



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

ESTER NUNES PRAÇA DA SILVA

Desafios e estratégias educativas de mulheres-mães de camada popular urbana: um olhar sobre a experiência do Programa Bolsa Família (PBF)

SALVADOR-BA
2018

ESTER NUNES PRAÇA DA SILVA

Desafios e estratégias educativas de mulheres-mães de camada popular urbana: um olhar sobre a experiência do Programa Bolsa Família (PBF)

Tese apresentada à Universidade Católica do Salvador como requisito para a obtenção do título de Doutora em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Dr.^a Lívia Alessandra Fialho Costa

SALVADOR-BA
2018

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

S586 Silva, Ester Nunes Praça da
Desafios e estratégias educativas de mulheres-mães de camada popular urbana: um olhar sobre a experiência do Programa Bolsa Família (PBF)/Ester Nunes Praça da Silva.– Salvador, 2018.
181 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lívia Alessandra Fialho Costa.

1. Programa Bolsa Família 2. Mulheres-Mães 3. Família
4. Frequência Escolar 5. Contrapartida 6. Estratégias Educativas
7. Escolarização 8. Lógicas Socializadoras 9. Práticas Sociais
I. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação II. Costa, Lívia Alessandra Fialho – Orientadora IV. Título.

CDU 364.043

TERMO DE APROVAÇÃO

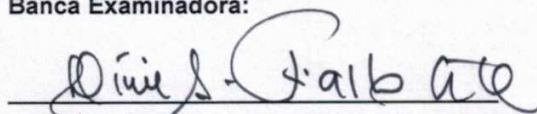
Ester Nunes Praça da Silva

**“DESAFIOS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DE MULHERES-MÃES
DE CAMADA POPULAR URBANA: um olhar sobre a experiência
do Programa Bolsa Família (PBF).”**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em
Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

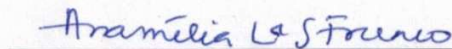
Salvador, 23 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

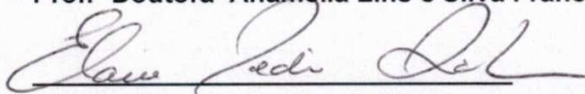


Prof.^a Doutora Livia Alessandra Fialho da Costa

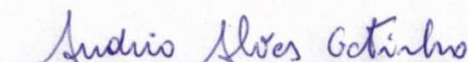
Orientador(a) - (UCSal)



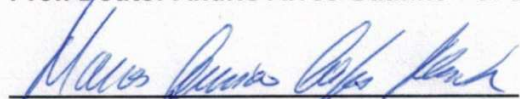
Prof.^a Doutora Anamélia Lins e Silva Franco - UFBA



Prof.^a Doutora Elaine Pedreira Rabinovich - UCSAL



Prof. Doutor Andrio Alves Gatinho - UFBA



Prof. Doutor Marcos Luciano Lopes Messeder – UNEB

Para as mulheres, mães, participantes desta pesquisa, que entre desafios e descrenças, tecem a vida educativa dos filhos; entre apoios e Programas sociais vivem incertezas políticas de um país em Golpe.

O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

RESUMO

Esta tese baseia-se em uma pesquisa qualitativa sobre lógicas socializadoras e práticas sociais de mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - em face da contrapartida da exigência da frequência escolar. Argumentou-se que a categoria “frequência escolar” é um marcador das famílias com a escolarização enquanto exigência do pelo qual está posto os desafios e tensões colocados às famílias. Buscamos compreender o cotidiano das mulheres-mães beneficiárias do Programa e a vida escolar dos filhos, levando em conta o fato de que, nessas relações, existem formas diversas de participar da escolarização dos filhos, acompanhando-os nas atividades e no processo de aprendizagem, bem como em questões relacionadas aos aspectos das rotinas da escola, relacionando essas formas de participação com as condições de existência e a história dos grupos familiares e das mulheres-mães. A metodologia da pesquisa favoreceu a articulação entre a história de vida e a escolarização das mulheres-mães com as trajetórias de escolarização dos filhos e procurou conhecer as estratégias educativas mobilizadas pelas mulheres-mães em prol dos seus filhos. No curso da pesquisa, várias técnicas de coleta de dados foram utilizadas: observação, escuta sensível e entrevistas individuais com essas mulheres. A partir das análises e resultados tecidos, sobretudo, a partir das narrativas das mulheres, pudemos afirmar que as estratégias educativas mobilizadas pelas mulheres-mães beneficiárias do Programa estão implicadas na relação com o modo escolar de socialização e com as lógicas populares, numa espécie de síntese da relação ou numa espécie de (re)leitura (re)construída pela ótica das próprias lógicas e sentidos de escolaridade e de educação das mulheres-mães beneficiárias. Averiguou-se, portanto, o quanto essas questões estão, enormemente, inter-relacionadas; assim, buscamos correlacionar, sob uma ótica de análise qualitativa, algumas questões sobre escolarização de camadas populares, mulheres, mães, famílias e programa social.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família; Mulheres-Mães; Família; Frequência Escolar; Contrapartida; Estratégias Educativas; Escolarização; Lógicas Socializadoras; Práticas Sociais.

ABSTRACT

This thesis is based on a qualitative research on socializing logics and societal practices of women-mothers receiving the program family-PF-in the face of the consideration of the requirement of school attendance. It was argued that the category "School attendance" is a marker of the families with the schooling as a requirement of the Family Fellowship program for which is put the challenges and tensions posed to the families. We seek to understand the daily lives of women-mothers who are beneficiaries of the family-GMP Fellowship program and the children's school life, taking into account the fact that, in these relationships, there are different ways of participating in the education of children, accompanying them in the activities and Learning process, as well as issues related to the aspects of the school's routines, relating these forms of participation with the conditions of existence and the history of the family groups and of the women-mothers. The methodology of the research favored the articulation between the history of life and schooling of the women-mothers and the trajectories of schooling of the children and sought to know the educational strategies mobilized by the women-mothers for the benefit of their children. In the course of the research, several techniques of data collection were used: observation, sensitive listening in social service of social services and individual interviews with women. The analyses and results, fabrics, above all, from the narratives of women, we were able to affirm that the educational strategies mobilized by the women-mothers beneficiaries of the mentioned program are involved in the relationship with the school mode of socialization and the logical In a kind of a synthesis of the relationship or a kind of reading built by the optics of the very logic and senses of schooling and education of the beneficiary women-mothers. It was therefore examined how much these issues are interrelated, so we seek to correlate, under a qualitative analysis, some questions about the schooling of popular layers, women, mothers, families and social programs.

Key-words: Family Scholarship Program; Women-mothers; Family; School attendance; Other; Educational strategies; Schooling; Socializing logics; Social practices.

RESUMEN

Esta tesis se basa en una investigación cualitativa sobre la socialización de las lógicas y las prácticas sociales de las mujeres-madres que reciben el programa familia frente a la consideración del requerimiento de asistencia escolar. Se argumentó que la categoría "asistencia escolar" es un marcador de las familias con la escolaridad como requisito del programa de becas familiares para lo cual se ponen los retos y tensiones que se plantean a las familias. Buscamos comprender la vida cotidiana de las mujeres-madres que son beneficiarias del programa de becas familia y de la vida escolar de los niños, teniendo en cuenta que, en estas relaciones, existen diferentes formas de participar en la educación de los niños, acompañarlas en las actividades y Proceso de aprendizaje, así como cuestiones relacionadas con los aspectos de las rutinas de la escuela, relacionando estas formas de participación con las condiciones de existencia y la historia de los grupos familiares y de las mujeres-madres. La metodología de la investigación favoreció la articulación entre la historia de la vida y la escolarización de las mujeres-madres y las trayectorias de escolarización de los niños y buscó conocer las estrategias educativas movilizadas por las mujeres-madres en beneficio de sus hijos. En el curso de la investigación se utilizaron varias técnicas de recolección de datos: observación, escucha sensible en servicio social de servicios sociales y entrevistas individuales con mujeres. Los análisis y resultados, tejidos, sobre todo, de las narrativas de las mujeres, pudimos afirmar que las estrategias educativas movilizadas por las mujeres-madres beneficiarias del citado programa están implicadas en la relación con el modo de socialización escolar y la lógica En una especie de síntesis de la relación o una especie de lectura construido por la óptica de la misma lógica y los sentidos de la escolarización y la educación de las mujeres-madres beneficiarias. Por lo tanto, se examinó la forma en que estas cuestiones están interrelacionadas, por lo que buscamos correlacionar, bajo un análisis cualitativo, algunas preguntas sobre la escolarización de capas populares, mujeres, madres, familias y programas sociales.

Palabras-clave: Programa de becas familiares; Mujeres-madres; Familia; Asistencia escolar; Otros; Estrategias educativas; Escolarización; Socializar lógicas; Prácticas sociales.

SUMÁRIO

	AGRADECIMENTOS.....	11
	INTRODUÇÃO.....	13
1	LÓGICAS E PRÁTICAS SOCIALIZADORAS DE MULHERES-MÃES DE CAMADA POPULAR: COMO ESTUDAR DO PONTO DE VISTA TEÓRICO-METODOLÓGICO?.....	24
1.1	ABORDAGEM QUALITATIVA: UMA ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA NOS ESTUDOS DE FAMÍLIA.....	24
1.2	AS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DO PARTICULAR AO GERAL.....	28
1.3	HISTÓRIA DE VIDA E HISTÓRIA ORAL: UMA METODOLOGIA DE PESQUISA.....	32
1.4	A SELEÇÃO E A PESQUISA DE CAMPO COM AS MULHERES-MÃES.....	34
1.5	A EMERGÊNCIA E A ESTRUTURA DA PESQUISA.....	38
1.6	ONTEM E HOJE: A HISTÓRIA DE VIDA DAS MULHERES ENTREVISTADAS E DOS SEUS FAMILIARES.....	42
1.7	MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA: AS CORES DA PESQUISA PELO VIÉS DO CONTRASTE.....	48
2	FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO: PISTAS PARA UMA NOVA INVESTIGAÇÃO.....	49
2.1	REVISITANDO A LITERATURA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE CAMADAS POPULARES NO BRASIL.....	50
2.2	UM DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO E FAMÍLIA.....	60
3	LEVANTAMENTO DE DADOS EM PESQUISAS CIENTÍFICAS: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E CONDICIONALIDADE EM EDUCAÇÃO.....	78
3.1	UM MERGULHO QUALITATIVO E ESTATÍSTICO NA PESQUISA VIRTUAL.....	83

4	OUTROS SABERES E APROPRIAÇÕES NOS ESTUDOS DE FAMÍLIAS E ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS POPULARES.....	101
4.1	AS INTERSEÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NOS ESTUDOS DE FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS POPULARES.....	102
4.2	FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS POPULARES À LUZ DA PERSPECTIVA GERACIONAL E OUTRAS DIMENSÕES.....	111
5	OS DADOS DA REALIDADE. ANÁLISE DAS TENSÕES E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS MOBILIZADORAS DE MULHERES-MÃES BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA – PBF.....	120
5.1	“NAS REUNIÕES FALAVAM QUE OS MENINOS NÃO PODEM FALTAR...”.....	122
5.2	“PASSEI A ACORDAR MAIS CEDO... MAIS UM POUQUINHO...”.....	126
5.3	“EU QUE LEVO E VOU BUSCAR NA ESCOLA... EU FAÇO O IMPOSSÍVEL...”.....	133
5.4	“O QUE EU PUDER FAZER EU FAÇO, FAÇO TUDO DE ATIVIDADE...”.....	136
6	O EU E O OUTRO NA FAMÍLIA: MINHA VIDA, NOSSAS VIDAS.....	145
6.1	UM OLHAR SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS MULHERES-MÃES BENEFICIÁRIAS E SOBRE A ESCOLA COMO TRIUNFO NA VIDA DAS FAMÍLIAS POBRES.....	156
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
	BIBLIOGRAFIA.....	176

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao UNIVERSO, à NATUREZA e à VIDA! Às suas lógicas, aos seus sentidos, aos seus corpos. O mundo girou, mil “coisas” aconteceram, umas tristes, outras alegres, mas o tempo passou, e tive a oportunidade de “finalizar” a tese. Felicidade e fraternidade, nesse instante, iluminam o meu peito. *Luz!*

Ainda, estou ciente que, nessa trajetória de 04 (quatro) anos de pesquisa, todas as pessoas foram importantes para a “finalização” da tese, em especial, deixo o meu muito obrigada ao meu pai, à minha mãe, aos meus irmãos, aos meus cinco, amadíssimos, sobrinhos, que, carinhosamente, chamo por Mila, Gugu, Tuca, Aice e Lulu, bem como aos amigos, professores e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, aos membros da Banca de defesa, aos amigos do grupo de Pesquisa Família, Autobiografia e Poética - FABEP/UCSAL -, aos amigos da minha “turminha” de doutorado - UCSAL/2014 - e às minhas amigas/parceiras e aos amigos do C-HUPES/AMN. *Todos guardados no lado esquerdo do peito!*

Destaco a importância da prof^a Dr^a Elaine Pedreira Rabinovich e da prof^a Dr^a Ana Cecília de Sousa Bastos, na minha trajetória acadêmica de Pós-graduação por me acolherem no grupo de pesquisa Família, Autobiografia e Poética - FABEP/UCSAL -, proporcionando a continuidade nos estudos sobre Família na Sociedade Contemporânea, além de amizade e confiança que pudemos construir. *Minhas Xamãs!*

Registro, afetuosamente, minha gratidão às mulheres que foram entrevistadas nesta pesquisa, mais que um agradecimento pontual, ser-lhes-ei eternamente grata, pois, mais do que tempo, concederam-me intimidade, sem a qual seria impossível realizar este trabalho. As lembranças dos nossos encontros estão na memória do coração e transcenderão no tempo. *Muito obrigada!*

Reconheço o inestimável apoio para concretização da pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Minha consciência guardará para sempre os significados valorativos dessa assistência referente à bolsa de pesquisa acadêmica. *Grata!*

Sobretudo, agradeço, com muito amor, à professora Dr.^a Livia Alessandra Fialho Costa pela oportunidade de tê-la como orientadora por seis (06) anos – 02 (dois) anos no mestrado e 04 (quatro) anos no doutorado -, pela amizade, alegria, bom-humor, dedicação e,

sobretudo, conhecimentos e experiências compartilhadas comigo, as quais me fizeram evoluir enquanto ser humano e pesquisadora, qualificando minha forma de ver o mundo e ampliando a discussão nos estudos de famílias; por isso costumo marcar a minha história de estudante/pesquisadora em dois tempos: *antes* (a.pL.) e depois (d.pL) da prof^a Livia! Por ela tenho profunda admiração e a levarei comigo por onde eu andar. *Infinidamente, obrigada!*

Por fim, dedico este trabalho ao meu marido Arru, com trecho da música: “Pra sonhar” de M. Jeneci:

*“O que era sonho se tornou realidade **de pouco em pouco** a gente foi erguendo o nosso próprio trem, nossa Jerusalém, nosso mundo, nosso carrossel, vai e vem, vai e não para **nunca mais!**”*

*De tanto não parar a gente **chegou lá**, do outro lado da montanha onde **tudo começou**, quando sua voz falou, pra onde você quiser eu vou, largo tudo, se a gente **se casar** domingo, na praia, no sol, no mar, ou num navio a navegar, num avião a decolar, indo sem data pra voltar, toda de branco no altar, quem vai sorrir? quem vai chorar? Ave Maria, eu sei que há: **Uma história pra sonhar, pra contar!**” Amo-te! #omeumelhoramigoéomeuamor.*

INTRODUÇÃO

A vida é feita de poucas certezas e muitos dar-se um jeito.

Guimarães Rosa

Uma instigante pergunta pairou na minha trajetória de estudos na pós-graduação durante, aproximadamente, os 48 meses de curso de doutorado: Como se escolhe um tema de tese? Provocações muito íntimas e desalinhadas faziam-me pensar em como cheguei no meu real interesse de pesquisa. Perguntava-me o que me intrigava enquanto pesquisadora e até que ponto estava propensa em descer à “toca do coelho”.

Encontrei respostas estruturadas para esse questionamento, muitas vezes, de forma técnica e restrita, disponíveis nos manuais/livros de metodologia da pesquisa científica. Contudo, o problema relacionado à minha pergunta centrava-se em buscar discorrer sobre a motivação de “conviver”, por longos quatro anos, com os sujeitos e objeto da pesquisa, mantendo-se metodologicamente interessada. Dessa forma, refletindo sobre o questionamento inicial, a indagação parece ir além: quando senti vontade de escrever uma tese?

Dei um largo passo quando admiti que não deveria pensar no objeto de pesquisa como “coisa” que existe independente da minha colaboração e sem a minha experiência. Assumi o posicionamento de que os objetos de pesquisa são “tendências”, isto é, são construções. E, enquanto construções, são possibilidades que dependem da minha percepção, valores, sentidos e vivência na trajetória de vida. Muitos autores já “resolveram” esta questão quando nos fazem lembrar que as Ciências Humanas não vivem, há muito, a ilusão do objeto neutro, ‘sem partido’.

De nada vale também imaginar que disto decorre uma “contaminação” que anula a cientificidade dos nossos resultados. Assumir estas indagações ao longo de qualquer pesquisa desta natureza significa tratar os objetos das ciências humanas como constitutivamente marcados por estas inclinações, que não invalidam o percurso: antes, devem ser tratadas como questões de método e para o método.

Portanto, percebi que é pela ótica do observador que se delimita o objeto, quer dizer, o pesquisador define uma “perspectiva” do fenômeno, dentre tantos outros possíveis, e, a partir do ângulo observado, são anunciadas as apreensões sobre um dos feixes das manifestações da

realidade concreta. Assim, conclui que o objeto da minha pesquisa não estava “fora” do que acontecia dentro de mim.

Logo, considerando a multiplicidade de maneiras de se construir um tema de tese, acredito que a minha pesquisa iniciou-se muito anteriormente ao da escrita do texto dissertativo, pois a pesquisa não se resumiu a um fazer técnico de correlacionar ideias, como num movimento sistemático de postular resultados; o contrário, a pergunta e os resultados, à medida que iam sendo refinados, transbordaram a racionalidade e atingiram minha intimidade.

Dessa forma, compreendi que não foi em razão da conclusão do mestrado, nem foi na construção do projeto de pesquisa de doutorado para a seleção do programa de *stricto sensu* em Família na Sociedade Contemporânea -, tampouco nas aulas de uma ou outra disciplina do mestrado e doutorado, apesar da importância destas na modelação e orientação do trabalho, que encontrei inspiração para a construção do objeto e para a análise da minha pesquisa. Foi na vida do “Outro”, que espelhava a minha experiência de vida, que atingi meus propósitos de pesquisadora.

Nessa introspecção, lembrei que, durante os quatro anos de pesquisa de doutorado, dividi com meus amigos de turma sentimentos e momentos que nos aproximaram pelos processos de intenso e complexo investimento emocional, sob o dilema de problematizar as questões que emergiam do processo de investigação combinado com as agruras da vida pessoal. Juntos compartilhávamos a realidade concreta a partir da realidade pensada e delineávamos nossos “perseguidos” objetos de estudo.

Nesse sentido, com esta tese, não pretendo oferecer um resultado aos moldes convencionais de uma pesquisa nas áreas disciplinares “tradicionais”. Minha pretensão é de demonstrar que a realização desta pesquisa foi um processo de construção e refinamento de uma “jovem” pesquisadora, que se apresenta ao mundo com determinadas posições políticas em face das questões sociais do Brasil e do mundo, bem como em processo de aprendizagem, pelo qual considera a pesquisa como um instrumento de descobertas e de operacionalização: ou seja, ao mesmo tempo em que conectada ao rigor metodológico, apresenta-se como um instrumento de caráter político social - não neutro.

Sendo assim, cabe, nesta introdução, situar o leitor, narrando o possível ponto de partida desta pesquisa, e elucidar as motivações e o entrelaçamento dela com os sujeitos e objetos, bem como sobre a trajetória de construção e, não menos importante, a existência de

“personagens” e “fatos” que não são os sujeitos desta pesquisa, mas, que, mesmo “coadjuvante”, fazem-se relevantes na (re)construção das reflexões aqui expostas.

Portanto, tenho uma certeza muito comum a muitos pesquisadores, mesmo os mais experientes: fui escolhida pelo meu tema. No passado, situam-se as grandes inspirações do tema da minha tese, ainda que, aparentemente, nada possa mais ser feito por ele. O pano de fundo que circunscreve as razões que fundamentam o desejo de escrever a tese estão nas lembranças da *minha infância*. Essa fase em Pernambuco foi marcada por rituais repetitivos e diários de atividades voltadas para os estudos. Minha mãe dedicou-se, por longos anos de sua história, em administrar a vida escolar dos meus irmãos e a minha, além, claro, dos trabalhos domésticos que ocupava seu restante do tempo.

Minha mãe e o meu pai concluíram o ensino médio e, por “coisas” objetivas e subjetivas da vida, não continuaram investindo nos seus próprios estudos, mas, apesar disso, foram capazes de grandes “malabarismos” e persistências a fim de que meus irmãos e eu pudessemos alcançar o nível superior. Diante dessas lembranças de um cotidiano de disciplina com os estudos, uma das principais memórias é a *esperança de liberdade* que o estudo poderia nos trazer enquanto família e, ao mesmo tempo, para minha própria vida particular; àquela época, porém, tratava-se de um futuro longe.

De “tudo” que aprendi, a ideia de que o investimento nos estudos é uma espécie de “tábua de salvação” foi mesmo a mais marcante, independentemente do sofrimento que esse objetivo pudesse nos causar, como humilhações sociais ou sentimentos de fracasso. De “tudo” que aprendi, a ideia de que o investimento nos estudos é uma espécie de “tábua de salvação” foi mesmo a mais marcante, independentemente do sofrimento que esse objetivo pudesse nos causar, como humilhações sociais ou sentimentos de fracasso.

Com efeito, ir à escola demandava de mim e dos meus irmãos, desde criança, habilidades para compreender nossas diferenças sociais e opiniões pessoais, bem como “administrá-las com coragem e maturidade de adulto”, enquanto condição de permanência no mundo escolar, evitando, assim, os castigos e as “brincas”, por “mau comportamento”, promovidos pela escola e, sobretudo, pela família.

Ainda que por esforço intelectual alcançássemos aprovações em seleções públicas, como Colégio de Aplicação, Escola Técnica Federal, Universidade Federal etc., ou mesmo que sempre obtivéssemos boas notas semestrais, minha mãe sentia-se ameaçada pelo prestígio

socioeconômico dos pais dos colegas em face das regras e rotinas da escola, tais como taxa de matrícula, mensalidades, pesquisas, fardas, material escolar, renovação de material didático, passeios etc.

Assim, para compensar a “falta de condições” (expressão muito utilizada por ela), cabia-nos manter os estudos atualizados diariamente com rendimentos notórios e, como disse anteriormente, administrando os sentimentos/opiniões/e/ou interesses distraídos do mundo escolar, pois, segundo a sua “previsão”, agindo dessa forma, um dia, seríamos “recompensados e reconhecidos.

As lições de família na infância sempre retornam, de alguma maneira, às nossas próprias práticas e atuações na vida adulta. Hoje, casada há aproximadamente onze anos e, sobretudo, agente de uma trajetória em busca de uma “estabilidade financeira” e de um capital escolar e cultural, considero que, um terceiro membro familiar – um filho – não se incorpora, atualmente, aos nossos prementes desejos, em razão do nosso “cálculo diário”, conforme os ensinamentos dos meus pais.

Assim, além de acreditar que o filho não planejado pode dificultar o conjunto de esforços envidados na caminhada de investimento e acúmulo intelectual, financeiro e afetivo-conjugal, principalmente, penso não ter alcançado, ainda, o nível desejável para direcioná-lo a uma boa formação/educação/capital intelectual, uma vez que buscamos com que o “novo” membro dê continuidade aos patrimônios constituídos pelo nós-casal, sugerindo uma evolução no valor social do grupo familiar, ao mesmo tempo em que o ter se apresenta, também, como uma realização pessoal e humana.

Contudo, suspeito que seja exatamente a espera e a expectativa por esse filho que movem, incessantemente, o investimento, em certa medida, na nossa “performance” profissional, tendo em vista o desejável auge cultural e financeiro desse futuro herdeiro. Segundo o sociólogo francês François de Singly (2007, p. 54), a fecundidade e o número de filhos dependem das elaborações sobre o plano de investimento escolar. Embora ele esteja se referindo ao contexto europeu, particularmente a França, podemos considerar que este se tornou um “valor” para a classe média ocidental.

Como anteriormente dito, a escolha de um objeto, muito frequentemente, está associada a situações objetivas e/ou subjetivas do investigador. Embora não venha de uma geração beneficiada por políticas sociais voltadas para a inserção e permanência de crianças na

escola, sou testemunha, como assistente social e cidadão atenta ao contexto político do país, das mudanças e expectativas das famílias frente aos apoios governamentais, projetados nos últimos anos, voltados para a Educação.

Considerando essa perspectiva pessoal, busquei aproximar a minha voz, dessa vez, às de mães inseridas no Programa Bolsa Família – PBF –, isto é, as vozes de mulheres beneficiárias que vivem em estado de pobreza material e, quase sempre, na marginalização social e que ao se inserir no citado programa social, possivelmente, redimensionou o campo de possibilidades e de investimento na escolarização dos seus filhos.

Assim, se nos anos 1990, Fonseca (1994) observava que a escola era, para setores urbanos empobrecidos de Porto Alegre, uma das formas de preparação para a vida – e, em larga medida, esta hipótese ainda se aplica a contextos semelhantes –, a partir dos anos 2000, esta realidade muda. A mídia, os programas sociais, as ações de Organizações Não Governamentais - ONG's, a própria escola e as famílias são responsáveis pela construção de um novo olhar ou de um novo lugar para a educação: a escola deixa de ser, assim, o lugar da aprendizagem das operações básicas de matemática para entrada no mercado de trabalho ou de domínio básico da leitura, passando a ser o lugar de aquisição de conhecimentos que pode garantir a entrada na universidade.

O sistema de cotas criado em algumas universidades à época e as formas de financiamento dos estudos para os menos favorecidos economicamente fez, de alguma maneira, mudar o perfil do alunado universitário, mesmo nos cursos de alto prestígio. Assim, a democratização e expansão do sistema de ensino, bem como programas e projetos sociais, vêm ampliando as possibilidades de grupos menos favorecidos frequentarem e terem acesso à escola e, posteriormente, à universidade.

Junto a isso, constrói-se, historicamente, a ideia da escola como ambiente importante de socialização e de construção de consciência crítica de crianças e jovens. Muitos autores já pesquisaram sobre a importância da escola e seus resultados têm demonstrado como este ambiente funciona como uma 'forma de preparação para a vida' ou como um lugar de construção de cidadania, a partir de um projeto que visa à formação de sujeitos críticos e abertos para a convivência com a diversidade. Obviamente, o desafio é grande, vez que este é o projeto para escolas públicas, cuja formação se esbarra com muitas restrições: as próprias condições estruturais das unidades escolares, as hierarquias.

Esta pesquisa iniciou-se a partir de uma série de reflexões sobre a realidade de famílias pobres. A inquietação inicial tentava vislumbrar que desafios estas famílias enfrentam? Será mesmo que a escola tem um outro lugar na história dessas famílias se comparada aos anos 1980? Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre as lógicas socializadoras de famílias de camadas populares no âmbito da vivência da escola pública. Volta seu interesse para as lógicas e práticas familiares evocadas pelas estratégias educativas de mobilização de mulheres-mães¹ de estudantes matriculados em escolas públicas da Bahia, no município de Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador, Bahia. Nossa pesquisa está interessada na temática das relações entre escolarização e grupos sociais, contudo, estamos olhando, para os processos sociológicos que estão para além da relação da escola e da família, ou seja, para as condições sociais e culturais de mulheres-mães de famílias populares.

O percurso de longevidade escolar não é um dado natural. Sabe-se que as camadas empobrecidas da população – aquelas que não são beneficiadas por uma herança de recursos materiais e culturais e investimentos familiares – desenvolvem processos específicos para se manter no “mercado” do capital escolar, bem como manter relações com a escola.

O foco desta pesquisa está, portanto, na investigação das lógicas socializadoras e práticas sociais que se traduzem nas estratégias educativas de mobilização das famílias em face do cumprimento das várias exigências do estar e permanecer na escola. Como as famílias participantes da pesquisa são todas beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, o objeto e objetivo desta tese se ancoram em categorias base deste Programa. A frequência escolar é assim o desafio primeiro destas famílias.

Assim, atentamos para as ambivalências das lógicas e das práticas (representações, lógicas de ações e organizações, regras etc.) de mulheres-mães na relação com a escolarização em face da regra da frequência escolar do referido programa social. A escolha e insistência na categoria “frequência escolar” como marcador da relação das famílias com a escolarização tem a ver com o fato de que, por um lado – do ponto de vista concreto – a frequência escolar é uma exigência do Programa Bolsa Família e por outro – do ponto de vista abstrato – é a partir dele que lemos os desafios e tensões colocados às famílias.

¹ Decidimos usar o termo “Mulheres-mães” para tratarmos genericamente das participantes desta pesquisa – no lugar de lhes atribuir apenas o significativo “mães” – por considerarmos que não é apenas a dimensão materna que está implicada na experiência de lidar com a escolarização dos filhos. Ser mulher, sendo mãe, coloca-as na condição de autoras, ao mesmo tempo em que são mobilizadas socialmente para se ocuparem da socialização e educação dos filhos/as.

Podemos consignar que o problema da nossa investigação localiza-se em conhecer as lógicas socializadoras e práticas sociais, entendidas nesta pesquisa como estratégias educativas de mobilização das famílias em face do cumprimento da exigência da frequência escolar do Programa Bolsa Família. O conceito de estratégia educativa (BOURDIEU, 1989) nos ajuda a modelar o objeto desta pesquisa. Pierre Bourdieu (1989) o conceitua como “mecanismos de socialização familiar que visam a o valor do grupo doméstico na luta pela ocupação de espaços sociais, devendo cada uma delas e a cada momento contar, entre outros, com os resultados esperados por aquela que a precedeu ou que tenha um objetivo de curta temporalidade”.

Assim, as participantes desta pesquisa são as “mães do Bolsa Família”. Esta escolha nasce de dois lugares: 1) do fato de serem elas as beneficiárias diretas do PBF e as principais referências das responsabilidades na escola dos filhos; 2) da minha participação, em conjunto com a minha orientadora de doutorado, na pesquisa intitulada *O lugar estratégico da família para a integração das políticas sociais na Região Metropolitana de Salvador-BA*².

Ademais, decidimos entrevistar mulheres-mães que residem em áreas urbanas, por entender que suas respectivas situações se diferenciam em muito da realidade rural, objeto que requer outro olhar e imersão, e, dessa forma, o nosso interesse residiu em conhecer realidades contextualizadas em um cotidiano social semelhante ao meu modo de vida urbano.

As entrevistas proporcionaram entendimentos, descrições, falas, sentimentos, experiências. Este conjunto de respostas às nossas provocações em situação de entrevista chamamos de *narrativas*. Delas retiramos e analisamos um elenco de estratégias que compreendemos como educativas, pois eram a expressão da mobilização das mães beneficiárias do Programa Bolsa Família no percurso de cumprimento à regra do 80% (oitenta por cento) de frequência escolar dos filhos - situação que lhes é imposta para o acesso ao programa Bolsa Família -, a partir das condições de existência e história/trajetória de suas respectivas famílias, produzindo e concretizando práticas socializadoras com base em suas próprias lógicas e da confrontação com a lógica escolar.

Portanto, em trabalho de pesquisa de campo realizado anteriormente (GOMES, 2015), a trajetória de escolarização incompleta das mães entrevistadas emergiu como uma categoria “nativa”, revelando-se como um *mito mobilizador* que dá sentido à busca do êxito

² A coordenação geral do projeto foi da Doutora Maria Cristina Gomes da Conceição, com a participação de professores do Programa em Família (PPGFSC) - dentre os quais, a Dr^a Livia Alessandra Fialho Costa - e de estudantes de Doutorado, Mestrado e graduação que contribuíram com a coleta e análise dos dados.

escolar dos filhos e pelo qual resulta a melhoria ou a manutenção do valor do grupo familiar (SINGLY, 2007, p. 61).

A afirmação da educação como caminho de crescimento faz com que estas mulheres-mães se mobilizem, desafiando muitas condições quotidianas desfavoráveis à permanência dos filhos na escola. Ao olharem para o passado e revisitarem suas trajetórias, elas vêm a interrupção dos estudos como um fato gerador de um bloqueio de suas potencialidades. Veremos, ao longo da análise dos dados, que esta interrupção se dá por conta da exigência de sua entrada no mercado de trabalho, por uma gravidez inesperada ou por ausência de mecanismos sociais capazes de garantir a permanência delas na escola. O mito mobilizador então é uma espécie de convocação de si em vistas de um investimento diferencial na carreira escolar dos filhos.

Na busca dessa possibilidade, as mães são provocadas a terem uma percepção sobre si, sobre infância, sobre inserção profissional, sobre futuro. O Programa Bolsa Família não é capaz ainda de trabalhar esta reflexão, orientando e potencializando estas mães, no sentido de despertá-las para uma consciência mais crítica dos impedimentos e restrições sociais e políticas.

Nas nossas análises, são as lógicas e as práticas socializadoras das famílias que estão no cerne do debate da relação das famílias de baixa renda³ com a escola diante da contrapartida da frequência escolar exigida pelo PBF. Porém, de acordo com Thin (2010, p.70), lógicas e práticas socializadoras devem ser compreendidas para além do cartesianismo, que por ora destaca as práticas familiares como atitude autônoma, outrora, como, submissa. Dessa forma, este estudo visa uma análise que capture a emergência das práticas de mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família a partir da complexidade da convivência dos diferentes sentidos sobre escolarização impostos e, outros, próprios às famílias de camadas populares.

Um pressuposto que nos orienta nesta pesquisa assenta-se nas ideias de Thin (2010) que esmera por “capturar” essas práticas numa perspectiva pendular, na qual, considera que as práticas familiares movem-se num duplo movimento, qual seja, de aceitação *versus* recusa/distância e/ou práticas favoráveis e contraditórias com relação ao jogo escolar. Evoca-se um olhar que busca favorecer a mobilização de diferentes abordagens e que visa ultrapassar “o isolamento” de uma ou outra perspectiva.

³ Ao longo desta tese utilizamos os termos “família de baixa renda”, famílias de camadas popular, famílias empobrecidas, famílias pobres urbanas” como sinônimos que denunciam a condição não apenas de pobreza, mas, de desigualdade e exclusão.

Se a participação, nesse tipo de Programa, guarda significados e mudanças para além dos previstos ou do propósito político estatal, o nosso objetivo foi esclarecer as lógicas socializadoras inscritas nas práticas das famílias beneficiadas pelo PBF e que devem ser descortinadas socialmente a fim de superar discursos ou pontos de vista insuficientes, normativos e preconceituosos. Podemos acrescentar, conforme Thin (2010, p. 69), que, de um lado, as famílias populares buscam fazer parte dos objetivos do Programa Bolsa Família, e, de outro, as imposições do Programa Bolsa Família somam-se às suas lógicas e práticas.

Esta tese é composta por 08 capítulos, considerando a introdução e as considerações finais, sendo organizada como segue abaixo.

No capítulo 1, debatemos sobre método, abordagens e instrumentais metodológicos que permitiram a investigação sobre família e estratégias educativas. Referimo-nos, primeiro, aos procedimentos metodológicos aplicados para realização da pesquisa; depois, discutimos à perspectiva teórico-metodológica; e, nos subcapítulos, escrevemos sobre abordagem e alguns fatos da história de vida das entrevistadas.

No capítulo 2, apresentamos algumas considerações sobre família e educação, condição atual do conhecimento sobre o problema da pesquisa a qual nos debruçamos, assim como destacamos a relevância teórico-empírica do tema em tratamento; ademais, apresentamos brevemente alguns conceitos importantes de nossa pesquisa, em particular as relativas a algumas categorias na obra de Pierre Bourdieu sobre educação. Nesse capítulo, utilizamos as contribuições de diferentes autores às análises baseadas em categorias elaboradas por Pierre Bourdieu para pensar a educação e a desigualdade social. Bourdieu (2008, 2013) Lahire (1997) Nogueira & Nogueira (1998, 2002, 2005), Gonçalves (2011), Vianna (1998-2005), Piotto (2010), Zago (2011-2013) etc., cujas abordagens oferecem-nos valiosos conceitos e marcadores analíticos para tratamento do material empírico recolhido do campo.

No capítulo 3, propusemos um levantamento de dados em pesquisas científicas sobre a produção acadêmica acerca do Programa Bolsa Família – PBF - e condicionalidade em educação. Nesse instante, enfatizamos a condicionalidade da educação e apresentamos alguns dados e regras governamentais sobre essa variável prevista na política pública, em especial, focamos sobre as pesquisas que abordaram o tema e que estão disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD –. Observamos dados quantitativos e qualitativos sobre diversas dimensões, a fim de disponibilizar informações sobre as perspectivas que circundam alguns dos

temas e dos problemas que aportam a questão da contrapartida da educação e da frequência escolar inerente ao Programa Bolsa Família – PBF –.

A seguir, no capítulo 4, fizemos considerações sobre a mencionada história da escolarização na perspectiva de gênero, raça/etnia e geração; trata-se do debate sobre a focalização no surgimento da escola sob a perspectiva de gênero e classe social. Outrossim, abordamos a alguns aspectos sobre a família na contemporaneidade, gerações e conceito de capital escolar como modo de reprodução da família, bem como sobre a categoria de estratégia educativa de mobilização, inspirada nos estudos de Bourdieu e de Singly (2007).

No capítulo 5, apresentamos nossos achados, evidenciando as estratégias educativas mobilizadoras de mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -. Os achados foram sistematizados e organizados a partir de uma elaboração que privilegiasse as narrativas e as tensões vivenciadas pelas informantes de forma que as (re) apropriações das práticas em relação às lógicas escolares ocupassem destaques e fossem realçadas na construção das análises.

No capítulo 6, ocupamo-nos em demonstrar outros achados da pesquisa, os quais relaciona a história de escolarização das informantes com as estratégias educativas mobilizadas por elas em vista da escolarização dos seus filhos/as. Esses achados não foram alvo da nossa pesquisa, mas surgiram como categoria nativa indispensável ao debate, inclusive, acreditamos que nela reside parte original das explicações da nossa pesquisa. Trata-se um capítulo que se debruça sobre o eu e o Outro na família, tema bastante caro aos debates sobre família na sociedade contemporânea.

Por fim, apresentamos as potencialidades, limites e conclusões da pesquisa. Conscientes dos limites das análises e dos dados coletados, ressaltamos que toda pesquisa pode ser considerada incompleta e, por isso mesmo, relativa ou “cega”, visto que “o que ela esclarece só é possível porque, ao mesmo tempo, outras dimensões dos fatos sociais não são percebidas” (SINGLY, 2007 p.59). Evidencia-se, assim, a necessidade de continuação e contra-argumentação por outros pesquisadores, que, por sua vez, devem propor novos estudos e perspectivas analíticas a partir da compreensão que ora é apresentada.

Ao longo de uma elaboração de um texto resultante de uma pesquisa de 04 (quatro) anos como a tese de doutorado se contraem muitas dívidas impagáveis. A primeira e maior é com as próprias mulheres-mães entrevistadas, que nos concederam seu tempo e nos permitiram

entrever alguns dos seus sentimentos mais íntimos e de suas angústias mais profundas, oriundas não somente de sua situação de frustração, mas também de suas histórias afetivas.

A segunda dívida é com as pessoas que, nos diferentes locais de inserção, me auxiliaram com informações preciosas para construção desse projeto, desde meus colegas de turma aos amigos que fiz e professores que tenho, em face da necessidade de realização da própria pesquisa. É por isso que, ao efetuarmos uma pesquisa, nos deparamos com o dilema de ressuscitação da dívida, pois, ao pagarmos uma dívida pessoal, constituímos uma outra, talvez até maior, de ordem coletiva e social.

Assim, acredito que as respostas às questões às quais me proponho pesquisar, possam perscrutar um pouco mais sobre a escola e a família na contemporaneidade, em vista de suas tensões face aos desafios apreendidos desde a modernidade até às questões sociais emergentes, sobretudo possa acumular e revelar para o mundo significados uteis e acolhedores.

É importante assinalar uma última observação. Construir um trabalho dissertativo com o porte de uma “tese” demanda a assunção do risco de cair em armadilhas epistemológicas e cometer deslizes metodológicos, seja pela escrita com excesso ou falta de palavras adequadas, seja pela distorção e ecletismo da compreensão dos embasamentos teóricos-metodológicos que sustentam as análises do estudo, bem quanto pela “timidez” em não ousar transpor possíveis fronteiras apresentadas pela pesquisa.

Mas viver é preciso, parafraseando Fernando Pessoa, pesquisar não é preciso! De fato, escrever uma tese é um exercício que desemboca em muitas surpresas agradáveis ou não. Mas, estou consciente de que as certezas não é um princípio original, nem, também, tão bem querido a um pesquisador, mas antes a dúvida, que tem como objetivo “afetar” as verdades dos seus autores e leitores.

