essas mediações de mundo.

Dito de outra forma, intriga a ideia comparativa de que essas mães-mulheres-pobres de ontem puderam em algum momento ser do lar e educar seus filhos em uma concepção normativa preestabelecida por modelos heteronormativos e disciplinares, fazendo-se presentes e exclusivas na casa e na escola. Por isso, o estranhamento desses códigos *comuns* que circulam na escola mediante diferentes práticas discursivas. Ao mesmo tempo, quando a narrativa anuncia tratar de um grupo delimitado, as mães e os filhos que conseguiam frequentar a escola, “os menos pobres”, diziam que “nem todas as famílias colocavam seus filhos na escola. Muitos tinham de trabalhar mesmo para ajudar no sustento da família”, ela agrega ao conhecimento sobre as dinâmicas econômicas e sociais da cidade.

O que atende parte da percepção de Soihet (2004, p. 367): por estarem sempre a participar do mundo do trabalho, “[...] em grande parte, não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato, delicadeza e fragilidade, eram mulheres que trabalhavam e muito [...].” Hoje, sendo essas mulheres majoritariamente responsáveis pelo “cartão do bolsa”, sendo ainda as que trabalham, fazendo de tudo um pouco, faxina, costura, almoço, ou construção, seus tempos para si e os seus, por vezes, se esvaem durante o dia; ou seja, a Escola PSF é povoada por configurações familiares nas quais homens e mulheres se ausentam não apenas na escola, mas na casa, quase sempre, por diferentes necessidades.

Outra questão é que boa parte dos meninos e meninas em situação de pobreza, que estão na escola, estão sendo oportunizados ao processo de escolarização apenas recentemente, são os primeiros de sua casa a terem acesso ao ensino formal, algo distante da dinâmica diária desencontrada, das lógicas sociais, da rotina da casa, das pedagogias e práticas culturais que os dizem fora e dentro da escola. É um novo público permanentemente inserido nessa escola, o que faz com que insista na seguinte pergunta: tem havido um esforço coletivo de refletir sobre configurações sociais como essas, que estão muito além da escola, mas interferem diretamente nas culturas escolares?

A ausência em situações como essas, nas quais meninos e meninas “estão sem estar” na escola, e o pai, tio, avó, mãe, vizinha (que respondem por eles), não estão lá acompanhando seu processo, porque, por vezes, também não estão em casa. Para tanto, parecem ciclos geracionais

viciados, mas não são.<sup>36</sup> Essas questões não estão para suas artificiais naturezas biológicas, porque são históricas, sociais, políticas e culturais. Fruto de desigualdades seculares, que, à medida que vão sendo “dessimplificadas”, vão tornando entendível que nem toda ausência requer julgamentos, nem toda presença denota em cuidado e assistência. Afinal, ter a mãe em casa – ouvi dizer – não impediu que a jovem aluna de 13 anos fosse violentada pelo padrasto, nem redefiniu a política da escola para abraçar discussões de gênero e sexualidades tão importantes para instrumentalizar meninos e meninas, de todos os contextos sociais, a evitar dores.

Por conseguinte, as asperezas construídas pelos efeitos dos ciclos de violência a que alguns discentes foram submetidos, não os pedagogiza para os cuidados, às vezes só conseguimos retribuir o que recebemos, e atacar é uma forma de defesa, sair da norma é assumir protagonismo no domínio do outro. Diante das muitas pedagogias de corpo e alma, boa parte delas construídas fora da escola, ficam as cicatrizes visíveis ou invisíveis. Assim, é preciso ouvir e enxergar, pois às vezes o espaço da sala de aula e demais recantos de sociabilidades construídos na escola são a válvula de escape, que pode salvar vidas. Nesse sentido foi marcante para mim ler a frase de um professor de Geografia, que difere dos sentidos que atribuo quanto à culpabilização do PBF ser um processo social que produz o “fracasso escolar de cima para baixo”. Disse de forma reiterada: “Digo sem medo que é uma praga para a escola. A praga da educação. O fracasso escolar hoje é reflexo desse programa.” Portanto, como explicar, como já se perguntou Charlot (2000), que em salas de aula de escolas com boas estruturas físicas e alunos de condições econômicas confortáveis, há alunos que atuam e se veem de formas diferentes dependendo da matéria, ou da relação com o professor?