Nesse sentido, esta tese não se resume ao cumprimento de uma exigência para a obtenção do grau de doutora. De fato, quem já galgou este caminho compreende que se trata de um verdadeiro *drama*, uma trajetória construída pela superação de obstáculos de natureza social e pessoal em face do desejo (inexplicável) de tornar-se pesquisadora, formalmente reconhecida. Enfim, fundamentalmente, é uma experiência humana de (des)construção do *status quo*, vivenciada coletivamente em prol da (re)criação de um mundo melhor e/ou, simplesmente, em busca da evolução emocional e intelectual pessoal.

1. LÓGICAS SOCIALIZADORAS E PRÁTICAS DE MULHERES-MÃES DE CAMADA POPULAR: questões de epistemologia e método.

Você não iria assistir Macbeth para aprender a história da Escócia – você vai para saber como se sente um homem que ganha o reino e perde sua alma (GEERTZ *apud* DEBERT, 1986, p.147).

Antes de iniciarmos o relato sobre os procedimentos e coleta de dados em campo, consideramos válida a incursão nas principais categorias relacionadas ao método e às técnicas seguidas. Começamos por um apanhado geral sobre as questões que fazem parte do discurso sobre construção da abordagem qualitativa. Em seguida, fazemos uma breve discussão sobre história de vida/história oral.

1.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: UMA ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA NOS ESTUDOS DE FAMÍLIA

A abordagem assumida neste trabalho é qualitativa, seguindo o método explicativo/compreensivo, conforme lançam mão, também, os autores das fontes bibliográficas que foram utilizadas para a construção do objeto desta pesquisa. Nesse sentido, segundo Haguette (2005, p. 62), há um consenso sobre a relação entre a abordagem a ser utilizada e o objeto da pesquisa.

Sendo assim, o uso da abordagem qualitativa neste trabalho está relacionado à busca pela compreensão de processos subjetivos, vez que este tipo “ênfatisa as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETTE, 1997, p.63).

A realidade é dinâmica e infinita de processos inter-relacionados que dão formas ao cotidiano de nossas vidas, porém, ela é independente da nossa simples vontade. As práticas científicas, no entanto, quando se aproximam dessa teia de sistemas complexos por meio da pesquisa científica, apreende uma realidade forjada a partir de sua integração ao campo de realidade em que as práticas são implementadas.

Assim, é ilusório pensar que temos um acesso ilimitado e total ao sistema do real, pois ele é sempre limitado e parcial a partir de nossas próprias práticas, visto que um novo campo é inscrito.

No ocidente, as bases do método-teórico positivista inclinaram o mundo a compreender a realidade a partir de dicotomias, concebendo-o como externo a nós, como se a

realidade - as relações e processos sociais - fosse independente de nós, como afirma Rey (2005, p.02), é “como se não fôssemos parte dele e como se não estivéssemos implicados, de maneira orgânica, em seu próprio funcionamento”.

O fato é que o positivismo, até hoje, está presente nas ciências sociais, ignorando, por muito tempo, o significado de produção teórica, ideias, modelos e reflexões do empírico, as quais estão para além do que está posto.

Nesse sentido, diz Rey (2005, p.02) que “se rompermos com a ideia de que a realidade é um sistema externo, e considerarmos, então nossas práticas como algo constitutivo e constituinte dos campos por nós estudados, romperemos, definitivamente, com a dicotomia entre o empírico e o teórico”.

Assim, a pesquisa científica é uma forma racional de construir um conhecimento sobre a realidade, mesmo que parcial e limitada. Ainda, de acordo com Rey (2005, p.03), nas últimas quatro décadas, desenvolveu-se progressivamente o interesse pela pesquisa qualitativa nos diferentes campos das ciências sociais. Com efeito, essa propagação nasceu como resultado da superação do positivismo enquanto método-teórico de pesquisa no campo social, bem como da necessidade de investigação da realidade mais aprofundada e que acompanhasse os questionamentos sobre as práticas sociais, ancoradas pelos diferentes campos do conhecimento social e filosófico.

Então, os caminhos metodológicos na perspectiva da pesquisa qualitativa têm seu caráter “construtivo-interpretativo” Rey (2005, p.04), levando em consideração que o conhecimento é uma construção, uma produção humana e, sendo assim, não é algo que está pronto para ser coletado num dado lugar, supostamente válido por sua correspondência linear com o empírico.

A pesquisa qualitativa é um modo processual de conhecer e de construir um relato sobre a realidade, porquanto sua legitimidade circunscreve-se à capacidade de produzir novas construções a partir do debate entre o pensamento do pesquisador e a multiplicidade de fatos empíricos, o qual se desenvolve no interior do processo investigativo.

Portanto, o empírico e a interpretação são elementos de um mesmo processo de construção do conhecimento teórico. Assim, a produção teórica é uma ação intelectual que procura sistematizar e organizar, de múltiplas formas, a coleta de campo, onde não há fronteiras nítidas entre a descrição e análise dos dados e a sua interpretação.

Nesse sentido, nos termos de Rey (2005, p.06), “o teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador”. Ademais, segundo o autor, “considerar a pesquisa como produção teórica não se reduz a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação aos processos de construção intelectual que acompanha a pesquisa” (2005, p.06).

Além disso, a perspectiva de uma mentalidade “construtiva-reflexiva” leva o pesquisador a desfazer-se de uma consciência, postura, tranquila e passiva no campo da pesquisa sobre a qual escolheu debruçar-se. Assim, consigna Rey (2005, p.06):

A única tranquilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido, se refere ao fato de suas construções lhe permitirem novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas “zonas de sentido”.

Ao se tratar de metodologia qualitativa, subentende-se, sobretudo, uma atenção no aspecto teórico-epistemológico da pesquisa científica, em vista de uma necessária “revisão epistemológica”, que ao invés de se ocupar do problema de se legitimar por meio dos instrumentos e técnicas utilizados, ocupe-se de recapitular o processo de produção do conhecimento crítico, o qual caracteriza a pesquisa qualitativa.

Segundo Melucci (2005, p.25), algumas mudanças na pesquisa social, ocorridas nas últimas décadas, dizem respeito à reorientação epistemológica e metodológica, bem como nas técnicas de pesquisa. Para ele, assistimos a um interesse crescente e a um debate que se relaciona aos métodos de pesquisa qualitativa nas ciências sociais (MELUCCI, 2005, p.25).

Nesse passo, acrescenta algumas considerações sobre o *status* ontológico do debate, afirmando o seguinte: “Este ponto diz respeito às partes propriamente intelectuais, isto é, às formas profissionais e disciplinares de produção de consciência social” (MELUCCI, 2005, p.30).

E, assim, no ponto alto da mudança da perspectiva relativa aos métodos qualitativos, estão entrelaçadas, segundo Melucci (2005 p.31), à “nova sociologia da ciência, o *Linguistic Turn*, a contribuição da abordagem hermenêutica e a revolução cognitiva introduzida pelos modelos construtivistas do conhecimento”.

Melucci (2005, p.33) argumenta que todos os processos, acima citados, referem-se a o que ele denomina de “virada epistemológica”, pois estes eventos produziram um novo campo de pesquisa e engendraram mudanças nos fundamentos epistemológicos de todo campo da pesquisa social de grande impacto sobre o modelo tradicional de pesquisa. Portanto, as características

principais da “redefinição epistemológica” são “A centralidade da linguagem, A redefinição do observador e o campo, A apresentação dos resultados” (MELUCCI, 2005, p.35).

Colombo (2005, p.265) reforça a ideia de virada epistemológica abordada por Melucci e acrescenta que a pesquisa social tem como propriedade específica a produção de um texto escrito, visto que a apresentação de resultados constitui uma fase importante da pesquisa, sendo esta linguagem a comunicação que ficará estabelecida entre a comunidade científica e o público. Nesse sentido, a forma de escrever constitui um meio pelo qual o autor torna acessíveis ao leitor a observação e a teorização sobre uma dada realidade.

Entretanto, segundo Colombo (2005, p.265), a “virada epistemológica evidenciou que os modos, pelos quais se traduz em texto o que se viu, o que se pensou” e, a partir daí, o que se interpretou, não podem ser considerados como atos mecânicos, diretos, lineares, porque comportam, entre outros motivos, uma metodologia de escrita, a qual seleciona e direciona o que se observa e como dele se fala, uma vez que o cientista é ao mesmo tempo escritor e narrador.

Assinala Colombo (2005, p.265):

O tema da reflexividade evidenciou que os conteúdos de uma narração não são independentes dos modos da sua produção. As escolhas retóricas que se cumprem constroem uma história particular e uma visão específica da realidade. As formas de escrever e a linguagem não se limitam a tornar comunicável o que já existe no mundo, mas se tornam formas ativas de construção do mundo e do pensamento.

Ainda sobre o resultado da pesquisa, são distinguidos três diferentes modos – não excludentes entre si e necessários, pois “a narrativa de um texto não é somente uma questão de estilo, mas parte integrante da produção do discurso científico” – de apresentar os resultados de uma pesquisa, a saber: “Narração realista, Narração Processual, Narração Reflexiva” (COLOMBO, 2005, p.269-284).

Enfim, a partir da narrativa reflexiva, Colombo (2005, p.288) sugere que sejamos capazes de sermos vigilantes de qualquer tentativa de naturalizar as dinâmicas complexas da realidade social, pois se trata de uma “vigilância epistemológica” – discutir os dados coletados no empírico ao nível do conhecimento, com efeito, para Colombo, até pode não levar a veracidade, mas certamente propõe e concorre para ampliar outras áreas do conhecimento, nem que seja o “vocabulário”.

Vale salientar, que o termo “vigilância epistemológica” foi o modo como Bourdieu formulou os seus conceitos. O princípio da vigilância epistemológica busca um distanciamento

do pré-conceito, afastando o uso de metáforas, analogias e homônimas (BOURDIEU et al, 2005, p.32).

Logo, o mínimo de coerência teórica é formada por meio de um hábito intelectual que assume um certo rigor na execução dos procedimentos que nada mais é que o método científico. Portanto, é necessário “levar em consideração todas as ferramentas conceituais ou técnicas que permitem dar todo o seu vigor e toda a sua força de verificação experimental” (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2005, p. 10).

Assim, buscar permanecer na condição de constante vigilante epistemológico,

subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, ou mais rotineira e mecanizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular. (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2005, p.14).

Deve-se, portanto, estar sempre atento ao desejo de tornar prático, rápido e acabado um objeto de pesquisa que examina o ser humano e suas problematizações, sentidos, práticas, razões etc. É preciso considerar as diferenças e similitudes do universo empírico, visto que a realidade social é complexa. Ao pesquisador, cabe estar atento aos processos e aos vestígios, sobretudo, quando o objeto é dinâmico e tecido entre paradoxos. Logo, estar pesquisador é ser vigilante de si mesmo, das suas vontades e das generalizações.

1.2 AS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DO PARTICULAR AO GERAL

O termo etnossociologia servirá de suporte para explicar a escolha da referência teórico-metodológica, investida no desvelamento do objeto do presente projeto de pesquisa. Segundo Bertaux (2010, p.16), etnossociologia é um tipo de pesquisa empírica que estrutura a problematização do objeto pelo viés sociológico, porém, utiliza, na pesquisa de campo, o procedimento de cunho etnográfico da tradição antropológica.

Nesse sentido, na pesquisa de marca etnossociológica, as descrições monográficas ou sociográficas devem ser superadas, sendo necessário buscar descobrir, no próprio objeto observado, princípios sociais e processos coincidentes, isto é, formas sociais equiparáveis em

contextos semelhantes ao analisado, num exercício de tentar ultrapassar o plano do individual para um olhar de abrangência mais comum.

Contudo, na própria perspectiva que propõem partir do particular para o geral, exprime-se uma tensão que, de acordo com Bertaux (2010, p.25), advém do próprio termo etnossociologia, dado que o “prefixo *ethno* se refere aqui não a fenômeno de etnicidade, mas à coexistência, dentro de uma mesma sociedade, de mundos sociais, desenvolvendo cada um deles sua própria subcultura” (LAPLATINE, 1996 *apud* BERTAUX 2010, p.25).

Assim, o autor infere que o termo etnossociologia não dá conta de todas as dimensões dos fenômenos sociais, pois ele não abarca os aspectos constitutivos e históricos dos fenômenos. Em vista disso, sugere a adoção da perspectiva etno-histórico-sociológica, ao consignar que Mills (1967) considera que “a ciência social trata dos problemas da biografia, da história e das suas interseções no seio das estruturas sociais” (BERTAUX, 2010, p.26).

As características que descrevem as sociedades contemporâneas assumem, há um só tempo, um caráter contraditório de homogeneização e de diferenciação. O modo de consumo, as referências culturais, a assistência prestada pelas políticas de direitos sociais (CASTEL, 1995 *apud* BERTAUX, 2010, p.26) tornam a população similar, ao passo que a diversidade funcional, ao contrário daqueles, propicia a especialização e aumento de “mundos sociais”⁴ (STRAUSS, 1995, p. 269-282 *apud* BERTAUX, 2010, p.26).

Desse modo, a natureza contraditória, que descreve as sociedades, promove e “cria uma variedade crescente de *categorias de situação* emergentes ou socialmente reconhecidas” (BERTAUX, 2010, p.27) cujos campos demandam um estudo empírico direcionado. Logo, a perspectiva etnossociológica visa à identificação das lógicas inerentes à cada “mundo social” ou à cada “categoria de situação”.

Nesse sentido, ressalta-se que, na perspectiva etnossociológica, os mundos sociais constituem, de certa maneira, uma espécie de mesocosmos que integram a sociedade global que, por sua vez, é denominada de macrocosmos. E, dessa maneira, cada mesocosmos é formado por numerosos microcosmos, cujas lógicas assumem os sentidos operados nos “mundos sociais”.

⁴ “Um mundo social se constrói em torno de um tipo de atividade específica. A padaria artesanal, o transporte fluvial, o táxi, o transporte rodoviário, a produção e a venda de casas individuais, os Correios, a Rede Ferroviária, a polícia, o ensino primário, o jornalismo, a televisão, tal ou tal mundo da arte (a pintura, a literatura) constituem exemplos de mundos sociais centrados em uma atividade profissional. Porém, mundos sociais se desenvolvem igualmente em torno de atividades não remuneradas, sejam elas culturais, esportivas, associativas ou outras”. (BERTAUX, 2010, p.26)

Logo, é possível pensar que - ao tomar de maneira aprofundada um único ou alguns microcosmos como objeto de investigação e ao buscar identificar suas coerências de ação, seus mecanismos sociais, seus processos de reprodução e de transformação - se apreende, em certa medida, lógicas sociais próprias do mundo social, ou mesocosmos, do qual faz parte.

Todavia, um mundo social, a partir de seu modo de funcionamento, pode fomentar à existência de uma variedade, em maior ou menor quantidade, de tipos de microcosmos. Sendo assim, estudar somente um tipo de microcosmo pode levar o pesquisador a cometer generalizações desconexas e indevidas, no afã de produzir um conhecimento em relação aos mundos sociais, pois os achados, muitas vezes, dizem respeito às características específicas de um determinado tipo de microcosmos.

Nesse sentido, Bertaux (2010, p.27) esclarece:

[...] esse tipo de problema pode ser superado ao multiplicar os campos de observação e compará-los entre si. Esse trabalho comparativo é coletivo, uma vez que a pesquisa é uma tarefa cumulativa, para a qual cada pesquisa e pesquisador traz uma contribuição.

A perspectiva etnossociológica, também, examina, em virtude do seu objetivo de investigação, as características da sociedade ditas como “categorias de situação”, tais como mulheres vítimas de violência, crianças abandonadas, dependentes químicos, deficientes físicos etc., que constituem, para o Estado/administração ou mesmo para o senso comum, categorias que *a priori* apresentam características específicas.

Todavia, as manifestações de uma situação específica não implicam necessariamente na formação de um mundo social, porque é o fenômeno em si que lhes é comum e não uma forma de funcionamento de caráter social. Esclarece Bertaux, (2010, p.26) que “essa situação é social na medida em que gera obrigações e lógicas de ação que apresentam vários pontos comuns, em que ela é percebida mediante esquemas coletivos e é, eventualmente, tratada pela mesma instituição”.

É certo que, por meio das narrativas de vida, é possível conhecer os processos sociais pelos quais se desenvolveu o caminho no qual um sujeito se estruturou e construiu mecanismos para chegar a uma dada situação. A coleta de dados empíricos, realizada a partir das narrativas de vida, é bastante eficaz para objetos enquadrados como “categoria de situação”, pois esse método se adequa à formação das trajetórias, evidenciando a variedade de percursos de vida.

É interessante afirmar que, ao se estudar as trajetórias biográficas, é necessário particularizar o campo de observação analisado. Desse modo, é primordial oferecer coerência aos objetos, seja pelo tipo de percurso seja pelo tipo de contexto, isto é, pelo mesmo mundo social ou

pela mesma categoria de situação. A perspectiva etnossociológica demanda que seus objetos sociais sejam “bem circunscritos” (BERTAUX, 2010, p.29) para que as narrativas de vida possam apreender com profundidade suas lógicas e sua temporalidade.

Desse modo, o pesquisador vai a campo porque quer saber “como funciona” e qual é o “sentido” oferecido aos fatos e costumes. A ênfase está posta nos contextos sociais sobre os quais os sujeitos apreendem, pela experiência, um conhecimento prático, isto é, um sentido. Logo, a preocupação da pesquisa etnossociológica não é a interioridade dos sujeitos, mas aquilo que lhes é exterior.

Por isso, as pessoas, que narram as suas histórias para o pesquisador, assumem a posição de informantes ao invés de entrevistados, independentemente do fato de os instrumentos serem questionários dirigidos ou fechados. Isso se dá em razão dos informantes utilizarem categorias que lhes dizem respeito, advindas de um conjunto de valores próprios e que levam o pesquisador a ver e a pensar as dimensões que o objeto propõe.

Logo, na pesquisa etnossociológica, os dados não conduzem a descrições do objeto, nem mesmo a verificação de hipóteses, elaboradas anteriormente, mas nos comunica como “funciona” um mundo social ou uma situação social. O objetivo de uma pesquisa etnossociológica é elaborar progressivamente um corpo de interpretações razoáveis e com rigoroso detalhamento dos “mecanismos sociais” dos fenômenos problematizados e observados.

Essa função descrita é essencial e leva ao que o etnólogo americano Clifford Geertz chama de *thick description*, uma descrição em profundidade do objeto social, que considera suas configurações internas de relações sociais, suas relações de poder, suas tensões, seus processos de reprodução permanente, suas dinâmicas de transformação. (BERTAUX, 2010, p.30)

Assim, é possível afirmar que as narrativas de vida, segundo a perspectiva etnossociológica, têm a proposta de se constituírem em “um instrumento importante de extração dos saberes práticos, coma condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem” (BERTAUX, 2010, p.30). Isso significa orientar as *narrativas de práticas* com pretensões de partir do particular e alcançar o geral por meio do estabelecimento de relações entre as narrativas dos casos particulares, de um lado, e as recorrências no percurso de vida, do outro.

1.3 HISTÓRIA DE VIDA E HISTÓRIA ORAL: UMA METODOLOGIA DE PESQUISA

Nos últimos anos, a utilização da metodologia qualitativa - de história de vida/história oral - tem aumentado cada vez mais a sua importância frente aos demais cientistas sociais, pois, apesar de, tradicionalmente, está ligada à antropologia, sua serventia tem atendido aos interesses de outras disciplinas como, por exemplo, a sociologia, a ciência política e a história.

Em princípio, a história de vida/história oral parece ser um monte de fragmentos desconexos, incoerentes e até ambíguos, entretanto, essa situação será superada quando o pesquisador proceder ao tratamento analítico dos relatos e apresentá-los em categorias capazes de fornecer um quadro minimamente coerente. Portanto, a qualidade desse instrumental pode ser percebida pela essencialidade que atribui ao uso da coleta de relatos orais, enquanto instrumento indispensável e insubstituível, de acordo com Debert (1986, p.141), em dois campos de possibilidades de pesquisa.

O primeiro⁵ desses campos aparece como especialmente relevante quando se tem em vista a produção de uma nova documentação ou um ponto de vista alternativo à documentação oficial. De toda forma, nesse primeiro campo, com maior ou menor vigor, o que está em jogo é a ideia de que o objeto se reveste de um quadro, o mais completo e verdadeiro possível, sobre um determinado tempo ou acontecimento histórico. No segundo campo⁶, o que se espera é que, com os relatos da experiência de uma vivência específica, se abra a oportunidade de reformular-se os pressupostos e as hipóteses sobre um determinado assunto.

Assim, segundo Debert (1986, p.145), a história de vida/história oral incorpora um compromisso de enfrentamento contra interpretações históricas unívocas e hegemônicas que venham a reverberar no presente. Logo, a história de vida/história oral ocupa-se com a memória, porém, não tanto para o passado, mas para a relação passado/presente, ainda que seus efeitos estejam projetados para o futuro.

⁵ “O objetivo parece ser o de incorporar à historiografia oficial a versão que os oprimidos e desprivilegiados têm dos grandes e dos pequenos acontecimentos. Por outro lado, quando se trata de pesquisar países do tipo daqueles da América Latina, ‘onde as sociedades são poucas integradas, isto é, possuem escassa informação disponível, diversidade social extrema e historiografia incipiente’, a história de vida é um instrumento que vem preencher um vazio intransponível” (DEBERT, 1986, p.141).

⁶ “Apesar de que os mesmos trabalhos tendem a mostrar a vantagem do instrumental para dar conta desses dois campos, seria importante notar que esse segundo campo de vantagens é de certa forma incompatível com o primeiro” (DEBERT, 1986, p.142).

Ainda, Moss (1974, p.09 *apud* Haguette, 1992, p.93) enfatiza:

A memória não é simplesmente um reservatório passivo de dados, cujo conteúdo pode ser esvaziado e escrutinado à vontade. Ela está empenhada e integrada com o presente – com atitudes, perspectivas e compreensões que mudam continuamente – trabalhando e retrabalhando os dados da experiência em novas reformulações, opiniões e, talvez, até novas criações.

Ademais, a história de vida/história oral, de uma maneira geral, os métodos qualitativos implicam num processo que visa descortinar e ampliar a compreensão de conceitos que são muitas vezes tomados como definitivos e universalizados pelas ciências sociais, por meio das quais, diversos e importantes processos sociais são esquematizados. Entretanto, o problema com essa metodologia⁷ é que ela é sempre um tanto, como diria Debert (1986, p.145), “decepcionante”.

Essa decepção reside no limite que o método imprime ao objeto, tendo em vista que os olhares e as circunstâncias são diversos e até, em certa medida, inesgotáveis. Logo, a depender do ponto de vista adotado e do tratamento ofertado ao fenômeno observado, será sempre possível investir e aprofundar-se nas mesmas coisas de forma a perceber novos sentidos e lógicas de funcionamento.

Em investigação científica, ao escolher debruçar-se sobre algumas questões, sabe-se que outras foram adormecidas, além disso, não resta dúvida de que, a cada nova entrevista, outras diferentes questões podem emergir no campo de pesquisa. Como diz Geertz (*apud* DEBERT, 1986, p.145-146), referindo-se ao conhecimento da cultura:

[...] nosso conhecimento da cultura (...) culturas (...) uma cultura (...) cresce aos arrancos. Em vez de seguir uma curva ascendente de achados cumulativos, a análise cultural separa-se numa sequência desconexa e, no entanto, coerente de incursões cada vez mais audaciosas. Os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas. Cada análise cultural séria começa com um desvio inicial e termina onde consegue chegar antes de exaurir seu impulso intelectual. Fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas, entretanto o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém-provados, ele parte do tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que alguém a alcançou e superou. Um estudo é um avanço quando é mais incisivo – o que quer que isso signifique – do que aqueles que o precederam; mas ele conserva menos nos ombros do que corre lado a lado, desafiando e desafiado.

⁷ “Com os métodos qualitativos qualquer generalização que alcancemos decorre sempre das distinções que somos capazes de estabelecer através de um trabalho minucioso no material recolhido. Na maioria das vezes, ela brota de uma “contrageneralização”, ou seja, de uma tentativa de refinamento dos grandes conceitos e modelos explicativos com os quais as ciências sociais operam”. (DEBERT, 1986, p.144)

A história de vida/história oral não obedece aos critérios comumente presentes em outras metodologias, como perfil perfeitamente delineado dos informantes, amostra representativa e significativa etc. Para além disso, é possível dizer que os dados colhidos na história de vida/história oral têm um aspecto vivo que faz o pesquisador supor atingir a essência do ser, sem que se questione a sua veracidade.

Nesse sentido, o significado da história de vida/história oral consiste nas informações declaradas sobre o objeto estudado, as quais assumirão, em larga medida, um lugar importante na interpretação e no olhar do observador sobre o mesmo fenômeno. Assim, o que se busca capturar, na história de vida/história oral, é a experiência humana no contexto de um “passado lembrado, de um presente dinâmico e de um futuro desconhecido e aberto” (HAGUETTE, 1992, p.93-94).

Portanto, a qualidade e o interesse da metodologia de história de vida/história oral não residem na singularidade do homem social - dado que “as pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem”-, mas nos relatos de vivências concretas que estão repletas de significados e convidam, incessantemente, o investigador a “rever interpretações, desenvolver novas hipóteses e encaminhar novas pesquisas de forma a refinar os grandes conceitos explicativos e seus pressupostos” (DEBERT, 1986, p.156).

Por fim, pode-se dizer que a história de vida/história oral é uma metodologia de coleta de dados baseados no depoimento oral, obtido através da interação entre o especialista e o informante, sendo especialmente relevante registrar que ela não prescinde da teoria que informa o objeto a ser interpretado, bem como tem limites de alcance como qualquer outro instrumento de pesquisa.

1.4 A SELEÇÃO E A PESQUISA DE CAMPO COM AS MULHERES-MÃES

A seleção das entrevistadas ocorreu a partir do método bola-de-neve⁸, isto é, a partir da primeira entrevistada, as próprias mulheres-mães do Programa Bolsa Família indicavam outras participantes com o perfil desejável. Iniciei com uma mulher-mãe do Programa Bolsa Família

⁸ Ver mais sobre o assunto em “A amostragem em bola de neve na pesquisa”, de Juliana Vinuto, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/2144-6186-1-PB.pdf

que conheci numa experiência de trabalho profissional e a partir dela cheguei às outras 05 (cinco) informantes, todas residentes do mesmo bairro, região considerada rural do município de Lauro de Freitas-Ba. No entanto, a escolha desse município deveu-se a rede profissional da pesquisadora, que já trabalhou como assistente social por 08 (oito) anos nesse município, desenvolvendo e executando projetos sociais.

O acesso às mulheres-mães foi facilitado pelo fato da inserção no Projeto Social Forças no Esporte – PROFESP -, o qual tornou a imagem e a postura da pesquisadora conhecida, visto que os participantes desse projeto eram crianças que estudavam em escola pública do bairro de Areia Branca e adjacências do município de Lauro de Freitas, e, durante a coordenação desse projeto, diferentes motivos concederam à pesquisadora a oportunidade de conhecer algumas mulheres-mães que se tornaram as informantes dessa pesquisa.

Assim, no dia e horário agendado pelas entrevistadas para o encontro, ficou dispensada a minha apresentação pessoal, porém, foram informadas sobre a condição de pesquisadora de um estudo de doutorado realizado pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL/CAPES -, expondo, portanto, o tema e o objetivo geral da pesquisa. Os encontros eram na escola do bairro e, nesse instante, esclarecíamos, para as mulheres-mães, que elas tinham sido indicadas para a entrevista por outra informante; elas mostravam-se dispostas em participar da pesquisa e assinavam o termo de consentimento livre e esclarecido.

Nenhuma das mulheres-mães negou-se a participar da pesquisa. A única dificuldade enfrentada foi o de assegurar o sigilo da entrevista, pois, em face da intimidade entre as entrevistadas, muitas vezes, foi preciso comunicar-lhes sobre a necessidade de que a entrevista era reservada apenas à entrevistada e à pesquisadora em relação às demais pessoas presentes.

Algumas etapas conjugaram-se na elaboração da pesquisa:

a) Observação e acompanhamento de casos (aproximação com os dados empíricos que ocasionaram na construção do anteprojeto de pesquisa para qualificação). Consistiu na experiência de contato com a realidade das famílias populares beneficiárias do Programa Bolsa Família que integravam um projeto social denominado Forças no Esporte -PROFESP.

E, no exercício da coordenação desse projeto social, em uma organização militar, percebemos algumas dificuldades de cumprimento das regras do citado projeto social por parte das mães responsáveis pelos filhos no projeto; nesse contexto, passamos a perceber que essas

mesmas famílias faziam parte de outros projetos sociais por meio de políticas municipais, estaduais e federais, e que cada projeto tinha uma norma específica para inserção e permanência.

Visualizamos que essas famílias precisavam atender a diferentes preceitos, muitas vezes, divergentes uns com os outros, o que confundia e reorganizava as ideias dos familiares. Nas nossas reuniões do PROFESP, essas questões apareciam em forma de discursos sobre aprendizado ou como questionamentos ao comparar as “regras”.

Contudo, dentre os diversos projetos/programas que as famílias populares estavam inseridas, o Programa Bolsa Família era o de maior abrangência, isto é, todas as mulheres-mães faziam parte dele e, nesse sentido, referenciavam-no por diferentes motivos e situações. No tocante, ao Programa Bolsa Família, focalizamos, na contrapartida da educação, porque os participantes do PROFESP eram indicados por instituição escolar, bem como porque a questão da frequência tanto no projeto, quanto na escola era assunto comum, visto que tangenciava também o Programa Bolsa Família.

b) Entrevistas informais (com professores e diretores de escola). Esta etapa é continuação da fase anterior e representou uma extensão da problematização da pesquisa. Nela separamos casos e obtivemos mais informações que mais tarde serviram de concatenação de critérios para escolha do universo de informantes da pesquisa.

c) Entrevistas não-diretivas/semiestruturadas. A principal fonte de dados e análises é a entrevista semiestruturadas, a partir da qual buscamos, através do discurso livre, colher as informações destinadas a responder nossas questões, e acreditamos que as narrativas são uma chave para a compreensão das vivências e da subjetividade dos sujeitos.

Logo em seguida, apresentaremos um quadro geral do perfil das entrevistadas, e, no tópico 1.6, detalharemos a trajetória de escolarização das entrevistadas, da sua família de origem, dos seus filhos e outros aspectos que influenciam no cotidiano doméstico em face das estratégias educativas de mobilização dessas mulheres-mães do Programa Bolsa Família, entre outras informações pertinentes em nosso estudo.

E, para melhor contextualizar o perfil das entrevistadas, segue, um quadro geral, buscando, assim, visualizar e oferecer algumas informações iniciais sobre as entrevistadas de forma sintética (nome, composição da unidade doméstica, profissão, religião, nível de escolaridade e raça/cor).

Quadro sumário: algumas informações pessoais das mulheres-mães da nossa pesquisa

Nome (fictício) ⁹	Idade ¹⁰	Unidade doméstica	Nº de filhos com idade escolar	Profissão	Religião	Nível de escolaridade das mulheres-mães	Raça/cor
Áurea	39	Duas (02) filhas	01 (uma) filha de 11 anos	Monitora escolar	Sem religião	Ensino médio	Negra
Ana Paula	35	Marido e duas (02) filhas	01 (uma) filha de 12 anos	Porteira em escola	Sem religião	Ensino médio	Negra
Celeste	39	Um (01) filho	01 (um) filho de 10 anos	Cobradora de coletivo	Evangélica	Fundamental II	Parda
Darcy	34	Marido e três (03) filhos	02 (dois) filhos. 01 filho de 15 anos. 01 filho de 06 anos	D. de casa	Católica	Fundamental I	Parda
Ivana	36	Marido e três (03) filhos	03 (três) filhos. 01 filho de 16 anos. 01 filho de 09 anos. 01 filho de 04 anos.	Trabalhadora doméstica	Sem religião	Fundamental I	Parda
Tatiana	40	Marido e dois (02) filhos	02 (dois) filhos. 01 filha (especial) 10 anos. 01 filho de 04 anos.	D. de casa	Evangélica	Ensino médio	Parda

⁹ Os nomes das participantes são nomes que homenageiam algumas das minhas estimadas amigas do Serviço Social do Hospital Professor Edgard Santos - HUPES, e foi aleatória a escolha de cada nome para a cada uma das entrevistadas.

¹⁰ A pesquisa de campo foi realizada entre os anos de 2015 e 2016 e aplicada na escola dos filhos/as das entrevistadas.

1.5 A EMERGÊNCIA E A ESTRUTURA DA PESQUISA

Como já referido anteriormente, a construção do projeto de pesquisa teve muito a ver com a minha participação, em conjunto com a minha orientadora de doutorado, no projeto intitulado *O lugar estratégico da família para a integração das políticas sociais na Região Metropolitana de Salvador-BA*, financiada pelo CNPq e Ministério de Desenvolvimento Social - MDS.

Portanto, na ocasião da pesquisa acima referenciada, li alguns relatos colhidos na pesquisa de campo que me sensibilizaram para o tema. Além disso, naquela pesquisa as narrativas das informantes somaram-se com a de outras mulheres-mães do Programa Bolsa Família que as conheci numa outra oportunidade de trabalho profissional. Dessa maneira, alguns questionamentos que emergiam nesses dois momentos diferentes se coadunaram e foram lapidados de modo a resultar no atual problema da minha pesquisa.

No caso da atual pesquisa, a principal fonte de dados e análises foi a entrevista semiestruturadas, a partir da qual buscamos, através do discurso livre, colher as informações destinadas a responder as questões propostas pelo objeto. As entrevistas terão uma *estruturação invisível* – quer dizer, “tópicos estruturados referentes aos pontos principais do objeto de estudo, porém, nenhum roteiro fixo” (ROCHA-COUTINHO, 2009, p.231).

A fonte básica de dados foi a entrevista semiestruturada/semi-diretiva exclusivamente com as mulheres-mães do Programa Bolsa Família¹¹ do município de Lauro de Freitas, na Bahia. Ademais, as entrevistas estão centradas nas histórias das trajetórias escolares das mulheres-mães, da sua família de origem e do atual núcleo familiar, bem como logo, terão um prisma biográfico.

¹¹ O Programa Bolsa Família atende às famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza. Foi utilizado um limite de renda para definir esses dois patamares. Assim, podem fazer parte do Programa: Todas as famílias com renda por pessoa de até R\$ 77 mensais; Famílias com renda por pessoa entre R\$ 77,01 e R\$ 154 mensais, desde que tenham, em sua composição crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. O descumprimento dos compromissos nas áreas de educação e de saúde pode levar ao cancelamento do benefício. O benefício variável vinculado à criança ou ao adolescente de 0 a 15 anos são pagos às famílias com renda mensal de até R\$ 154,00 por pessoa e que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 15 anos de idade em sua composição. Nesse caso, é exigida frequência escolar das crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos de idade. Os responsáveis devem matricular as crianças e os adolescentes de 6 a 17 anos na escola, e a frequência escolar deve ser de, pelo menos, 85% das aulas para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para jovens de 16 e 17 anos, todo mês. Fonte: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/acesso-a-educacao-e-saude/acesso-a-educacao-e-saude>, em 02/11/15.

Entendemos que os conceitos, categorias e unidades de análise, utilizados nesta pesquisa, ganham relevância quando pensados a partir das noções de conflito e tensão verificados na dinâmica (lógica e práticas) da vida das famílias inseridas em um programa social sob condições que exigem contrapartidas, para qualificar tais famílias como beneficiárias, - nesse caso específico a frequência escolar -, que, por sua vez, estão sob a responsabilidade das mães.

Logo, a escolha de mães pertencentes à camada popular apoia-se no critério e argumento do Programa Bolsa Família – PBF –, para o qual, a pobreza transcende a ideia de insuficiência de renda, sendo um fenômeno complexo e pluridimensional. Nesse contexto, o enfrentamento da pobreza demanda a expansão de serviços sociais básicos, principalmente, nos campos da educação, saúde e trabalho. Essa experiência de participar de um mesmo programa social, cujo critério é a permanência na escola, foi decisiva para a escolha do público alvo e para a motivação da investigação em curso que toma como pano de fundo o Programa Bolsa Família

Para além de uma bolsa monetária que propõe a promoção da melhoria na alimentação e na elevação das condições de vida do grupo familiar, o Bolsa Família inclui o desenvolvimento de ações complementares, o que denomina de condicionalidades, como, por exemplo, a obrigatoriedade de manutenção de filhos em idade escolar na escola – frequência escolar. O objetivo proposto pelo PBF é de enfrentamento da pobreza e da transmissão intergeracional da pobreza articulando a transferência de renda, saúde e, sobretudo, à educação. Em relação à educação, é exigida frequência escolar mínima de 85% para as crianças entre 6 e 15 anos de idade, e 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos de idade.

Para isso, abordei as informantes, utilizando a escuta sensível de narrativas, que consiste na entrevista longa munida apenas de um roteiro de questões semiestruturados de sequência flexível, cujos tópicos exploram as experiências pessoais, familiares e geracionais, apoiando-se no método da história de vida.

Nosso desafio é permitir uma audição atenta da fala das informantes, que deverá ser a mais livre possível, e, por esse motivo, não procederei a uma pesquisa estatística ou quantitativa, mas fundamentalmente qualitativa, visto que julgo ser a única maneira de instrumento e método possível nesse tipo de investigação, exatamente porque pretendo alcançar alguns relatos em profundidade, que possibilite a análise da estrutura da narrativa no plano das relações e da subjetividade das entrevistadas.

A entrevista semiestruturada objetiva apreender tanto quanto possível as diferenças e as contradições mais profundas operadas nas lógicas e práticas de vida de famílias que investem na permanência dos filhos na escola e na trajetória de escolarização. Contudo, sabemos que para se apreenderem conflitos nos valores e socialização faz-se necessário estabelecer uma relação de empatia e segurança, como diria Pierre Bourdieu (2001, p.9) “promover quase um contrato tácito de confiança com as pessoas”.

Assim, no desenvolvimento dessa técnica investigativa sabemos que as vozes das mães deverão ser ouvidas muito atentamente e, em certa maneira, repetidas vezes a mesma situação e fato, para que se possa capturar uma dimensão *a priori* não perceptível, pela sutileza que se constitui a captura e o mapeamento da experiência da vida do Outro.

E nessa discussão sobre investigação a partir do método qualitativo ou, no caso desta pesquisa, a técnica da história/narrativas de vida, coloca-se em evidência a questão metodológica sobre a análise da realidade, e o questionamento sobre a validade do método no mapeamento e versões montadas a partir do resultado da pesquisa sobre a história de família dos Outros, no qual discutiremos no capítulo 2 (dois) desta tese, que versa sobre questões epistemológica e metodológicas da pesquisa.

A escolha das informantes foi aleatória, entre as mães de uma mesma escola do município de Lauro de Freitas-Bahia, a fim de evitar direcionamentos de qualquer tipo ou exclusão, sendo o único critério exclusivo a condição de beneficiária do Programa Bolsa Família. Portanto, no subcapítulo metodológico, apresentaremos tabelas sobre os critérios que nos guiaram na escolha das mulheres para as entrevistas, bem como informações pessoais sobre elas, tais como idade, composição do núcleo familiar etc.

A pergunta norteadora exprime a seguinte problematização: quais as tensões e estratégias socializadoras vividas no cotidiano por mulheres-mães para manterem seus filhos na escola? Todavia, essa pergunta foi respondida seguindo quatro eixos, a saber: i) sentimento de ambivalência pelo Programa Bolsa Família - PBF; ii) mudanças sociocultural no cotidiano da organização da vida das mães-beneficiárias em vista do cumprimento da contrapartida da frequência escolar; iii) funcionamento e a participação das redes social em torno do ato de cuidar das crianças; iv) mobilização de mulheres-mães beneficiárias e o controle do contexto educativo; v) o *mito mobilizador* das mulheres-mães a partir das suas trajetórias de escolarização e o investimento na escolarização dos filhos.

Nosso objetivo geral é compreender as lógicas e práticas familiares presentes no cotidiano da vida das mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família, compreendidas como estratégias educativas de mobilização perante a condicionalidade da exigência da presença dos filhos na escola, marcada no percentual de 80% (oitenta por cento).

Os resultados obtidos seguiram, em linhas gerais, os seguintes macros questionamentos de análise e os respectivos eixos: i) O que acham do Programa Bolsa Família? Qual a importância da bolsa monetária ofertada pelo Programa Bolsa Família? O que pensam sobre a exigência da frequência escolar?; ii) Sua rotina doméstica precisou mudar para atender essa exigência da frequência escolar? A exigência da frequência afeta sua vida profissional e/ou outros compromissos?; iii) quem as ajudam nos cuidados com as crianças? Que pessoa mais colabora com o cumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família, especialmente, da frequência escolar?; iv) A senhora incentiva os/as seus filhos/as estudarem? A escola do seu tempo é diferente da escola de hoje, por que e como? Quais os dificultadores que a senhora julga interferir no itinerário de escolarização dos seus filho/as? v) Você investe na escolarização dos seus filhos/as?