Assim, o interesse por trabalhar com narrativas educativas deve-se ao entendimento de que transpassam os limites dos muros escolares, na forma de ler e marcar corpos jovens em processo de escolarização. À medida que nomeiam, classificam e dão sentidos por diferentes experiências e hierarquias, vão reconfigurando diferentes lugares da escola, e as próprias identidades docentes em movimento. Para isso, o texto vem acolhendo narrativas das próprias configurações familiares, da mídia, do judiciário, e dos templos, que se aglutinam a escola, e buscou caminhar com diferentes ritmos e pés, sob uma parte significativa do processo educacional, atuando na leitura social de professores sobre alunos e sua família, visando

---

<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.

entender, sob que olhares, escritas e vozes, nós (docentes) contamos os “outros” que dão sentido às nossas práticas.

O que acontece depois vai tomando sentido no decorrer do texto. De forma posicional, deixo o 3.º Capítulo como ressignificação das expectativas rebaixadas que foram sendo representadas no texto. Nele, os que leem de *dentro* aparecem – discentes egressos, mães de alunos de ontem e de hoje –, e à proporção que narram suas histórias e trazem memórias afetivas e potencializadoras do acesso ao PBF para constituição dos processos de escolarização, vão marcando as mediações do seu mundo pelas representações. No mais, “tenho plena consciência de aqui ter tratado apenas de uma ínfima parte do assunto que escolhi para falar” (JULIA, 2001, p. 36).

### 3 RESSIGNIFICAÇÕES DE DISCENTES EGRESSOS E FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS SOBRE SEUS PROCESSOS ESCOLARES

Neste capítulo, memórias de alunos egressos e de sua mãe são analisadas como escritas de si que revisitam as narrativas dos lugares institucionais já representados, potencializando ressignificações das construções discursivas que circulam por elas sobre *efeito de verdade*. Com isso, este momento se dedica a negociar ressignificações dos de *dentro*, que, sob efeito subversivo, se aproximam das representações impostas para questioná-las, ou alterar os sentidos construídos pelas mediações de professores e gestores. Para tanto, o mundo simbólico das posições, lugares, desempenhos, modelos e padrões entram em conflito, e abrem novas rotas interpretativas para as expectativas rebaixadas que já foram cartografadas.

Por diferentes percursos, este momento apresenta narrativas pelas quais se vão construindo ressignificações das marcas de *falta*, *carência*, *inação*, ou *desinteresse*, que passam pelo filtro das relações dos *discentes beneficiários* com a escola, a pedagogização do seu corpo e as classificações que se constroem, intermediadas pelas redes institucionais que transitam. Até aqui, a preocupação que construiu esse objeto, no qual expectativas rebaixadas recaem sobre o desempenho escolar de meninas e meninos beneficiários do PBF, interseccionadas às suas posições de classe e atrelamento ao benefício social, traz sentidos que passam a ser complexificados na costura com os modos particulares de representação desse cenário social.

Surpreendida por interrupções e desvios de imagens que povoavam meus significados sobre essas relações cotidianas, a hipótese, à medida que a pesquisa avançava, não se fechava a sua significação inicial e aos regimes de evitação que tentam concretizar-se na escrita. À medida que foi se complexificando e alargando a problemática, as famílias desses discentes, passaram – em grande medida – a ser representadas como coadjuvantes e coparticipantes da produção do “fracasso escolar imposto de cima para baixo”, praticado na casa e na escola, por ausências e táticas que autorizam o não-lugar dos seus filhos como estudantes, representados na escola como os que *só vêm por*. Por isso desejei este capítulo, para que o circuito discursivo se ressignificasse diante da atuação das identidades imediatas que eram acionadas nas saídas explicativas dos problemas da escola.

Nesse sentido, ele traduz ressignificações dos *de dentro*, usuários diretos do PBF, e objetiva refletir a correlação entre espaço familiar, escolar e comunidade por meio da produção social de memórias de jovens e familiares que, ao tempo que participam do PBF, ressignificam leituras rebaixadas de fracasso escolar, e afirmam a importância dessa política. Logo, aqui serão analisadas narrativas de alunos egressos, que, sendo beneficiários, seguiram carreira escolar e

estão no ensino superior, assim como a de um aluno que não realizou esse percurso, não significou esse desejo, mas, como os demais, praticam modos de viver e habitar que sinalizam diferir da geração de seus pais.