Destaca-se que será do encontro entre o quadro teórico e os dados empíricos que emergiu outros questionamentos norteadores que alcançassem o objetivo proposto na pesquisa. A análise desses parâmetros deve ser feita de forma interdependente, contextualizada e relacional – e não sob o caráter de fatores causais e determinantes. Nessa perspectiva, os dados empíricos deverão ser compreendidos e interpretados à luz da interdependência.

A perspectiva de análise inspirada na noção de interdependência, presente no conceito de configuração social, implica, portanto, em considerar cada combinação específica de traços como um caso singular. “Os casos singulares, não menos que os casos típicos, são produtos de situações sociais” e, portanto, podem ser trabalhados numa perspectiva sociológica” (LAHIRE, 1995, p.11 *apud* VIANNA, p.08).

Assim, não se pode esperar de um trabalho¹², com proposta de metodologia qualitativa, uma representatividade amostral. Dessa forma, empregando os próprios termos de Bernard Lahire (1997, p.35), deve-se buscar “as analogias profundas, as equivalências efetivas, a alquimia das relações concretas”.

¹² “Exemplo precioso deste tipo de análise, é a que Norbert Elias desenvolve acerca da vida de Wolfgang Amadeus Mozart, músico educado numa ‘sociedade de corte’” (ELIAS, 1994 *apud* VIANNA, 1998, p. 09).

1.6 ONTEM E HOJE: A HISTÓRIA DE VIDA DAS MULHERES ENTREVISTADAS E DOS SEUS FAMILIARES

A primeira entrevistada chama-se Áurea, uma mulher negra, com trinta e nove anos, possui o nível médio escolar completo, concluído aos 37 (trinta e sete) anos. Ela trabalha como monitora na escola pública de ensino fundamental, situada no bairro que reside, e desenvolve a mesma função num projeto social denominado Forças no Esporte - PROFESP; outrora desenvolveu a função de “zeladora”, estando empregada por contrato temporário nos serviços gerais na mesma escola. Áurea pretende estudar Pedagogia e tornar-se diretora na escola que atua como monitora. Considera-se uma “vitoriosa” por ter “elevado” sua função enquanto trabalhadora da referida escola.

Viveu em união estável por alguns anos com o pai biológico das filhas e, na atualidade, reside apenas com as duas filhas. Não profere nenhuma religião, mas, admite frequentar a Igreja Batista. Iniciou os estudos aos 08 anos de idade e começou a trabalhar aos 15 (quinze) anos como trabalhadora doméstica. Ficou grávida sem planejamento e, em função da gravidez, passou a morar com o companheiro. A sua filha mais velha concluiu o ensino médio e na atualidade estuda para o vestibular, enquanto a filha mais nova está no 6º ano.

Ao relembrar da época da sua primeira fase de estudante, refere-se aos estudos com saudosismo e demonstra afeto aos poucos livros que usufruía em casa, todos adquiridos por doação. Contou-nos que sua mãe exigia estudo, mas era a sua irmã mais velha a sua cuidadora quando criança. Refere-se com forte emoção, em especial, a um livro de português no qual continha uma história de uma menina que desejava enxergar as gotas de água. Áurea revela que se sentia representada pela história, pois, desde de criança tinha problemas oftalmológicos e só providenciou tratamento, anos mais tarde, quando adulta.

Ela e sua família de origem residem no mesmo bairro desde que nasceu; sua família de origem era formada por mãe, pai e mais cinco irmãos (homens e mulheres). Seus pais e irmãos possuem ensino fundamental e/ou médio. A mãe de Áurea era dona de casa, e seu pai trabalhou, por muito tempo, como subgerente do Supermercado Paes Mendonça. Os avós paternos de Áurea foram os primeiros moradores da região/bairro, eles eram ex-escravos que trabalhavam nas casas de farinha do antigo engenho que viria a se tornar o atual bairro de Areia Branca. Anos mais

tarde, o seu avô foi homenageado, tendo o seu nome dado a escola na qual, “coincidentemente”, a entrevistada estudou e, atualmente, trabalha.

Áurea tornou-se conhecida por haver trabalhado no Projeto Social “Forças no Esporte” – PROFESP; ela foi a primeira entrevistada dessa pesquisa e, a partir dela, juntamente com as outras indicações, conseguimos as demais entrevistadas.

A segunda entrevistada chama-se Ana Paula, uma mulher negra de 35 (trinta e cinco) anos de idade, com nível médio completo, que trabalha como porteira na escola da região no turno da tarde, e, durante a semana, no período da manhã, cuida das atividades domésticas. No momento da entrevista, a sua filha mais nova era um bebê de 01 (um) ano e 06 (seis) meses que amamentava; a outra filha estava com 12 anos.

Ana Paula é casada e reside com seu esposo e as duas filhas; segundo a entrevistada, a filha mais velha a “ajuda” nos cuidados com a irmã para que ela possa trabalhar fora de casa; o esposo trabalha como vigilante numa empresa de informática cujo vínculo é precário, contudo, a carga horária é intensa; Ana Paula, trabalha desde os 15 (quinze) anos e o seu primeiro trabalho foi como babá.

A entrevistada casou-se aos 23 (vinte e três) anos quando ficou grávida; relatou que parou de investir nos estudos para cuidar da filha, porém, antes de engravidar fez outros cursos como telemarketing, informática e atendente. Seu sonho era continuar os estudos para tornar-se militar, revela que chegou a se preparar para a seleção da polícia militar.

A sua família de origem é formada por mãe, pai e quatro irmãos (homens e mulheres); sua mãe é analfabeta, e seu pai estudou até o fundamental; as suas irmãs, assim como Ana, concluíram o ensino médio, exceto o irmão que concluiu o fundamental; todos da sua família residem no mesmo bairro desde o nascimento até os dias atuais.

Guarda boas lembranças da escola, revelando simpatia pelos professores e seus amigos da época escolar, bem como das atividades esportivas e artísticas oferecidas pela escola. Suas irmãs são as suas referências de dedicação aos estudos, pois, considera a irmã mais nova disciplinada e esforçada, mencionando o fato da irmã ser professora de banca de reforço e recordando que aquela era a pessoa que mais lia na casa da sua família de origem.

Ana Paula tornou-se conhecida em razão do projeto social PROFESP, cujas crianças estudavam na escola na qual a entrevistada trabalha. Com ela, mantivemos o contato telefônico

para tratar de alguns dos assuntos pertinentes às crianças no citado projeto e outras intervenções profissionais abrangentes aos interesses em comum.

A terceira entrevistada chama-se Celeste, uma mulher de cor/raça parda, 39 (trinta e nove) anos de idade, que completou o fundamental e trabalha como cobradora de coletivo. Adepta à religião de doutrina evangélica, contudo, não frequenta nenhuma igreja ou templo religioso. Reside com o seu único filho que não foi planejado e conviveu com seu ex-marido por 03 (três) anos; atualmente, seu estado civil é de “separada”.

Tão quanto às outras entrevistadas, Celeste reside no bairro em que nasceu. Quando criança, morou com a mãe e os 08 (oito) irmãos e outros parentes até os 06 (seis) anos de idade; quando a mãe faleceu, Darcy precisou morar em “casas de família”, nas quais, também, trabalhou. Segundo seu relato, em razão da morte dos seus pais, separou-se dos irmãos e precisou abandonar a escola; aos (06) seis anos, já trabalhava em “casas de família” para não passar fome. Ao reencontrar com sua irmã e outros parentes, foi convencida a retornar a frequentar a escola; na época estava com 11 (onze) anos; nesse mesmo tempo, também, passou a trabalhar como doméstica na “casa de branco” recebendo, pela primeira vez, salário.

Celeste recorda que não frequentava a escola com assiduidade porque estava cansada ou tinha obrigações, pertinentes ao seu trabalho de doméstica, para resolver. Relembra que seus patrões ajudavam-na a estudar, ensinando os assuntos das matérias que não compreendia; revela, ainda, que seus patrões, também, colaboravam com outras questões referentes a sua escolarização, como o de levá-la até a escola. Sobre a sua família de origem, Celeste rememora o fato de que seus irmãos costumavam ler a bíblia em casa.

A entrevistada conhecia-nos, mas não dispunha de intimidade conosco; não houvera situações, outrora, em que pudemos conversar; dessa forma, participou da pesquisa por indicação das outras entrevistas.

Darcy foi a nossa quarta entrevistada, com 34 (trinta e quatro) anos, de cor/raça parda, com nível fundamental um completo, de religião católica, mas, que não frequenta a Igreja. Reside no mesmo bairro que nasceu e vive em união estável; tem três filhos, sendo dois (dois) planejados e 01 (um) não planejado; é dona de casa e, variavelmente, vende salgados e/ou capina mato para reforçar a renda familiar.

Antes dos 14 (quatorze) anos parou de estudar e casou; com essa idade, ficou grávida e abortou; depois, ficou grávida de outra menina, que hoje tem 18 (dezoito) anos e que foi criada pela sua mãe. Antes de casar morava com seus pais e seus cinco irmãos.

Não sabe falar sobre a escolaridade dos pais, nem de alguns dos irmãos, mas, sabe que a irmã estudou até o 6º (sexto) ano. Sua mãe trabalhou durante um tempo em escola, e seu pai, na construção civil, enquanto os seus irmãos trabalhavam numa oficina mecânica.

Relembra os anos em que estudava com ternura e destaca que sente saudades da escola, apesar das adversidades que superava para chegar à escola, como a distância e a estrada de barro que percorria para chegar até a escola. Reconhece que a mãe e o pai salientavam sobre a importância de estudar, e que a mãe cuidava dela e dos seus irmãos e que não desenvolveu trabalho remunerado até que todos os filhos crescessem, pois houvera sido uma decisão tomada pelo pai. Considera que entre os seus irmãos, o mais velho foi quem criou o hábito de ler.

Chegamos até Darcy por indicação das outras entrevistadas, contudo, neste caso, éramos conhecida da entrevistada em razão do projeto social - PROFESP -, que promovia atividades na escola no qual seu filho estudava.

Nossa quinta entrevistada chama-se Ivana, 34 (trinta e quatro) anos de idade, estudou até o ensino fundamental I, não tem religião, tampouco frequenta igrejas ou templos religiosos; na atualidade, trabalha como doméstica em “casas de famílias”. Reside com os 03 (três) filhos de 16 (dezesesseis), 09 (nove) e 04 (quatro) anos de idade e o marido.

Nascida no interior do Estado da Bahia, só entrou na escola aos 12 (doze) anos e finalizou a 4ª série aos 19 anos. Já na adolescência, começou a trabalhar como doméstica. Antes de casar, morava com os pais e os 07 (sete) irmãos. Seus pais não estudaram, e a sua irmã mais velha, entre todos os seus irmãos, foi quem teve a trajetória de escolarização mais prolongada, alcançando o 7º (sétimo) ano. Ivana não recorda de livros na casa da sua família de origem e relembra que, numa das residências que trabalhou como doméstica, foi-lhe oportunizada a possibilidade de participar da banca de reforço escolar.

Ivana participou da nossa entrevista, também, por indicação das outras entrevistadas, mesmo sendo conhecida, visto que o seu filho participava do projeto social - PROFESP -, no tempo em que trabalhamos nele.

Por fim, nossa sexta e última entrevistada foi escolhida para compor o rol das mulheres que contribuiriam para o estudo da pesquisa porque, antes do convite, ela voluntariou-

se para participar; Tatiana, de 40 (quarenta) anos de idade, tem o nível médio completo e pratica a religião evangélica da Assembleia de Deus; trabalha num negócio próprio voltado para venda de comidas.

Tatiana entrou na escola aos 05 (cinco) anos de idade e saiu por volta dos 08 anos, retomando os estudos entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete) anos até a conclusão do ensino médio. Enquanto estudava, trabalhava como doméstica e morava com os irmãos e uma tia. Casou-se e passou a residir com o marido; depois, planejou ser mãe de 02 (dois) filhos, sendo uma menina especial e um menino, ambos contando hoje com 10 (dez) e 04 (quatro) anos, respectivamente.

Seu pai era analfabeto, e não recorda a escolaridade da sua mãe. Entre os irmãos, apenas, ela e o irmão caçula tiveram uma trajetória de escolarização prolongada até o ensino médio completo. Tatiana relembra que frequentava a biblioteca ou a casa de amigos para estudar, pois, na casa da sua família de origem, não havia livros.

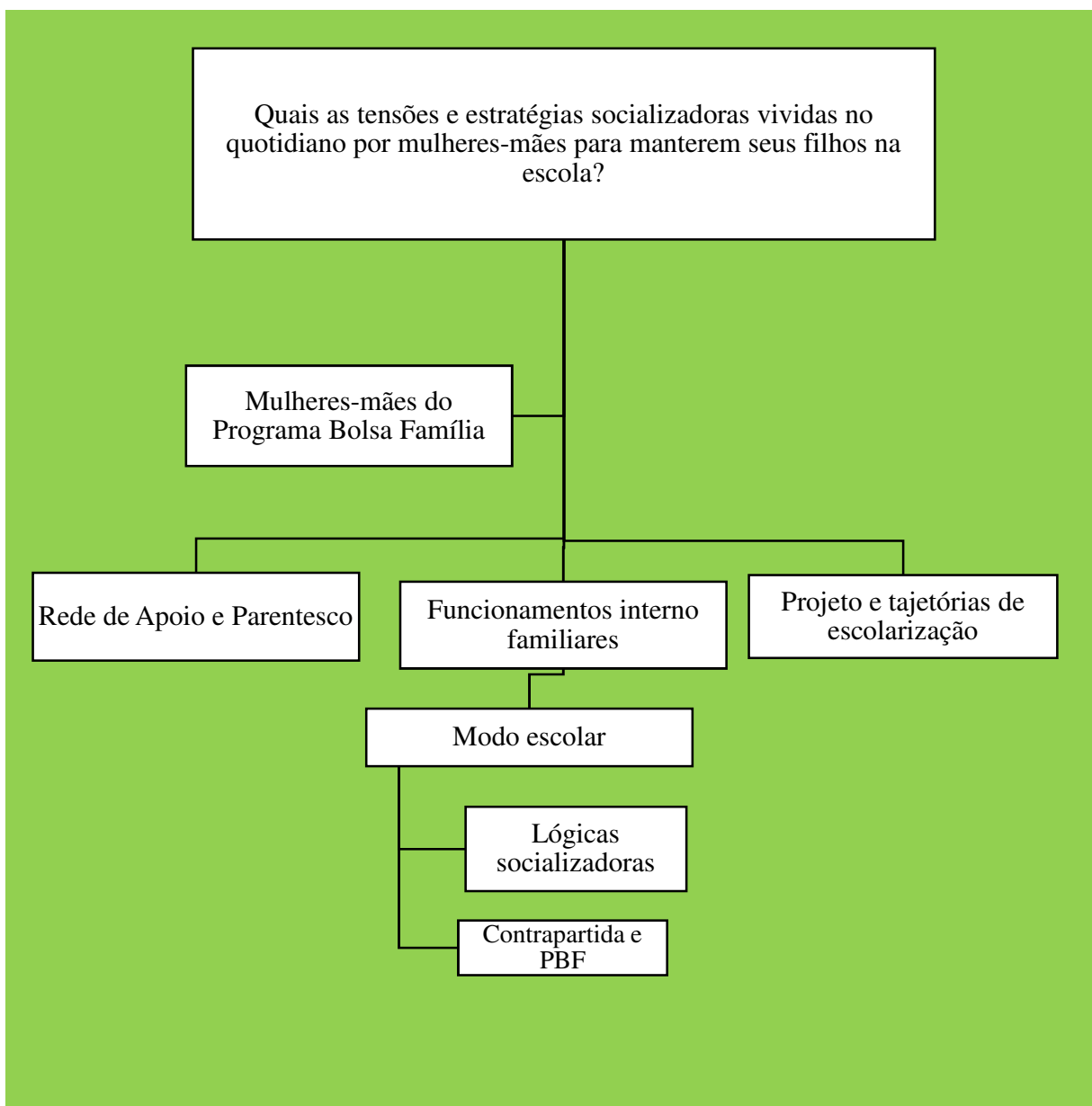
Quando decidiu fazer parte desta pesquisa, ficamos muito lisonjeadas pelo prestígio de escutar a encorajada história de uma mulher que estava, sobretudo, interessada em contá-la; mesmo sendo uma pessoa conhecida, sua intimidade e “nudez” fizeram dela uma nova pessoa.

Em face do exposto neste capítulo, enfatizamos a escolha pela abordagem qualitativa que se articula com o referencial teórico do método compreensivo, buscando compreender as lógicas e práticas educativas vivenciadas por essas mulheres no seu cotidiano familiar; em suma, que tensões e estratégias, em comum, podem estar presentes nas narrativas de vidas pessoais e familiares de mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família, na concretização do “da escolarização dos filhos/as”. A priori, sabemos que nesta pesquisamos pretendemos desvelar as (re)apropriação das lógicas e práticas das mulheres-mães com relação a lógica dominante escolar, manifestadas, nesse caso como estratégias educativas de mobilização.

Desse modo, a presente pesquisa percorreu entre o que afirma o saber científico sobre lógicas e práticas socializadoras populares e lógica escolares, conforme os casos específicos de mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família e a exigência da frequência escolar, para assim tentar refletir sobre as formas escolarização de camadas popular e as relações que permeiam família e escola, de uma forma geral e específica, utilizando dos relatos femininos, ou seja, a versão feminina das mães sobre as relações familiares e lógicas socializadoras presentes nas histórias de cada uma, ao mesmo tempo, comuns a todas elas.

Logo, esta investigação pode tornar-se fonte de pesquisa para um público mais amplo do que aquele formado por assistentes sociais, educadores e outros especialistas em pesquisa sobre Família e Educação. A pesquisa analisou dados empíricos, colhidos em entrevistas com as beneficiárias do Programa Bolsa Família, a partir de um tratamento teórico em suas várias dimensões, o qual será referenciado em Ariès (1981), Bourdieu (1930-2002), Singly (200 - 2007), Lahire (1997), Thin (2006; 2010) entre outros autores, consignados ao longo do trabalho e utilizados no referencial teórico desta pesquisa.

1.7 MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA: AS CORES DA PESQUISA PELO VIÉS DO CONTRASTE



2. FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO: PISTAS PARA UMA NOVA INVESTIGAÇÃO

[...] a obsessão dos meus pais era que eu prosseguisse os estudos.
(Bourdieu, 2001)

As trajetórias de escolarização dos indivíduos são resultados de ações complexas que envolvem diferentes determinantes e atores, uma vez que, em grande medida, o acesso à escola e a frequência escolar tem a ver com atores específicos, desde o próprio estudante até as instituições políticas e a família.

Entretanto, a influência da família na escolarização dos filhos é mediada por questões de ordem macrossocial, como o mercado de trabalho, políticas de incentivo à educação e socioeconômicas etc., bem como eventos da vida microssocial, por exemplo, a organização da unidade doméstica, o sentido atribuído a escolarização e as estratégias educativas mobilizadas. Diversas pesquisas mostram que as famílias têm um grande empenho para que os filhos tenham longevidade escolar, porém, muitas vezes o êxito escolar e a escolarização dependerão da origem socioeconômica dos estudantes e do capital cultural de que dispõem as famílias.

No entanto, como sabemos, família não é um fenômeno social homogêneo e padronizado, pelo contrário, trata-se de um dado social que é resultado dos sujeitos e das relações entre si, logo, os integrantes de cada família, das diferentes camadas sociais, desenvolvem práticas específicas em prol da trajetória escolar de sucesso dos seus filhos.

Este capítulo procura examinar e discutir algumas dessas questões, objetivando promover o diálogo entre as pesquisas e os principais pesquisadores do tema em face da complexidade que se estabelece na relação família/escola e escolarização, visto que não pode ser compreendido por generalizações.

Para nos ocuparmos com a questão, que diz respeito a família e escolarização discutiremos no subcapítulo 2.1 Revisitando a literatura sobre a escolarização de camadas populares no Brasil utilizaremos dados da literatura a fim de nos ajudar a compreender que “as ações de determinadas famílias pertencentes às camadas populares, com relação à escola, são diversas” (PORTES, 2011 p. 64-65). Pois, o nosso interesse é de tornar o que parece pouco

inteligível e confuso, em algo mais compreensível e sistematizado, lançando mão de inúmeros exemplos de referências, e de diferentes possíveis resultados.

E no subcapítulo 2.2 Um debate sobre educação e família reiteramos os elementos que nos propiciam pensar o referido tema da escolarização, dessa vez, a partir dos conceitos e categorias de análises do pensamento ‘bourdesiano’ sobre educação, valendo-se também do olhar de autores como SINGLY (2007) e ARIÈS (1981) sobre família e escola. A proposta do subcapítulo incide em reunir as principais ideias dos citados autores acerca do tema em debate, ainda, a fim de conduzir um raciocínio científico contemporâneo que conduzirá aos achados e resultados da atual pesquisa.

2.1 REVISITANDO A LITERATURA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE CAMADAS POPULARES NO BRASIL

Mudanças nas dinâmicas sociais vêm provocando transformações importantes nos processos educativos. De um modo geral, as Ciências Sociais e a Educação produziram, nas últimas décadas, uma ampla literatura sobre a família e a escola.

No Brasil, o teor das pesquisas, que abordam esse tema, abrange uma ampla problemática sobre a origem social dos alunos e o seu sucesso ou fracasso escolar, sendo os bairros populares e as pessoas daí oriundas o campo empírico que mais deu origem a pesquisas voltadas para esta investigação. Nos termos de Zago:

No que diz respeito aos alunos da escola pública, não faltaram estudos a respeito de suas características sociais, culturais e cognitivas e sobre as relações entre as condições de pobreza e os resultados escolares (2011, p.19).

Conforme Nogueira (2005, p.575), alguns processos que implicam as metamorfoses vivenciadas nas relações entre as famílias e a escola na atualidade podem estar relacionados a alguns dos aspectos mais aparentes e que caracterizam a contemporaneidade da conexão dessas duas instâncias no âmbito da sociedade.

Para a autora, de um lado, as manifestações podem ser observadas pelo ineditismo da intensificação na relação entre a escola e a família, ou seja, multiplicam-se e diversificam-se as relações sociais entre as famílias e as instituições escolares – assim, trata-se de relações,

fundamentalmente, marcadas pela presença dos pais em atividades na escola –. Por outro lado, a partir da acentuação dessa proximidade relacional, em dada medida, revelam-se as “novas” tensões.

Desse modo, tenciona-se os limites dos papéis da escola e da família na atuação do trabalho educativo, bem como a valorização da identidade e do reconhecimento de processos de diferenciação entre o indivíduo e o Outro – individualização dos sujeitos – em diversos espaços socializadores, sobretudo na família e na escola.

Assim, reconfigura-se o relacionamento da família com a escola, e, por assim dizer, examina-se a convivência dos sujeitos envolvidos, com ênfase nas dificuldades, contradições e, muitas vezes, a partir da hostilidade mútua. Destarte, compreende-se que, nos estudos sobre trajetória escolar em camadas populares, outras questões são devem ser consideradas no processo investigativo, por exemplo, a vida familiar e a rede de apoio dos sujeitos, bem como as práticas que integram o percurso escolar são dimensões essenciais nas análises de uma pesquisa.

Logo, as trajetórias escolares dos indivíduos e as estratégias/ações pedagógicas utilizadas pelas famílias no decorrer desses caminhos escolares têm sido a tônica de muitas pesquisas na área da sociologia e da educação. Com efeito, ao se investigar questões relativas à escolarização e suas interfaces, é necessário refinar o olhar para compreender que a formação do itinerário escolar é observada como um processo social.

Ademais, considerar como referência o percurso escolar a partir da imersão dos indivíduos em suas redes de troca simbólica e pertencimento afetivo-social “nos obriga a pensar em famílias e alunos datados, contextualizados, considerando a realidade a partir ‘de dentro’ dos meios sociais estudados, no sentido atribuído por Nicolaci-da-Costa (1987)” (ZAGO, 2011, p.20).

Além disso, a adoção dessa perspectiva prescinde de uma interpretação sobre as famílias e as manifestações da escolarização das camadas populares como um conjunto homogêneo e unilateral, isto é, de conceitos universalistas ou com tendências *hipersociológicas* – expressão utilizada por Nogueira (2005, p.566).

Em razão disso, os pesquisadores foram moldando a perspectiva de análise a fim de superar o plano, exclusivamente, do contexto macrossociológico, sobretudo, das relações estatísticas entre a posição social dos pais e o desempenho escolar dos filhos. A partir dessa condição e status de análise, buscaram, portanto, “conhecer os processos e as dinâmicas

intrafamiliares, as práticas socializatórias e as estratégias educativas internas”, pertinentes as cadeias do metabolismo familiar (NOGUEIRA, 2005, p.569).

Nessa linha, os objetos que foram vindo à tona no universo dos estudos de escolarização tiveram, em grande medida, influência direta da antropologia e suas técnicas de pesquisa, como o método etnográfico e a observação-participante, além das histórias de vida e oral e das biografias escolares todas prestigiadoras do cotidiano de experiências pedagógicas, além de altera o enfoque do plano de pesquisa sociológica.

Por sua vez, para Vianna (1998, p.116), Lahire (1997) defende que se deve promover uma modificação no foco da análise em pesquisas voltadas para a escolarização, para prestigiar enredos sobre as variações de práticas, atitudes e disposições familiares. Assim, segundo a autora, ele, ao considerar que “os sujeitos se constroem no contexto de uma pluralidade de mundos sociais heterogêneos” e, em certa medida, contraditórios entre si, tece crítica à maneira pela qual se constrói biografias como do “tipo ideal” deslocada da realidade.

Nesse sentido, conforme Vianna (2005, p.110), os anos 1980 foram caracterizados pela pretensão em ultrapassar as evidências que emergiam a partir das relações entre as questões macroestruturais e o fracasso escolar e as desigualdades de oportunidades produzidas nos anos 1970. A ênfase dessas características esteve nos objetos de conhecimento e dos métodos investigativos da sociologia da educação, no sentido de dar conta das esferas microscópicas da realidade social da escolarização e da família.

Nos anos anteriores à década de 1970, os interesses sobre escolarização centravam-se na relação da educação com a classe social, buscando identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidade e favorecendo com notoriedade o meio social e familiar. Nesse viés, as relações familiares ficavam encobertas na variável da “categoria socioeconômica”, sem que pudessem aparecer como uma constante influente na questão das diferenças escolares e trajetórias de escolarização.

Entretanto, essa variável, ainda que revelasse alguns desdobramentos sobre a escolarização dos sujeitos, assumia um caráter meramente quantitativo, expressando o espírito de análises sociais por pressupostos de tratamento deterministas e eliminando, conseqüentemente, destes estudos, os processos mais delicados que permeavam a construção dos fortuitos e infortúnios na escolarização. Então, a atenção esteve, por sua vez, voltada para as características

mais aparentes do grupo familiar, como número de filhos, sexo, idade etc., transformando a família num dispositivo formal e superficial de transmissão nas estruturas sociais.

Essas críticas sobre tais condicionantes analíticas desenvolveram um quadro de renovação da problemática da escolarização, isto é, trouxeram, para o centro dos debates sobre escolarização e desigualdades, os processos sociais de cunho microsociológicos, pelos quais, os padrões educacionais são criados e reproduzidos. Esta mudança de paradigma promoveu o aparecimento de novas pesquisas, não exclusivamente, mas especialmente voltadas para a compreensão das estratégias individuais e familiares diante da escolarização.

Com efeito, o termo – estratégia – passará, a partir de então, a ser um termo chave para o sociólogo ocupado com a problemática das relações família/escola. E os pesquisadores atuais partirão em busca da compreensão das múltiplas e variadas estratégias desenvolvidas pelas famílias contemporâneas face à escolarização dos filhos (Herin-Van Zanten e Migeot-Alvarado, 1995 apud Nogueira, 2005, p.567).

Ainda conforme Nogueira (2005, p.567), “a escolha do estabelecimento de ensino como uma problemática da relação família e escola”, a discussão a respeito “das atividades extraescolares” e “o acompanhamento estreito e cotidiano da escolaridade do filho” servem de ilustração dessa renovação da abordagem sociológica dos estudos sobre educação e escolarização. Ademais, consigna a mencionada autora (2005, p.568), no que se refere aos estudos pertinentes à “rotina natural das famílias”, que aqueles, desenvolvidos por “Annette Lareau (2002 e 2003)”, trouxeram um debate aprofundado sobre a temática.

Além disso, vale acrescentar, de acordo com a citada autora (1998, p.69), que, para J.P. Terrail (1997)”, os anos 1960 e 1970 são marcados pelas “correntes estruturalistas de Bourdieu/Passeron e de Boudelot/Estabelet”, bem como pelo “individualismo metodológico de Boudon”. Com efeito, para esta, as aspirações escolares, em conformidade com sua prole, estruturaram as ideias que iluminaram a discussão quanto à relação entre família e escola; para aquelas, a família exerceu centralidade nas análises daqueles autores porquanto o tratamento ofertado ao tema da transmissão de um patrimônio cultural, ideológico e político assumiu grande relevância.

Porém, segundo Singly (2007), o contexto ideológico dos anos 1960 e 1970, especialmente, aquele relativo ao movimento de maio de 1968, celebrava a “morte da família”. Por isto, sua análise especificou o “evitamento da categoria família” – em outras palavras, a camuflagem da categoria família em face das questões de ordem socioeconômica –, principalmente, pelos autores de “A Reprodução” – livro que fez emergir um novo parâmetro nas

pesquisas na área de educação. Aqui, segundo Nogueira (1998, p.566), tratava-se do “zelo objetivista de P. Bourdieu e J. C. Passeron, cujas disposições teóricas, à época, recomendavam a adoção de uma perspectiva de análise que se colocasse exteriormente aos sujeitos e que se mostrasse cautelosa quanto a suas interações¹³”.

Com a finalidade de superar a fragilidade da compreensão sobre a influência da origem social, pesquisadores clássicos sobre o tema da escolarização (a exemplo de Zérroulou, 1988; Terrail, 1990; Kellerhals e Montandon, 1991; Laurens, 1992; Rochex, 1995; Ferrand et al., 1999) promoveram novos questionamentos perante à multiplicidade e complexidade de modelos de famílias pertencentes a uma mesma classe social, distinguindo circunstâncias desde seus projetos, modo de funcionamento e configurações. Assim, “Duru-Bellat e Van Zanten” (1999, p.169) (*apud* NOGUEIRA, 2005, p.568) afirmam:

Hoje em dia, em contrapartida, numerosos trabalhos analisam os diversos efeitos das práticas educativas familiares sobre as trajetórias escolares dos alunos. Essas práticas se revelam, aliás, mais preditoras dos destinos escolares do que a origem social, mesmo se existe uma forte correlação entre os dois tipos de variáveis.

Assim, na linha das ideias de Bourdieu (Singly, 2007, p.45) assinala o fato de que se vive em uma época representada pela ampliação da escolarização aos setores mais amplos da população. Por conseguinte, na modernidade, os mecanismos da reprodução social decorrem, em larga medida, da posse do capital escolar, caracterizando a centralidade dos títulos escolares na vida da família moderna. Logo, ao passo em que se torna menos absoluta a transferência do patrimônio econômico, a aquisição do capital escolar passa a ser referido como modo dominante da reprodução e produção da vida social.

Outrossim, destaca Singly (2007, p.51) que, na contemporaneidade, a noção de transmissão da herança direta deve ser superada para se debruçar sobre uma abordagem teórico-metodológica nas análises sobre a família e, sobretudo, quanto à escolarização. Em razão disso, não se pode perder de vista a crítica sobre a concepção de transmissão independente entre pais e filhos ao se considerar os diferentes recursos disponíveis na família e com na escola.

Além disso, a transmissão da herança, no interior do grupo familiar, pode ser heterogênea quando observada a partir das disposições de cada um de seus membros, pois, essa

¹³ De acordo com Nogueira (1998, p. 566), o autor faz referência às ideias expostas no livro *Le métier de sociologue* (Bourdieu et al., 1968) e a necessidade de que o sociólogo opere uma ruptura epistemológica com as representações espontâneas e o senso comum dos atores sociais. Ora, estudar a família faz o pesquisador incorrer em alto risco de resvalar para a vida pessoal, para as dimensões do doméstico, da intimidade, da subjetividade dos indivíduos e, portanto, arriscar-se a praticar uma – sociologia espontânea.

variedade se dá, inclusive, nos próprios pais e filhos, que podem, ao mesmo tempo, desejar ser competitivos e bem-sucedidos no mercado escolar, e, ainda que tenha um “fracasso” escolar, enxergar-se felizes, significando um paradoxo sentimental quanto ao êxito escolar. Então, compreende-se que o “produto de tal injunção contraditória está votado não só à ambivalência em relação a si mesmo, mas também, ao sentimento de culpa pelo fato de que o êxito, nesse caso, é verdadeiramente o assassinato do pai” (BOURDIEU, 2013, p.263).

Pelo exposto, os estudos empíricos de Bourdieu (2013), Singly (2007) e Lahire (1997) (demonstraram que não é absoluta a referida transmissão dos capitais familiares, porquanto tal fenômeno demanda que a aceitação da herança por parte do herdeiro exige-lhe uma performance individual referente à apropriação daquilo que lhe foi dado como patrimônio parental, é dizer, o herdeiro, ao herdar, foge das contradições da sucessão.

Destarte, os pressupostos analíticos, mormente, decorrentes da compreensão de Bernard Lahire (1997) sobre trajetória de escolarização são referenciais imprescindíveis para refletir a relação complexa e paradoxal de causa e efeito dos destinos escolares de fracasso ou de sucesso. No ponto, o tema das razões do “sucesso improvável”, expressão cunhada por ele, estimulou vários estudos sobre família e escolarização nos últimos anos, fornecendo-nos exemplos significativos para a compreensão desta abordagem.

Nesse ponto, Zago (2011, p.20) esclarece que Bernard Lahire demonstra que “as variáveis tomadas isoladamente não agem de forma mecânica, mas correspondem a um entre outros possíveis sociais”. Com efeito, “a escolaridade dos avós, o fato de ter pais militantes, a presença ou ausência de leitura em casa, a existência de um projeto familiar, de uma intencionalidade ou estratégias de superinvestimento escolar” devem estar inter-relacionadas, sem estarem presas a um caráter normativo, nas análises referentes à escolarização.

Para completar essas observações, Velho (1997, p.28) afirma:

Por mais que seja possível explicar sociologicamente as variáveis que se articulam e atuam sobre biografias específicas, há sempre algo irreduzível, não devido necessariamente a uma essência individual, mas sim a uma combinação única de fatores psicológicos, sociais, históricos, impossível de ser repetida *ipsis litteris* (p. 28).

Dentro desse quadro conceitual, os pesquisadores produzem suas investigações a fim de considerarem os processos e as interações que constituem e qualificam à escola e à família. Assim, para Terrail (1997 *apud* NOGUEIRA, 2005, p.567), trata-se da última etapa “dentre as “caixas pretas” abertas pelos sociólogos da educação”. Isso significa que a categoria família é

elevada ao patamar de objeto produtor de análises na abordagem da educação, logo, a dinâmica interna da família provoca efeitos sobre a vida dos sujeitos, ou seja, lógicas que regulam as estratégias das famílias em matéria de escolarização.

Uma outra problemática que emerge nas produções sobre família e escolarização tem trazido, *a priori*, a renúncia das famílias populares, ou seja, uma espécie de desinteresse dessas famílias pelas atividades escolares. Disso, infere-se que as famílias populares assumem uma postura sem compromisso e distante da tarefa de educar, relegando essa atribuição, exclusivamente, à escola.

Diante disso, esclarece-se que essa é uma posição assumida de maneira oposta entre Lahire e os estudos que inferem a existência de uma renúncia familiar nas acamadas populares. Assim, para Silva (2003, p.142), os meios populares expressam uma forte demanda com relação à escola, havendo uma correspondência direta entre a responsabilidade dos pais com o futuro dos filhos e o nível de investimento na escola.

Esse pensamento sobre renúncia paterna se desenvolve porque somos, muitas vezes, convocados a olhar para as famílias populares, conforme consigna Thin (2007, p.68), pelo prisma da falta e da debilidade na relação daquelas com a escola, reduzindo os problemas das famílias populares e as práticas familiares pela abordagem da carência de um referencial dominante da cultura e da escola, quer dizer, como um produto subserviente da dominação simbólica da superioridade da cultura da classe social favorecida e da escola.

Entretanto, ainda de acordo com Thin (2007, p.45), compreende-se que as práticas socializadoras das famílias populares, ao passo que são carregadas de características muito próprias, são reprimidas na sua realização no tocante ao modo de socialização dominante. Neste caso, agindo assim, “escondemos o que as condições de existência, produzem como práticas socializadoras, como maneira de fazer e pensar”.

Ademais, consigna-se que o ponto de partida sobre os enunciados comportamentos familiares, de uma forma geral, está ancorado em evidências constatadas nos efeitos escolares incidentes nos indivíduos e na família e não indagados por si mesmos. Desta forma, há um lapso conceitual sobre família e escolarização quando o resultado prestigiado não estiver fixado em dados provenientes de uma observação/interrogação empírica. No ponto, Terrail (1997 *apud* NOGUEIRA, 2005, p.565) afirma:

Se, portanto, as teorias da reprodução avançam a ideia de uma diferenciação na natureza das famílias segundo seu pertencimento de classe, elas permanecem ao nível do

princípio: as famílias não são interrogadas por si mesma nem por aquilo que fazem das determinações inerentes a seu pertencimento de classe.

Nesse sentido, se, por um lado, não se pode desconhecer o peso dos condicionantes externos refletido na família e em suas práticas socializadoras, por outro, abandona-se a compreensão de passividade perante a questão da classe social, para dar conta de um protagonismo em face da importância da família, enquanto categoria reveladora de sistemas relacionais próprios que interagem e atuam com as demais estruturas.

O grupo familiar e suas redes, nas quais circulam pessoas e bens, vivenciam trocas afetivas e simbólicas, e suas formas de transmissões de capitais são vividas a partir de variáveis como o pertencimento social, condições materiais de existência e a tradição sociocultural, que, em certa medida, revelam sobre a família informações que identificam razões e consequências variadas na vida em família e social.

Nesse sentido, apesar de assumir configuração universal, a família é tomada como um fenômeno muito diverso, consoante o seu contexto e as suas especificidades, as quais estão relacionadas às dinâmicas internas e à sua forma de se relacionar com o meio social. Assim, o funcionamento e as orientações familiares norteiam o relacionamento com o meio social e operam uma mediação entre a posição da família na estratificação social, bem como entre as aspirações relacionadas à escolaridade dos filhos.

Embora, todo discurso sobre a importância da família na vida escolar dos filhos, esse fenômeno é procedente de um novo contexto social, resultante de mudanças tanto no âmbito da família quanto no âmbito dos processos escolares.

O destaque dessa mudança de paradigma consiste em resignificar o processo de aprofundamento do relacionamento entre os dois ambientes de socialização, a saber, a família e a escola. Cada vez mais, a família é tomada como um parceiro pela escola e vice-versa, mesmo que conflitos e tensões surjam desse laço a influência que resulta de ambas; são ações sutis, conscientes e, muitas vezes, intencionalmente dirigidas aos sujeitos. Com efeito,

[...] a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros da família. [...] Suas ações são reações que “se apoiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela (LAHIRE, 1997, p.17).

Nesse viés, um terreno muito fértil e importante, na área da educação e da família, é a investigação com ênfase nas práticas socializadoras nas famílias, as quais consubstanciam pistas para pesquisar a relação das camadas populares com a escola. Ainda, ao cunhar a expressão “práticas socializadoras familiares”, Thin (1998) substitui o termo “práticas educativas familiares”, pois “o sentido historicamente dominante de ‘práticas educativas familiares’ não corresponde ao que efetivamente se passa na realidade dessa relação específica” (VIANNA, 2005, p.116). Portanto, esclarece Vianna (2005, p.116):

O autor argumenta que “nessas famílias, a criança não é construída como objeto de educação ou como ser a educar, ou seja, não é considerada objeto de uma ação específica, sistemática e sensivelmente diferente, relativamente separada de outras atividades familiares.

Como disse Vianna (2005, p.116), Thin (2006) observou que a socialização, nas famílias populares, tem “sentido prático”, isto é, não é normatizada por saberes estruturados em meio teórico ou expressa por caminhos essencialmente lógicos e racionais, mas, diferentemente disso, pressupõem a elaboração de orientações que se utilizem dos exemplos práticos e aplicados no cotidiano, levando-se em consideração a experiência.

Outrossim, Laacher (1990), desenvolveu um trabalho de pesquisa que prestigiou “as trajetórias escolares ‘de sucesso’ de filhos de imigrantes árabes na França”, e, segundo Vianna (2005, p.114), nessa investigação, o autor formulou “a hipótese da especificidade das formas de intervenção e presença das famílias populares na escolarização dos filhos”, isto é, a existência de formas específicas de presença familiar na escolarização dos filhos, cuja natureza precisa ser identificada, sempre que estuda de forma aprofundada. Em outras palavras, o estudo identificou que, que pela experiência de escolarização, quer pela vivência da imigração, um lapso cultural e social entre pais e filhos foi desencadeado.

Também, “Zéroulou inaugurou o campo de pesquisa sobre trajetórias de casos de êxito escolar de jovens argelinos, tendo como informantes suas respectivas famílias imigrantes na França” (VIANNA, 2005, p.110). Portanto, questões relativas à honra e à aceitação no novo contexto social faziam parte do sucesso escolar dos filhos, como condições essenciais à vida dos imigrantes pesquisados. Então, a autora concluiu que existiam mobilizações familiares em torno do projeto de escolarização dos filhos e que tal mobilização estava relacionada com o êxito escolar.

E, permeando esse mesmo assunto, conjuntamente com Zéroulou, Laurens (1992) identificou, nas famílias arroladas pelo seu objeto de pesquisa, uma forte vontade de ver alcançar seus objetivos, é dizer, uma “determinação capaz de suportar e ultrapassar obstáculos, garantia de apoio em todos os instantes e de instauração de um ambiente concentrado em torno da questão escolar” (VIANNA, 2005, p.110). Nesse sentido:

Laurens estudou trajetórias escolares de filhos de operários franceses que tiveram acesso ao ensino superior de engenharia. A partir de dados estatísticos, conclui que, na França, a chance de um filho de operário ter acesso ao título de engenheiro é da ordem da relação de 1 para 500, o que torna essas trajetórias “singulares, atípicas, extremas, marginais, excepcionais (LAURENS, 1992, p.02 *apud* VIANNA, 2000, p.110)

Já em âmbito nacional, Fonseca (1994, p.145), nos estudos para entender o lugar da escola no sistema de valores dos grupos populares do Brasil urbano, observou que era necessário refletir sobre os processos de socialização - que lhes condicionam o conhecimento pertinente às suas redes e vidas sociais - e os contextos sociais - nos quais estão imersas as crianças e os jovens. Assim, consigna:

[...] no Brasil contemporâneo o que está posto para a população de camada popular na qual “não há nem estabilidade salarial, nem escola de qualidade, emerge uma visão de mundo em que, logicamente, outras formas de socialização – emprego e “circulação” social – permanecem tão adequadas quanto a escolarização como preparo de jovens e crianças para a vida adulta”. (FONSECA, 1999, p.21).

Ademais, a pesquisa de Silva (2003, p.143) acrescentou que não é suficiente envolvimento dos pais ao escolherem uma estratégia educativa de mobilização para confirmar a permanência dos filhos no mercado escolar. Nesse campo, é imprescindível que o estudante tenha interesse de continuar no jogo e oferecendo respostas às demandas colocadas pelos seus pares e professores. Deste modo, caso ele despreze o estilo vigente no campo escolar, seu investimento, provavelmente, será inferior ao necessário para garantir sua permanência mais prolongada.

No entanto, entende-se que não há um estilo familiar único que garanta uma trajetória de sucesso ou fracasso escolar, mas, sim, existe uma diversidade de perfis de sucesso e fracasso consignados em múltiplos estudos, que referenciam que diferentes razões e complexidades das práticas educativas de “mobilização familiar” e que diversos objetivos de natureza escolar convergem para várias versões sobre trajetória de escolarização.

Portanto, a melhor compreensão das relações familiares demanda sua apreensão como um campo social marcado por relações contraditórias e correlações de forças, em que os agentes assumem diferentes posições e entrelaçam práticas solidárias e competitivas – expressivas das ambiguidades dos vínculos e rupturas na família.

Assim, os caminhos promissores para novas investigações estão abertos, tais como os examinados por todos os autores acima citados, entre outros, ao proporem o tema das trajetórias escolar e familiar. Porém, há que se destacar a preocupação com os aspectos metodológicos da pesquisa sobre os grupos familiares populares, em especial, com os desafios presentes nas abordagens qualitativas, mormente, naquilo que tange o trabalho de campo e no tratamento analítico dos dados, ainda que se vivenciem um momento fecundo desse tema investigativo.

Temática bastante explorada tanto pela sociologia quanto pela educação, o lugar da família no processo de escolarização dos filhos tem mobilizado muitas pesquisas no Brasil e em muitos outros países. A renda e o nível de instrução/escolaridade dos pais tem sido explorada como uma variável importante para os sociólogos da educação. Num âmbito mais geral, trabalhos recentes têm incluído outros aspectos partícipes da dinâmica da escolarização, tais como: políticas públicas voltadas para o apoio e manutenção de crianças e jovens na escola; o controle parental sobre as tarefas escolares; o tipo de exercício de autoridade familiar.

2.2 UM DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

A Sociologia da Educação desenvolvida por Pierre Bourdieu foi fundamental para romper com a perspectiva a respeito das desigualdades escolares, a qual reconhecia, de forma geral, uma diferença entre os indivíduos a partir das suas habilidades naturais, isto é, aquelas consideradas com um “dom” - ideologia que situa a distinção entre os sujeitos-alunos a partir do conjunto de suas capacidades intelectuais e morais consideradas como de natureza pessoal para determinar a diferença existente entre eles.

Nesse sentido, as contribuições da obra deste autor, no campo da Sociologia da Educação inspiraram inúmeros trabalhos realizados sobre escola, sistema de ensino e escolarização entre as décadas de 1970 e 1980. Sua importância pode ser compreendida na argumentação do próprio autor (2008, p.295):

A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes.

A sociologia de Pierre Bourdieu é marcada pela ultrapassagem da oposição entre o subjetivismo e o objetivismo decorrente do raciocínio clássico da sociologia (Nogueira e Nogueira, 2002, p.19). Com efeito, a estrutura do pensamento ‘bourdesiano’ abrigou, ao mesmo tempo, as ideias do estruturalismo e objetivismo presentes nas produções de autores como Marx, Lévi-Strauss e Durkheim, bem como as concepções mais subjetivistas encontradas nas literaturas de Weber e Merleau-Ponty.

Os argumentos de Bourdieu é explicar as questões concretas da vida em sociedade em face das subjetividades presentes nos indivíduos. Portanto, em Bourdieu, o indivíduo vive sob a determinação das estruturas sociais, mas, também, sendo criativo e ativo, constrói a sociedade e desenvolve relações sociais. Logo, sua ideia prescinde da dicotomia indivíduo-sociedade.

Na sua aceção sobre indivíduo e sociedade, estas duas categorias estão num mesmo nível de influências, não havendo, por isto, uma ênfase em uma ou em outra teoria. Para o referido autor, o indivíduo não pode ser compreendido, exclusivamente, pela vida em sociedade, tampouco é possível concebê-lo como autodeterminante, pois, conforme assinala, “[...] repudiamos o sujeito universal [...]”, visto que “Os agentes certamente têm uma apreensão ativa do mundo. Certamente constroem sua visão de mundo. Mas essa construção é operada sob coações estruturais” (BOURDIEU, 1990, p.157).

Desse modo, para confrontar os pressupostos de uma racionalidade objetivista, Nogueira e Nogueira (2002, p.20) afirmam que para Bourdieu a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá vantajosamente no movimento de inspiração, isto é, de dentro para fora. Ademais, em oposição as afirmações dos esquemas explicativos subjetivistas radicais, ele reitera a ideia de que o indivíduo é um ator socialmente construído desde os comportamentos, capacidades etc.

Nesse sentido, “o ator social da Sociologia de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado e mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p.20). Então, a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar, os indivíduos estariam propensos para desenvolver um modo de ser e viver (um *habitus* familiar ou de classe) que passaria a formatar sua própria vida nos mais variados ambientes.

Assim, Nogueira e Nogueira (2002, p.21) consigna que Bourdieu nega, em absoluto, o caráter autônomo do sujeito, passando a considerar os indivíduos pela bagagem socialmente

herdada. Esta bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e, por outro, determinadas características, transmitidas pela família, que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, do capital cultural na sua forma “incorporada”¹⁴.

Além disso, é interessante, desde já, observar que o capital cultural constitui o elemento de bagagem familiar que implica no maior impacto do destino escolar, Nogueira e Nogueira (2002, p.20), servindo para compreender a inexistência de aptidões inatas, inclusive, estabelecendo uma divergência com o conceito de capital humano, e, desse modo, perceber as diferenças de aproveitamento escolar entre crianças de classes sociais dessemelhantes.

Nas suas sistematizações atinentes a desempenho escolar e classe social, Bourdieu (1998, p.74) sustenta a existência de uma desigualdade concernente ao capital cultural entre as classes, declarando que “O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família [...]”, retirando do centro de gravidade do debate de rendimento escolar questões relativas ao dom e econômicas.

É possível afirmar que o Capital Cultural, segundo Bourdieu (2014), é uma espécie de instrumento de que dispõem a família e a escola ao criarem os valores de adequação dos indivíduos ao conjunto de códigos culturais transmitidos e reconhecidos por um determinado grupo social dominante. Um recurso eficiente para a aquisição de novas práticas educativas, diante da intimidade que parte dos indivíduos estabelecem com a cultura adotada como legítima.

Nesse sentido, o capital cultural possui uma plasticidade de se metamorfosear em outros capitais, como, por exemplo, em capital social, o qual consiste no “[...] conjunto de relacionamentos sociais influentes [...]” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.21). Ainda, o capital cultural pode ser analisado a partir de três perspectivas, a saber: capital econômico, considerado em termos de bens e serviços aos quais ele permite a aquisição; capital social, entendido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; capital cultural institucionalizado, constituído, basicamente, por títulos escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.21).

Destarte, quanto à posse de capital cultural, nota-se que, além de favorecer o desempenho escolar mediante a mediação que estabelece no processo de aprendizagem dos

¹⁴ Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou melhor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.21).

conteúdos e códigos escolares, confere melhores condições nas diversas atividades (formais e informais) constitutivas da rotina escolar. Continua, Nogueira e Nogueira (2002, p. 21), a avaliação escolar existe para verificar o nível de aprendizagem, bem como para analisar o envolvimento e as experiências culturais, inclusive, morais, dos alunos.

Dessa forma, destaca-se uma das lógicas do capital cultural, qual seja, a informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema escolar - seus desdobramentos sob o ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Essa possível manifestação do capital cultural é proveniente, não apenas da experiência escolar vivida diretamente pelos pais, mas também da rede social com a qual se relaciona o sujeito-estudante.

Logo, conforme exposto, fica claro que os capitais econômico e social funcionam, em grande medida, como mecanismos complementares na acumulação do capital cultural. Assim, vê-se, por exemplo, que o capital social permite o acesso a determinados estabelecimentos de ensino, enquanto o capital econômico constrói a oportunidade de contatos com bens culturais mais caros, como livros, congressos e congêneres, entre outros que circundam o universo estudantil.

Portanto, a proposta é levar em conta que, ao longo da história de fracasso e de êxito escolar vivido na família, os membros incorporam uma distinção, a qual, por sua vez, seleciona modos e instrumentos a serem utilizados nos percursos e objetivos projetados, levando-se em consideração a realidade concreta em relação à qual elaboram suas vidas. Com efeito, nas palavras de Bourdieu (1998, p.75):

Assim, dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas.

Segundo Bourdieu (1998), em função das condições objetivas de cada grupo social, caracterizadoras de sua posição na estrutura, constitui-se um sistema específico de disposições para a ação transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*. Ademais, Bourdieu (1998, p.75) afirma que o capital cultural é algo que, apesar de herdado, se torna parte inerente ao próprio indivíduo, é dizer, “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”.

Nesse sentido, de acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p.23), na concepção de Bourdieu, há uma série de ações, não deliberadas, de adequação entre os investimentos

decorrentes das condições objetivas, os quais são incorporados pelos grupos e, desta maneira, pelos sujeitos como parte do seu *habitus*.

O *habitus* é produto da necessidade socialmente construída, composto por esquemas de percepção e de ação, os quais tornam, a um só tempo, cada sujeito um indivíduo singular e membro de um grupo ou classe social. Logo, trata-se de disposições incorporadas ao longo da trajetória de vida e que não se desvincula do contexto social e familiar. Ainda, nas palavras de Bourdieu (2002, p.167), o *habitus* é um:

[...] sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrado todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível efetuar tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses mesmos resultados.

Portanto, *habitus* é um conceito essencial aos estudos das trajetórias de escolarização, pois permite compreender as lógicas que se operam entre indivíduo e sociedade, porquanto “[...] o sociólogo descobre a necessidade, a coação das condições e das condicionantes sociais, até no íntimo do ‘sujeito’ sobre a forma do que chamamos de *habitus*” (BOURDIEU, 1990, p.28).

Desse modo, o *habitus* é um paradigma que estabelece conexões e concilia os distanciamentos entre as circunstâncias presentes no mundo social e a subjetividade dos indivíduos, pois, para Piotto, (2010, p.04), Bourdieu buscou escapar “do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito”, na ideia de promover uma “ciência das práticas” -aquela que visa um afastamento do finalismo tanto quanto do mecanicismo das estruturas e dos indivíduos.

Outrossim, em Piotto (2010, p.05), o *habitus* “não é algo estático ou eterno”, porquanto se constitui de movimento, no sentido de ser, segundo Bourdieu (2002, p.178), um produtor e “[...] produto da história”, ou seja, “o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, e, portanto, história em conformidade com os esquemas engendrados por essa mesma história”.

Nessa acepção, observa-se uma perspectiva histórica sobre a visão de sociedade dos sujeitos. Assim, tanto o *habitus* como os capitais influenciarão o desenvolvimento e o destino dos sujeitos. Aqui, destino “não é entendido como algo absolutamente determinado, mas como condicionantes que pesarão fortemente no estabelecimento das possibilidades futuras do indivíduo, tendências que serão mantidas, se houver anuência do agente, o que é uma tendência” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p.70).

A mediação entre essa posição no espaço social e as práticas, as preferências, é o que chamamos de *habitus*, [...] que pode ser relativamente independente da posição ocupada

no momento considerado, por ser o rastro de toda uma trajetória passada, que está no princípio de tomadas sistemáticas de posição” (BOURDIEU, 1983 *apud* GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p.66).

Por conseguinte, o baixo rendimento escolar dos alunos das classes populares não deve ser creditado à falta de inteligência ou ao desinteresse, bem como o satisfatório rendimento dos alunos das classes médias e altas, via de regra, não deve ser atribuído a dotes intelectuais ou ao interesse. Com efeito, o pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certos esquemas explicativos na compreensão desse fenômeno da escolarização e classe social.

Portanto, Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrosociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análises mais aprofundadas, em especial, um estudo mais minucioso dos processos e lógicas da constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais refinada das diferenças sociais entre famílias e escolarização.

Contudo, na obra *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* – publicada em meados de maio de 68, num contexto de mudanças no sistema de ensino francês – Bourdieu e Passeron (2014), questionam a concepção de igualdade e oportunidades creditada à escola, isto é, a compreensão sobre o sistema escolar enquanto mecanismo de democratização e, por isso mesmo, da promoção da mobilidade social.

Eles examinaram as regras – frequentemente não explícitas – do jogo universitário, o que lhes permite constatar que os sistemas de ensino reproduzem as desigualdades sociais por meio do estabelecimento de uma relação estreita entre intelectuais (professores), educação e classes privilegiadas. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.08).

Parte desse processo de contestações, feito pelos autores citados, desenvolve-se pelo critério de seleção do conteúdo daquilo que deve ser assunto ensinado e aprendido na escola. Na diferenciação destes conteúdos, pressupõe-se a admissão de um conhecimento e de determinada cultura em detrimento de outras, ou seja, julga-se um currículo escolar como legítimo, e, nessa perspectiva, Bourdieu (1985 *apud* LINS, 2000, p.28) identifica a *violência simbólica*:

[...] os sistemas escolares assumem como função inculcar cultura. Mas, acontece que essa cultura é socialmente distribuída de forma desigual e, ao mesmo tempo, inculcar o reconhecimento do que é dado como a cultura em sua universalidade é inculcar o reconhecimento do privilégio daqueles que possuem essa cultura. Na verdade, o que me surpreendeu em meus trabalhos empíricos foi em extraordinário grau a cultura dominante é reconhecida por aqueles que não a possuem.

Da família ao Estado, há um sistema, disponível e reunido pela escola, que confirma o estabelecimento e a adoção de medidas desde a obrigatoriedade do ensino escolar, bem como

os relativos às diretrizes curriculares. Portanto, segue-se, assim, naturalizado para os estudantes, uma vez que o sistema é reforçado continuamente por diversos agentes e mecanismos. Todavia, Bourdieu (1975 *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2013, p. 221, grifo do autor) esclarece que, nesta função exercida pela Escola, não são apenas os alunos que são avaliados e classificados:

Os agentes encarregados das operações de classificação só podem preencher adequadamente sua função social de classificação social na medida em que ela se opera *sob a forma* de uma operação de classificação escolar, quer dizer, através de uma taxinomia propriamente escolar. Eles só fazem bem o que têm a fazer [objetivamente] porque *acreditam* fazer uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles *acreditam* no que eles *acreditam* fazer. Mistificadores mistificados, eles são as *primeiras vítimas* das operações que efetuam.

Ademais, entende-se que, na modernidade, a escola passou a contribuir de maneira decisiva para a construção da identidade ao lhe reservar os instrumentos de seleção, decisão, julgamento e punição, que podem não só reforçar os idealizados pela família, mas, sobretudo, negá-los e transgredi-los. Logo, as atribuições que eram exclusivas do pai ou da mãe, em razão de uma consequência confiada pela qualificação legal e legítima da herança, estão, em certa medida, hoje, assumidas pela escola.

Isto explica sem dúvida porque tão amiúde a Escola está no princípio do sofrimento das pessoas interrogadas, decepcionadas em seu próprio projeto ou nos projetos que fizeram para seus descendentes ou então pelos desmentidos infligidos pelo mercado de trabalho às promessas e às garantias da Escola. (BOURDIEU, 2001, p. 587).

Em *A reprodução*¹⁵, Bourdieu e Passeron (2008) falam de trabalho pedagógico primário (familiar) e secundário (escolar), sendo que o sucesso (ou produtividade) do segundo depende grandemente de sua consonância com o primeiro, ou de sua legitimação por ele. Posteriormente, em *A miséria do mundo*, Bourdieu (2007 *apud* GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p. 78) afirma:

A família e a escola funcionam, inseparavelmente, como espaços em que constituem, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento, assim como espaços em que se forma o valor de tais competências, ou seja, como mercados que, por suas sanções positivas ou negativas, controlam o desemprego, fortalecendo o que é 'aceitável', desincentivando o que não é, votando ao desfalecimento gradual as disposições desprovidas de valor [...]

Por meio desse estudo, o autor mencionado revela que o sistema escolar perpetua as desigualdades em face da cultura que prevalece nos processos de escolarização, por meio de expedientes de sistematização, reflexão e ordenação que operam vantagens sociais em méritos ou

¹⁵ Na mesma obra, muito sistematicamente, Bourdieu e Passeron estabelecem a lógica interna escolar das práticas ali desenvolvidas, a partir da ação da autoridade e do trabalho pedagógico, compreendidos como parte do sistema de ensino (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p.61).

em capacidades inatas individuais. Para Pierre Bourdieu, a sociedade é regida por um modo de reprodução a partir dos referenciais da educação escolar: “título escolar deixa de ser um atributo estatutário para se tornar um verdadeiro direito de entrada” (SINGLY, 2007, p.54).

As famílias devem mudar o jogo, modificar suas estratégias a fim de conservar para seus filhos as chances de ocupar, pelo menos, posições semelhantes às aquelas que tinham seus pais. A diminuição da descendência pode traduzir essa “vontade explícita de êxito escolar” (SINGLY, 2007, p.55) como mecanismo de promoção do desempenho econômico da família.

Nesse sentido, se o modo de reprodução social é referenciado pela educação escolar, a importância de uma família pode ser expressa pelo montante de capital escolar que detêm os seus membros. Diante disso, as famílias elaboraram novas combinações de reprodução, as quais foram denominadas por Singly (2007, p.50) de “estratégias de reconversão”, isto é, “transformar o pequeno capital econômico em capital escolar”.

Com efeito, diferentemente da herança e da descendência, as quais definem os herdeiros e garantem a linhagem, “o modo de reprodução baseado na educação escolar priva a família desse poder” (SINGLY, 2007, p.51). Portanto, é uma realidade operada na contemporaneidade – as estratégias educativas para manter ou melhorar o mérito social-econômico do grupo familiar e que exigem sempre uma “evolução” para atingir esse objetivo, denominadas, conforme Singly (2007, p. 54) de “estratégias educativas de mobilização”.

Desde os fins do século XX, a família e a escola passam a ser consideradas, seja pelo Estado, seja pela sociedade, como parceiras na realização de um trabalho conjunto de formação dos indivíduos. Em diversos grupos e segmentos sociais, é possível registrar um discurso por parte dos atores sociais com relação às eficiências das funções das instituições, em especial da família e da escola.

O discurso sobre “o ideal” dessas instituições vem sempre acompanhado por alguns papéis específicos que, uma vez bem executados, viriam a garantir o sucesso dos indivíduos e o progresso da sociedade e, nesse sentido, tanto a escola como a família concebem uma ideia de suas funções e valores no sistema de representações sobre si e sobre a outra, a partir de modelos ideais, socialmente imaginados e partilhados, complementares e contraditórios ao mesmo tempo.

A demanda do potencial escolar aumenta na medida da posição social da família, segundo seu nível cultural, especialmente, como diria Singly (2007), conforme a apreciação que os pais fazem do desempenho escolar de seu filho. Com efeito, a legitimação está baseada no

valor simbólico do certificado escolar, como capital cultural, e do possível avanço social que sua posse supostamente permite. Nesse sentido:

Ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. (REGO, 2014, p.104).

Bourdieu confere à família um lugar de destaque ao considerá-la como instância primária de formação, em razão dos seus valores e propriedades a serem herdados pelos seus descendentes. Sem desconsiderar essas problemáticas, percebe-se aí o lugar eminentemente reservado à ótica sociológica da educação, consignada num quadro para além do viés formal, quer dizer, ambiente de relações entre realidades extraescolares e práticas intraescolares.

Nesse sentido, as relações familiares e trajetória de escolarização têm sido um objeto bastante explorado tanto no campo de estudos educacionais, quanto na produção das ciências sociais interessadas na educação. Assim, para entender a família contemporânea e os processos formativos dos sujeitos, faz-se necessário referi-la à história da escolarização, não perdendo de vista que tanto a escola quanto a família vivenciam juntas mudanças resultantes de influências mútuas.

Diz-se que a família, na contemporaneidade, tem sido vista menos como um referencial possível à herança e expressão do discurso do amor parental: a transmissão do patrimônio econômico ou a lógica da linhagem familiar foram, de certa forma, superadas. Logo, essa lógica altera o estatuto da criança e a inscreve no centro das preocupações familiares, como se observa com a atenção conferida às coisas da vida cotidiana – saúde, lazer, desempenho escolar – pela reivindicação dos direitos da criança.

Para Philippe Airès (1981), a família moderna não se define exclusivamente pela “prodigiosa proeminência do sentimento familiar”, sobretudo, ela se baseia nas preocupações educativas. Nesses termos, acrescenta Singly (2007, p.48): “a ideia de uma família centrada nas pessoas e nas relações, e não nas coisas, foi completada pelo papel decisivo da escola”. Assim, de acordo com o autor, no início da modernidade, o reaparecimento da atenção à educação foi um grande acontecimento engendrado nas relações familiares.

A escola é promotora de transformações importantes nas relações familiares, ao ter sido elevada ao patamar de instituição central da sociedade moderna, na medida em que decide o valor da criança (SINGLY, 2007, p.47), diferentemente do século XIX, quando a família tinha a

função principal de garantir a transmissão do patrimônio do grupo familiar, por isso mesmo, associada ao desenvolvimento econômico do grupo doméstico.

Entretanto, assinala Singly (2007, p.49) que essas duas dimensões – capital econômico e afeto – não são incompatíveis com a contemporaneidade, uma vez que “a criança pode ser, ao mesmo tempo, objeto de afeição e de ambição”. Segundo o referido autor, é graças à leitura de Pierre Bourdieu que percebemos melhor como a família moderna se parece com a família antiga nos seus objetivos, apesar das peculiaridades relativas a cada uma.

Se a família moderna e a família antiga parecem ser dessemelhantes é porque os métodos para alcançar tais objetivos se renovaram. A função de reprodução assegurada pela família foi dissimulada pelas transformações da sociedade e, dessa maneira, pelas transformações dos modos de transmissão do capital econômico, destacando-se aqui o papel assumido pela escola, ou seja, o capital dominante, hoje, o capital escolar.

Por oportuno, as relações familiares e trajetória de escolarização, além dos sutis artifícios da perpetuação social, têm sido um objeto bastante explorado tanto no campo de estudos educacionais, quanto na produção das ciências sociais interessadas na educação e nas variáveis associadas às questões sociais e relativas às características da família e do sistema escolar, pois são relacionais e dinâmicas visto que as práticas familiares e seus capitais culturais em determinado contexto social estão implicados na trajetória de escolarização.

E, sendo assim, supomos que a inserção no programa Bolsa Família, ao exigir a frequência escolar como condição de permanência e critério de inserção, gera uma nova apropriação – por parte dos beneficiários – de estratégias educativas de mobilização, uma vez que a participação pode produzir obrigações e controles, mas, sobretudo, consciência do papel social da escola na vida das crianças e das relações familiares.

A conscientização social sobre a singularidade da infância foi um processo largamente construído a partir dos anos 1970, quando emerge um conjunto de ações e sentimentos que se caracterizam pela atenção à criança no tempo e no espaço em distinção e contraposição com o lugar do adulto (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Embora, na atualidade, esse sentimento seja uma “normalidade”, admitida entre as diversas instituições - família, escola, campo jurídico etc. -, o senso de infância nem sempre existiu, quer dizer, em outras sociedades e culturas, a infância não foi concebida como,

contemporaneamente, a conhecemos, sendo, portanto, uma construção social que foi gestada no “colo e nos braços” da família moderna.

Logo, o “sentimento de família” está intimamente vinculado ao surgimento do sentimento de infância, conforme consigna Ariès (1984), sendo uma construção engendrada na modernidade. Assim quando falamos no sentimento moderno da família, referimo-nos às manifestações de cuidado, atenção e afetividade destinadas às crianças.

Nessa perspectiva, é que os assuntos relacionados à infância são tratados com grande preocupação, elevado, assim, a importância com as crianças, não exclusivamente restrita às brincadeiras, mas abrangendo outras questões de cunho psicológico, educacional e moral, visto que a existência e a presença da criança como sujeito promoveram um destaque na vida social e, sobretudo, ganhou centralidade nas relações familiares.

Dentre as preocupações pertinentes à infância, a preparação para a vida por meio da educação ganhou um forte estatuto, e a aprendizagem tradicional, vivenciada nas sociedades da idade média na Europa, foi substituída pela instituição escolar. Assim, o “extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças” (ÀRIES, 2001, p.12).

Nesse sentido, a criança não era mais vista como capaz de assumir as exigências da vida “madura”, sendo, para isso, necessário uma adaptação e providência especial a fim de associá-las aos adultos. Portanto, ressalta-se que foi graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que a infância alongou-se e complexificou-se, isto é, a transição entre a fase infantil para a fase adulta passou a depender de outras questões de ordens e valores intimamente ligados à escolarização.

Dessa forma, a escola com suas orientações e disciplinas tenderiam a impor às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral e, assim, a infância foi concebida pelo percurso do tempo da duração do ciclo escolar. “A escolaridade se tornaria sem dúvida uma questão de crianças e de jovens – ou seja, não se estenderia mais, como na Idade Média ou no Renascimento, às idades da maturidade – mas seria uma escolaridade relativamente longa (menos longa, entretanto, do que a idade Média)”. (ÀRIES, 2001, p.127).

Na atualidade, a sociedade depende sobremaneira, bem como possui uma consciência consolidada a respeito da importância da escola e da escolarização na vida dos filhos. Com efeito, áreas do saber, como a medicina, psicologia e pedagogia etc., esforçam-se e debruçam-se sobre a

infância anunciando descobertas, prescrevendo modelos de cuidados com as crianças e dispondo às famílias os seus saberes.

E, nesse contexto contemporâneo, políticas sociais voltam-se para a promoção de programas e projetos que visam à escolarização de crianças, não sendo admitido, moralmente, que crianças estejam fora do sistema escolar, numa espécie de “naturalização” da escolarização.

Quanto ao Brasil, no que tange à educação de crianças, o marco principal é a promulgação da Constituição Federal de 1988, no qual, estabeleceu-se que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família¹⁶. Por essa razão, no início dos anos 90, diferentes propostas de melhorias na vida do grupo social de baixa renda foram oferecidas por meio de programas e serviços sociais, voltados à assistência social, saúde e educação.

No curso dessa década em diante, parcela da população socialmente vulnerável - que historicamente fora abandonada pelo Estado - dispusera de “novos” programas sociais que visavam à inclusão social, redistribuição de renda e superação da pobreza. Entretanto, para além dos benefícios concretamente vinculados como uma “bolsa” financeira, tais programas promoveram para essa população “tramas e dramas” sociais na vida cotidiana.

A partir disso, a categoria populacional emergente, codificados por “beneficiários”, vê-se num íntimo desafio de vivenciar e “aderir” diferentes normas de regulação da vida social, consignadas pelas regras dos programas que lhes imprimiram a condição de atravessar “movediços” territórios e diferentes tensões.

As reflexões e debates sobre programas sociais, que têm por centralidade a superação da pobreza, devem levar em conta as tensões e os conflitos nas dinâmicas familiares, uma vez que, a vida cotidiana em família é um território ativo e fértil no qual circulam os afetos, os valores, as interações etc.; logo, convém salientar que a família não é uma unidade homogênea que opera com uma lógica universal, antes, é produtora de diversidades convergentes e/ou conflitantes entre os seus membros.

Olhar para as estratégias elaboradas por famílias de baixa renda para manter seus filhos na escola possibilita uma ampliação das reflexões sobre as contrapartidas e condicionalidades do Programa Bolsa Família (PBF) impostas à família, como a frequência

¹⁶ Art. 205/CF-88 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

escolar, além de outras exigências, a exemplo da vacinação e das ações relativas à saúde reprodutiva da gestante, cujo tratamento deixaremos para outras propostas de pesquisa.

A participação e seu benefício, qual seja, o recebimento de uma bolsa é condicionado, principalmente, à presença escolar das crianças. Contudo, as titulares de tal benefício são as mulheres – coincide em muitos casos com as mães¹⁷ (no nosso caso, todas as informantes são mães) - responsáveis pela criança ou adolescente, tomadas como representantes do grupo familiar para efeito do programa.

É nesse contexto de pré-requisitos para acessar o PBF, que investigamos as lógicas e práticas socializadoras das famílias beneficiadas com relação à frequência escolar e à escolarização dos filhos, sem perder de vista as condições sociais de existência e a história da família, a fim de privilegiar a forma de ser e pensar que sejam condizentes com as famílias populares que integram o programa, isto é, compreendemos que, desse movimento, surge uma expressão original do encontro, que pode traduzir-se num confronto, entre a exigência de frequência e as lógicas e práticas socializadoras das mães beneficiárias do PBF.

Logo, essas alterações sugerem tensões e conflitos que se conectam às transformações sociais nas relações familiares - trata-se do aparecimento de diferentes “personagens, sentimentos e lógicas” no contexto das práticas e dos modos de vida, recriando, assim, os estilos de vida, as funções e as responsabilidades parentais e pessoais. Com efeito, opera-se a possibilidades de (re)construção de vínculos e papéis que surgem a partir da condição atual dessas mulheres, isto é, de beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF).

As mulheres-beneficiárias recorrem a uma nova “performance” em termos de estratégias de mobilização e mecanismos para superar a “crise na gestão do trabalho doméstico”. Essa atitude performática é manifestada em face da condicionalidade da frequência escolar, uma vez que os modos relacionais do trabalho familiar doméstico com os filhos e a escolarização passaram a possuir centralidade no cotidiano dessas mulheres.

Esta pesquisa sobre as tensões e estratégias educativas de mães beneficiárias do Programa Bolsa Família que visam atender à exigência da frequência escolar do referido programa e a escolarização dos filhos, em última análise, sobre famílias populares e escola, buscou capturar as construções sociais elaboradas no dia-dia por mulheres-mães em face das

¹⁷ Nomeamos nossas informantes de mulheres-mães problematizando o fato de que ser mulher na condição de mãe revela para nossa pesquisa um pertencimento social que ilumina o debate sobre família e gênero e sociedade na contemporaneidade.

pressões da vida constituídas no cotidiano de escolarização dos filhos e filhas, sobretudo, das exigências da frequência escolar.

Portanto, o nosso objetivo, nesta pesquisa, é analisar as práticas das mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família - PBF - na sua relação com a escola, quer dizer, a maneira pela qual as mulheres-mães apreendem os sentidos da escolarização e suas facetas a partir da interpretação e lógica própria. (THIN, 2010, p.72), buscando fazer parte do universo escolar dominante. Ademais, denominamos de estratégia educativas de mobilização (re)apropriações enquanto expressão de um duplo movimento num complexo “jogo” escolar vivido por estas mulheres-mães beneficiárias em prol da frequência escolar dos seus filhos/as.

Em outros termos, trata-se de analisar, pelo viés da confrontação (THIN, 2006,2010), as estratégias educativas de mobilização diante da imposição numérica da frequência escolar por parte do Programa Bolsa Família – PBF -, observando, assim, as manifestações de (re)apropriações que são (re)significadas pelas mulheres-mães da situação escolar e exigências educativas. Fez-se necessário, dentro desse contexto, dar visibilidade e reconhecimento às performances desenvolvidas pelas mulheres para cumprir com os requisitos do Programa Bolsa Família – PBF.

Embora a escolarização se apresente como uma estratégia mais ou menos palpável para essas famílias empobrecidas, ainda permanece como uma incógnita, cada dia exigindo mais recursos em tempo e dinheiro que aproxime esse processo – o de escolarização – de um aprendizado atento às leis do mercado. Assim, lógicas socializadoras acompanham práticas entendidas como eficazes: mas, finalmente, quais são e quem são essas mães que parecem inventar novas formas de colocar seus filhos em competição num mercado concorrencial onde os “mais preparados” agora são desafiados por quotas raciais, bolsas de manutenção na escola e na universidade, bolsas destinadas à população economicamente desfavorecida ou, simplesmente, para aqueles oriundos de escola pública.

Evidentemente esta pesquisa não buscou dar conta da totalidade das experiências discursivas, narrativas e das práticas destas mães. Entretanto, desde a sua concepção como projeto, atentou para os desafios cotidiano: do levar à escola, do acompanhar as atividades, do interagir e entender a linguagem da escola, da elaboração das suas expectativas sobre o processo de escolarização dos filhos. Todos os movimentos dessas mães em prol de manter seus filhos na

escola foram anotados e analisados à luz dos estudos sobre processos educativos em camada popular urbana.

A sociologia da família, especialmente a de contribuição francesa, ampara a construção teórica desta tese. Uma fonte inspiradora é a tese de Philippe Ariès, defendida no seu livro *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, em que o autor explora o tema da família moderna e da criança em face da instituição escolar, centrando sua análise nos sentidos atribuídos à escola e à escolarização, no hábito de educar na escola concebido pela família, quer dizer, pelo filho-aluno, segundo o autor, uma revolução profunda e lenta, pouco percebida pelos contemporâneos e historiadores, um acontecimento essencial e de difícil reconhecimento na contemporaneidade.

Destaque-se, também, a pesquisa *La noblesse d'État*, de autoria de Pierre Bourdieu (1989), na qual o autor afirma que, “no centro das estratégias de reprodução – de fecundidade, de sucessão, de investimento econômico, de investimento social (...) situam-se as estratégias educativas (...) que visam produzir agentes sociais capazes e dignos de receber a herança do grupo”. (BOURDIEU, 1989 *apud* SINGLY, 2007, p.54).

Outro autor importante é François de Singly (2007), que tem amplamente refletido acerca das transformações contemporâneas da sociedade em *Sociologia da Família*, na parte 1, cujo título é *A dependência da família em relação ao Estado*, Singly (2007) une as pontas entre as ideias e as teses de Ariès (1984) e Bourdieu (1989) sobre os temas: criança, capital escolar e família contemporânea, colaborando com inovações e novas explicações no que tange aos conceitos e limites das pesquisas daqueles autores, bem como provocações que iluminaram as expressões dos fenômenos sociais e impulsionam os quadros de análises.

Indubitavelmente, para as análises e os resultados da nossa pesquisa, a contribuição das pesquisas de Daniel Thin é de profunda relevância para o nosso método e debate teórico. Uma das pesquisas, que nos iluminaram, foi publicada em 2006, cujo título é “Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras”. Além disso, houve outra investigação do mesmo autor, também de grande relevância para esta pesquisa, publicada em 2010 e que se chama “Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia”.

Ademais, outras bases relativas à investigação sobre família, escola e socialização adotadas nesta pesquisa são de Gouvea (1996), Costa (2009) e Fonseca (1994). Essas autoras

brasileiras têm contribuído com a literatura especializada sobre família e educação escolar na medida em que, através de pesquisas e diferentes fontes, vêm demonstrar que a escola funciona como uma “forma de preparação para a vida” e discutem as transformações contemporâneas da vida familiar, notadamente, da população urbana empobrecida no que tange às diferenças no modo de socialização entre classes sociais, lógica escolar e modo escolar dominante.

Assim, faz-se necessário refletir sobre formas de socialização e relações sociais, considerando-se o conceito de “confrontação”, compreendida como o “resultado de uma profunda oposição entre duas lógicas sociais diferentes” (THIN, 2006, p. 215). Ainda, corroboram para a reflexão deste projeto, a noção de “ambivalência” e “apropriação” concebidas pela interpretação de Thin (2006), e a de “interdependência” nos termos de Elias (1991), a qual Thin (2006, 2010) utiliza para suas análises.

A perspectiva referente à confrontação está ancorada nas lógicas de socialização das mulheres-mães beneficiárias em função dos pertencimentos e das trajetórias sociais inscritas nas formas de existência das famílias, sem que essa abordagem privilegie o contexto de pobreza - condição para inserção no Programa Bolsa Família – PBF - como se essa condição reduzisse as práticas das famílias populares a simples produto da dominação, ou, em sentido contrário, supervalorize as lógicas familiares próprias do meio popular como superiores e independentes da relação de dominação e hierarquia das práticas e lógicas dominantes. Por isso, as relações familiares são mutáveis, isto é, ao passo que são produtos, tornam-se produtoras de novas relações sociais.

Entretanto, salientamos que o fenômeno social da exigência da frequência escolar, enquanto regra do Programa Bolsa Família, é o cerne “provocativo” desta pesquisa, aqui analisado pelo prisma da confrontação, a qual não se refere às consequências do descumprimento de uma norma, adotando uma visão dicotômica de uma ou de outra dentre aquelas abordagens acima mencionadas, mas, reporta-se às duas abordagens ao mesmo tempo, conciliando as dimensões das cultura escolar e das práticas populares (THIN, 2010, p. 69).

Segundo o autor, o que nos interessa é a interpretação das lógicas populares pelo convívio com a lógica dominante, pois, ao passo que se choca, subordina-se, porém, nesse mesmo instante, transforma-se, produzindo uma lógica de características simultâneas.

Se a noção de confrontação indica claramente a existência de uma tensão constitutiva das relações entre as lógicas e as práticas mais ou menos antinômicas, essa tensão pode ser solucionada por ajustes recíprocos, por apropriações mais ou menos conforme às

lógicas escolares, ou, ainda, por uma coexistência em que os protagonistas das relações mantenham-se distantes um dos outros (THIN, 2010, p. 215).

Assim, no polo da confrontação, as lógicas socializadoras das famílias populares opõem-se, em vários aspectos, às lógicas escolares, “diversas dimensões podem expressar as (re)apropriações entre a lógica e práticas socializadora das famílias populares e as lógicas socializadoras escolares” (THIN, 2010, p. 217).

Logo, os dados, considerados nesta pesquisa para o estudo das tensões e estratégias educativas mobilizadas por mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família em face do cumprimento da frequência escolar, são constituídos por quatro eixos baseados, a saber: i) sentimento de ambivalência pelo Programa Bolsa Família - PBF; ii) mudanças sociocultural no cotidiano da organização da vida das mães-beneficiárias em vista do cumprimento da contrapartida da frequência escolar; iii) funcionamento e a participação das redes social em torno do ato de cuidar das crianças; iv) mobilização de mães-beneficiárias e o controle do contexto educativo.

Portanto, todas as abordagens visam a possibilidade de verificarmos a potencialidade de apropriações, arranjos e caminhos de escolarização dos filhos/as de mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - que, sobretudo, exige formalmente o cumprimento da frequência escolar no percentual de 80% (oitenta por cento).

Ademais, salientamos a importância dos achados qualitativos para problematizar a relação entre o Programa Bolsa Família – PBF - e as famílias beneficiárias e para oferecer aperfeiçoamentos às regras e modalidades do referido programa, bem como outras informações capazes de iniciar outras análises sobre a realidade da sociedade e, no caso específico dessa pesquisa, das relações familiares no contexto de camadas populares e outras instituições, além de uma discussão sobre gênero e classe social.

Ainda, grande parte das informações sobre esse programa está mais relacionada à caracterização sobre a dinâmica cotidiana das mulheres-mães beneficiárias, a qual concerne ao objetivo de cumprir a regra da frequência escolar, do que aos efeitos qualitativos produzidos na vida dessas pessoas. As análises poderão servir de indicadores qualitativos para descortinar outros temas relevantes sobre relações famílias e parentesco no contexto da saúde, educação, assistência social etc.