Suas narrativas, passam pela construção simbólica que recepcionam, reapropriam-se e ressignificam das práticas discursivas do Estado, que, desde o início deste século vem representando a “nova pobreza”, assistida pelos programas sociais de assistência, como a que passa do mínimo vital para a de autogestão. Nesse sentido, suas falas são provocadas aos circuitos dos espaços institucionais que já se vêm apresentando, para tentar compreender o algo a mais que contam. Assim, o filtro que uso para representá-los constrói significações entre mundos, em um exercício de contar que grupos construídos por lutas de representações estão em constante movimento de ressignificação.

A forma com que conduzo os trânsitos desta escrita, e o desejo de dizer para além do “comum”, relacionam-se com os deslocamentos de autoria entre professora-pesquisadora-aluna, que tem especial inspiração em momentos que vivi entre março e junho de 2018, enquanto estive em São Paulo cursando disciplina na área da Educação pelo doutorado. A disciplina de Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional sugeriu como exercício de conclusão do curso uma proposta de trabalho que solicitava da turma uma “entrada em campo” em uma escola pública paulista, norteadas por um problema sugerido por nós, discentes.

Devo dizer que, de forma astuciosa, propus ir a campo solicitando da gestão escolar a oportunidade de adentrar a escola para observar redes de sociabilidade entre alunos no horário do intervalo. Tanto por perceber que ir à escola para observar alunos, não necessariamente a gestão ou o corpo docente, tornaria a entrada menos dificultosa, quanto por ter o desejo de estando em “outra” escola, como pesquisadora, convivendo com os discentes por um ângulo pouco normativo da escola, teria o ensejo de estar do outro lado, ouvindo, sentindo, observando e construindo laços que, antes mesmo de descrever, posso dizer que me mudaram. De alguma forma, reconheci na prática, que, para cada novo campo, se abre nova posição.

Após experienciar momentos com jovens alunos paulistas que compartilharam questões sobre sexualidade, drogas, trabalho, deficiência, família, depressão, religião e situações de extrema pobreza, senti que seus cortes de fala passavam por relações de classe e escolarização, e tudo que vivi ali movimentou meu olhar para perguntas novas envolvendo a pesquisa que vinha sendo desenvolvida na Escola PSF. Seus modos de viver e habitar a escola, mas especialmente o efeito de falas que acabei ouvindo e observando em 29 visitas feitas à escola, alimentaram a hipótese de que representações rebaixadas sobre desempenhos escolares relacionadas com a pobreza beneficiária, não é um problema restrito à Escola PSF, mas se

desenha de uma maneira particular no seu contexto de produção. Em uma das visitas que realizei, enquanto esperava o sinal tocar para descer ao pátio, sentei ao lado da sala dos professores. Três alunos entraram e rapidamente saíram da sala correndo e sorrindo. Minutos depois ouço o grito da diretora: “Vieram roubar o biscoito dos professores de novo? Isso querem lá estudar!?, só vêm para não perder o Bolsa Família.”<sup>37</sup>

O que vi, vivi, senti e escrevi sobre aquele lugar movimentou um exercício de estranhamento, que agregou novos perceptos e afectos sobre alunos da Escola PSF, mas também questões envolvendo as hierarquias e estratégias escolares, na relação com a mediação dos mundos discentes e de seus familiares. É sempre muita coisa em jogo, por isso a necessidade reiterada de refletir sobre nossas práticas discursivas e questões que envolvem como se constroem e são significadas identidades docentes e discentes. Esse exercício, por sua vez, não vem sendo fácil, pois dependendo de onde falo e com quem falo, os sentidos de rebaixamento e resistência vão sendo alterados.

Ainda assim, um olhar conduziu de forma mais filtrada esse momento da análise. Ele parte do sentido de dizer textualmente que uma escola democrática passa por lutas de representações e ressignificações, e isso não é um problema quando visibilizado e significado. Ele se torna – quando não se debate que não se trata apenas de entrar na escola – uma condição primeira, garantida pela legislação, que evoca sua diversidade. Potencializa-se quando não reconhece que, estando lá e praticando suas (anti) normas, pode até se sentir incluído, mas, por sua vez, o sujeito – discente ou familiar – só se sente pertencido se for ouvido por ela. Nesse sentido, o que denominei por uma pedagogia sensível passa por uma escola aberta ao entendimento de sua pluralidade, desejosa de conhecer e ver com bons olhos infâncias e juventudes nos seus arranjos familiares mais diversos, dando sentido à sua (r)existência.