Enfim, a perspectiva aqui explorada é exemplar para iluminar o objeto de investigação proposto nesta tese e, antes, durante todo o processo de construção do objeto e na

coleta dos dados empíricos. Neste capítulo, pretendeu-se oferecer, brevemente, um apanhado das categorias analíticas que norteiam a sociologia da educação em Pierre Bourdieu, incorporando ao texto outros autores nacionais e internacionais, notadamente, referências nas áreas de educação e de família. No capítulo da análise dos dados estas ideias serão retomadas, em particular, no que diz respeito às lógicas socializadoras e estratégias educativas mobilizadas pelas mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família.

3. LEVANTAMENTO DE DADOS EM PESQUISAS CIENTÍFICAS: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E CONDICIONALIDADE EM EDUCAÇÃO

Durante o desenvolvimento da construção desta tese, sentimos a necessidade de aprofundar os estudos sobre o Programa Bolsa Família e a condicionalidade da área de educação, referente à exigência de frequência escolar. Por isso, o objetivo desse capítulo é apresentar um levantamento de teses e dissertações disponibilizadas no site do Banco Digital de Tese e Dissertações - BDTD - do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Logo, organizamos as informações, categorizando-as e discutindo-as com o objetivo de investigar algumas características da produção acadêmica sobre o Programa Bolsa Família e a condicionalidade da área de educação, restringindo àquelas que foram publicadas entre os anos de 2004 a 2017, para argumentar sobre alguns aspectos controversos dos objetos por elas apresentados.

As revisões sistemáticas e/ou de abordagem integrativa constituem um estudo secundário que tem por objetivo apurar, compilar e sintetizar as evidências científicas produzidas sobre um determinado assunto e que são extraídas de fontes de dados primários. A principal característica desse tipo de estudo é a adoção de uma metodologia formal e minuciosa, cujos critérios, relativos às amostras a serem utilizadas na análise, devem ser explícitos e abrangentes, visando oferecer novos resultados e originalidade para o campo acadêmico, tendo, sobretudo, como o seu produto final, a sistematização do estado atual do conhecimento do tema investigado.

Nesse sentido Galvão e Pereira (2014, p.183) acrescentam que:

As revisões sistemáticas diferem das revisões narrativas ou tradicionais. Essas são amplas e trazem informações gerais sobre o tema em questão, sendo comuns em livros-texto. Também se distinguem das revisões integrativas, nas quais se utilizam diferentes delineamentos na mesma investigação, além de expressarem a opinião do próprio autor.

Assim, consubstanciam relevantes fontes para coletar e comparar os resultados obtidos por meio das investigações situadas numa área específica e sobre um delimitado tema, especialmente, artigos, teses, dissertações etc. Consideramos, pois, que a relevância de uma sistematização a partir dos achados das teses e das dissertações está definida pela qualidade da multiplicidade de olhares dos pesquisadores e pelo seu desdobramento enquanto referência, ou, ainda, quando referidas pesquisas decorrem de outros tipos de publicações.

Na operacionalização dessa revisão integrativa, utilizamos o delineamento quantitativo e qualitativo, seguindo os seguintes passos baseados no método de Galvão e Pereira (2014, p.183): (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (3) seleção das teses e dissertações; (4) extração dos dados; (5) síntese dos dados; (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados.

Cabe assinalar que, para um alcance mais robusto e elaborado da revisão sistemática proposto neste capítulo, procedemos a pesquisa exploratória que, segundo Triviños (2012, p.109), é aquela que permite aumentar a experiência do investigador em torno de determinado problema. Outrossim, auferimos proveito da pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2008, p.50), é aquela desenvolvida com base em livros e artigos científicos, tratando-se de uma modalidade de pesquisa, na qual, fundamentalmente, permite-se ao pesquisador familiariza-se com autores e textos, propiciando-lhe a compreensão do fenômeno por diferentes ângulos e concepções.

É oportuno fazermos algumas considerações sobre a temática dos programas de transferência de renda, denominados de programas de renda mínima, em particular, sobre o principal e atual programa, intitulado de Bolsa Família – PBF -, cerne do nosso estudo. Nessa perspectiva, elaboramos um quadro em formato de linha do tempo a fim de dispormos de um panorama histórico sumário, mas contando com informações da “gênese” do programa a sua instituição enquanto Bolsa Família.

QUADRO 1¹⁸		
ANO	PESSOA POLÍTICA	CONTEÚDO DA PROPOSTA
1991 -1995	Senador Eduardo Suplicy (PT- SP)	Projeto de Lei n. 80/1991 cria o Programa de Garantia de Renda Mínima para todo brasileiro a partir de 25 anos de idade.
1991 -1995 ¹⁹	O ex-governador do Distrito Federal Cristovam Buarque	Transferência monetária a famílias com renda per capita inferior a meio salário mínimo para que pudessem manter seus filhos na escola entre 7 a

¹⁸ (SILVA et al, 2006, apud BOLETIM DE POLÍTICAS SOCIAIS, 2007).

¹⁹ Em fevereiro de 1995, foi implantado no município Campinas/SP o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima – (PGRFM), destinado a famílias com renda mensal inferior a meio salário mínimo e com crianças até 14 anos na escola. Em outubro de 1995 o prefeito de Ribeirão Preto, Antônio Palocci, instituiu programa de renda mínima nos mesmos moldes instituídos no Distrito Federal e em Campinas. - 18 - Com algumas diferenças em seus desenhos, os programas se espalharam em diversos municípios e estados brasileiros. Ao todo foram identificadas 45 iniciativas (SILVA et al, 2006, apud BOLETIM DE POLÍTICAS SOCIAIS, 2007).

		14 anos em escolas públicas.
1996-1999	Ex-presidente da República FHC	Criou o Benefício de Prestação Continuada -BPC, e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. ²⁰
1999-2002	Ex-presidente FHC	Criou os programas sociais: Bolsa-escola, Bolsa-alimentação, Auxílio Gás e o Cartão alimentação.
2003-2006	Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva	Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, cria o Programa Bolsa Família, com o objetivo de unificar os procedimentos de gestão e a execução de ações relacionadas aos programas acima discriminados.

Ressalta-se que a unificação dos Programas de Transferência de Renda, exclusivamente, centralizou-se no Programa Bolsa Família, sendo o seu público alvo o grupo familiar, representado, preferencialmente, pela mãe. As famílias ingressam e permanecem no Programa de acordo com os critérios de elegibilidade e regras do programa; o requerimento é feito no Centro de Referência da Assistência Social - CRAS municipal²¹ -, e as famílias são cadastradas no sistema informatizado, denominado Cadastro único - CadÚnico.

As famílias selecionadas recebem um Cartão Bolsa Família, emitido pela Caixa Econômica Federal – CEF -, para efetuarem, mensalmente, o saque de um benefício monetário, cujo valor varia de acordo com a composição das famílias e seus devidos enquadramentos em um dos dois tipos de benefícios existentes, quais sejam, o básico e o variável. O benefício básico é destinado a famílias que se encontrem em extrema pobreza, e o benefício variável é destinado a unidades familiares em situação de pobreza e extrema pobreza, que têm, em sua formação, gestantes, nutrizes, crianças entre 0 e 12 anos ou adolescentes de até 15 anos.

Segue baixo as variações de valores e perfil de uma família beneficiária:

²⁰ O programa de Erradicação do Trabalho Infantil só veio a ser incorporado ao Bolsa-Família em dezembro de 2005, por meio da Portaria nº GM/MDS nº 666/2005.

²¹ A assinatura do Termo de Adesão é condição para que o município receba os recursos financeiros para o apoio da gestão do Bolsa Família e do CadÚnico e para que tenha acesso a algumas ferramentas como, por exemplo, o Sistema de Gestão de Benefícios –SIBEC. Por meio do Termo de Adesão os municípios se comprometem a cumprir as responsabilidades na implementação do programa, especialmente no que se refere ao cadastramento, ao monitoramento das condicionalidades, à gestão dos benefícios e à oferta de programas complementares (Batista, 2007, p. 24).

QUADRO 02²²	
VALORES E TIPO DE BENEFÍCIO	COMPOSIÇÃO DAS FAMÍLIAS E PERFIL SOCIOECONOMICO
Benefício Variável R\$ 39,00 Vinculado à Criança ou ao Adolescente de 0 a 15 anos.	Pago às famílias com renda mensal de até R\$ 170,00 por pessoa e que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 15 anos de idade em sua composição. É exigida frequência escolar das crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos de idade.
Benefício Variável R\$ 39,00 Vinculado à Gestante	Pago às famílias com renda mensal de até R\$ 170,00 por pessoa e que tenham grávidas em sua composição. São repassadas nove parcelas mensais. O benefício só é concedido se a gravidez for identificada pela área de saúde para que a informação seja inserida no Sistema Bolsa Família na Saúde.
Benefício Variável R\$ 39,00 Vinculado à Nutriz.	Pago às famílias com renda mensal de até R\$ 170,00 por pessoa e que tenham crianças com idade entre 0 e 6 meses em sua composição, para reforçar a alimentação do bebê, mesmo nos casos em que o bebê não more com a mãe. São seis parcelas mensais. Para que o benefício seja concedido, a criança precisa ter seus dados incluídos no Cadastro Único até o sexto mês de vida.

²² Fonte: MDS <www.mds.gov.br, acessado em 28 de maio de 2017.

Benefício Variável Vinculado ao Adolescente. R\$ 39,00 R\$ 46,00 (até dois por família).	Pago às famílias com renda mensal de até R\$ 170,00 por pessoa e que tenham adolescentes entre 16 e 17 anos em sua composição. É exigida frequência escolar dos adolescentes.
Benefício para Superação da Extrema Pobreza. Valor calculado individualmente para cada família.	Pago às famílias que continuem com renda mensal por pessoa inferior a R\$ 85,00, mesmo após receberem os outros tipos de benefícios do Programa. — O valor do benefício é calculado caso a caso, de acordo com a renda e a quantidade de pessoas da família, para garantir que a família ultrapasse o piso de R\$ 85,00 de renda por pessoa.

Além disso, para que as famílias possam receber o benefício financeiro do Programa Bolsa Família, são obrigadas a cumprirem algumas regras chamadas de condicionalidades²³, que são também conhecidas como contrapartidas sociais. São exigências instituídas nas áreas de educação e saúde, performadas pelo programa e compreendidas como compromissos sociais das famílias com as crianças. O quadro abaixo sintetiza os compromissos assumidos pelas famílias junto ao Programa Bolsa Família ao assumirem a condição de beneficiárias:

QUADRO 03²⁴	
EDUCAÇÃO	SAÚDE²⁵
Para as famílias com crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos:	Para as famílias com criança menores de 7 anos:
I - Matricular as crianças e adolescentes de 6 a	I - Levar as crianças para vacinação e manter

²³ As condicionalidades estão previstas no art. 2º da Portaria GM/MDS n.551, de 09 de novembro de 2005.

²⁴ Fonte: MDS <www.mds.gov.br, acessado em 28 de maio de 2017.

²⁵ Para registrar as informações sobre o acompanhamento das condicionalidades, foi desenvolvido pelo Ministério da Saúde o Módulo de Gestão do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN.

<p>15 anos na escola;</p> <p>II - Garantir a frequência mínima de 85% das aulas a cada mês.</p> <p>III - informar ao gestor do Bolsa Família sempre que alguma criança mudar de escola.</p>	<p>atualizado o calendário de vacinação;</p> <p>II- Levar as crianças para pesar, medir e ser examinadas conforme o calendário do Ministério da Saúde.</p> <hr/> <p>Para as gestantes e mães que amamentam:</p> <p>I - Continuar o acompanhamento após o parto, de acordo com o calendário do Ministério da Saúde e levando sempre o Cartão da Gestante;</p> <p>II - Participar das atividades educativas desenvolvidas pelas equipes de saúde sobre aleitamento materno e alimentação saudável.</p>
---	---

3.1 UM MERGULHO QUALITATIVO E ESTATÍSTICO NA PESQUISA VIRTUAL

Após essa breve consideração sobre programa de transferência de renda no Brasil e o Programa Bolsa Família – PBF -, a fim de fortalecer e subsidiar o debate acerca da temática das estratégias educativas de mulheres-mães no processo de permanência dos filhos na escola e atingimento do percentual de presença escolar – conteúdo central da nossa tese -, empregamos a técnica de pesquisa de revisão sistemática e integrativa, com vistas a atualizar o leitor sobre conceitos, objetos, questões etc., ou seja, aspectos fundamentais no debate do supracitado tema da pesquisa.

Nesse contexto, reforçamos que o nosso objetivo, neste capítulo, é fazer uma revisão sistemática e integrativa das teses e dissertações sobre o Programa Bolsa Família (PBF) e condicionalidades registradas no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD - do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT -. Trata-se de realizar uma caracterização dessas produções científicas, recolhidas no BDTD/IBICT, como uma forma de

apresentar, por mecanismos quantitativos e qualitativos, algumas das principais características e tendências que perfazem o universo das pesquisas que se ocupam sobre o “PBF e as condicionalidades em educação”, especificamente, a frequência escolar.

No início da nossa pesquisa, lançamos mão do termo chave “condicionalidades” no banco de Teses e Dissertações - BDTD -, localizado no endereço eletrônico www.bdttd.ibict.br, e, dentro desse site, preenchemos o campo “Busca Avançada”. Nesse movimento, de imediato, apareceu como resultado a informação de 219 títulos disponíveis. Em seguida, aplicamos dois outros filtros: o idioma português e o período de publicação equivalente aos anos de 2004 a 2017, que corresponde ao início da fase de implantação do Programa Bolsa Família aos dias atuais. Dessa forma, restaram ainda um acervo de 205 (duzentos e cinco) trabalhos, composto por 52 (cinquenta e dois) teses e 153 (cento e cinquenta e três) dissertações.

Posteriormente, fizemos uma segunda garimpagem dentre os 205 (duzentos e cinco) trabalhos - dissertações e teses -, selecionando-os a partir do que nominamos de “título-chave”. Distinguímos, entre todas as demais produções, aquelas que contivessem pelo menos 01 (um) entre os 04 (quatro) descritores escolhidos, tais como “Bolsa Família”, “Programa Bolsa Família” “Transferência de renda”, “Educação” “Condicionalidade”, e, a partir daí, sobejaram apenas 92 (noventa e dois) trabalhos a serem analisados, conjunto integrado por 18 (dezoito) teses e 74 (setenta e quatro) dissertações.

Após uma leitura nos resumos de cada trabalho, observamos algumas similitudes e, com o intento de desvelar os achados, sistematizamos e organizamos os dados em 06 (seis) categorias abrangentes, sendo elas: 1) quantitativo de publicações de teses e dissertações anuais; 2) quantitativo de publicações de teses e dissertações por área; 3) quantitativo de publicações de teses e dissertações por instituições de ensino superior no Brasil; 4) quantitativo de publicações de teses e dissertações por tipo de público pesquisado; 5) quantitativo de publicações de teses e dissertações por uso de palavras-chave; e 6) quantitativo de publicações de teses e dissertações por tipo de método.

Na primeira categoria que trata sobre o quantitativo de publicações de teses e dissertações anuais, registramos que, dentre 74 dissertações, 36% (trinta e seis) foram publicados nos 07 primeiros anos de implementação do programa, contando com a representatividade de 64% (sessenta e quatro) nos 07 últimos anos. Entre todos os 92 trabalhos, a primeira produção foi publicada em 2004 em nível de mestrado, enquanto que as pesquisas em nível de doutorado

foram publicadas a partir de 2005, porém, o trabalho mais atual é uma tese publicada ainda no ano vigente. Os anos nos quais mais existiram pesquisas sobre o tema “PBF e condicionalidade em educação” equivalem o ano de 2014, que abarca 16% de todas as produções. (Ver Figura 1)

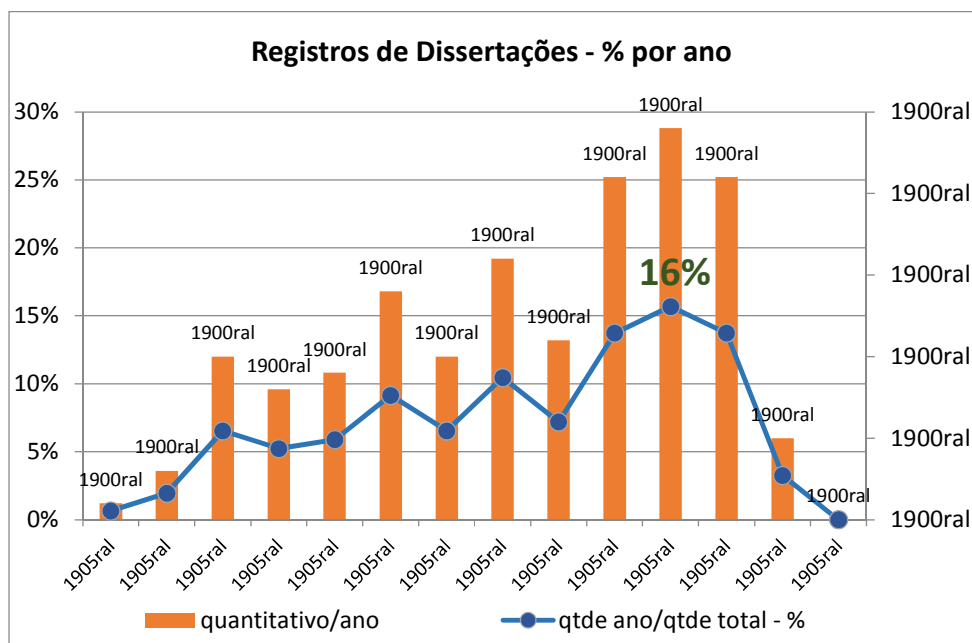


Figura 1

Em todos os níveis acadêmicos, verificou-se a tendência de crescimento de estudos sobre o tema, com destaque para os anos de 2013 e 2015. Vale ressaltar que este período corresponde ao fim do primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff e início do ano de eleição presidencial, pelo qual Dilma Rousseff foi reeleita - pelo voto direto e popular, assumindo assim o seu segundo mandato. No primeiro mandato da referida presidenta, o plano de governo (2011-2014) criou os programas “Brasil Sem Miséria” e o “Brasil Carinhoso”, os quais redefiniram o alcance do número do público beneficiado e o montante de recursos destinados ao Programa Bolsa Família (CAMPELO, COSTA, FALCÃO 2014, p.264).

De acordo com Magalhães, Silva e Dias (2015, p.535), os achados deste estudo, “quantitativo de publicações de teses e dissertação anual” sobre o tema “PBF e condicionalidade em educação”, apontam para o fato de que diversas pesquisas buscaram entender o lugar do Programa Bolsa Família nos anos pré-eleitorais de 2006, constituindo o segundo mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, bem como nos anos de 2009/2011 que circundam a nomeação da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff ao seu primeiro mandato.

Muito foi dito a respeito das eleições ocorrida no ano de 2010, uma vez que o ex-presidente Lula, no seu último mandato, lançou como candidata a então ministra Dilma Rousseff, logo, segundo os autores acima mencionados, a eleição da ex-presidenta Dilma Rousseff era previsível e sua vitória no pleito eleitoral foi atribuída a força política do ex-presidente Lula e, sobretudo, a expressividade política social do programa social Bolsa Família.

Na segunda categoria organizada por “quantitativo de publicações de teses e dissertações por área”, nosso levantamento buscou catalogar as produções de acordo com a área de conhecimento. De acordo com a nossa tabulação, diferentes áreas de conhecimento tomaram algum aspecto do tema “PBF e condicionalidade em educação” como um problema de investigação científica nos cursos de mestrado e doutorado. Dentre os programas de pós-graduações, as que mais se destacaram, no nível de mestrado, compreendem a área de serviço social com 23%(vinte e três), a de economia com 17%(dezessete), a de educação com 13%(treze), a de saúde coletiva com 9%(nove) e outras diversificadas áreas, menos concentradas com 39%(trinta e nove). (Ver figura 2)

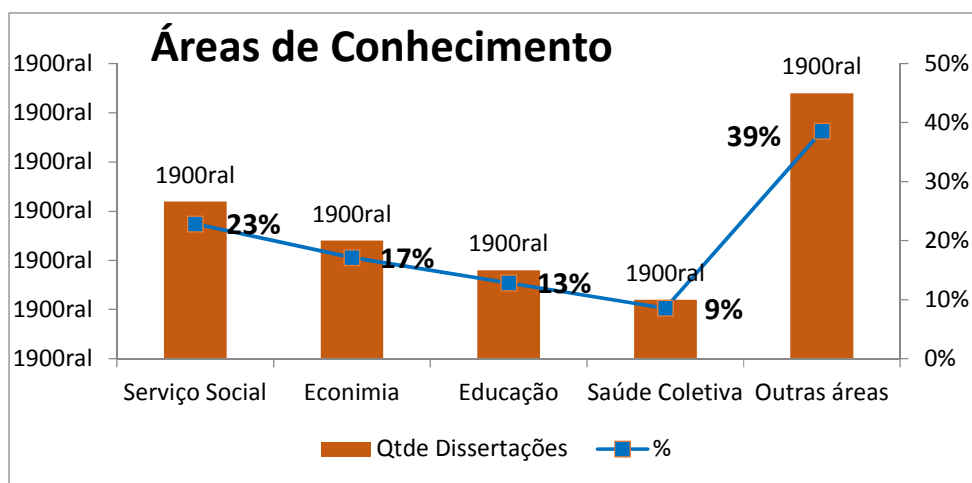


Figura 2

Enquanto que os programas de pós-graduações que produziram pesquisas em nível de doutorado em maior quantidade sobre o “PBF e condicionalidade em educação” estão equitativamente situados nas áreas de serviço social com 19% (dezenove), economia com 19% (dezenove), educação com 19% (dezenove), apontando 13%(treze) no campo da saúde coletiva e, sobrando, o percentual de 31% (trinta e um) em outras diferentes áreas, assinalando uma baixa representatividade em específico. (Ver Figura 3)

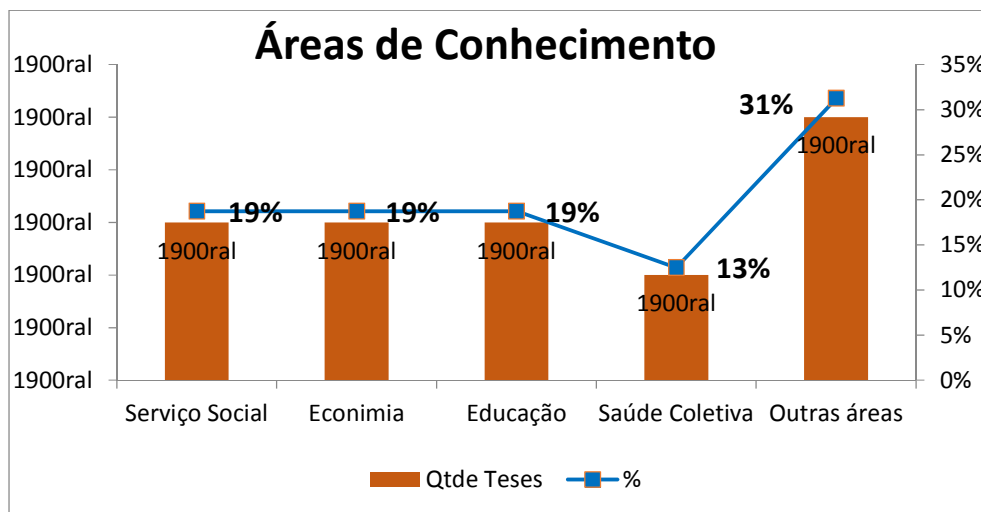


Figura 3

O interesse pelo tema do “PBF e condicionalidade em educação” por diferentes áreas do conhecimento nos faz acreditar que essa diversidade contribui para o aprofundamento do saber em complementação e interação, além disso, faz emergir a possibilidade de se construir novos ou mesmo possibilita a ampliação dos sentidos e conceitos que são dados ao objeto estudado, visto que este é abordado por dimensões multidisciplinares, ou seja, algumas vezes, pela ótica dos problemas sociais, outras, pelo viés econômico e/ou político da gestão do programa, ainda, podendo ser combinados.

Em relação ao terceiro item “quantitativo de publicações de teses e dissertações por instituições ensino superior no Brasil”, visamos elucidar quais as instituições e, por assim dizer, as regiões do Brasil que pesquisaram e investiram no tema “PBF e condicionalidade em educação”, para evidenciar o granjeamento de pesquisas científicas sobre o Programa Bolsa Família, em meio às particularidades culturais dos Estados brasileiros.

Na região sudeste, foi assinalado um total de 27% (vinte e sete) de instituições de ensino superior no Brasil que desenvolveram pesquisas de dissertação no tema “PBF e condicionalidade em educação”, a saber: Universidade de Viçosa - UFV -, registando 11% (onze); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP -, com 9% (nove); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV/FIOCRUZ - marcando 4% (quatro); Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP -, consignando 3% (três); esta, portanto, é a região que mais reuniu instituições de ensino superior produtoras do maior número de pesquisas com o tema “Programa Bolsa Família”.

Quanto às regiões nordeste e centro-oeste, a representatividade sucedeu pelas seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE -, com o marco de 4%(quatro); Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN -, com a amostra de 3%(três) das pesquisas analisadas; Universidade de Brasília – UnB -, consignando 7%(sete); perfizeram, assim, o total de 14%(quatorze) das pesquisas de dissertações sobre o citado tema.

Em relação às publicações das teses, observamos as mesmas inclinações regionais das instituições de ensino superior no Brasil sobre o assunto “PBF e condicionalidades em educação” das pesquisas de dissertações. Logo, verificou-se que os maiores índices percentuais assentam-se na Universidade de Viçosa – UFV -, ao registrar 11% (onze); em seguida, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP -, ao assentar 9% (nove); por sua vez, Universidade de São Paulo - USP -, ao marcar 7%(sete); por fim, Universidade de Campinas - UNICAMP -, ao compartilhar 4%(quatro); dessa forma, a região sudeste representou 22%(vinte e dois) das pesquisas de doutorado, em quanto o nordeste conta apenas com 4%(quatro) de pesquisas do tipo doutorado, assinaladas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN -.

As demais regiões geográficas brasileiras, como o sul e o norte, também conferiram algumas pesquisas de tese e dissertação sobre o tema “PBF e condicionalidade em educação”, porém, sem expressividade e intensidade em suas Instituição de ensino superior, isto é, nenhuma das instituições de ensino superior assinalou percentual maior que 3% (três) de produções. O gráfico abaixo demonstra essa assertiva ao contemplar que, com o percentual de 56% (cinquenta e seis), estão incluídas todas as regiões brasileiras e respectivas instituições de ensino superior. Isso significa que várias instituições de ensino superior no Brasil, nas diferentes regiões brasileira, já conduziram algum tipo de pesquisa sobre o tema proposto em nossa discussão. (Ver figura 4 e 5)

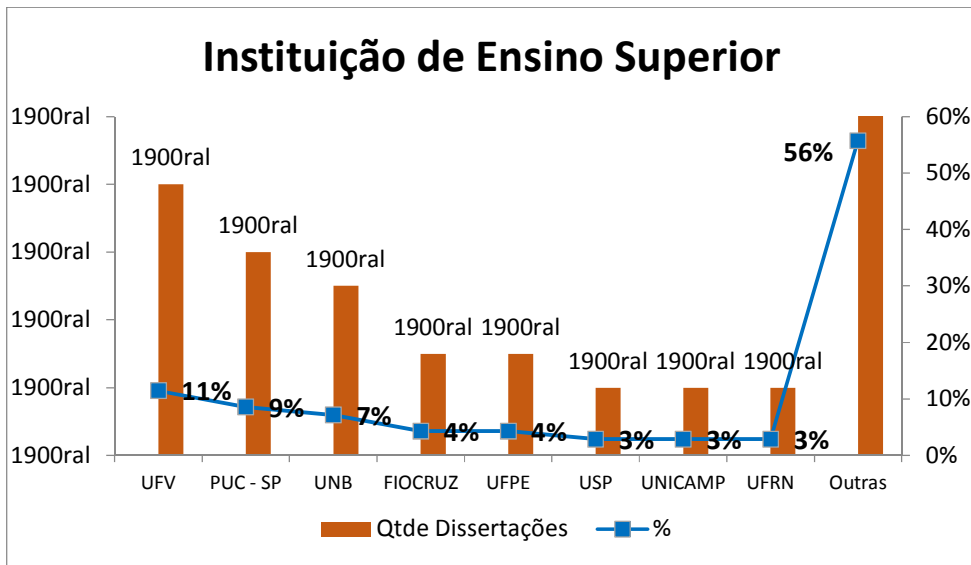


Figura 4

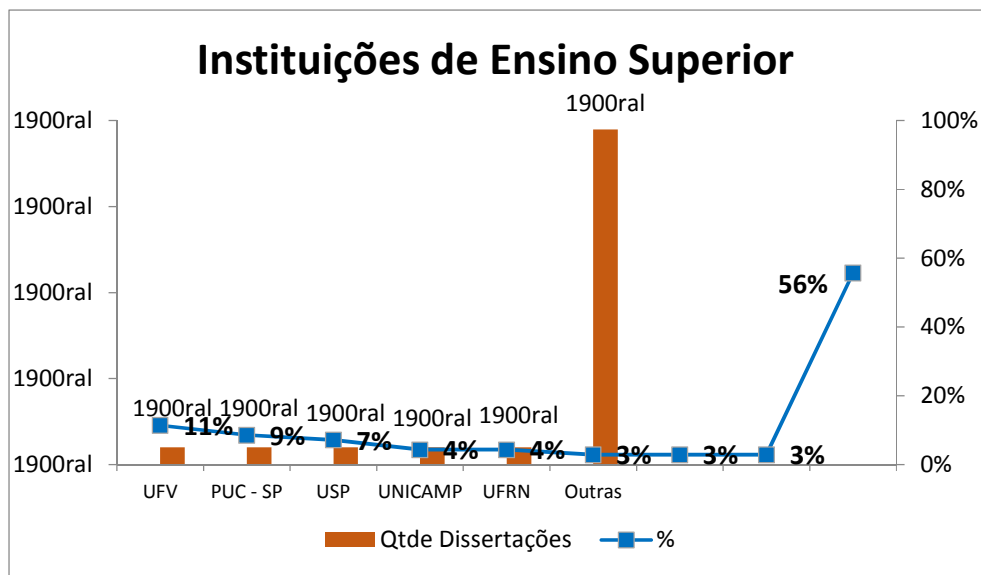
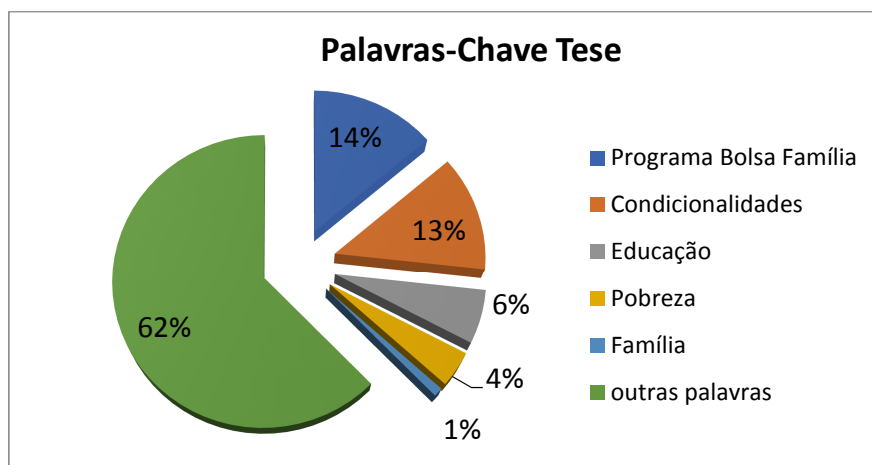
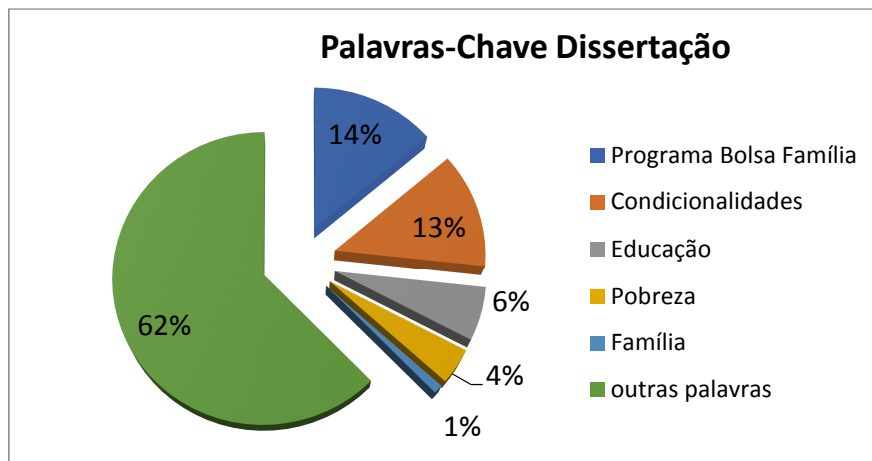


Figura 5

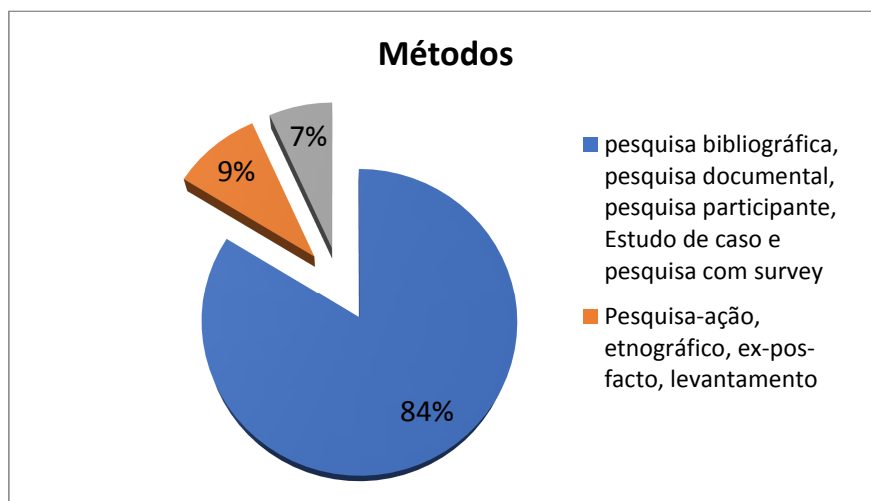
No item 4, “quantitativo de publicações de teses e dissertações por uso de palavras-chave”, objetivamos demonstrar um montante de palavras-chave que podem tornar-se um potencial descritor em futuras sistematizações integrativas, na mesma base de busca ou até em outros bancos de dados. Dessa forma, observou-se que a palavra-chave mais recorrente, tanto nas teses, quanto nas dissertações, foram as palavras “Programa Bolsa Família”, “Bolsa Família”,

acompanhadas ou não de outras diversas palavras, sendo as mais frequentes: “Educação”, “Condicionalidades”, “Política Social”, “Política Pública”, “Pobreza” e “Família”. Uma análise do percentual exposto na figura 6 colabora para a explanação da informação.



Com pertinência ao método de pesquisa, anotamos que, na maioria dos trabalhos de tese e dissertação, o quantitativo de 81,3% (oitenta e um vírgula três), de forma geral, tem os seguintes enfoques: quanto ao gênero, são empíricos; em relação ao objetivo, apresentam-se como descritivos; em relação à abordagem, sobrepôs-se o tratamento qualitativo, muito embora muitos trabalhos tenham assumido a abordagem tipo misto; e, por fim, a grande maioria dos trabalhos assumiram o perfil básico/puro. Ainda, em cerca de 84% (oitenta e quatro) dos

trabalhos, os procedimentos técnicos mais utilizados foram pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa participante, estudo de caso e pesquisa com *survey*.



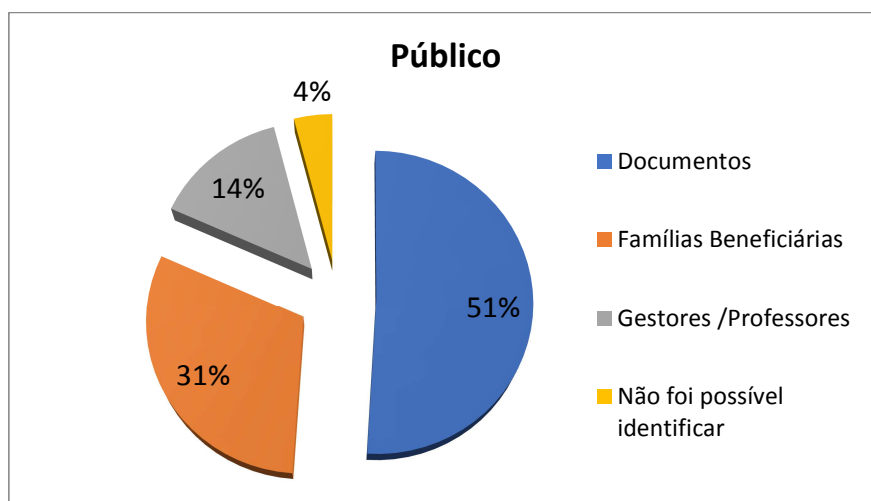
A fonte bibliográfica, em muitos métodos, foi utilizada como único recurso, pois, em pelo menos 28%(vinte e oito) das pesquisas, esse percentual aumenta para 65%(sessenta e cinco) dos registros quando consideramos a pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo. Verificamos, também, que, em relação aos instrumentos, houve a utilização, com maior predominância, de questionários, entrevista aberta e semiestruturada, análise documental e observação. Soma-se a esse perfil uma maior utilização das técnicas de análise de dados baseadas no modelo estatístico descritivo, bem como na análise de conteúdo.

Supomos que a predominância de pesquisas com abordagem qualitativa responde ao tipo de objeto e ao enunciado da pergunta das pesquisas de interesse do investigador, que reivindica conhecer melhor os processos sociais, econômicos, culturais e políticos, propendendo interpretar os fenômenos a fim de ultrapassar a sua descrição. Conforme explica Oliveira (2005, p.59), a pesquisa qualitativa significa a busca por respostas com profundidade ao problema proposto, de modo que seja possível analisar interações entre as inúmeras variáveis que contemplam o estudo, oferecendo, por isso, contribuições significativas aos modos de vida de grupos e/ou indivíduos.

A discussão dos achados referentes aos informantes ou público-alvo das pesquisas analisadas evidenciaram características diversas, prevalecendo, porém, as beneficiárias do Programa Bolsa Família como as principais informantes, contudo, também foram bastante

utilizados os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE -, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD -, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD -, e do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS -, sendo esses os principais bancos de dados das pesquisas de cunho documental.

De outra perspectiva, com percentual menor que os anteriores, mas com certa expressividade, as crianças, os adolescentes e outros familiares adultos das famílias beneficiadas, professores e diretores das escolares, gestores do Programa Bolsa Família e outras redes de apoio constituíram-se como o público informante de algumas pesquisas. (Ver figura 6).



Grande parte dos trabalhos de teses e dissertações analisadas reportava-se ao campo empírico das realidades das mulheres/mães beneficiárias e de suas respectivas famílias. Em menor quantidade, outros trabalhos fizeram uso de dados coletados nos documentos oficiais, sendo tais amostras tratadas pela ótica de instrumentos quantitativos e estatísticos, servindo para as análises e conclusões, alcance projetado de acordo com o método científico quantitativo e com o problema da pesquisa pertinente a esse modelo. Cabe ressaltar que o uso do procedimento documental, em quase todas as pesquisas, era, na maioria das vezes, acompanhado de pesquisa bibliográfica e/ou da pesquisa participante. Cerca de 3% (três) dos trabalhos, não foi possível conhecer o público informante com, apenas, a leitura do resumo dos trabalhos selecionados.

Pelo exposto, o presente capítulo propõe a apresentação de uma revisão sistemática e integrativa, com vistas a analisar os trabalhos de tese e dissertação cujo objeto consistiu em investigar o Programa Bolsa Família – PBF - e a condicionalidade em educação, de modo a

possibilitar uma síntese do estado de conhecimento sobre a temática, além de proporcionar uma discussão acerca das tendências e preocupações científicas dentro das perspectivas de produção na área científica.

Nesse sentido, durante o processo de construção e desenvolvimento deste capítulo em prol de uma articulação com a pesquisa quantitativa, realizamos, também, uma breve revisão de literatura voltada para a obtenção de informações sobre o Programa Bolsa Família – PBF -, família na contemporaneidade e sobre o tema da educação em camadas populares, conforme foi possível perceber em alguns parágrafos anteriores e nos seguintes.

Em virtude da necessidade de graduar nossa ‘triagem especializada’ sobre o tema Programa Bolsa Família – PBF - e condicionalidade em educação, dessa vez, utilizamos, exclusivamente, como especificação das análises, apenas, os trabalhos que se propuseram a pesquisar os assuntos relacionados à exigência da contrapartida da presença escolar. E, dessa vez, optamos, mais uma vez, pelas teses e dissertações disponibilizadas no Banco Digital de Tese e Dissertação – BDTD -, seguindo os critérios de inclusão e exclusão por meio dos filtros “idioma” (português) e “ano de publicação” (2004-2017). Os trabalhos que não atenderam aos critérios acima elencados foram excluídos, bem como aqueles que não dispuseram na íntegra e de forma gratuita seus resumos e trabalhos na versão completa.

Com a finalidade de sistematizar os achados, dessa vez, numa versão mais qualitativa da proposta de revisão sistemática das teses e dissertações, organizamos a nossa apresentação da análise conceitual em 03 (três) fases. Na primeira fase, selecionamos os trabalhos dentre aqueles que foram anteriormente utilizados para computo quantitativo e selecionamos para essa etapa as produções a partir da emergência dos descritores “família”, “relações familiares”, “educação”, “escola”, “escolarização”, previstos nos títulos das pesquisas. Dessa forma, dentre as 74 (setenta e quatro) dissertações e as 18 (dezoito) teses previamente selecionadas, restaram, apenas, 17 (dezessete) dissertações e 04 (quatro) teses.

Na segunda fase, ordenamos os trabalhos a partir das semelhanças entre os descritores e, nesse raciocínio, construímos 01 (um) quadro/tabela analítico para cada um dos 02 (dois) conjuntos-tema que foram formados, visto que, os descritores “educação”, “escola” e “escolarização” foram agrupados num único grupo, assim como “família e relações familiares”, sendo, portanto, os subconjuntos considerados como descritores derivados.

Ademais, elaboramos uma terceira fase, cuja finalidade implicou na capacidade de especificar ainda mais os trabalhos a serem analisados, assim, associamos as pesquisas com os objetivos mais semelhantes, a fim de tornar possível a aplicação de uma abordagem comum pelo prisma da dimensão qualitativa. Esse aspecto demandou uma leitura minuciosa dos objetivos das pesquisas, descritos nos resumos dos trabalhos, e visou reunir as teses e dissertações que focalizaram a família enquanto público-alvo do Programa Bolsa Família – PBF -, as quais se interessaram pela educação no eixo da condicionalidade do referido programa. Por isso, nosso espaço amostral resumiu-se em 01 (uma) tese e em 06 (seis) dissertações.

No cerne dessa etapa, buscamos responder a uma pergunta orientadora do atual estudo, a saber: de que forma o tema da família e da educação são problematizados quando o Programa Bolsa Família é questionado pelo crivo e método científico? Assim, logo após a formação dos quadros analíticos e em seguimento ao objetivo do nosso trabalho, com vistas a responder a essa questão, os trabalhos previamente agrupados devido aos arranjos dos descritores foram classificados a partir das seguintes variáveis: a) grau; b) título; c) objetivo da pesquisa; d) e principais resultados da pesquisa.

Logo, segue, abaixo, a proposta sistematizada com as variáveis indicadas no parágrafo e os respectivos temas:

QUADRO COM ÊNFASE EM FAMÍLIA

Grau	Título	Objetivo da pesquisa	Principais Resultados da pesquisa
Dissertação	Beneficiários do programa bolsa família: conhecimento sobre o programa e impacto na família assistida.	Avaliar se os beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) têm conhecimento sobre o Programa e qual o impacto na família assistida.	Identificou-se que as famílias consideravam o PBF como uma ajuda frente a situação de fome, sendo a frequência escolar como a condicionalidade mais preponderante entre os participantes.
Dissertação	Programa Bolsa Família e suas implicações no empoderamento familiar- Muriaé/MG.	Examinar sua estrutura de funcionamento e caracterizar socioeconomicamente as famílias beneficiárias. Identificar e analisar os impactos dos programas de transferência de renda/Bolsa Família, em termos do empoderamento familiar .	Foi constatado que o PBF na percepção das famílias contribui para o impedimento de situações de fome. O PBF, em Muriaé, prioriza apenas a transferência de renda, razão por que as chances de ser considerado —portas de saída da pobreza e da exclusão social são pequenas.
Dissertação	A família nas políticas sociais: o caso do Programa Bolsa família.	Buscou-se compreender as razões que levaram ao aparecimento da família nas políticas sociais em geral, e especificamente nos programas de transferência de renda, e analisar de que forma a priorização da família pode contribuir para o aperfeiçoamento e maior eficácia das políticas sociais.	Descobriu-se que o aparecimento da família nas políticas sociais está associado ao reconhecimento de que o exercício vital das famílias é semelhante às funções das políticas sociais.

QUADRO COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO

Grau	Título	Objetivo da pesquisa	Principais Resultados da pesquisa
Tese	O Programa Bolsa Família na cidade de Manaus: análise das dimensões da inclusão social e escolar .	Este estudo analisa as dimensões da inclusão social do Programa Bolsa Família -PBF- , principal ação de transferência de renda com condicionalidades instituídas pelo governo brasileiro em outro de 2003.	O trabalho revela que, o recebimento do benefício tem contribuído para diminuir a condição de privação das famílias em relação ao atendimento de suas necessidades. Assim como, reflete na diminuição das dificuldades para a frequência dos educandos à escola . No entanto, o estudo aponta alguns entraves para a consolidação dessa política social.
Dissertação	Programa Bolsa Família: efeitos no desempenho escolar e na superação da vulnerabilidade social de beneficiários em Feira de Santana-BA (2006 - 2012)	A presente pesquisa problematizou a relação estabelecida entre o Programa Bolsa Família -PBF – e a educação no sentido de compreender se o mesmo exerce efeitos na vida escolar de seus beneficiários , bem como seus possíveis efeitos na superação de vulnerabilidades social de famílias beneficiárias.	Os resultados da pesquisa evidenciaram que as taxas de abandono escolar dos estudantes beneficiários apresentaram declínio no período investigado.
Dissertação	Desempenho educacional de alunos beneficiários do programa bolsa família: um estudo em duas escolas públicas estaduais em Salvador/Bahia/Brasil	A pesquisa analisou o desempenho escolar de alunos que são beneficiários do Programa Bolsa Família em escolas públicas do Estado, localizadas no município de Salvador, Bahia, no ano de 2009.	Concluiu-se que o desempenho escolar dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família foi de 100% de aprovação em ambas as Escolas , embora os alunos da Escola A, cujo IDEB alcançado foi 4.7, tiveram melhor desempenho do que a Escola B, que atingiu um IDEB 2.5 no ano de 2009.
Dissertação	O Programa Bolsa Família e a condicionalidade educação : o caso de alunos matriculados na rede municipal de ensino de Boa Vista (RR).	Este trabalho tem como objetivo analisar as ações do programa Bolsa Família no município de Boa Vista, Estado de Roraima, sua relação com o desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino que não obtiveram êxito na aprendizagem no ano letivo de 2010.	A análise revela que o PBF no município de Boa Vista é eficaz em relação à transferência de renda no que diz respeito ao objetivo de assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional da família, porém com relação à condicionalidade educação, observa-se que entre os alunos reprovados a maioria pertence a famílias beneficiadas pelo programa .

Na sequência, a terceira fase corresponde às interpretações sobre os dados colhidos nos trabalhos que compuseram o corpo do quadro sinótico do nosso estudo. Trata-se de uma discussão elencada e explorada doravante à pergunta central, logo, nesse sentido, os quadros enfáticos em família e em educação foram tratados segundo 04 (quatro) eixos: i) a concepção de família enquanto objeto de pesquisa; ii) a educação como objeto de pesquisa; iii) a relação entre Família e Programa Bolsa Família; iv) e a relação entre educação e o Programa Bolsa Família. Inferimos na discussão pontos fortes e pontos controvertidos observados no debate do tema e da proposta da pesquisa.

Confere-se, na tabela a seguir, os enquadramentos acima propostos e as suas respectivas reflexões:

Família como objeto de pesquisa	Educação como objeto de pesquisa	Relação entre Família e Programa Bolsa Família	Relação entre educação e o Programa Bolsa Família
<p>Pontos fortes:</p> <p>O interesse na avaliação e no impacto, bem como no lugar da família na Política social, em especial, do Programa Bolsa Família.</p>	<p>Pontos fortes:</p> <p>O interesse pela condicionalidade da frequência escolar dentre os aspectos do Programa Bolsa Família.</p>	<p>Pontos fortes:</p> <p>O Programa Bolsa Família enquanto elemento gerador de realidades e dinâmicas familiares.</p>	<p>Pontos fortes:</p> <p>Adotar como opção metodológica o acompanhamento do desempenho escolar dentro de um período de tempo.</p>
<p>Pontos controvertidos:</p> <p>O fato de que ora a família foi apresentada como produtora de elementos que ensejam mudanças na sociedade, ora como reprodutora dos efeitos e transformações sociais que lhes são extrínsecos, tomando-a como um dado em si. Assim, a família foi apartada das relações sociais mais complexas, desconsiderando o</p>	<p>Pontos controvertidos:</p> <p>A evidência nas relações macroestruturais e o desempenho escolar. Negligencia de uma interface com as relações microsociais; o percurso, o significado e as práticas dos sujeitos e seus familiares</p>	<p>Pontos controvertidos:</p> <p>Nesse ponto, observamos que o Programa Bolsa Família assumiu perante os objetivos da pesquisa uma certa independência/poder diante das famílias, sendo reforçado o olhar sobre as transformações sofridas na família pelo exclusivo prisma do referido programa. Em algumas pesquisas, foram desconsideradas as tensões, conflitos e dramas que se</p>	<p>Pontos controvertidos:</p> <p>Não considera que, para além do incentivo do Programa Bolsa Família, o desempenho escolar deve ser tratado por uma lógica não linear, bem como não considera os processos de abandono e de retorno da trajetória de escolarização dos estudantes de camadas populares.</p>

<p>pluralismo familiar e as relações de gênero e gerações que lhes são intrínsecas e que, embora a família seja uma experiência social universal, existem práticas e comportamentos diversos.</p>		<p>estabelecem na trama da implementação de uma política pública voltada para famílias.</p>	
---	--	---	--

Nos estudos sobre as relações familiares na contemporaneidade, as pesquisas sobre práticas e comportamentos, quer dizer, sobre dinâmicas familiares, não podem se furtar as mudanças e as transformações que interpelaram as regras e as formas de viver em família, portanto, para uma compreensão do objeto família na contemporaneidade, exige-se uma incursão em diversas abordagens teórico-metodológicas e opções de variáveis explicativas que as caracterizam.

Assim, falava-se de uma família conjugal com papéis bem definidos até os anos 1960; a partir daí e por várias razões, fala-se da individualização na família, conceito importante na sociologia da família contemporânea, compreendido como “busca de gratificação pessoal e autodeterminação do self, por um lado, e realização afetiva através de uma relação de alteridade, em que, em última instância, o sentimento para a própria individualidade existe porque o outro existe” (ABOIM, 2006, p.146), constituindo-se em um marco diferencial nas mudanças históricas dos últimos séculos. (SILVA, 2012, p.21)

Segundo Singly (2007, p.63), em meados do século XIX, a família moderna foi o condutor das intervenções do Estado na sociedade, pois algumas mudanças foram operadas na esfera privada pela ingerência do Estado nos níveis jurídico, econômico e institucional. A educação escolar e a escolarização precoce das crianças são alguns exemplos de regulação estatal nas relações de geração, gênero e parentesco. Nas sociedades onde o Estado é mais providencial, observou-se que, a partir dos anos 80 (oitenta), as políticas do tipo familista foram sendo substituídas pela lógica da individualista, do modelo centrado nos indivíduos e nas escolhas, com foco nas condições econômicas das famílias, afastando a abrangência da atuação da política para qualquer família, com critérios de inserção voltados para um público em específico e atinentes às questões de transferência material e imaterial.

No Brasil, a associação entre política social e família, ganhou fôlego nos últimos 14 (quatorze) anos e essa união responde a uma reivindicação que perpassa pela discussão da proteção, promoção e direitos sociais outorgados pela Constituição Federal de 1988 num amplo

processo de redemocratização política do país. Contudo, alguns autores (ZOLA, 2015, p.55) reconhecem a centralidade da família nas políticas sociais enquanto estratégia da política neoliberal e a crise do sistema capitalista no mundo, consignando que:

Considera que a partilha de responsabilidades está na ordem do dia e, tendo como referência os países europeus, interpreta a presença da família e, também, de outras formas de sociabilidade e de entajuda estimuladas pelas políticas públicas, como forma de enfrentar a crise econômica dos sistemas de proteção social.

E, para além dessa problematização entre Estado e sociedade, verificamos que, com a implementação do Programa Bolsa Família, o interesse por parte dos pesquisadores sobre o tema da família alcançou números consideráveis, pois, mesmo com a presença do tema Programa Bolsa Família em diversas áreas de conhecimento, revela que, direta ou indiretamente, uma análise sobre o objeto família ocupou espaço crescente nas preocupações da pesquisa científica.

Já sabemos que são elegíveis ao PBF as famílias em situação de extrema pobreza ou em situação de pobreza ou famílias que tenham adolescentes entre 16 e 17 anos frequentando a escola, cujo benefício depende do cumprimento das condicionalidades que são exigências assumidas pelas famílias beneficiárias que envolvem as áreas de saúde, educação e assistência social. Desse modo, o programa condensa interesse em diferentes áreas em face, também, da sua intersetorialidade com as políticas, por exemplo, de saúde e educação. Em linhas gerais, esta tese trata de perto da interação entre família e educação. As análises evidenciam uma perspectiva sobre o programa pelo prisma da família e da educação, a qual não se limita em conhecer o percentual ou avaliação de rendimento do desempenho escolar ou abandono em face dos cumprimentos das condicionalidades, porém, um olhar sobre o campo sociocultural e dos processos escolares a partir das relações familiares e suas dinâmicas internas em razão das suas performances no cumprimento da exigência da frequência escolar.

De acordo com Nogueira, Romanelli e Zago (2011, p.15):

Um levantamento da produção discente de tese e dissertações nos cursos de pós-graduação em Educação, no período 1982-1991, oferece alguns indicadores quantitativos. Dos 19 grupos temáticos classificados nesse levantamento, o que se refere a “família e educação/mulher” reúne os temas educação e família, mãe, mulher/professora e, apesar desses leques diversificados de assuntos, ocupa, na produção total, um dos menores percentuais, mais precisamente: 1,77%.

Então, a nossa incursão na bibliografia de dissertações e teses sobre o tema do “Programa Bolsa Família e condicionalidades e educação” permitiu capturar as interfaces das pesquisas entre esses dois territórios família e educação, sob o influxo, de um lado, das

transformações pelas quais passam as estruturas e os modos internos das relações familiares que influenciam a vida social mais ampla, e, por outro, das instituições e vivências escolares.

Consideramos que o levantamento das dissertações e teses sobre o Programa Bolsa Família permitiu conhecermos algumas características dos trabalhos analisados sobre o tema do “Programa Bolsa Família – PBF - e condicionalidade e educação” pelo instrumento de coleta e consulta do Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Ademais, foi possível imprimir uma análise das propriedades relativas à natureza do objeto de pesquisa sobre o qual as publicações debruçaram-se.

Uma das diversas vantagens de escrever uma revisão sistemática de literatura é tornar o próprio esforço um processo (re)utilizável, quer dizer, é permitir que outros pesquisadores da área sirvam-se da pesquisa de revisão para futuras inferências e atualizações. Assim, é inquestionável o reforço que a revisão sistemática da literatura promove para o cenário teórico-metodológico das diversas áreas, que tomam os temas debatidos pela revisão como objeto de estudo, bem como para a apropriação de um determinado saber por parte dos estudantes e pesquisadores.

Entretanto, os limites e as possibilidades que se impõem numa revisão de literatura em médio e longo prazos são de diversas ordens, manifestando-se desde o domínio sobre a base de consulta dos trabalhos, bem como até o planejamento da revisão, a qual demanda alguns protocolos, como a identificação da necessidade de revisão, a definição das questões de pesquisa que se pretende revisar, o caminho de revisão e a validação (embasamento teórico) dos achados que se transformarão no texto pretendido. No caso da nossa revisão sistemática e integrativa, durante sua construção, em alguns trabalhos pré-selecionados, não conseguimos acessar o seu resumo e/ou a sua versão completa.

Apesar disso, foi verificado que o tema de pesquisa intencionado tinha bastantes estudos publicados, além disso, encontramos alguns artigos publicados com a proposta de revisão de literatura sobre o programa Bolsa Família, porém, com outras preocupações sobre o programa. A opção pela busca digital nos permitiu acessar trabalhos publicados pelas instituições de ensino superior em todo Brasil, o que engradeceu a condução e a síntese da nossa pesquisa. Mas, sabemos que nosso estudo não se estendeu para outras fontes de pesquisa, como o Banco de Dissertação Da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES - e outras produções, como artigos e periódicos, livros e/ou capítulos.

Por isso, este capítulo é o início da nossa pesquisa de doutorado, visto que, com a provocação trazida por ele, dialogaremos com os demais capítulos. Além disso, sabemos que o nosso trabalho oferece pistas e impulsiona caminhos a serem trilhados por outros pesquisadores no campo da Sociologia, da Educação, Serviço Social e outras áreas acadêmicas.

4. OUTROS SABERES E APROPRIAÇÕES NOS ESTUDOS DE FAMÍLIAS E ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS POPULARES

Não há democracia efetiva sem um verdadeiro poder crítico.
(Pierre Bourdieu)

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre a problemática família e escolarização em camadas populares, organizando o assunto em dois subcapítulos, sendo o primeiro “4.1 as interseções de gênero e raça nos estudos de família e escolarização em camadas populares”, para discutir no ponto de vista de autoras, como Perrot (2017) e Davis (2016), os temas de gênero e raça, articulados à literatura sobre escola e escolarização.

Aqui, pretendemos apresentar o debate atual sobre a inevitável reflexão sobre às questões que se entrecruzam e se combinam quando adotamos, como proposta teórica-metodológica, estudar as narrativas de mulheres-mães de camada popular, de forma a provocar reflexões sobre as maneiras de ser compreendidas as lógicas e práticas sociais desses sujeitos e objetos da referida pesquisa.

No subcapítulo “4.2 “família e escolarização em camadas populares à luz da perspectiva geracional”, continuamos no espectro do debate do subcapítulo anterior, reiterando os elementos que nos propiciam pensar o referido tema da família e escolarização, com ênfase nos conceitos e categorias de análises do pensamento geracional característicos de Mannheim (1982) e Debert (1998).

Como proposta desse subcapítulo, reuniremos elementos que oferecem um suporte interpretativo ao objetivo da atual pesquisa, construindo um diálogo sobre as questões privilegiadas atinentes às gerações que tematizam os estudos de família e educação.

4.1 AS INTERSEÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NOS ESTUDOS DE FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS POPULARES

Na Europa dos anos 1950 e 1960, a Sociologia da Educação ganha espaço no cenário investigativo, sobretudo com o tema da escolarização e a questão da mobilização familiar relativas às práticas educativas familiares, bem como ao prolongamento da escolaridade.

Em outras palavras, a proposição das trajetórias de escolarização ganha uma certa relevância e centralidade nos debates e investigações, pois, em muitos trabalhos sobre educação e família, o cerne da pesquisa esteve em torno da presença da família, na escolaridade de jovens e crianças de camadas populares, muitas vezes, marcadas por olhares diferenciados sobre o projeto e às práticas dessas famílias, a exemplo da contemporânea diferença observada nos trabalhos dos sociólogos franceses Laurens e Lahire.

Para Laurens, os poucos casos que contrariam a probabilidade estatística de filhos de operários (universo de sua pesquisa) obterem o título de engenheiro, devem-se ao forte investimento familiar, sistemático e representado por um conjunto de práticas coerentes em face da escolaridade dos filhos. No trabalho de Lahire sobre socialização familiar, o autor encontrou diferentes casos que permitiram evidenciar como o capital cultural parental podia transmitir-se ou, ao contrário, não encontrava condições de transmissão. (ZAGO, 2011, p.138)

As famílias e a educação são objetos de estudo tanto da sociologia e da antropologia, quanto da psicologia, psicanálise, história, demografia etc. No Brasil, os estudos sobre família surgem, com mais vigor, a partir dos anos 1970, especialmente, sob a influência das análises de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1968), além da perspectiva microssociológica da escolha escolar de Bourdon (1979).

Ao longo dos anos, ampliaram-se as referências teóricas da sociologia da família e educação, utilizando as ideias de Lahire (1997), Montandon (1987), Perrenoud (1987), Singly (1993), Van Zanten (1988) etc., enfatizando, a partir da adoção das perspectivas desses autores, o plano microssocial das relações entre família e escola, porquanto estão postas, para as análises desses objetos, as tramas decorrentes das dinâmicas sociais.

A extensão da escolarização aos setores mais amplos da população forneceu os subsídios teóricos para a reflexão de temáticas que vêm se constituindo no confronto com a realidade empírica sobre a denominada “estratégia” familiar na vida escolar dos filhos.

Logo, no Brasil, em consonância com as tendências no campo da Sociologia da Educação, alguns estudos têm focado na compreensão das relações que as famílias estabelecem com a educação escolar dentro do processo de escolarização de grupos familiares de camadas populares.

Nesse sentido, nas últimas décadas, em diferentes áreas do saber, existe uma vasta literatura sobre as desigualdades escolares, isto é, sobre a origem social dos alunos e seu sucesso ou fracasso escolar (FORQUIN, 1995; PETITAT, 1994; PATTO, 1991 *apud* ZAGO, 2011, p.19).

Com efeito, no Brasil, os indicadores da educação, nos meios populares, registram uma concentração de analfabetismo e reprovação, bem como evasão escolar, provocando, dessa forma, pesquisas sobre esses temas relacionados com famílias de camada popular. Um exemplo desse tipo de investigação é a realizada por Nadir Zago, em 1991, que estudou as trajetórias de escolarização em camada popular, na cidade de Florianópolis/SC, e as suas evidências buscaram demonstrar “as condições objetivas, as práticas e os significados atribuídos à escolarização, assim como caráter heterogêneo e não-linear dos percursos escolares nos meios populares” (ZAGO, 2011, p. 20).

É válido salientar que, no Brasil, até o final da Primeira República, inexistiu uma política nacional de educação que abrangesse todas as modalidades de ensino e que, por sua vez, promovesse a inclusão social. Uma parcela da população pauperizada, em sua grande maioria, compostas de ex-escravos, ficou por muito tempo excluída de construir uma escolarização prolongada.

Em consequência, por meio dos ideais da Escola Novista, emerge uma nova consciência nacional relativa ao papel do Estado na educação no que tange à expansão da escola pública, ao direito de todos à educação e à exigência de uma política nacional de educação. É somente, portanto, na década de 30, que os trabalhos de Anísio Teixeira promovem uma nova mentalidade sobre aprendizagem, escolas e pedagogias desenvolvidas nas instituições.

Em 1961, estabeleceram-se as diretrizes gerais de um Sistema Nacional de Educação, no qual, a União passava a assumir e coordenar a ação educativa²⁶ em todo o país, e os estados

²⁶ Dentre as experiências emblemáticas no campo da educação popular, disseminadas em todo o país, surge o movimento de cultura popular do Recife, tendo como expoente o educador Paulo Freire, idealizador do método de educação para adultos, hoje, reconhecido internacionalmente como ícone da educação popular. Na Bahia, em 1969, à luz da Pedagogia Inaciana e do pensamento de Freire, emerge um curso para adultos trabalhadores – Supletivo do Colégio Antônio Vieira, (SUPLECAV) com ideias de familiarizar a educação às classes populares que buscam na escolarização instrumentos para posicionar-se frente aos desafios desse mundo. (GUERRA, 2012, p. 50-51)

teriam a incumbência de organizar os seus sistemas de ensino. Com o regime militar, entre 1964 e 1979, às perspectivas de descentralização política e administrativa são abandonadas, passando as questões relativas à educação aos órgãos executivos, sob a gerência do ministro do planejamento. Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e foram criados os cursos técnicos profissionalizantes.

Por sua vez, a Constituição Federativa do Brasil de 1988, ao assegurar a educação como direito público subjetivo, expressa a importância da educação como direito social de todos os cidadãos brasileiros e promove a descentralização do modelo de sua gestão, prevendo áreas prioritárias para a atuação de municípios e estados, pois, no seu artigo 211, estabelece que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto os Estados e o Distrito Federal, em especial, no ensino fundamental e médio.

Além disso, determina, no mesmo artigo, que, na organização dos respectivos sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual instituí, no seu artigo 1º, que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, em uma perspectiva de avanço para a construção e a democratização da educação, voltada aos segmentos social e economicamente vulneráveis da população brasileira.

De acordo com Àries (1981, p.110), na Europa do século XIII, os colégios serviam de asilos para “estudantes” pobres, pois essa educação, que hoje conhecemos, não era ensinada nos primeiros colégios do Antigo Regime, sendo, somente a partir do século XV, que esses espaços tornaram-se instituições de ensino.

Uma das questões que diferenciam a escola do Antigo Regime dos dias atuais é a escolarização em classes por idades e disciplinas. Durante certo tempo, a escola foi indiferente às necessidades atinentes às fases da idade, sobretudo no que diz respeito à infância e à juventude, bem como às suas especificidades.

O olhar diante dessas particularidades foi modificada ao passar dos séculos, cujas alterações incidiram no tecido societal do Antigo Regime e da Idade moderna, no tocante aos

aspectos dos comportamentos, das relações sociais e das instituições sociais. É, portanto, dentro desse contexto, que foi operada uma re(leitura) sobre educação escolar.

De acordo com Àries (1981, p.111), o movimento que altera os sentidos atribuídos à educação, notadamente, na escola, tem a ver com as mudanças associadas ao sentimento de infância e às questões relativas a faixas etárias. Dessa forma, a concepção de colégio foi ressignificada para elevar o efeito da percepção sobre a educação voltada para a infância e juventude, separando, por um lado, as crianças pequenas das mais velhas, e, por outro, as crianças ricas das crianças pobres.

Existiu nessa fase dois fenômenos: primeiro, no século XVII, a especialização demográfica das idades de 5-7 a 10-11 anos, tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios; em seguida, no século XVIII, a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas. (ÀRIES, p.120)

A infância ficou dilatada por dentro do ciclo escolar, isto é, enquanto estivesse sob os rigores e disciplinamento da educação escolar, não dispunha de liberdade tal qual o adulto. Desse modo, as relações sociais se complexificaram, seja pela ótica do prolongamento da infância e o viés da escolarização, seja pelo tratamento escolar das crianças de classes sociais diferentes.

Foram as ideias sobre escolarização do final do século XVIII que iluminaram o tratamento escolar do século XIX - final da idade moderna -. Logo o sentimento da infância, amplamente aceita na sociedade contemporânea, é uma construção social que remete aos ideais da expressão mais moderna dos “burgueses esclarecidos”, nos termos de Àries, sendo preciso não perder de vista que há, com efeito, “um notável sincronismo entre a classe da idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia”. (1981, p.129)

Continua o autor: a construção social ao longo dos séculos XVI a XVIII, é muito mais do que um período marcado por características físicas, e sim, na verdade, um período delimitado por fatores sociais (os quais, evidentemente, se transformam ao longo dos séculos). Poder-se-ia afirmar que cada sociedade indica quando seus membros atingem a maturidade, quando devem ter filhos, quando estão velhos, etc., e que inúmeras dessas indicações são diversificadas segundo o gênero. (1981, p. 39)

É nesse ínterim e de acordo com Louro (1994, p.35), que destacamos que uma investigação sobre o tema da educação é demandante de uma leitura construída nos marcos da perspectiva do gênero. Isso posto, assinala-se que a educação é um processo construído em contextos históricos específicos e diferenciados entre si, bem como que, nos processos de

educação, está implicada a ideia de encadeamentos mais amplos de socialização e de formação, numa intersecção de marcadores de raça, etnia, classe social etc.

Portanto, esse debate sobre educação numa perspectiva do sexo e gênero investe-nos da necessidade de abordar discussões sobre às questões de escolarização de camadas populares, numa ótica das diferenças dos sujeitos sociais e de gênero. Para aclarar nossa perspectiva, podemos consignar o seguinte:

O conceito de gênero significa “a construção social e histórica dos sexos”, ou seja, pretendem, ao utilizar esse conceito, enfatizar o caráter social – e ao mesmo tempo relacional – dos dois sexos, portanto nessa abordagem supõe-se que os estudos se dediquem à construção do feminino e do masculino (Louro, 2000, p.32)

Bourdieu, no seu texto *A dominação masculina* (2002 *apud* Louro 1994), buscou demonstrar a relação de dominação entre os sexos, considerando-a como uma “forma paradigmática da violência simbólica”, porquanto, através de uma análise etnográfica, o autor trata sobre a construção social dos sexos e dos gêneros femininos e masculinos ao afirmar que é, no processo de socialização/educação, que se imprime o “habitus sexuado e sexuante”, direcionado, também, aos corpos de cada sexo que aprendem gestos, posturas, falas, disposição etc., designados por sua sociedade para cada sexo.

Segundo Bourdieu (1990) (*apud* Louro, 1994, p.38) “o golpe de força que o mundo social exercer sobre cada um de seus sujeitos consiste em imprimir em seu corpo (...) um verdadeiro programa de percepção”. O trabalho de formação - realizado através da familiarização com um mundo simbolicamente estruturado, nas diversas práticas sociais, coletivas e institucionais, inscritas em normas sociais, doutrinas religiosas, jurídicas ou educacionais - “educa” os sujeitos a inserirem-se na divisão dos espaços geográficos, do uso do tempo, nos objetos de desejo, na estética, etc.

Juntamente com autora sobre estudos feministas, Perrot (2017) Àries, (1981 p. 126), considera que a escolarização feminina iniciar-se-ia com um atraso de cerca de dois séculos em relação aos meninos. Ao considerarmos que a escolarização, até o século XVII, não abrangia todas as classes sociais, podemos inferir, a partir daí, também, como assinala Perrot (2017, p.198-199), que se tratava, igualmente, de um espaço de domínio do sexo masculino, isto é, as mulheres eram excluídas²⁷.

²⁷ Da história, muitas vezes a mulher é excluída. Ora, a exclusão feminina é ainda mais forte. Quantitativamente escasso, o texto feminino é estritamente especificado: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais constituem a maioria. Trabalhadora ou ociosa, doente, manifestante, a mulher é observada e descrita pelo

Logo, desde o fim da idade média até início da idade moderna, a partir do século XVII, as compreensões e as ofertas para educação das meninas estavam atreladas às atividades domésticas, classificadas como um trabalho desqualificado e subordinado. Por assim dizer, a educação das meninas era limitada, só sendo possível um outro tipo de educação quando eram enviadas aos conventos, nos quais recebiam uma instrução, exclusivamente, religiosa. Seguidamente, o espaço privado da família e da religião eram reconhecidos como o legítimo lugar para educação das mulheres.

Contudo, a segregação da divisão sexual do trabalho foi consagrada no mundo ocidental, especialmente, em territórios europeus, assente nas ideias racionalistas, desde o século XVI dos pensadores, como René Descartes, Spinoza e Leibniz (1500-1600), que introduzem o racionalismo na filosofia moderna, sobretudo, na passagem do final do século XVII, alicerçado pelo racionalismo que “procurou definir estritamente o lugar de cada um” (PERROT, 2017, p198).

E, nessa combinação binária, às mulheres, couberam a maternidade, a família e a casa, pois, ainda de acordo com a autora acima citada (2017, p.199), “a participação feminina no trabalho assalariado é temporária, cadenciada pelas necessidades da família (...)”. ““À mulher, a família e os tecidos”, diz um texto operário de 1867”.

Em meados de 1880, deu-se a entrada das meninas no nível fundamental e, por volta do início do século XX, no secundário, enquanto que o ingresso na universidade teve a máxima expressão a partir de 1950. Na atualidade, no Brasil, as mulheres são maiorias nas universidades e nos cursos de profissionalização, apesar disso, algumas pesquisas²⁸ revelam uma diferença de remuneração entre as mulheres e os homens. Na esteira da reflexão de Perrot (2017, p.95), é vista uma mudança no comportamento das relações entre os sexos e os gêneros, exemplificada em fatores tais como conjugalidade definidas por escolha e afetividade e capacidade intelectual das mulheres requisitada pelo Estado e pelo mercado, que demandam mão-de-obra especializada, bem como, cada vez mais, postos de trabalho, considerados outrora dos homens, são ocupados por mulheres.

homem. Militante, ela tem dificuldade em se fazer ouvir pelos seus camaradas masculinos, que consideram normal serem seus porta-vozes. A carência de fontes diretas, ligada a essa mediação perpétua e indiscreta, constitui um tremendo meio de ocultamento. (PERROT, 2017, p. 197-198)

28 Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/mulheres-sao-maioria-em-universidades-e-cursos-de-qualificacao>

Entretanto, sabe-se que todas essas mudanças ocorreram em um plano internacional e em certo lapso temporal contemporâneo, além de que tudo isso está relacionado com o movimento feminista desde a Revolução Francesa e suas inspirações previstas em tratado de direitos humanos, marcando, historicamente, conquistas nos planos político, econômico, familiar, jurídico, educacional, etc.

Uma valiosa e importante vitória das mulheres foi a conquista do sufrágio universal, expressão do movimento feminista do século XIX e início do século XX; no Brasil, o voto feminino foi permitido a partir dos anos 30. Nos anos 60, seguiram-se outras lutas, nas quais, as mulheres desejaram o protagonismo social e, desde então, a condição das mulheres tem sido objeto de estudo nas Ciências Sociais e Humanas, bem como ciências afins, intercruzadas e combinadas pelas questões, não exclusivamente, de gênero, como, também, de raça e classe social. Segundo Perrot (2017, p.199), “o que importa reencontrar são as mulheres em ação, inovando em suas práticas, mulheres dotadas de vida, e não absolutamente como autônomas, mas criando elas mesmas o movimento da história”.

Para Davis (2016), a história das mulheres negras tem um lugar diferencial e primoroso na construção de um “novo” paradigma da condição de mulher, isto é, com olhar para (re)atualizações das leituras, movendo-se na direção de interligar as propostas de luta e revoluções sociais. Por sua vez, Ribeiro (2016, p.13) explica que “por se tratar do grupo que, sendo fundamentalmente o mais atingido pelas consequências de uma sociedade capitalista, foi obrigada a compreender, para além de suas opressões, a opressão de outros grupos”. Logo, para a autora, Davis busca “a tradução do conceito de interseccionalidade para quem pensa um novo conceito de modelo de sociedade” [...] significa pensar sobre as mulheres na “intersecção entre feminismo, antirracismo e luta de classe”. (2016, p.13)

A família negra norte americana escravizada é um tema de investigação de Hebert Gutman²⁹, bastante referenciado por Davis, para estudar as mulheres em face da raça e da classe, contudo, para a citada autora, ao livro de Gutman *The Black Family in Slavery and Freedom* faltou um aporte mais aprofundado sobre o “modo concreto do papel multidimensional das mulheres negras no interior da família e da comunidade escrava”. (2016, p.17)

²⁹ Hebert Gutman, *The Black Family in Slavery and Freedom*. Confirmou que inúmeras famílias foram desfeitas à força O primeiro capítulo do livro é intitulado “Send Me of the Children’s Hair (Mande-me mechas de cabelos das crianças), pedido feito por um escravo em uma carta à sua esposa, de quem ele havia sido forçado a se separar ao ser vendido. (DAVIS, 2016, p.27)

Se, e quando, alguém conseguir acabar, do ponto de vista histórico, com os mal-entendidos sobre as experiências das mulheres negras escravizadas, ela (ou ele) terá prestado um serviço inestimável. Não é apenas pela precisão histórica que um estudo desses deve ser realizado; as lições que ele pode reunir sobre a era escravista trarão esclarecimentos sobre a luta atual das mulheres negras e de todas as mulheres em busca de emancipação. (DAVIS, 2016, p.17)

A proposta que Davis faz aos pesquisadores é um (re)exame sobre a escravidão de mulheres negras, pelo qual, ela mesma constrói as reflexões na sua Obra *Mulheres, Raça e classe*. O primeiro ponto de partida na construção das ideias de Davis, é o lugar de trabalhadora e da exploração da força de trabalho imposto às mulheres negras; em seguida, a autora desloca o seu olhar para as relações familiares, chamando a atenção para o modelo “biologicamente matrilocal” (2016, p.25), discursivamente, apresentado pelos homens brancos latifundiários sobre a família negra escravizada.

Há, portanto, um enunciado, muitas vezes, encontrado em pesquisas históricas e sociológicas sobre famílias negra, sustentando “que a recusa do senhor de reconhecer a paternidade entre seus escravos se converteu de forma direta em um arranjo familiar patriarcal criado pela própria população escravizada” (DAVIS, 2016, p.25).

Mas seriam essas também as normas pelas quais escravos e escravas regiam seus próprios relacionamentos domésticos? [...] Hebert Gutman *The Black Family in Slavery and Freedom* levantou evidências impressionantes de prosperidade e desenvolvimento familiar sob a escravidão. Não foi a infame família patriarcal que ele descobriu, e sim uma família que envolvia esposa, marido, crianças e, frequentemente, outros familiares, além de parentesco por adoção. (DAVIS, 2016, p. 27)

Segundo Davis (2015, p.27), Gutman demonstrou, na sua pesquisa sobre famílias negras escravizadas, que as normas e práticas que permearam as relações familiares de escravos e escravas foram forjadas pela ingerência das regras escravocratas, poia ao mesmo tempo que reinventavam seus modos e arranjos familiares regidos por outras complexibilidades, diferenciavam-se das famílias dos brancos locais. Assim, “[...] usufruindo o máximo possível da autonomia de que conseguiam se apoderar, escravos e escravas manifestavam um talento impecável de humanizar um ambiente criado para convertê-los em uma horda subumana de unidades de força de trabalho”. (DAVIS, 2016, p.27-28).

Enquanto as mulheres cozinhavam e costuravam, por exemplo, os homens caçavam e cuidavam da horta. Essa divisão sexual do trabalho doméstico não parece ter sido hierárquica: as tarefas dos homens certamente não eram nem superiores nem inferiores ao trabalho realizado pelas mulheres. Ambos eram igualmente necessários. Além disso, ao que tudo indica, a divisão de trabalho entre os sexos nem sempre era rigorosa; às vezes, os homens trabalhavam na cabana e as mulheres podiam cultivar a horta ou mesmo participar da caça. (DAVIS, 2016, p. 30)

Do mesmo modo que a vida doméstica ocupava um lugar importante para a vida social de escravos e escravas, o trabalho doméstico não era tomado como pertencente a um ou outro sexo, os homens e as mulheres serviam e desenvolviam valorosas tarefas domésticas. No ambiente da vida pessoal e doméstica nas senzalas, segundo Davis (2016, p.30), o trabalho desempenhado para vida em famílias era cumprido em termos de igualdade entre os sexos, com efeito, observa-se que o “que normalmente tem sido entendido como uma debilitante forma de supremacia feminina era, na realidade, um modo de chegar mais próximo de uma saudável igualdade sexual, maior do que era possível encontrar entre a população branca” (DAVIS, 2016, p.31).

Contudo, a partir dessa ótica não é possível inferir que “elas dominavam seus homens”, sendo esta leitura uma conclusão rasteira e deficiente sobre a dinâmica familiar de homens e mulheres submetidos a o trabalho escravo. Entretanto, pode-se afirmar que as mulheres negras

eram levadas a defender seus filhos pela repulsa veemente à escravidão. A origem de sua força não era um poder místico vinculado à maternidade, e sim suas experiências concretas como escravas. Elas labutaram sob o chicote de seus senhores, trabalharam para sua família, protegendo-a, lutaram contra a escravidão e foram espancadas, estupradas, mas nunca subjugadas. (DAVIS, 2016, p. 41).

O desafio trazido por Davis (2016, p.29) é, sobretudo, encontrar o fio da meada que entrelaça a posição das mulheres no interior da família escrava, o seu papel e a sua condição social na vida das senzalas e como escrava, de forma geral. Para a autora, a história das mulheres negras terem vivenciado um regime de trabalho compulsório e de total servidão, mas que, apesar disso, no ambiente doméstico buscaram compartilhar a igualdade com os seus companheiros, sendo, também, responsáveis pela luta contra a condição desumana da escravidão, deixou como herança, para as gerações descendentes de mulheres, realça a autora, “nominalmente livres”, a “(...) perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual”, em resumo, “um legado que explicita os parâmetros para uma nova condição da mulher” (DAVIS, 2016, p. 41). Análise que tem serventia científica para problematizar no objeto de pesquisa e encontrar os achados mais pertinentes a pergunta da nossa atual investigação.

Segundo Itaborá o debate sobre gênero no contexto das famílias promove uma reflexão necessária, visto que estudar família significa conhecer “a divisão sexual do trabalho remunerado doméstico e de cuidado e diversas representações sobre masculinidade e

feminilidade, reproduzidas ou transformadas nas dinâmicas familiares” (ITABORAÍ, 2017, p.85). Portanto, está posto que os estudos de gênero recortado com o estudo de raça contribuem enfaticamente para a desnaturalização da família, trazendo à tona as desigualdades de gênero e raça que peformatizam alguns modelos de família na sociedade contemporânea.