O que atualiza e ressignifica conceitos construídos por análises em diferentes campos educacionais como a de Elsie Rockwell (2009) no México e Frederick Erickson (1989) nos Estados Unidos.

Esses autores, de seu lugar, miraram as relações microscópicas que ocorrem nas salas de aula e envolvem a escola e seus sujeitos em circuitos simbólico-discursivos, que devem ser constantemente revisitados e reatualizados, em um exercício dinâmico de desnudamento de si no outro. Contam a importância de se atentar para práticas ordinárias que sinalizam novas representações e ressignificações no tempo. É importante, para tanto, *estar entre*, atento, em uma relação semiótica que vá além do óbvio, sugerindo perceber que é fulcral entender pelo

---

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

próprio jovem “o que faz ali?”<sup>38</sup> A partir disso, senti que era possível perguntar também o que esse corpo escolar – no duplo sentido – vem vivenciando dentro de limites temporais tão imediatos?<sup>39</sup>.

São questões que estão na ordem do dia, levam a passados próximos que testemunham intensas transformações da escola e dos seus transeuntes, suas demandas e urgências, negociações e ressignificações, que marcam, inquietam e motivam a invenção de seu cotidiano. Cotidianos investigados e desnaturalizados dentro, fora, para além da escola. Como já vem sendo sinalizado, este estudo se relaciona com a compreensão de que os sujeitos que são representados por instituições têm forte potencial de dizer o que sentem e como vivem suas relações e seus processos a elas convergentes, de forma a retroalimentar significados e aglutinar representações positivas da vida de meninos e meninas cubatienses. Isso passa por não desperceber seus lugares de partida, e não os limitar a eles.

Algumas histórias aqui representadas passam pela mediação da ideia de sucesso escolar pela continuidade ininterrupta da busca pela formação. Algumas delas legitimam o acesso ao ensino superior como fruto de conquistas individuais, ou coextensivas às famílias, como meio de redefinição das condições de vida em que vivem. Suas maneiras, quase nenhuma acessa esse sentido em alusão ao *padrão de aluno*, objetificado pela rede e filtrado pelo olhar docente, que em diferentes narrativas e vocabulários, analisados no capítulo anterior, classificaram e produziram o *discente beneficiário* como se estivesse *fora*.

Em outro sentido, as reivindicações de reconhecimento das representações escolares que se aproximam desse *padrão* estudantil ocorrem em um circuito que atua não apenas como respostas à escola, mas um modo de compreensão dela como uma empresa. Que se deve atualizar, atender e saber quem são seus usuários e, de forma especial, publicizar suas boas atuações; isso vai aparecer especialmente nas falas das mães; ou seja, ao representar tipos ideais e dar significados a eles, alunos e familiares recepcionam e se reapropriam desses códigos, trazendo cobranças, que transitam entre a tradição de um elogio interno e direto à exposição

---

<sup>38</sup> Percebi certo compartilhamento desse interesse em Guillermina Tiramonti (2005). Uma questão aparentemente banal, mas provoca um exercício de desfamiliarização do cenário escolar, necessário para que seja possível estranhar a escola que habitamos e habita em nós. Questões que modificaram meu olhar na tese.

<sup>39</sup> Seria a arte de narrar a história, como parte dela. Estudar um período como um historiador que vive o tempo que conta. O historiador é testemunha do que narra e exercita com as ferramentas historiográficas, distanciamentos e aproximações ao se envolver na pesquisa e escrita (SILVA, M. A., 1995). Acrescento que essa história imediata como a arte de contar o que vê, ouve e escuta, atualmente, de uma forma muito própria e rápida, faz-nos falar e viver uma sociedade ambivalente, efêmera. Estamos sob arranjos de uma sociedade líquida. Logo, é preciso permitir-se jogar nesse contexto e nas suas particularidades, para retornar à leitura social dos seus espaços praticados.

pública dos seus resultados; sob inteligibilidades negociadas com diferentes filtros midiáticos, performances curriculares e as novas habitações em rede.