4.2 FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS POPULARES À LUZ DA PERSPECTIVA GERACIONAL E OUTRAS DIMENSÕES

Partindo do pressuposto de que várias pesquisas são produzidas atentas aso temas interseccionais, a análise das relações intergeracionais também se faz inquestionável, em diferentes aspectos da vida social, uma vez que, a questão das gerações está, assim, intrinsecamente ligada à problemática das mudanças, seja pelo viés de transformações estabelecidas nas relações familiares entre pais, filhos, avós e sociedade, seja pelas questões culturais nas quais os indivíduos e grupos produzem enquanto “novas” formas de sociabilidade.

Contudo, para um segmento da sociedade, há um sentimento de que as transformações sociais e culturais, aceleradas, de maneira generalizada, pelo ritmo das questões socioeconômicas no mundo contemporâneo, imprimem, nas gerações atuais, um sentido desqualificado à vida, à tradição, às normas e valores sociais, todos, outrora, supostamente, controlados e harmonizados.

É, nesse contexto, que os termos geração e transformações da vida social e cultural de indivíduos e grupos sociais ganham visibilidade e destaque, em especial, pelo senso comum, que os observam à luz da imprecisão conceitual. Logo, para isso, é necessário ultrapassar a noção de geração “tratada de maneira excessivamente fluida e perigosamente influenciada pelo uso cotidiano” (MOTTA, 2004, 2010a, 2010b; MAUGER, 2009; DOMINGUES, 2002 *apud* TOMIZAKI, 2013, p.86).

Dessa forma, com o foco nas tensões e estratégias educativas mobilizadas no cotidiano por mulheres-mães para manterem seus filhos na escola, cujas mães são beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -, é de fundamental importância apresentar um olhar acerca do tema família e gerações, procurando interpretar e conferir sentido para os conteúdos das manifestações que surgem nas experiências de escolarização das famílias de camadas populares.

A convivência entre as gerações – vivida e fabricada nas famílias – favorece a construção de uma diversidade de configurações familiares, isto porque as gerações constroem e

reconstruem os significados das suas experiências, dos seus valores e das suas visões de mundo, possibilitando diferentes dinâmicas internas, práticas e comportamentos.

Em meio a essa gama de possibilidades de grupos familiares, alguns estudos vêm tecendo suas argumentações em torno da complexidade do tema, pois, a um só tempo, a família se apresenta como espaço de dependência e de autonomia, bem como uma rede de apoio e de contenção dos desejos individuais, tornando-se, assim, um dos objetos mais cobiçados e desafiadores a serem analisados pelo prisma das diversidades e ambivalências manifestadas na vida social e contemporânea.

Logo, as relações entre as pessoas do grupo familiar marcadas pelas suas histórias de vida passadas e futuras criam e movem infundáveis estilos familiares, redefinindo os vínculos e as gerações no tempo. Portanto, compreender as diferentes sociabilidades, no que tange às normas e valores sociais, tem como base as reflexões sobre as formas e experiências de vida de diferentes experiências sociais no âmbito familiar.

Nesse sentido, as transformações da vida social e cultural de indivíduos – isto é, a pertinência do sentido conferido às mudanças de valores –, bem como mudanças de práticas sociais de uma geração para outra têm despertado a atenção de autores de diferentes áreas do conhecimento que se debruçam sobre o tema de família e escolarização de camadas populares e suas multifacetadas manifestações. Segundo Debert (1998), o conceito de geração pode ser assim definido:

apesar de suas conotações variadas, a ideia de geração implica um conjunto de mudanças que impõem singularidades de costumes e comportamentos a determinadas gerações. Daí falar-se em geração do pós-guerra, da televisão, de 68. A geração não se refere às pessoas que compartilham a idade, mas às que vivenciam determinados eventos que definem trajetórias passadas e futuras (DEBERT, 1998, p.60).

Observa-se que as ciências sociais, nas últimas décadas, produziram diferentes análises pertinentes às transformações ocorridas no espaço da vida privada e relacionadas às estruturas sociais, com ênfase nos problemas sociológicos abordados, em grande medida, pelo prisma da temporalidade – recorte analítico sobre o qual se debruçam as pesquisas sobre o tema das gerações. Com efeito, Mannheim (*apud* BARROS, 2006, p.11), nos anos de 1920, já argumentava sobre o tema das gerações, consignando a seguinte ideia:

O problema das gerações é importante o suficiente para ser seriamente considerado. Ele é um dos guias indispensáveis à compreensão da estrutura dos movimentos sociais e intelectuais. Sua importância prática torna-se evidente logo que se tenta obter uma compreensão mais exata do acelerado ritmo de mudança social característico de nossa época. (Mannheim, Karl. Sociologia. São Paulo: ática, 1982, p.67).

Ademais, conforme afirma Sahlins, Goode, Segalen (1993 *apud* SCOTT 2011, p.54), uma característica importante das transformações engendradas na família, consideradas nas investigações a partir das questões das gerações, e que é um ponto chave nesse debate é a coexistência de diferentes gerações numa mesma família, pois essa possibilidade pode ser um elemento interpretativo dos componentes, supostamente inconciliáveis, de mudanças e permanências que fazem parte das experiências de vida em família.

Assim, fica posta a necessidade de ir buscar entender as interações do exercício cotidiano da vida entre os membros das famílias, uma vez que, mergulhados num amplo processo de troca, de diferentes percepções e práticas, se produz o tempo presente e comum aos familiares. Desse espectro, emergem as mudanças sociais, pois as experiências que são vividas coletivamente, base de memória coletiva, são recriadas em seus valores e costumes, sendo ao mesmo tempo solo fértil de transformações das gerações seguintes, nos termos “mannheimiana” abordar a geracionalidade é tratar também do “não-contemporaneidade do contemporâneo”.

Em Motta (2004, p.126-127 *apud* BARROS, 2006, p.19) retoma-se a concepção “mannheimiana” sobre a “não-contemporaneidade do contemporâneo”. Para a autora, Mannheim (1982) considera que fazer parte “de uma mesma geração não diz respeito apenas ao fato de indivíduos conviverem em momento histórico, mas de estarem em uma posição específica para viver determinados acontecimentos”.

Ainda, segundo Tomizaki (2013, p.87), ao discorrer sobre a compreensão de Mannheim, consigna que não podemos entender “o surgimento de novas gerações somente em função do nascimento de novos membros nas sociedades.

Logo, a noção de geração fundada exclusivamente no âmbito familiar e sustentado unicamente por laços de parentesco fica de antemão limitada, mas não excluída”, da mesma forma que o nascimento num mesmo período histórico não é condição exclusiva para supor a existência de uma geração, embora, sem dúvida, signifique um pertencimento cronológico com probabilidades de vir a ser uma geração – ainda que seja inegável a importância do critério etário na definição do acontecimento geracional.

Nas análises feitas por Mannheim, de acordo com Tomizaki (2013, p.88), a característica biológica produz efeitos de sucessão sem correspondente direto de mudanças sociais e/ou políticas. Na verdade, o que ocorre é um indicativo de reservas geracionais.

Sendo assim, a rigor, o nascimento de filhos ou netos, que produz novas gerações familiares, não necessariamente cria um fenômeno sociologicamente relevante, embora

no senso comum esses novos agrupamentos familiares sejam, denominados como “novas gerações”. (TOMIKAZI, 2013, p. 88)

Ainda, nos termos de Tomizaki (2013, p.87) “ a comunidade de destino” de Mannheim só se realiza quando, concomitantemente, um determinado grupo de pessoas nascidas num mesmo período conectam-se e estabelecem entre si um compartilhamento de um conjunto de experiências, capazes de fabricar um pertencimento de espaço e tempo, cujos vínculos resultem em mudanças impactantes e que tenham um caráter social, político e econômico, visto que somente essas condições protagonizam o verdadeiro aparecimento das ditas novas gerações.

No ponto, complementa o autor (2013, p.87):

De acordo com Mannheim, é preciso ter nascido na mesma comunidade de vida social e histórica, que aponte para uma mesma “comunidade de destino”, para que seja possível a criação de um modo de comportamento, de uma maneira de sentir e de pensar próprios a um grupo.

Portanto, a história e o desenvolvimento de um povo e/ou de uma nação não está diretamente e intrinsecamente subordinada ao número absoluto dos seus habitantes, mas, também, diz respeito à qualidade dos contextos sociais, econômicos e políticos, nos quais habitam os antecessores e nascerão os seus sucessores.

Assim, poder-se afirmar que “as sociedades que ficam longos períodos sem alterações significativas no seu quadro social tendem a ter menores chances de constituírem novas gerações históricas ou sociais, embora não necessariamente tenham diminuído seu ritmo de sucessão biológica”. (TOMIZAKI, 2013, p.88)

Nesse viés, é nas “comunidades de destino” que despertam as “unidades de geração”, isto é, trata-se de uma espécie de aliança entre os sujeitos do grupo que se formatam pelo estabelecimento de um compromisso com manifestações da realidade concreta, assim, fazendo-os unitários, pois estão imersos nos mesmos planos de problemas e contextos, mas, podendo, inclusive, ser adversários entre si, contudo remetidos aos acontecimentos comuns e as suas problematizações. Diante desse debate, Tomizaki (2013, p.89) considera imprescindível, para qualquer estudo de abordagem geracional, os seguintes elementos para seu delineamento:

(i) o peso das idades; (ii) a posição social dos indivíduos ou grupos; (iii) as experiências compartilhadas, capazes de constituir o sentimento de pertencimento a um “destino comum”; (iv) a dinâmica entre as gerações; (v) a conjuntura histórica na qual se inscrevem as gerações assumidas como objeto de estudo.

Ademais, consignamos que tratar sobre o tema geracional com vistas as estratégias educativas mobilizadas por mulheres-mães de camadas popular e beneficiária de programa social

exige-se simultâneos debates e interpretação com outras categorias analíticas, quais sejam, a dimensão das escolhas individuais e o campo de possibilidades³⁰, presentes na realidade concreta dos indivíduos. Destarte, “Trajetórias e projetos elaborados pelos indivíduos têm uma circunscrição histórica e cultural que se apresenta a eles como repertórios de temas, preocupações, paradigmas culturais e que podem se apresentar diferentemente dependendo da geração” (VELHO, 1997, p.27).

Então, na formulação dos seus projetos de vida, o indivíduo depara-se com situações de escolhas dentro de um leque de opções que lhes são possíveis, havendo, portanto, um processo seletivo entre vários caminhos a seguir dentro de um campo de possibilidades dado pelo conjunto social, e, como há um sentimento de ganhos e/ou de perdas³¹ na decisão de escolhas, em determinado momento da vida, as transformações emergem como conflitos vividos nas relações familiares geracionais.

Diante disso, o conceito de projeto, tal como elaborado por Velho (1994, p.40), é fundamental para a análise dos dados, a que se propõe a presente pesquisa, visto que um projeto é uma espécie de “conduta organizada para atingir finalidades específicas”. Para o autor, os projetos seriam caminhos escolhidos subjetivamente dentre de um “campo de possibilidades” informado pelo câmbio de parâmetros culturais:

Assim, evitando um voluntarismo individualista agnóstico ou um determinismo sociocultural rígido, as noções de *projeto* e campo de possibilidades podem ajudar a análise de trajetórias e biografias enquanto expressões de um quadro sócio histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades (VELHO, 1994, p.40).

Conforme Velho (1994, p.42), o tempo presente e o futuro são resultados da elaboração feita pelos indivíduos e que formata a sua biografia. Esta última é uma malha de feixes operados pela memória que seleciona para o indivíduo os aspectos significativos por meio de interpretações dos fatos do passado - é a memória, no presente, quem faz o trabalho seletivo

³⁰ Esse aspecto confere limites e constrangimentos sociais à elaboração de projetos, o que Velho chamou de *campo de possibilidades*. A manipulação desse campo pelo indivíduo não é racional, no sentido do cálculo estratégico das opções, mas tem fortes dimensões consciente. O sujeito avalia significativamente suas possibilidades de escolha. Velho ainda lembra que não se pode esquecer dos aspectos “não-conscientes” dessas tomadas de decisão (ALVES, 2006, p. 71.)

³¹ A própria definição do que é o passado acompanha os percursos da biografia, que pode ser feita e refeita em função das circunstâncias dadas pelo presente. Assim, “no meu tempo” expressão recorrente nas narrativas de lembranças, incorpora o contraste entre um bom tempo do passado e o momento presente de insatisfação com as mudanças na vida familiar, nos costumes, nos espaços públicos da cidade, predominando nas falas o sentimento de rejeição e de não-pertencimento ao mundo atual (BARROS, 2006, p.32)

das lembranças. No ponto, afirma Barros (2006) que “A memória, assim, não se encontra pronta em algum ponto de nossa mente; ao contrário, as lembranças são desencadeadas pelas intervenções sociais do presente” (BARROS, 2006, p. 30).

Assim, a memória é um processo eminentemente seletivo que se comunica com os contextos sociais no presente, sendo as lembranças (re)construídas e transmitidas para comporem os projetos. Desta maneira, os projetos de vida são construídos no tempo presente a partir da percepção de trajetória ou biografia, logo, é possível considerar que, nas sociedades, ditas complexas, a ação individual constrói o projeto responsável em oferecer as condições e em criar os valores para a trajetória individual.

Pelo exposto, projeto e memória articulam-se para a constituição da identidade social do indivíduo, porquanto constituem as âncoras que dão sentido à trajetória individual. Então, para Halbwachs (1968 *apud* BARROS, 2006, p.30), “a memória individual é o ponto de encontro das memórias coletivas. O indivíduo que lembra incorpora em suas narrativas as linguagens dos diferentes meios sociais em que transita”.

Ademais, o passado, *a priori*, não tem coerência, tampouco fluxo, pois a “consciência e o significado desse passado e da memória articulam-se à elaboração de projetos que dão sentido e estabelecem continuidade entre esses diferentes momentos e situações” (Velho, 1994, p.103).

Contudo, o sujeito tem um projeto principal, sob o qual estão subordinados todos os outros que possa idealizar, porém, em meio a complexidade social, a diversidade de causas e os entraves socioculturais, no cenário contemporâneo, contradições e conflito, mesmo que paradoxalmente, podem tensionar os objetivos dos projetos almejados pelos indivíduos.

Logo, é possível reconhecer que os indivíduos estão, de certo modo, a todo momento, reelaborando os seus projetos, seja para encontrarem uma firmeza nas antigas propostas, seja, sobretudo, para justificar e explicar as necessidades de adaptações de mudanças inseridas nos “novos” projetos. Assim, ressalta Velho (1994, p.104) que “Por isso mesmo, o projeto é dinâmico e é permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões na sua identidade”.

Nesse viés, o conceito de metamorfose³², cunhado por Velho (1987, p.17), explica a dinamização de estilo de vida³³ e da mutabilidade dos significados dos projetos e, até mesmo, das

³² Velho (1987), ao discutir a relação entre indivíduo e sociedade na modernidade apoiado no interacionismo e na fenomenologia, desenvolve dois conceitos que penso serem fundamentais para que se compreenda o sentido da

identidades. Entretanto, salienta o autor que a referida recriação não se dá nem aleatoriamente, tampouco a partir do que não existe, pelo contrário, somente é possível compreender a mudança a partir do campo de possibilidades disponível para o sujeito.

Outrossim, de acordo com Velho e Kuschnir (2001 *apud* ALVES, 2006, p. 72), em consequência desse contexto, impõem-se a importância da diversidade de experiências e de um vasto repertório de significados em vista de uma mediação e flexibilização dos projetos pessoais. Explica Velho (1997, p.33-34):

Nesse sentido, poder-se-ia até dizer que os projetos mais eficientes seriam aqueles que apresentassem um mínimo de plasticidade simbólica, uma certa capacidade de se apoiar em domínios diferentes um razoável potencial de metamorfose. Os projetos constituem, portanto, uma dimensão da cultura, na medida em que sempre são expressão simbólica. Sendo consciente e potencialmente públicos, estão diretamente ligados à organização social e aos processos de mudança social.

Nessa perspectiva, entendemos a importância de privilegiar os dados colhidos do empírico como “verdades autobiográficas”, pois é, na (re)leitura e na (re)escrita da narrativa da experiência, que os sujeitos olham suas recordações e referências e pensam/articulam sua vida (SOUZA, 2008). Portanto, as relações estabelecidas entre a experiência em si e a leitura/interpretação cotidiana dessa experiência têm fronteiras de conflitos que devem ser analisadas a partir de laços sociais que se refazem continuamente através da constante reelaboração dos projetos e, conseqüentemente, das identidades.

Além do mais, nesse estudo destacamos a importância da compreensão das trajetórias de escolarização de famílias de camada popular levando em consideração uma olhar para a rede de parentesco e vizinhança, pois, de acordo com Bott (1976, p.211-212), “o meio social imediato de uma família urbana consiste em uma rede e não em um grupo organizado”, ou seja, a organização da família em redes de parentesco e vizinhança alarga as relações de família e ultrapassa o sentido clássico de estrutura familiar.

Essas redes sociais de obrigações mútuas supõem, por exemplo, uma complexa sociabilidade, condição e pressuposto da continuidade das relações sociais. Há, nessas redes sociais, uma série extensa de obrigações mútuas, tradicionalmente, consideradas como ajuda

fluidez atribuída a essas sociedades, que ele prefere denominar complexas; são eles o projeto e a metamorfose. (ALVES, 2006, p.69)

³³ Estilo de vida, numa perspectiva geertziana, envolve os gostos, as atitudes, as atividades, o tom que conforma um dado grupo de pessoas; províncias de significado são os meios por onde circulam esses estilos de vida e onde eles adquirem sentido (ALVES, 2006, p.72)

resultante de diversas combinações de relações, e, ao mesmo tempo, a sua ausência pode ser o principal motivo de conflitos e tensões.

Logo, no que se refere a obrigações mútuas, trata-se de “refletir sobre como as práticas socializadoras se transformam, reinterpretando, rejeitando ou incorporando princípios provenientes dos contrastes entre as gerações na família” (GUEDES & LIMA, 2006, p.132).

Além disso, vale salientar que alguns estudos sobre família utilizam o termo rede com enfoque na sua constituição ou, ainda, para analisar o que nela circula, sejam bens ou pessoas. Em razão disso, sabe-se que a formação dessas redes sociais tanto pode fazer referência ao parentesco consanguíneo ou por aliança, bem como a pessoas aparentadas pela vizinhança; ademais, pode referir-se à extensão de parentesco a outros tipos de relações, a exemplo do compadrio.

Quanto à circulação de bens, distintos autores, como Fonseca (2007), consignam que as obrigações mútuas, cuidadosamente, formatam as redes de parentesco e vizinhança, em razão da circulação, da doação, da cessão ou dos empréstimos de diferentes tipos de bens.

Por este ponto de vista, as famílias nucleares assumem, por diversas vezes, a configuração de família extensas, uma vez que é bem comum que sejam agregados, a partir da lógica parental relacionada à família nuclear, novos membros, em face das obrigações mútuas presentes nas redes.

Por conseguinte, o parentesco é o fenômeno que identifica a rede social, embora se trate de “um valor mais amplo e mais difuso do que a família” (DA MATTA, 1987, p.120), pois, frequentemente, questionado quanto às expectativas geradas em razão de sua preexistência.

Desse modo, as configurações desenhadas pelas redes de parentesco e vizinhança são bastante diferenciadas, porquanto consubstanciam construções pelas quais os princípios de recrutamento, considerados relevantes, apresentam-se diferenciados entre si; além do mais, as formas assumidas por cada uma das redes são bem específicas.

Cabe salientar ainda que, além das perspectivas analíticas que interseccionalizaram essa pesquisa, tais como, questões geracionais, memória, projetos e rede de parentesco e vizinhança, evidencia-se na contemporaneidade o sentimento amoroso na família, expressão assumida como uma marca que identifica e acompanha o movimento de modernização das sociedades ocidentais, conforme a noção de “relação pura” e “primazia do amor”, aludida por

Giddens³⁴ (2002 *apud* COUTINHO, 2006, p.104), assunto tematizado no capítulo 6 (seis) deste trabalho.

Enfim, nessa trama de investigação sobre tensões e estratégias educativas mobilizadas por mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família para atender a frequência escolar faz-se necessário não perder de vista que as mudanças e as influências assumidas pela família e o processo de escolarização na contemporaneidade são mútuas e ambivalentes. Logo, quando famílias são tomadas como objeto de pesquisa deve ser requisito para o seu estudo uma compreensão que ultrapasse os limites da dicotomia inserindo-a num problema com o contexto de análise complexo, isto é, que implique em diferentes conceitos e categorias.

³⁴ Segundo Giddens (2002 *apud* COUTINHO, 2006, p.104), entre as características de uma “relação pura”³⁴ estão: a valorização da relação por si mesma e não por condições exteriores da vida social e econômicas; a busca da relação apenas pelo que pode trazer para os parceiros envolvidos; sua organização reflexiva, de modo aberto e em base contínua (“Está tudo bem?”); o papel central do “compromisso” entre os parceiros; a relação fincada na intimidade e na confiança mútua; a criação de “histórias partilhadas”, isto é, histórias criadas e mantidas na medida em que integram as agendas dos planos de vida dos participantes.

5. OS DADOS DA REALIDADE. ANÁLISE DAS TENSÕES E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS MOBILIZADORAS DE MULHERES-MÃES BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA – PBF

Eu quero ser tudo que sou capaz de me tornar.
(Katherine Mansfield)

Conforme anunciamos no capítulo metodológico, o foco desta pesquisa está, portanto, na investigação das lógicas socializadoras e das práticas sociais que se traduzem nas tensões e estratégias educativas de mobilização das mulheres-mães beneficiárias em face do cumprimento da exigência de frequência escolar do Programa Bolsa Família – PBF -.

Logo, atentamos para o duplo movimento que caracteriza as lógicas e as práticas (representações, lógicas de ações e organizações, regras etc.) de mulheres-mães na relação com a escolarização dos seus filhos em face da regra da frequência escolar desse programa social. Assim, em nossa pesquisa, investigamos o cotidiano de mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -, com a pretensão de descortinar as tensões e as estratégias educativas mobilizadas por essas mulheres, com foco na contrapartida da frequência escolar do programa.

No ponto, vale salientar que, segundo Thin (2010), várias abordagens sociológicas podem ser mobilizadas para estudar lógicas e práticas de famílias populares, sendo recorrente o uso de duas perspectivas, a saber: a legitimista - que compreende as lógicas e as práticas populares como “simples produto da dominação e da interiorização da legitimidade e da superioridade da cultura escolar” (THIN, 2010, p.68); e a do relativismo - que afirma “a existência de uma cultura popular autônoma ou independente das lógicas e das culturas dominantes na formação social” (THIN, 2010, p.67).

Entretanto, conforme Thin (2006, 2010), é importante ultrapassar o uso restrito de uma ou outra perspectiva, sabendo que a utilização absoluta de uma das compreensões, seja o

olhar legitimista, seja a ótica relativista, enfraqueceria a possibilidade de descrever e conhecer o cotidiano das tensões e estratégias educativas mobilizadas por essas mulheres-mães beneficiárias.

Nesse sentido, construímos nossas análises com a perspectiva de “conciliar, incessantemente, as duas abordagens, integrando na descrição o conjunto das características das práticas populares em suas relações com as práticas dominantes, isto é, o que as caracteriza como dominadas e o que as caracteriza como lógicas próprias” (THIN, 2010, p.69). Para isso, consideramos as tensões e as estratégias educativas pelo prisma da importância da escola na sociedade atual e da mentalidade dominante que lhe cerca, bem como dos modos de viver próprios do contexto e das trajetórias de vida das nossas informantes.

Portanto, pudemos observar o cotidiano das lógicas e das práticas em diversos setores que compõem o universo da vida escolar de famílias de camadas populares, entretanto, no nosso caso, o foco restringiu-se às tensões e às estratégias educativas vividas no cotidiano da vida das mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - em vista da escolarização dos filhos/as analisadas a partir das narrativas colhidas em entrevistas semidiretivas.

Destarte, com a pretensão de entender a relação entre a regra da frequência escolar, exigida pelo Programa Bolsa Família – PBF -, e as opções estratégicas educativas de cada informante, valemo-nos de entrevistas semiestruturadas para compreender como cada uma das informantes relatam sua versão sobre os processos sociais - lógicas e práticas socializadoras – produzidas na construção da escolarização.

Nossos achados serão apresentados segundo uma ordem de compreensão e raciocínio a partir da apropriação das análises dos dados obtidos no campo. Dessa maneira, primeiramente, a nossa análise será apreciada segundo as perspectivas da lógica e das práticas socializadoras das mulheres-mães em relação à lógica escolar; posteriormente, teceremos algumas considerações num capítulo sobre o mito mobilizador - as histórias delas e do Outro (O eu e o Outro na família).

Considerando o ponto de vista das lógicas e práticas de mulheres-mães de camadas populares, demonstradas como estratégias educativas mobilizadoras, atentamos para traduzir as *performances* das mães-beneficiárias sobre quatro marcadores, a saber: i) sentimento de ambivalência pelo Programa Bolsa Família – PBF -; ii) mudanças socioculturais no cotidiano da organização da vida das mães-beneficiárias em vista do cumprimento da contrapartida da

frequência escolar; iii) funcionamento e participação das redes sociais em torno do ato de cuidar das crianças; iv) mobilização de mães-beneficiárias e controle do contexto educativo; v) e *mito mobilizador* das mulheres-mães a partir das suas trajetórias de escolarização e investimento na escolarização dos filhos³⁵.

Então, todas as abordagens visam à possibilidade de verificarmos a potencialidade de apropriações, arranjos e caminhos de escolarização dos filhos/as de mulheres-mães beneficiárias de um programa social que, sobretudo, exige formalmente o cumprimento da frequência escolar no percentual de 80% (oitenta por cento).

Tomamos, para análise, a experiência escolar das entrevistadas: isto a que concluímos ser o *mito mobilizador* - as histórias delas e do Outro (O eu e o Outro na família). Utilizamos como indicadores o percurso escolar e as interrupções a partir de três variáveis relacionadas à vida escolar das informantes, quais sejam: a) inserção no mercado de trabalho; b) maternidade; c) e família nuclear. Neste próximo capítulo, atentamo-nos em investigar e em transpassar o significado das influências que resultam na mobilização pessoal das mulheres-mães beneficiárias em prol do investimento na escolarização dos filhos/as e do êxito escolar destes.

5.1 “NAS REUNIÕES FALAVAM QUE OS MENINOS NÃO PODEM FALTAR...”

O primeiro fenômeno, tomado como categoria de análise para apreciação sobre as lógicas e práticas socializadoras de mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -, pretende identificar o *sentimento de ambivalência pelo programa*, no sentido de explorar o quanto essas mulheres expressam uma compreensão – sentimento - de aparente paradoxo, no tocante ao impacto da condicionalidade da frequência escolar na escolarização dos filhos/as.

Considerando que, nas narrativas colhidas nas entrevistas, as mulheres-mães demonstraram satisfação ao mesmo tempo que exprimiram sentimento oposto quanto ao Programa Bolsa Família – PBF -, quando questionadas sobre o objetivo, contrapartida da frequência etc. do referido programa, buscamos conhecer como se expressa na prática essa ambivalência.

³⁵ Em anexo o roteiro da entrevista aplicada às mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família -PBF e informantes da nossa pesquisa. Informamos que a pesquisa foi realizada na escola das crianças aproveitamos a ocasião que as mulheres-mães levavam seus filhos/as para a escola.

Tal sentimento foi traduzido por nós como uma manifestação de confiança e desconfiança quanto à possibilidade de reversão e/ou promoção do quadro social das famílias beneficiárias, bem como em relação ao aproveitamento/rendimento escolar diante das exigências escolares e das próprias limitações da família.

Dessa forma, o sentimento de ambivalência pelo Programa Bolsa Família – PBF -, que caracteriza os discursos das mulheres-mães beneficiárias, foi categorizado, nesta pesquisa, entre as lógicas escolares, as práticas familiares e a condicionalidade do programa. Ademais, esse sentimento foi interpretado pelo significante da hesitação, isto é, as mulheres-mães beneficiárias demonstraram sentimentos de incertezas em face da escolarização dos filhos/as quando evidenciadas as perspectivas do programa que relacionam a exigência da frequência escolar com o recebimento de uma bolsa monetária.

Portanto, o traço central, percebido no discurso de ambivalência das mulheres-mães beneficiárias sobre o Programa Bolsa Família – PBF -, consiste, ao mesmo tempo, tanto no reconhecimento da importância desse programa e da legitimidade deste diante da escolarização, quanto na desconfiança referente à superação da condição de pobreza, bem como das circunstâncias para alcançar o sucesso escolar na contemporaneidade.

Observemos os relatos abaixo. De um lado, quando perguntadas sobre o que acham do Programa Bolsa Família – PBF -, responderam:

<p><i>Ao invés de dar o dinheiro diretamente, pudesse dar o material. O tênis que precisa para ir pra escola. E a questão de informática.</i></p> <p>Aurea, 39 anos, 02 filhas.</p>	<p><i>Eu acho que o bolsa família deveria ter uma aula de computação na escola, uns cursos.</i></p> <p>Celeste, 39 anos, 01filho.</p>
<p><i>Se eles fizessem um projeto pra colocar as mãe pra trabalhar ou abrir uma coisa pra poder colocar as crianças pra tomar um curso pra poder desenvolver e achar um trabalho, eu acharia melhor.</i></p> <p>Ivana, 36 anos, 03 filhos.</p>	<p><i>Sincera e honestamente, eu sugeriria atividades, esporte, futebol, ballet, nessa área aí seria importante para que as crianças pudessem melhorar mais.</i></p> <p>Tatiana, 40 anos, 03 filhos</p>

Do outro lado, quando perguntadas sobre a importância do recebimento monetário do benefício, no exemplo abaixo, observamos as seguintes constatações:

<p><i>Faz falta se acabar. Porque eu deixo esse dinheiro só pra pagar as coisas dela. Pago a banca e compro as merendinhas dela.</i></p> <p>Ana Paula, 35 anos, 02 filhas.</p>	<p><i>Ajuda, ajuda, sim!</i></p> <p>Aurea, 39 anos, 02 filhas.</p>
<p><i>Sim, porque com o dinheiro do Bolsa Família eu pago a banca dele.</i></p> <p>Celeste, 39 anos, 01filho.</p>	<p><i>Sim, faria. Com o dinheiro do Bolsa Família eu coloco um salgado pra vender, porque tá difícil... É pouco mas se a gente souber fazer dá pra ajudar bastante.</i></p> <p>Ivana, 36 anos, 03 filhos.</p>

Desse modo, chegamos à conclusão acima, primeiramente, como podemos observar, pela ênfase dada à necessidade de inserção de outros mecanismos e de doações, sendo, em algumas vezes, verbalizada a possibilidade da substituição do valor monetário (bolsa) por outros objetos, apesar de ao mesmo tempo reconhecerem que o recebimento de uma quantia monetária tem uma importância significativa na vida da família beneficiária e dos filhos/a estudantes.

Logo, pudemos verificar que ora as mulheres-mães beneficiárias reconhecem que a bolsa contribui com o processo de rendimento escolar e no processo de aprendizado e escolarização; porém, em outros momentos, percebemos que discordam do pagamento de uma bolsa, optando por uma doação de outros objetos necessários e imprescindíveis para a qualificação da trajetória escolar dos/as filho/as. Essa última análise pode estar contida nos limites da compreensão que as mulheres-mães têm sobre o papel da escola.

Ademais, questionamos sobre a opinião das informantes sobre a exigência da frequência escolar. Com efeito, sobre o assunto, emergiram depoimentos contraditórios e complementares sobre a exigência da frequência escolar, como é possível observar nos trechos abaixo:

<p><i>Eu acho justa essa exigência. Eu falo sempre com ele... para ganhar esse benefício tem que tá na escola. Eu acho que os meninos estando mais na escola os meninos apreenderam mais um pouco.</i></p>	<p><i>No meu ponto de vista essa exigência é boa. Porque os meninos estão muito mais na escola. Porque tem mães que não levavam... Eu gostei dessa regra. Os meninos aprendem na escola...</i></p>
---	---

Celeste, 39 anos, 01filho.	Ana Paula, 35anos, 02 filhas.
<i>É justa. Porque melhorou o estudo. A partir do momento que eles botam o pé no portão da escola eles são obrigado a estudar. Mas, a bolsa não mudou as responsabilidades dos pais porque o dinheiro alguns pais usam para comprar lápis, caderno... né?! Outros, pra comprar cerveja. Eu já vivia a rotina de não deixar elas faltar as aula.</i>	<i>Acho boa! Não deixo faltar aula, só quando tá doente, e aí eu vou na escola dele e falo.</i>
Aurea, 39 anos, 02 filhas.	Ivana, 36 anos, 03 filhos.

Diante do questionamento acima, obtivemos dois tipos de resposta que se opõem ao mesmo tempo em que se complementam, pois convergem para uma mesma ideia, qual seja, a escolarização das crianças; se por um lado, a escolarização das crianças foi abordada pela expressão da frequência como condição necessária, por outro lado, essa mesma escolarização depende do compromisso dos pais.

O compromisso dos pais, portanto, é compreendido positivamente e aceito como critério de manutenção no Programa Bolsa Família – PBF -, ainda que esse compromisso seja compartilhado com as crianças no dia-a-dia, mas, negativamente avaliado quando se fala sobre o compromisso do Outro. As mulheres-mães afirmaram, embora em tom de julgamento, que o Outro não leva as crianças à escola ou, ainda, que não direcionam a bolsa para as necessidades escolares da criança. Assim, a crítica as exigências do Programa Bolsa Família – PBF - é feita pela “incapacidade” do Outro em cumpri-las.

Assim, o que está em xeque, quando analisada a importância da frequência escolar, é a fronteira das identidades sociais entre os que são beneficiados e submetidos a mesma regra, ou seja, trata-se do “Outro” que localiza a compreensão do “Eu” diante da exigência da contrapartida de frequência escolar do Programa Bolsa Família – PBF - que (re)produz, além de regras, um ideal sobre famílias, sucesso escolar e papéis de pais e filhos.

Nesse sentido, “o vizinho é o real imediato” (CASCUDO *apud* SARTI, 1994, p.159), logo, as identidades sociais são reveladas nas fronteiras pelo viés do contraste. Infere Sarti que “as fronteiras existem em relação um “Outro”, implicando necessariamente numa relação”. Portanto, é, na trama da sociabilidade local do bairro, da escola e do Programa Bolsa Família -

PBF -, que a lógica contrastiva permite que as fronteiras simbólicas de diferenciação sejam identificadas através desses "outros", localizando os pais (mulheres-mães beneficiárias) numa polarização de julgamentos, separando os que “já eram responsáveis” daqueles que “nunca assumiram a responsabilidade”, mesmo após a inserção no programa.

Como seu igual, o vizinho torna-se seu espelho, o "real- imediato" que serve de parâmetro para a elaboração de sua identidade social. Neste caracteriza a elaboração jogo de identidades espelhos sociais, que há ambivalência dos moradores em relação a seus pares, permeando as relações de vizinhança. Num processo que não é unívoco, solidariedade e rivalidade caminham juntas. (SARTI, 1994, p.165).

Em relação à frequência escolar, como fator importante para a escolarização, depreendemos que assume o caráter de um fenômeno expressivo, por meio do qual, as mães-beneficiárias demonstram sua preocupação com o futuro dos filhos, carregada pelo componente de responsabilidade, uma espécie de preparatório e formação moral para a vida pessoal e profissional. Há, portanto, por parte das mães-beneficiárias, uma estratégia educativa “de expectativa” de sobrevivência, para além do cumprimento da contrapartida da exigência de frequência escolar e manutenção no programa.

Contudo, salientamos que, ao contrário de pretendermos fazer referência a uma homogeneização dessa parcela da camada popular – beneficiárias do programa –, objetivamos esclarecer que se trata de um grupo heterogêneo, complexo, recortado por questões religiosas, relativas à raça/etnia, de natureza etária/geracional, bem como mediadas por questões de gênero/sexualidades, e, dessa forma, não pode ser reduzida a conclusões generalistas, mas devendo ser compreendida num conjunto mais amplo de relações.

5.2 “PASSEI A ACORDAR MAIS CEDO... MAIS UM POUQUINHO...”

No que tange à análise do eixo “ii) mudanças socioculturais no cotidiano da organização da vida das mulheres-mães beneficiárias em vista do cumprimento da contrapartida de frequência escolar”, as considerações visaram observar a relação das “famílias” com o Programa Bolsa Família – PBF - segundo o prisma das mudanças operadas na elaboração dos projetos de vida e das atividades no cotidiano da vida dessas mulheres a partir do cumprimento da contrapartida da frequência escolar.

Para isso, utilizamos o vetor “uso do tempo” em vista do cumprimento da contrapartida de frequência escolar, entretanto, caracterizado por meio de duas perspectivas, quais sejam: a) percepção de mudança na rotina doméstica da família; b) e impacto na vida profissional e mercado de trabalho e/ou outros compromissos pelas mães-beneficiárias. Essas duas dimensões compuseram o roteiro de entrevista, seguindo a lógica temporal do antes e do depois do Programa Bolsa Família – PBF -.

Os fios que tecem esse eixo “ii” identificam os sinais de interjogo das novas “performances” - representadas (discurso e prática) na vida pública e privada das mães-beneficiárias - materializados pela (con)vivência dos modos de vida “tradicionais” e que não foram inteiramente rompidos, mas, refeitos.

Nessa perspectiva, entendemos que há a preservação de valores “tradicionais” e a emergência de um novo contexto social, visto que os antigos valores foram (re)elaborados, a fim de construir um cotidiano atualizado com as necessidades emergentes, gerado a partir do diálogo com as “novas” e “velhas” instâncias. Assim, a coexistência de valores que afeta a (re)organização do modo de vida faz surgir uma socialização (re)significada, porém, necessária para dar conta do cumprimento da contrapartida da frequência escolar, exigida pelo Programa Bolsa Família – PBF -.

Portanto, nesse ponto, as famílias analisadas e as informantes entrevistadas - quando questionadas sobre uma possível mudança nas relações sociais formais do grupo familiar em face da inserção e, por conseguinte, da centralidade da sua responsabilidade no programa - apontaram, inicialmente, para dois fatores preponderantes no uso do tempo, ou seja, a sobrecarga no trabalho doméstico e o reforço da sua função protetiva.

Quanto à percepção de mudanças na rotina doméstica da família, quando questionadas se a rotina doméstica precisou mudar para atender essa exigência de frequência escolar, as mulheres-mães beneficiárias afirmam o que segue abaixo:

A mudança operada na construção do dia-a-dia da mãe-beneficiária, conforme os

<p><i>Essa regra muda... a gente não vai dizer que não muda nada em casa, não. Muda sim! Por exemplo: A gente tem que dar e fazer a comida na hora certa...</i></p> <p>Tatiana, 40 anos, 03 filhos.</p>	<p><i>... mudou um pouco a rotina. Passei a acordar mais cedo..., mais um pouquinho. Já pro meu marido não teve tanta mudança. É que ele trabalha.</i></p> <p>Ivana, 36 anos, 03 filhos.</p>	<p>relat os dessa s entre vista das, most ra- nos que elas repre senta m o mem bro</p>
<p><i>É difícil, sim! Mais essa regra muda... a gente não vai dizer que não muda nada em casa, não. Muda sim. Uma dificuldade é o transporte...</i></p> <p>Ana Paula, 35 anos, 02 filhas.</p>	<p><i>As rotinas das pessoas mudaram... As mães não ligavam para educação dos filhos e depois passou a abrir mais a mente.</i></p> <p>Aurea Maria, 39 anos, 02 filhas.</p>	

da família que vivencia e percebe a ruptura nas regulações das relações familiares, sinalizada, nesse caso, pela (re)negociação do tempo, demonstrando a sua centralidade no papel de cuidadora, que assume na condução das atividades essenciais e ordinárias das dinâmicas familiares.

Para as especialistas que se debruçam sobre a política de assistência social e família (CASTILHO, 2012, p.189), no que diz respeito à titularidade do Programa Bolsa Família – PBF - , esta condição - confiada, exclusivamente, às mulheres-mães - é constituída, equivocadamente, pela naturalização e sacralidade do papel “feminino”, configurado na maternidade e no cuidado. Trata-se, segunda a autora, do recorte das questões de gênero, no qual, os papéis de pai e de mãe estão legitimados sob o binômio, nomeadamente, do pai-provedor e da mãe-cuidadora.

Ademais, nota-se, também, que as mães-beneficiárias não se percebem trabalhadoras e desvalorizam o próprio trabalho doméstico, identificando apenas os seus maridos na condição

de trabalhadores. Reproduz-se, assim, um discurso que reforça a invisibilidade e a desvalorização do trabalho doméstico feminino, ideias estabelecidas histórica e culturalmente na sociedade e na família, sobressaindo o descompasso entre a importância atribuída ao trabalho dos homens em contraposição ao das mulheres e mantendo a divisão sexual do trabalho doméstico.

Além disso, ao mesmo tempo em que as mulheres-mães beneficiárias depreendem as alterações na gestão do seu dia-dia, elas revelam que tal mudança foi, efetivamente, compartilhada com os/as filhos/filhas. Nesses termos, foi possível capturar, nas narrativas, a noção do lugar das crianças na corresponsabilidade pelo bem-estar da família e na incumbência pela permanência da família no Programa Bolsa Família – PBF -, isto é, delegaram, em certa medida, o compromisso com a frequência escolar e, sobretudo, com a permanência no programa às crianças.