Assim, como as construções discursivas que permeiam a escola partem de diferentes mediações, nem se passam aleatoriamente, nem estão no campo da natureza, aqui se arregimenta a não se pensar diferente. Há pontos discursivos que se cruzam, contando processos escolares discentes, e organizações familiares que se diferem, e a partir disso, assumem diferentes trajetórias. Do menino que prefere pintar, a menina que não cansa de estudar, passando pelo menino que adora jogar bola, e pelas mães que se apresentam por profissões e práticas pedagógicas diferenciadas. Juntos, suas histórias pluralizam não apenas a leitura sobre o PBF e seus efeitos homogêneos na escola, mas significam a multiplicidade de identidades que estão parte do programa, interferidos por diferentes mediações de mundo. Famílias, escola, normas, benefício, ou mercado são categorias sem sentido lidas pelo imperativo da verdade e inteligibilidade monolítica.

Sendo assim, este capítulo problematiza por suas histórias de vida a equação que resulta para menos a aplicabilidade do programa no chão da escola, e começa a fazer isso a partir da história de um artista, que, por carta escrita a punho e pintura em cartolina, conta a si, a escola e os trânsitos que o envolveram. A partir dele, e de histórias correlacionadas, essa análise agencia leveza à convivência escolar, e se propõe crente nas gentes que transitam na escola e dão sentido à docência. Um nós em nó. Até para que, como diria Dubet (2008, p. 52) em relação à “igualdade de oportunidades”, sua ficcionalidade não tire o brilho do fim desejado. É preciso que se entenda a necessidade de o mestre, o professor e o aluno crer para educar, e SousaMaria se apresenta crente.

### **3.1 Os casos de um artista**

Venho contar casos de SousaMaria, um artista que conta seus interiores pela pintura.<sup>40</sup> Procurei-o para conversarmos quando já conhecia – via redes – algumas de suas produções. Diante dos limites da pandemia, preferiu contar suas experiências escolares, como ex-bolsista e artista, em uma carta escrita em quatro páginas. Antes de sua feitura, apresentei a pesquisa que vinha desenvolvendo, por meio da rede social WhatsApp, e instiguei que falasse sobre suas relações escolares atravessadas pelo acesso ao PBF. Foi gentil ao parar e escrever sobre si

---

<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.



enquanto narrava cantos e pessoas por onde passou e com as quais conviveu no correr desses processos de (de)formação.

Hoje, com 26 anos, se descreve como “artista plástico do interior do sertão paraibano e filho de lavradores”. Prefere ser chamado pelo nome artístico SousaMaria (escrito assim mesmo), uma espécie de alter ego, ou apenas “ele”, como algo indefinido que vai além do masculino ou feminino, o que vai justificar algumas escolhas narrativas de enunciação neste texto, incluindo o termo bolsista. Ao falar sobre o acesso ao PBF, disse: “Ser bolsista me ajudou muito, foi um recurso de sobrevivência, já que viver é um direito humano e fundamental.” Sobre as experiências escolares que escolheu contar, começou narrando o que viveu na zona rural até chegar à Escola PSF.

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... Mas 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. Não 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 [...].

Na introdução deste estudo, disse que pela dor percebi como é incomum, na condição de docente, sabermos o que se passa por trás da porta onde nosso alunado habita. Penso que é importante não apenas reconhecer nosso limbo, mas dizer que mesmo conhecendo – superficialmente –, nem sempre se deseja ou se tem espaço para negociar seus trânsitos,

interesses e expectativas. Nesse sentido, questiono se enquanto escola não *estamos* a somar vozes a esses “alguns que acham que é mordomia, ócio...” o acesso ao auxílio do Bolsa? Talvez ele tenha convivido com um sentimento de inferioridade por não reconhecer aquele vínculo como direito, não ser apresentado a esse entendimento. De alguma forma, já vêm sendo sinalizados os silêncios das documentações mediadoras de currículos que interferem diretamente na escola – PPP, PME e Regimento Interno. Silêncios de muitos significados. Ainda que esses documentos abracem concepções educacionais alargadas por circuitos maiores, não foi possível cartografar interesses em provocar reflexões sobre questões sociais, desigualdade de renda, ou significações de programas sociais naquele contexto.

Assim, suas passagens escolares, entre a zona rural e urbana, o sistema multisseriado e o fundamental regular, atuam como marcadores curriculares daquilo que aparece como não-dito na escola. Ele não fala como alguém que desconhece a legislação, produz isso ao traduzir um dos princípios fundamentais de direito à vida. Ressignificando à sua maneira não apenas a Constituição Nacional de 1988, mas Tratados Internacionais dos Direitos Humanos. Um sujeito que, mediado por diferentes vocabulários e redes informacionais, circula e vê-se transpassando por entendimentos que aciona ao se descrever como alguém que ensina a si mesmo, e se colocar como autodidata nas redes sociais. De alguma forma, subverte o esvaziamento produzido pelo efeito do discente beneficiário, esvaziando a escola como colaboradora nas suas (de)formações.

Em outro sentido, vai mapeando que sua leitura de sobrevivência difere do mínimo vital, e assume uma lógica simbólica de autogestão dos seus recursos, que traduz, além da lógica instituinte do PBF de que fez parte, significados econômicos que o precedem, e se afirmam na ressignificação da pobreza que consome. Isso aparece quando não atribui a sobrevivência apenas ao ter o que comer, mas vestir *uma roupa melhor* e ter acesso aos seus materiais para pintura, como lápis e caderno. No intuito de tornar-se um sujeito instigado a conquistar o próprio dinheiro, um *ativo social*.

Mediado por isso, ele idealiza uma nova relação com o saber, reconhece o que faz em uma relação de prazer e produtividade, e constrói uma ressignificação, que não passa pelo protagonismo do sujeito universitário, mas daquele que se apresenta como o que sabe o que quer, é proativo, e gere as próprias economias simbólicas. Nesse sentido, tanto está para as lógicas de mercado, como elas para ele, e a pobreza, que significa ausência de renda e desempenho escolar, é subvertida por uma lógica de conhecer que passa pela escola, tem prazer em parte dos processos e das sociabilidades que constrói nela, mas escolhe não ser nem seguir o aluno-padrão.

O que talvez, amplie questões para a escola, que não ficam apenas na preocupação com a frequência do discente não representado presente, seja esse beneficiário ou não, mas na circulação de alunos, habitados por outras concepções de mundo, que agem performaticamente dentro dela; subvertendo lógicas, padrões e normas, que passam a questionar sua legitimação como espaço estratégico de educação sistêmica, exercida pelos signos de domínio que atuam por meio de currículos estratégicos. Isso ressignifica negociações com campos de forças desiguais, que vêm interferindo nas dinâmicas internas da escola, de forma vertical e horizontal. Aliás, ele vai ressignificando-se como um empreendedor de si, a partir de outros significados de formação, e independização. “São modos de ser e estar no mundo, formas flexíveis e abertas, cujo horizonte de possibilidades transmuta nas diversas tradições culturais”. (SIBILIA, 2008, p. 91).

O que veio arregimentando novas sensibilidades e estéticas de si. Ele tem um número significativo de seguidores nas redes sociais,<sup>41</sup> uma vitrine para as artes que produz, que já tem gerado um reconhecimento de estilo e venda de algumas telas. Ressignificando isso, parece não legitimar que, para sair da condição de pobreza, precisa seguir uma formação escolar continuada, ao mesmo tempo que busca especializações virtuais que contribuem para capacitação profissional fora da agenda convencional da cidade. Esse modo de ressignificar as relações com o saber, e essas novas mediações de mundo, concorrem a novos desafios que chegam, passam e reivindicam posições novas da e na escola. Mais que isso, tem gerado dúvidas em um espaço construído para dar respostas.

No espaço escolar Padre Simão, algumas recepções e reapropriações jovens têm usado desse novo chão inteligível para questionar não apenas suas finalidades, mas os resultados que podem ser obtidos por meio dos estudos escolares. O que tem gerado uma cultura local do e

---

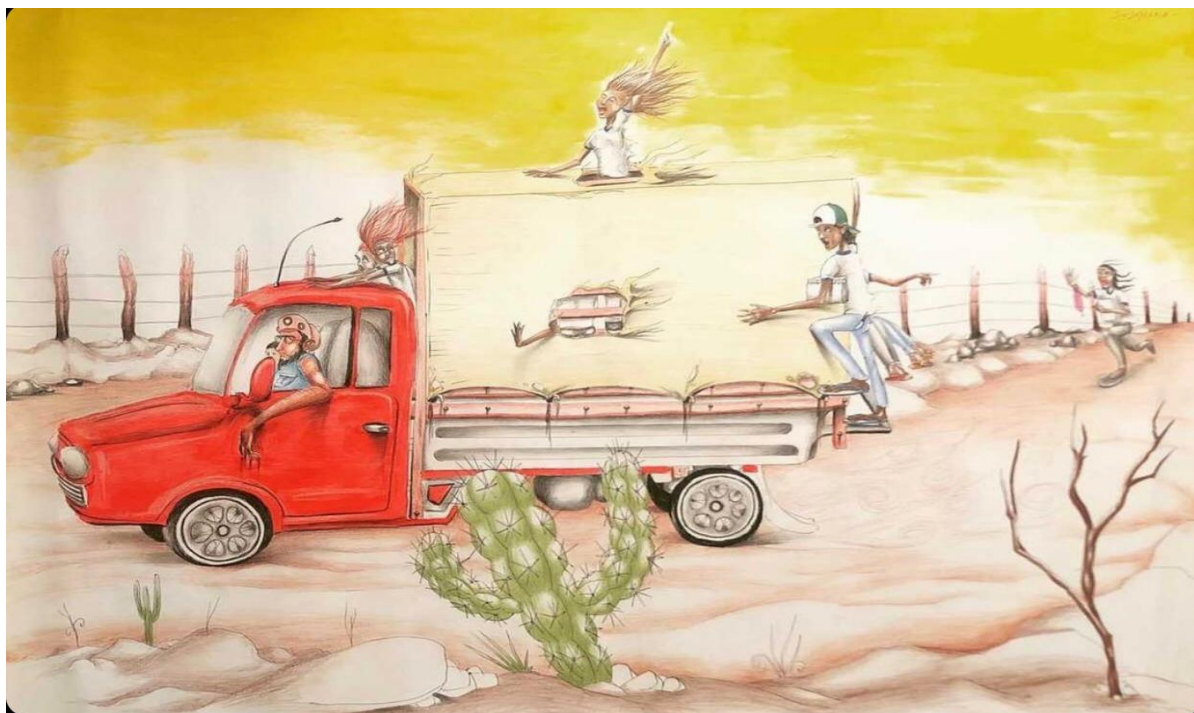
<sup>41</sup> Para Sibilía (2008, p. 11), “[...] o século passado assistiu ao surgimento de um fenômeno desconcertante: os meios de comunicação de massa baseados em tecnologias eletrônicas [...]”. Em Cubati, ainda que, como em outros lugares, os acessos as redes de internet sejam desiguais, e em alguns casos pouco acessíveis. A internet associada a redes de celulares, que têm lançado pacotes de internet que permitem a utilização ilimitada de alguns aplicativos, tem possibilitado sujeitos das mais diversas configurações sociais ao acesso. Quando escrevi a dissertação, já apontava as angústias que isso vinha gerando no cenário escolar, que passava a pensar e reagir a esses novos espaços de sociabilidade pelas normas de proibição do uso de celulares no espaço escolar. Como se para essas novas habitações dos sujeitos houvesse muros. Naquela época, havia pouco mais de dez anos da montagem das primeiras *lan houses* na cidade, uma das poucas possibilidades de acesso, em usos esporádicos, para o atendimento de quem não conseguia pagar por um acesso constante em casa. Agora, que já se passaram duas décadas, e quase não há mais *lan house*, esses meninos e meninas, beneficiários ou não, vivem plugados nesse mundo de autoexposição, o que é irreversível. Isso envolve redes informacionais, aberturas de novas percepções de sucesso (rápido e milionário), em tempos de cultura dos *youtubers*, e de – outros – resultados. Essas novas representações de si que afetavam a escola quando estudada entre 2012-2014, tem sido potencialmente ampliadas com o acesso não apenas à rede, mas aos aparelhos celulares, que tornam móveis, flexíveis e mais presentes essas relações nas culturas ordinárias e na dinâmica de vida dos alunos, dentro e fora da escola.

*se?*. Vou exemplificar com a resposta de um professor, quando perguntado se costuma conversar com seus alunos questões que escapam de concepções conteudistas de currículo. Disse ele: “Eu fui perguntar a um aluno o que ele queria fazer da vida, pensando que ia dizer o curso que ia tentar, mas fiquei sem saber o que dizer quando ele disse que ia trabalhar com plantio de tomate, que queria era dinheiro. ‘Danado de estudar para ficar como o senhor’ ?”

A escola, mais especificamente professores, diante dessa observação veem-se confrontados por duas representações difíceis de ser respondidas. Primeiro, as figuras que circulam em torno do rebaixamento da docência, como um exercício profissional que ganha mal, trabalha muito, aguenta “abuso”, etc. O aluno continuou respondendo ao professor nesse sentido. Segundo as lógicas do mundo intermediado por ideias de empreendimentos que gerem lucros, se não rápidos, altos; e essa resposta específica do menino, para quem convive na cidade, é a tradução de uma “história de sucesso e empreendedorismo” que um ex-plantador de tomate protagoniza, saindo da condição de trabalhador, para dono de um primeiro plantio mais modesto, e passou a atuar nas altas do tomate, e mesmo com pouca escolaridade, investiu em outros ramos, e hoje está milionário. Em uma cidade pequena, *onde todos se conhecem*, a velocidade com que circulam discursos de mérito e empreendimentos individuais, sendo ressignificadas – também – por alunos da escola, traz à escola novas demandas. *E se* essa lógica pega, o que resta à escola?

Talvez resida, aqui, significar a importância de pensar se como escola mobilizamos energia pulsante para querer mais, para ampliar o desejo de estar ali, acreditando em si e no outro, sem desmerecer suas partidas, pois como já citado na fala de Charlot (2000), as diferenças e benesses, entre o ato de motivar por fora e mobilizar por dentro, sugere que o casamento dessas partes atrai e enriquece os jogos de saber, que passa pelo olhar de reconhecimento daquele aluno com toda a sua história e o potencial. Ou seja, ele vinha “de pau-de-arara, muita poeira, rangidos, balançando, as roupas às vezes sujavam, materiais escolares corriam o risco de se danificar ou perder” e, ainda que não estivesse na mesma linha de largada, que tivesse o que perder no caminho, e fosse cansativo, havia uma potência de conhecer a escola e a si mesmo, que resultou em pura arte.

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 SousaMaria disse que gostaria de presentear 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 presentear 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.fnde.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 desejasse 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.

### **3.2 A menina que deseja “alcançar um futuro promissor”**

Quando conversei com Lívia, 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 recebem 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 crueza 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.

### **3.3 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 standardizados” (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 resignificadas 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.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **A Doutrina Cristã**: 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 Letras**: 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 artes**. 4. ed. 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. **O Bolsa Família e a pobreza no Brasil**: "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 Fronteiras**, v. 1, 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\\_4SPGBvbbptsVIIS1Bw-VliugotG8kqA](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf?fbclid=IwAR3y6o-aDQw11SDXE7ds1zjLfYU9_4SPGBvbbptsVIIS1Bw-VliugotG8kqA)

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

BOLSONARO, Jair Messias. As contradições de Bolsonaro ao falar do Bolsa Família e do Renda Brasil. **Youtube**, Jornal O Globo, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mo6kgcUzWcU>.

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

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.) **Passados recompostos: 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 gênero: 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 brasileiras**. 2011. 58 f. 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.). **Escola: 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 social: 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 justa?: 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 desenvolvimento: 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. **Aun**: 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 Pesquisa**, 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 alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007. cap. 47, p. 841-863.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, 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 autonomia**: 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 Realidade**, v. 27, n. 2, 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 rastros**: verdadeiro, falso e fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 249-279.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-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%AAs,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. Ensaio pedagógico. *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 rede**. 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 memória**. 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 Revista**, 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 estranho: 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. **G1**, 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.ghhtml>.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MILITO, Cláudia; SILVA, Hélio. **Vozes do meio fio: 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. **Pro-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.ghhtml>. 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 escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação social: 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 paulista**. 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 Sociedade**, 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 memória, 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%20Curriculo%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 CUBATI (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 EX-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?