Durante as entrevistas, as mulheres-mães beneficiárias revelaram que dialogam constantemente com as crianças sobre a importância do Programa na vida da família, informando-lhes sobre as respectivas regras e destacando-lhes o cumprimento da frequência escolar. Portanto, atribuem-lhes algumas responsabilidades subsidiárias na preparação diária do compromisso escolar.

Assim, as informantes demonstraram que o novo sistema adotado pela família, a partir da sua inserção no Programa Bolsa Família – PBF -, inaugura o “novo” lugar - dessa vez, provocado pelas políticas - das crianças no compromisso social e econômico com as suas famílias, conferindo-lhes, em especial, o dever de frequentar a escola por razões, recentemente, não só educativas, mas, pela lógica, também, financeira.

Observemos os relatos abaixo sobre as crianças como corresponsáveis em face das novas regras do grupo:

<p><i>Eu digo para os meus filhos que, por favor, não falte... é desse dinheiro que sua mãe tira o dinheiro para pagar uma luz e as coisas de casa... Eles sabem de tudo...</i></p> <p>Darcy, 34 anos, 03 filhos</p>	<p><i>Eu digo pra elas, se vocês não for, olha lá, hein! Vai cortar o bolsa e a gente vai perder tudo. Então, tem que ir, né?!</i></p> <p>Aurea, 39 anos, 02 filhas</p>
--	---

Em estudos sobre a socialização das crianças em nossas sociedades (SUZANNE MOLLO-BOUVIER, 1994, p.392), constatamos que os estilos de vida das crianças são marcados pela transformação dos modos de vida da família, sobretudo dos seus pais, por diferentes razões, como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, desemprego, trânsitos entre cidades e/ou campo, mudanças no cenário social e político da localidade, políticas públicas etc., sendo exemplo o Programa Bolsa Família – PBF -, que acrescentou, na vida quotidiana dessas mulheres e, por conseguinte, das crianças, “novas” responsabilidades e rotinas.

Diante dessa constatação, decorre uma problemática, que não será contemplada nesta tese, consistente no significado da frequência escolar na vida das crianças inseridas no Programa Bolsa Família – PBF -, ou seja, “O lugar da escola na vida das crianças pobres na preparação para a vida adulta”, conforme discutido por Fonseca (1994).

Na ótica da obrigatoriedade da presença na escola estritamente vinculada a uma bolsa financeira, pudemos indicar diferentes pistas para refletir uma renovação no estatuto conferido à educação e à escola na infância durante o processo de socialização das crianças pobres que participam do Programa Bolsa Família – PBF - e/ou outras políticas públicas.

Conferem-se, doravante, dois comentários que simbolizam as discussões acima mencionadas:

<p><i>... os pais precisaram passar para os filhos a obrigação e a responsabilidades deles ir pra escola.</i></p> <p>Tatiana, 40 anos, 02 filhos</p>	<p><i>Eu conheço algumas crianças que dizem: “eu só vim para aula porque minha mãe disse que se eu não vim vai cortar o bolsa”.</i></p> <p>Ana Paula, 35 anos, 02 filhas</p>
--	--

Em seguida, continuando no mesmo eixo “ii”, buscamos reforçar nossa pesquisa e situamos nossa discussão na variável “uso do tempo”, na perspectiva da vida profissional e do mercado de trabalho, mediante a centralidade e a responsabilidade das mães-beneficiárias no Programa Bolsa Família – PBF -. Por esse dado, preocupamo-nos em conhecer o campo de negociações e de construções de habilidades das mulheres-mães beneficiárias em face das pertinências específicas do trabalho remunerado (formal e/ou informal) e das condicionalidades do programa. Assim, foi possível aprofundarmos nossas análises sobre tensões e estratégias dessas mulheres no cumprimento da exigência de frequência escolar.

Dessa maneira, em relação à percepção de mudanças na rotina doméstica da família, as mães-beneficiárias expressam duas situações de dificuldades para conciliar sua vida profissional e mercado de trabalho com a frequência escolar das crianças: numa primeira perspectiva, apontam para o contratempo em cumprir com os horários do início e fim das aulas; e, numa segunda ótica, explicitam o obstáculo de acompanhar as atividades escolares e participar do aprendizado dos/das filhos/filhas.

Na pergunta “Sua vida profissional foi impactada para atender à exigência da frequência escolar imposta pelo Programa Bolsa Família?”, observamos, abaixo, duas mulheres-mães beneficiárias relatando os óbices diante da problemática em questão:

<p><i>Eu não tenho horário de largar do trabalho, eu faço de tudo para chegar cedo. Aí eu chego cansada, e ainda ter que ensinar ele... aí eu mando ele dormir pra alimentar o sono e de manhã cedo a gente tenta fazer</i></p> <p style="text-align: right;">Celeste, 39 anos, 01filho</p>	<p><i>E na escola do meu menino se chegar 15(quinze) minutos para as 8(oito) horas, não entra mais no portão. E, tem que ver, também, a dificuldade que a pessoa tem pra chegar. Eu coloco salgado pra vender e, eu capino, às vezes as pessoas não entendem e assim eu não consigo trabalho.</i></p> <p style="text-align: right;">Ivana, 36 anos, 03 filhos</p>
---	---

Podemos visualizar impactos objetivos e *inesperados – um drama –* na vida das mulheres-mães beneficiárias afetadas pela responsabilidade do cumprimento das condicionalidades, limitando, ainda mais, suas parcas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Assim, no que concerne à compatibilização das exigências do trabalho com os aspectos da escolarização das crianças, podemos dizer que, essas atribuições, de maneira geral, estão acumuladas no cotidiano da vida profissional das mulheres-mães beneficiárias, intensificando, portanto, o cansaço e minando a qualidade da relação entre mães e filhos no âmbito do compartilhamento do ensino. Por sua vez, no quesito, mercado de trabalho, de modo explícito, é possível afirmar que esse é pouco adaptável para conformar as necessidades que se processam na vida dessas mulheres.

Para Carloto (2015, p.114), “alguns autores reconhecem que as condicionalidades não distinguem aspectos materiais e simbólicos da dinâmica familiar”. Nesse sentido, de modo implícito, a mudança cultural e econômica se interpenetra na trajetória das mães-beneficiárias em prol da frequência escolar dos/das filhos/filhas.

Logo, foi possível verificarmos, por meio das análises dos dados em questão, que o Programa Bolsa Família – PBF - inaugurou um fluxo na gestão do tempo na vida das famílias entrevistadas, em especial, trazendo mudanças e retrocessos no trabalho profissional e no mercado de trabalho das mulheres-mães beneficiárias.

Mergulhamos, ainda, um pouco mais no eixo “ii) experiência sociocultural das mulheres-mães beneficiárias em serem as responsáveis pelo Programa Bolsa Família – PBF - na família”, e, seguidamente, partimos para a análise da variável assunção de outros compromissos. A intenção de explorar a dimensão da experiência sociocultural dessas mulheres em serem as responsáveis pelo programa na família é demarcar, ainda mais um pouco, as tensões em termos de conflitos da dinâmica social da família, a qual gera formas de comportamentos e pensamentos diversos da experiência sociocultural em tela.

Desse modo, questionamos sobre quem participa das reuniões da escola para tratar da frequência escolar e das reuniões do Programa no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS -, por exemplo. Por meio das respostas, descobrimos que, em geral, os maridos não participam das reuniões, tornando-se essa atividade mais um compromisso social que gera tensão e conflitos na administração das responsabilidades delegadas às mulheres-mães beneficiárias.

E, mesmo que os maridos/companheiros conheçam sobre as regras do Programa Bolsa Família – PBF -, são as outras mães (vizinhas, parentes etc.) as pessoas com a quais aquelas compartilham o mister, ou seja, somam-se o horário de início e fim das aulas, bem como o trabalho profissional e doméstico às reuniões escolares e de monitoramento/acompanhamento do programa, na história de mulher-mãe beneficiária de um programa social.

Vejamos abaixo os exemplos que ilustram nossas observações:

<i>Vou! só não vou quando não dá pra ir, mesmo assim mando eles dizer a professora porque eu não fui. Bem difícil eu faltar, só se estiver sentindo alguma coisa ou se tiver médico marcado ou coisa que não dê pra eu ir.</i>	<i>Participo. Só quando cai no dia em que eu trabalho, aí não dá. Aí minha mãe que vai.</i>
---	--

Darcy, 34 anos, 03 filhos	Ivana, 36 anos, 03 filhos
---------------------------	---------------------------

Por essa razão, as dores, os sentimentos e os conflitos na dinâmica da vida das mulheres-mães beneficiárias constituem o cerne do atual estudo. Tal tensão representa uma erosão da autonomia individual, pois representa uma desconexão da sua individualidade, ao passo que significa mecanismos de mobilização para a continuação da escolaridade dos/das filhos/filhas, bem como implica o recebimento de uma bolsa que reforça a base material do grupo familiar.

Nesse universo da dinâmica da vida familiar das mulheres-mães beneficiárias, percebemos que a ênfase dada ao papel da mãe encontra-se em óbvias oposições aos outros papéis familiares. Conseqüentemente, o espectro do drama social legitima-se e constitui o percurso pertinente desse estudo, ao constatarmos que as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - passam a conduzir suas dinâmicas a partir de um conjunto de normas que rompem com as potencialidades das expressões internas de diversidades de arranjos familiares, aprofundando os papéis de gênero em contraponto ao fomento de uma família individualizada, sobretudo, na incumbência das contrapartidas, a exemplo da frequência escolar e escolarização das crianças.

5.3 “EU QUE LEVO E VOU BUSCAR NA ESCOLA... EU FAÇO O IMPOSSÍVEL...”

A partir do terceiro eixo - “iii) o funcionamento e a participação da rede social em torno do ato de cuidar das crianças”, a ser compreendido nas esferas da família e da vizinhança no que tange ao cuidado e à educação das crianças - identificamos, através das rotinas familiares, o trabalho doméstico, enfatizado no cuidado com a educação escolar das crianças em vista do cumprimento da exigência de frequência escolar. Desejamos com isso ressaltar a importância da família extensa enquanto referência fundamental no processo de socialização e na construção da história biográfica das mulheres-mães beneficiárias e de seus filhos/as.

O traço central dessa questão é a caracterização das redes de cuidadores (parentesco, vizinhos e outras instituições sociais), identificando-os³⁶ por relação ou não de parentesco e na contribuição e apoio para garantir a frequência escolar, posto que buscamos entender o cotidiano de partilha das famílias no cuidado com as crianças filhos das mulheres-mães beneficiárias. Consideramos que o trânsito entre diferentes universos simbólicos marca as tensões no cotidiano do cumprimento da frequência escolar na convivência da coexistência de valores, muitas vezes, contraditórios no que se referem aos sentidos sobre escolarização e sobre os contornos que delineiam esse processo de frequência escolar.

A cerca do debate sobre rede sociais, importantes autores pesquisam sobre o assunto utilizando múltiplas abordagens, entretanto, o nosso recorte recai sobre a perspectiva da antropóloga Both (1976) que, ao estudar o fenômeno, buscou compreender, a partir da rede social, a organização e os papéis assumidos pela família extensa refletidos na família nuclear. Vejamos o que consideram alguns autores:

Classicamente, para Ciências Sociais, em particular para a Antropologia, discutir o tema das redes sociais implica um olhar atento para o ângulo das relações de reciprocidade aí implicadas. A antropóloga inglesa Elizabeth Both publica, em 1957, uma obra que virá a ser uma referência para o tema. Trata-se do livro *Família e rede social*, resultado de um estudo com 20 famílias britânicas de classe média. A noção de rede social aparece aí bem delineada e articulada à noção de classe. A proposta da autora é tentar “compreender a organização psicológica e social de algumas famílias urbanas” (BOTH, 1976, p.27), articulando suas particularidades a um estudo da rede familiar extensa, recurso metodológico capaz de fornecer importantes pistas para a análise das diferentes estratégias de fortalecimento das resistências e de minimização das desigualdades sociais. (CARVALHO, FRANCO, COSTA, OIWA, 2012, p.64-65).

Assim, de forma geral, questionadas sobre “quem lhes ajudam nos cuidados com as crianças”, as informantes forneceram-nos as seguintes respostas:

<p><i>Eu e minha irmã.</i></p> <p>Celeste, 39 anos, 01filho</p>	<p><i>Eu, sou a principal, né?! Mas, tem o apoio dos familiares...</i></p> <p>Ana Paula, 35 anos, 02 filhas</p>
<p><i>É eu, pai, filho e Espírito Santo. O Pai, às vezes, dá uma ajuda, mas assim... Se o menino faz algo de errado, “eu vou falar com sua mãe, ô “fulana”, venha cá...” Então ele não toma</i></p>	<p><i>Eu, minha mãe que cuida da minha filha e uma tia aqui...</i></p> <p>Ivana, 36 anos, 03 filhos</p>

³⁶ Baseado na pesquisa: Gênero e família em mudança: participação de pais no cuidado cotidiano de filhos pequenos (UCSal-PPGFSC, 2009-2011).

<i>posição como pai.</i>	
Tatiana, 40 anos, 02 filhos	

Como foi visto, pudemos verificar que elas referem-se como as primeiras representantes dessa base de cuidado, apoiadas, de forma complementar, em sua maioria, por pessoas do grupo de parentesco delas, com significativa apoio das mães, irmãs, tias e, relativo apoio dos esposos/companheiros.

Desse dado, nota-se, também, que as redes de cuidado são, preponderantemente, do sexo feminino, sendo feita única menção a um cuidador do sexo masculino na figura do pai, embora tenha sido feita uma desqualificação em sua atuação. Não registramos se os cuidadores coabitam com as mulheres-mães beneficiárias; tais informações poderão ser supridas pela continuação desta pesquisa; todavia, o aparecimento da mãe, irmã e tia demarcam o intercruzamento das identidades de gênero e geracional no cuidado parental de crianças.

Ademais, com a ideia de explorar o potencial da rede social, indagamos às informantes sobre quem mais colabora com o cumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família – PBF -, em especial, sobre aquela referente à frequência escolar. Aparentemente, uma inquirição parecida com a anteriormente mencionada, mas, com essa pergunta, oportunizamos, um pouco mais, o aparecimento de outras pessoas que participam da construção e organização do cotidiano da vida das mulheres-mães diante da exigência de frequência escolar prevista no programa.

<i>Tem o apoio dos professores e das diretoras. Quando eu chego tarde um pouquinho, converso com o porteiro.</i>	<i>Tem o porteiro no caso quando os alunos são bons, tem um comportamento bom, aí o porteiro vai com a cara do aluno...</i>
Celeste, 39 anos, 01filho	Ana Paula, 35 anos, 02 filhas
<i>A escola que chama os pais para conversar...</i>	<i>A escola porque quando chego atrasado, conversando deixa entrar, tem que explicar direitinho...</i>
Aurea,39 anos, 02 filhas	Ivana, 36 anos, 03 filhos

Ao focalizar a questão do cuidado pela ótica da condicionalidade – frequência escolar –, foi possível verificar a ocorrência do cuidado com as crianças por pessoas não parentais, bem como foi mencionado o espaço institucional da escola. Os sujeitos, que aparecem como resposta no contexto da pergunta, tais como porteiro, professores e diretoras, não são, aos nossos olhos, cuidadores periféricos, porém, constituem-se em complementares e essenciais³⁷. Sobretudo, pertencem à rede por adquirirem o afeto e a atenção da criança, superando a ideia de que esses são atributos parentais, e por colaborarem, fundamentalmente, com a escolarização das crianças e, também, com a permanência das mulheres-mães e das suas famílias no Programa Bolsa Família.

É necessário, portanto, conhecer a extensão e o potencial da rede social das mulheres-mães beneficiárias quando analisamos o cumprimento da contrapartida de frequência escolar no que tange ao sucesso e ao insucesso escolar de camadas populares. Nessa perspectiva, consignamos que os valores pessoais e normativas sociais, pertencentes ao mundo cultural da rede social somado ao das mulheres-mães beneficiárias, em certa medida, orientam a dinâmica familiar, sendo forjado, nessa relação, o campo das possibilidades de cumprimento das regras do Programa Bolsa Família – PBF -.

Ainda, é importante considerar que a adesão à contrapartida da frequência escolar, no cotidiano dessas mulheres, apresenta significações intrínsecas, também, às lógicas e à visão de mundo das redes de apoio que circulam e pertencem às mulheres-mães e às crianças, demonstrando que são várias e diferentes lógicas que constroem a escolarização e a frequência escolar dessas crianças.

5.4 “O QUE EU PUDER FAZER EU FAÇO, FAÇO TUDO DE ATIVIDADE...”

Em que pese nossa análise, nesse eixo “iv” da nossa investigação, concentraremos nosso olhar na “mobilização de mulheres-mães beneficiárias e no contexto educativo”. O objetivo desse núcleo é analisar a forma como as mulheres-mães beneficiárias mobilizam-se e definem as estratégias educativas no contexto da escola, isto é, qual é o tipo de participação na educação

³⁷ A possibilidade de continuar a atual pesquisa, dessa vez, com cerne voltado para as narrativas da rede de apoio, vizinhança, circulação de crianças, também, certamente colaborará ainda mais para desvendar as tensões do cumprimento da contrapartida da frequência escolar exigido pelo Programa Bolsa Família.

escolar no contato com a escola, face às situações enfrentadas para realizar o requisito obrigatório da frequência escolar, imposta pelo Programa Bolsa Família – PBF -.

Segundo Sebastião (2008, p.292), os autores Troutot e Montandon (1988) classificaram os grupos familiares quanto aos diversos tipos de atitudes familiares face à escola em quatro formas, construindo a seguinte tipologia: primeiro, uma “atitude distanciada e pouco informada sobre as questões da escola”; segundo, “participação e interesse pela escola, embora num quadro de relativo desconhecimento face às transformações operadas no sistema educativo”; terceiro, “grupo de famílias que se posicionam numa atitude de aliança condicional, pois aspiram a influenciar a actividade escolar dos filhos”; e quarto, “aqueles que olham para a escola com um sentimento de impotência, considerando inútil qualquer situação de colaboração, mantendo-se numa situação de aceitação” (SEBASTIÃO, 2008, p.292-293).

Portanto, para compreendermos o sentido da mobilização das mulheres-mães beneficiárias face a frequência escolar e escolarização dos filhos, importa verificar que tipo de contato com a escola as nossas mulheres-mães vivenciam, uma vez que as suas atitudes perante o contexto de escolarização dos filhos/as variam de acordo com as suas lógicas e práticas diretamente relacionadas com os projetos e expectativas educativas, assim como, com o tipo e quantidade de recursos e rede de apoio que lançam mão.

Os vestígios para esse eixo foram estruturados da seguinte maneira: a) a participação das mulheres-mães beneficiárias na escolarização dos filhos/as; b) a visão das mulheres-mães beneficiárias sobre a escolarização dos filhos/as; c) as identificações das causas e possibilidades de interrupção da escolarização dos filhos/as. Procuramos, assim, conhecer que tipo de relação as informantes possuem com a escola dos filhos/as.

E, sendo assim, num primeiro momento, a fim de analisar o atual eixo - “a) a participação das mulheres-mães beneficiárias na escolarização dos filhos/as” -, indagamos as informantes sobre a seguinte questão: A senhora incentiva os/as seus filhos/as a estudarem? A partir desse questionamento buscamos entender como se dá o processo de incentivo de escolarização, buscando reconhecer os mecanismos de integração família *versus* escola para o atingimento da frequência escolar, quer dizer, observamos os processos relacionais com os atos educativos propostos pela escola, tais como as atividades escolares e/ou o aprendizado.

<i>Com certeza. De manhã ela estuda e de tarde</i>	<i>Pago, o dinheiro do Bolsa Família eu pago a</i>
--	--

<i>faz banca.</i> Ana Paula, 35 anos, 02 filhas	<i>banca.</i> Celeste, 39 anos, 01filho
<i>Eu incentivo, sim. Eu digo para eles que eu não tive... que eu quero o bem pra eles, que precisam estudar e que trabalho tá difícil pra quem tem estudo e imagine pra quem não estudou.</i> Ivana, 36 anos, 03 filhos	<i>Eu ensino, porque às vezes, elas me pedem ajuda. Ai eu vou pra internet e vou buscar as respostas que, às vezes, elas ficam na dúvida.</i> Aurea, 39 anos, 02 filhas

O aparecimento da variável “banca escolar” ou “reforço escolar” é significativo para os nossos estudos pois, adiciona a discussão sobre a questão de que, na história da educação escolar, essa ter sido “precedida por arranjos educativos domésticos e comunitários informais, que sobrevivem e coexistem com a escola formal” (CARVALHO, 2013, p.221). Nesse contexto, no Brasil, a “banca escolar” surge para superar a deficiência da inexistência de um sistema de ensino público de qualidade, sendo formadas redes de ensino de reforço escolar pela mobilização das famílias e constituindo de um mercado pela necessidade do estudante e da família.

[...] o reforço escolar funciona como uma terceirização do acompanhamento pela família, ou seja, substitui a ação educativa parental, mais precisamente materna, em tempos de dificuldades familiares, trabalho remunerado fora de casa e dupla jornada das mães, e na constância da tradicional ausência de envolvimento dos pais/homens na educação doméstica e escolar. (CARVALHO, 2013, p. 223).

Compreende-se, portanto, por meio das narrativas das mulheres-mães, que, ao se referirem ao uso da “banca escolar”, elas pretendem destacar a necessidade desse espaço para apoiar o aprendizado dos/as seus filhos/as, ou seja, para qualificar o aproveitamento e o desempenho dos filhos/as estudantes na sala de aula.

Logo, a “banca escolar” é uma “instituição” complementar e paralela à escola, na qual, as demandas dos estudantes e familiares são supridas e manifestam-se por diversas situações, tais como sistematiza Carvalho da seguinte maneira: a) “Um estudo adicional à carga horária escolar para melhorar o rendimento; b) A jornada escolar e/ou a pedagogia escolar é ineficaz; c) As condições de vida familiar não favorecem a permanência do estudante em casa ou o acompanhamento escolar direto pelos adultos responsáveis” (CARVALHO, 2013, p.225).

Assim, o reforço escolar se situa no contexto dos investimentos familiares no desenvolvimento do *habitus* de estudante e na apropriação do capital escolar através da aquisição de um serviço que visa suprir os limites familiares e escolares, principalmente quando os estudantes apresentam dificuldades de aproveitamento escolar e/ou falta de disposição e gosto pelos estudos. (CARVALHO, 2013, p. 223-224).

Uma outra discussão que se desenrola sobre o tema em tela é sobre o sentido atribuído à escolarização para as famílias de camadas populares no tocante aos objetivos sociais das atividades escolares, “seja em termos de futuros profissionais, seja em matéria de conhecimentos que permitam, segundo seus próprios termos, que o sujeito “se vire” na vida cotidiana” (THIN, 2006, p.221).

Portanto, as atividades escolares, muitas vezes, são relacionadas à preparação profissional dos estudantes e, nesse processo, segundo Gouvea (1993, p.51), para as famílias de camada popular, em certa medida, a formação moral do trabalho e as relações sexuais estáveis disputam o campo de contribuição e de possibilidades concretas para o mundo do trabalho.

Em outras palavras, para as famílias populares, os exercícios escolares não são considerados “atividades cujo objetivo está nelas mesmas” (Bourdieu, 1984, p. 177). Constituem-se em exercícios para a obtenção de resultados que se traduzem em notas, na passagem de uma classe para outra, naquilo que eles permitem conquistar socialmente. (THIN, 2006, p. 221)

Um outro dado importante que se evidenciou nas respostas das mulheres-mães quanto ao nosso questionamento sobre as ações de incentivo aos estudos dos/as filhos/as, foi o aparecimento da referência ao uso das tecnologias digitais enquanto mecanismos educativos no contexto de acompanhamento e ensino da realização dos “deveres de casa”.

Embora a educação mundial e a brasileira tenham sofrido o impacto das mudanças tecnológicas, permitindo-nos citar o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo³⁸ - “cujo objetivo é promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica”, a presença de computadores na escola não se constitui como fator suficiente em si mesmo para a promoção de uma prática pedagógica que favoreça uma (re)apropriação qualificada e atualizada do conhecimento por parte dos alunos/as, devido ao contexto de poucos investimentos na formação de professores e na pesquisa sobre educação, conforme encontramos reflete a atual configuração social no país.

³⁸ O Proinfo é um programa educacional que visa à introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem. O ProInfo é uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância SEED, criado pela Portaria nº. 522, de 09 de abril de 1997, sendo desenvolvido em parceria com os governos estaduais e alguns municipais. As diretrizes do Programa são estabelecidas pelo MEC e pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação) (SOUZA, MOITA & CARVALHO, 2011, p.20).

Essa necessidade da sociedade contemporânea, atendendo à conjuntura do mundo do trabalho sobre as novas exigências de habilidades e competências dos indivíduos e de promover a (re)significação do conhecimento através do uso das tecnologias digitais no contexto da escola, “passa evidentemente pela formação contínua de educadores” (CARVALHO, MOITA & SOUSA, 2011, p.21).

Ainda, a apropriação das tecnologias digitais na educação atravessa outras questões no âmbito da rede pública de ensino, sobretudo, no que tange à possibilidade de oportunidades e de acesso da população de camada popular aos cursos e aos instrumentos digitais, visto que as barreiras socioeconômicas impostas a essa população inviabilizam alcançar tal projeto educativo. “Desse modo, é de se esperar que a escola tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional” (SOUZA, MOITA & CARVALHO, 2011, p.22).

Assim, seguidamente, sobre esse mesmo eixo, “b) a visão das mulheres-mães beneficiárias sobre a escolarização dos filhos/as”, buscamos, ainda, conhecer outros aspectos no que concerne às atitudes das mulheres-mães beneficiárias com a escola e, dessa forma, perguntamos se as mulheres-mães consideram que a escola do seu tempo de estudante é diferente da escola na atualidade, da seguinte maneira: A escola do seu tempo é diferente da escola de hoje, por quê e como?

Com esse questionamento, nossa discussão mirou a obtenção de uma análise comparativa, na qual fosse permitida a manifestação das dificuldades, das facilidades e das acessibilidades na relação entre a escola e as mulheres-mães, em prol da escolarização dos filhos e, de certa forma, da frequência.

<p><i>A escola daquela época os professores eram mais dedicados aos alunos. A escola acolhia mais os alunos e, hoje, afastam da escola e não se importam quando o aluno chega depois de dois dias na aula. Antes quando o aluno faltava, o professor nem esperava o dia seguinte, já perguntava a algum colega perto “fulano, não apareceu na aula hoje, aconteceu alguma coisa?” E hoje é assim, diferente...</i></p>	<p><i>Eu acho que sim. Porque tinha mais comunicação com os alunos. Hoje, os professores são mais recuados, parecem que sentem mais medo de chegar e conversar com os alunos... E não tem amizade como tinha antes. Conta de dedo. Na minha época conversava e aconselhava...</i></p>
<p>Aurea, 39 anos, 02 filhas</p>	<p>Ana Paula, 35 anos, 02 filhas</p>

<p><i>Então, antigamente a gente tinha dever de classe, antigamente não tinha banca, e aí quando tinha o dever de classe e quando chegava em casa a gente já sabia. E hoje meu filho chega em casa com deveres que ele não sabe. Não tem cuidado de ensinar, sabe?!.</i></p> <p>Celeste, 39 anos, 01 filho</p>	<p><i>Sim. Acho que o ensinamento de antes era melhor, até mesmo o entendimento, tinha aquele cuidado de explicar, de ensinar o dever. Às vezes, eu respondia o dever de casa na sala de aula, e entendia como eram as perguntas, as respostas, não tinha dificuldade... e hoje tem muita dificuldade.</i></p> <p>Darcy, 34 anos, 03 filhos</p>
--	---

Ademais, nas entrevistas sobre esse tema das dificuldades *versus* facilidades, descobrimos o quanto as mulheres-mães prestigiam e identificam como um valor importante as relações de afetos e cuidado na vivência escolar entre as professoras e alunos. Embora o afeto entre os professores e os alunos da escola do passado seja (re)lembrado de forma romântica, a questão do cuidado, enquanto afeto, ganha, na atualidade, maior relevância ao se conferir um estatuto de essencialidade às relações contemporâneas. Nessa dimensão, podemos consignar o valor afetivo como algo a ser considerado nas relações contemporâneas, respondendo e justificando a existência e, muitas vezes, a (com)vivência, especialmente, nas relações familiares em que o vínculo se constitui em um sistema de troca, isto é, de ensino e aprendizagem.

Autores clássicos, como Vygotsky e Klein, debruçaram-se sobre o tema do afeto nas relações educativas; Vygotsky (1994) ao destacar a importância do Outro no processo de construção do conhecimento, bem como na constituição do próprio sujeito. E, no mesmo sentido, Klein (1996), ao argumentar que o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas. “De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal” (KLEIN, 1996, p.94, *apud* TASSONI, 2000, p.03).

Nesse sentido, são as relações humanas que formam a essência do objeto de conhecimento, pois este só existe a partir de seu uso social. Portanto, é através de um intenso processo de interação com o meio social, pela mediação do outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. É através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido. Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos. (TASSONI, 2000, p.02- 03).

Considerando que esse não é foco da nossa atual pesquisa, esses relatos sobre afeto e cuidado na trama professor e aluno indicam-nos “brechas” para a necessidade de investigações

científicas e leituras sobre o tema da família na contemporaneidade, bem como sobre a influência dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem, pois, conforme consigna Tassoni, (2000, p.03), “toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular”. Logo, podemos considerar que, na relação professor e aluno, a afetividade é um mediador no processo de aprendizagem e que, para nossa pesquisa, a afetividade em sala de aula guarda um significativo no conjunto dos nossos achados.

Ademais, continuando o caminho analítico proposto, do eixo “iv) mobilização de mulheres-mães beneficiária e o contexto educativo”, examinamos “c) as identificações das causas e possibilidades de interrupção da escolarização dos filhos/as”, com a pretensão, de certa maneira, de conhecer o que as mulheres-mães beneficiárias consideram ser impeditivos para que seus filhos/as sigam uma trajetória de sucesso escolar.

Dessa forma, indagamos “quais as dificuldades que a senhora julga interferir no itinerário de escolarização dos seus filhos/as?” Abaixo apresentamos as narrativas das informantes sobre esse questionamento:

<p><i>Financeira.</i> Aurea, 39 anos, duas filhas</p>	<p><i>É difícil todo dia dinheiro pra ele ir pra escola e quando não tem vai ter que ficar sem ir. Mas, eu faço de tudo pra ele ir.</i></p> <p>Ivana, 36 anos, 03 filhos</p>
<p><i>Ajudá-lo nas tarefas com a banca.</i> Celeste, 39 anos, 01filho</p>	<p><i>Se precisar trabalhar, né?... aconteceu comigo.</i></p> <p>Darcy, 34 anos, 03 filhos</p>

Portanto, quando atentamos para a questão da identificação de uma preocupação com a preparação profissional dos/as filhos/as e para o campo de possibilidades que as mulheres-mães vislumbram para uma trajetória alongada da escolaridade, as informantes referiram uma consciência sobre as condições socioeconômicas e sobre as estratégias de sobrevivência enquanto perspectiva concreta de que o futuro dos filhos é definido pela exclusão dos bens materiais³⁹ e simbólicos da sociedade.

³⁹ Essa constatação reforça a necessidade de fortalecimento e continuação do Programa Bolsa Família, na definição do Programa está posto que se trata de transferência de renda, direcionada às famílias em situação de pobreza e

Dessa forma, (re)constrói-se uma identidade no grupo familiar, entre a história da mãe e dos/as filho/as - conforme veremos no próximo capítulo -, em razão das condições objetivas e materiais precárias de existência, porém, comum na história de mães e filhos que derivam das suas condições de classe social.

Contudo, quando indagamos as mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - sobre o período que os seus filhos/as deveriam desenvolver e investir na escolaridade, as informantes nos disseram que “Até não aguentar mais...”, “Todas as séries...”, ou, ainda, “Até se formar...”; essas são respostas que nos revelam que, para as nossas informantes, o período de escolaridade se estendeu para além da infância e das vivências “sem responsabilidades” (GOUVEA, 1993).

Sendo assim, mudou ou tornou-se heterogêneo o sentido da escolaridade para mulheres-mães de camada popular, em que pese, nos anos 1980 e 1990, tal lógica demonstrar que alterações no quadro social do país com investimentos de políticas sociais públicas modificaram as especificidades do lugar social da camada popular e, para essas famílias, alteraram as relações familiares, o que refletiu num “novo” hábito e padrão de comportamento, isto é, de práticas culturais, no tocante à escolaridade.

Por fim, podemos caracterizar o tipo de atitude das mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - frente à escola, alocada na descrição da segunda tipologia que sugere que as mulheres-mães tenham um perfil inclinado à “participação e interesse pela escola, embora num quadro de relativo desconhecimento face às transformações operadas no sistema educativo”.

Apesar disso, essas circunstâncias atuantes caracterizam-se por uma desconfiança no tocante ao planejamento escolar do futuro escolar dos/as filhos/as, pelo viés de um horizonte precário e temporal diante da frágil situação material da família e, além disso, sobretudo, acreditamos que seja pela impermanência do “mundo educativo escolar”.

Ao final de cada uma das unidades analíticas, chegamos em algumas conclusões possíveis de serem alcançadas a partir da identificação de um conjunto de circunstâncias complexas que caracterizam o interjogo das práticas de socialização de cada uma das mulheres-mães na relação com a escola em face do cumprimento da frequência escolar. Nas estratégias

extrema pobreza. Claro que a “teoria da privação” (GOUVEA, 1993), não é um dado a ser lido como absoluto no que tange trajetória de escolarização de camada popular, mas, a ser levado em questão quando referimo-nos ao capital cultural dessas famílias.

educativas das mulheres-mães beneficiárias, foi observada uma relação de semelhança entre as famílias, ou seja, a de que as interpretações sobre as exigências escolares dialogam com as representações que se fazem dessas exigências, a partir das condições de existência, tais como as exigências das atividades escolares, uso do tempo, utilização da bolsa etc.

Logo, os dados, considerados nesta pesquisa para o estudo das tensões e estratégias educativas mobilizadas por mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família - PBF - em face do cumprimento da frequência escolar, podem ser, assim, compreendidos como estratégias educativas, que se caracterizam pela incerteza dos objetivos da escolarização no que se refere à alteração da condição social das famílias dessas mulheres. Isso ocorre seja porque as regras do modo escolar não lhes são acessíveis, seja porque elas enxergam outras formas de contribuições para o melhor aproveitamento dessa escolarização, conquanto reconhecem a oportunidade no que lhes é oferecido pelo programa – a bolsa.

Vimos, ainda, que as estratégias são produtos da (re)atualização dos papéis femininos do cuidado com os filhos/as, somando-se a isso a inviabilização de investimento na trajetória profissional e pessoal das mulheres-mães. Essas estratégias dizem respeito ao emprego de cuidados de um “coletivo de mulheres” da rede parental e da vizinhança, reforçando a reflexão de que as mulheres assumem, na família e na sociedade, o lugar de dedicação ao Outro, um debate caro aos estudos de gênero.

Ademais, podemos considerar que são estratégias que inauguram quotidianamente mudanças nas relações entre a família e a escola, no caso da nossa pesquisa, da exigência da frequência escolar. Assim, é possível afirmarmos que essa é uma relação dinâmica construída no dia-a-dia.

Além disso, consignamos que as estratégias educativas mobilizadas por essas mulheres-mães são expressões das tensões resultantes do desencontro entre a busca delas para permanecer no programa – segundo a exigências da lógica dominante - e as condições e os sentidos que formatam essa busca - visto esses têm um “atraso” inerente, como nos ensina Thin (2006, p.215), pois, essas diferenças são de natureza estrutural, porque estão fundamentadas na estrutura das relações.

Defendemos a ideia de que as relações entre as mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - e a escola, particularmente na questão da contrapartida da frequência escolar, devem ser compreendidas pela perspectiva que as considera em posição de

dominação em relação à escola, porém, possuindo a sua própria maneira de ver e fazer. Nesse ínterim, as estratégias educativas, mobilizadas por essas mulheres-mães, são constituídas nessa interface de perspectivas, isto é, no jogo escolar, moldando-se à situação que lhes é imposta e surgindo como resultado dessas duas lógicas.

Desse modo, foi observando as interseções entre as respostas proferidas por cada uma das nossas informantes, que organizamos os achados desta pesquisa, visto que o nosso instrumento utilizado em campo é composto de 20 (vinte) perguntas em média. Para aprofundar as considerações sobre os achados, debruçamo-nos um pouco mais sobre nossas ideias e a perspectiva teórica que a ilumina nas considerações finais desta pesquisa, nas quais faremos um apanhado sistemático dos achados sobre a problemática das tensões e estratégias educativas de mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF-.

6. O EU E O OUTRO NA FAMÍLIA: MINHA VIDA, NOSSAS VIDAS

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...
(Caetano Veloso – Dom de Iludir)

Relações familiares e individualidades têm sido um objeto bastante explorado tanto no campo de estudos de família, quanto na produção das ciências sociais interessadas no lado interno das famílias. Neste capítulo, oferecemos, brevemente, um apanhado das questões que norteiam essa relação, incorporando autores, notadamente, da sociologia da família e gerações.

Assim, partimos da compreensão segundo a qual, para entender a família contemporânea e os processos formativos dos sujeitos na contemporaneidade, é necessário um esforço de interpretá-la à luz de uma teoria relacional e individualizada. Nesse sentido, se, por um lado, família é uma experiência social – universal, diriam alguns autores –, sua análise e compreensão, por outro, exige uma opção do direcionamento do “olhar”, a fim de superar a cristalização da realidade e de possibilitar analisar a vida dos Outros. Desse modo, é necessário

termos em mente as mudanças que a instituição conheceu ao longo do século XX e na contemporaneidade, em especial, nos últimos anos, visto que a transformação das regras e das formas de viver a família tornou visível o debate sobre as relações entre pais e filhos no nosso cotidiano.

Partir para uma compreensão da família contemporânea demanda uma incursão em diversas qualidades que a caracterizam, como, por exemplo, no conceito da individualização da família, bastante importante na sociologia da família contemporânea. Com efeito, esse conceito significa a “busca de gratificação pessoal e autodeterminação do self, por um lado, e realização afetiva através de uma relação de alteridade, em que, em última instância, o sentimento para a própria individualidade existe porque o outro existe” (ABOIM, 2006, p.146). Logo, a individualização da família constitui-se em um marco diferencial nas mudanças históricas dos últimos séculos.

Contudo, constantes interrogações são feitas por diferentes abordagens teóricas sobre os elos que unem o indivíduo ao grupo ou família, pois elas espelham as mudanças estruturais operadas nas relações entre homens, mulheres e crianças - de uma forma geral, entre o casal e entre pais e filhos; o fato é que se assiste à criação de um “novo” indivíduo que, por várias razões, é “ao mesmo tempo ideológica e objetiva” (SINGLY, 2000, p.14).

Trata-se do “surgimento do indivíduo original”, ou seja, aquele que respeita sua verdadeira natureza (SINGLY, 2000, p.14). Na contemporaneidade, os indivíduos perseguem uma identidade pessoal, um verdadeiro eu, no interior de cada um. Vive-se, desse modo, o que François de Singly (2000, p.14) chamou de “mito da interioridade”, que vai se forjando de forma lenta e gradual até se tornar uma realidade que consubstancia um dever ser para cada um de nós.

Vemos, assim, que o lugar do indivíduo no mosaico da família e da sociedade mudou, seja porque práticas e representações foram sendo reinventadas – entre os gêneros e as gerações – , alterando-se os vínculos no mundo privado, seja porque a concepção de indivíduo mudou em relação aos seus grupos de pertencimento e, particularmente, quanto à família.

Nasce o sujeito, em razão da concepção moderna de indivíduo, que desvaloriza os papéis sociais e o grupo, “exaltando, pelo contrário, a originalidade e a autenticidade, como sentimento de fidelidade a si mesmo” (SINGLY, 2000, p.21). Pressupõe-se, pois, uma identidade escondida, uma natureza que concentra o “eu”, o qual só ele pode enunciar-se e descobrir-se.

Dessa forma, as escolhas do modo de vida, na esfera privada, que cada um decide viver, parecem não buscar mais uma equiparação exterior, um enquadramento num modelo institucional, ou um alinhamento com uma moral: “a vida privada estrutura-se, antes de mais nada, no reconhecimento mútuo das pessoas que vivem juntas”, no respeito que têm uma pela outra (SINGLY, 2007, p.19).

Nessa ótica, a família representa um meio importante, essencialmente, porque ela situa-se no centro da construção da identidade individualizada dos sujeitos em relação e como lugar designado para criação e manutenção dos laços sociais e afetivos. Ela assume, portanto, em grande medida, a atribuição de ser reveladora das identidades interiorizadas.

Identidade interiorizada é sinônimo de individualizada – “maneira de pensar que exige uma conversão ao subjetivismo, uma forma de introversão na qual venhamos a pensar-nos a nós próprio como seres dotados de profundidades interiores” (SINGLY, 2000, p.20) -, e, para que essa identidade individualizada seja elaborada como tal, faz-se necessário um outrem específico, ou melhor, aquele que lhe tenha sentido como alguém singular à própria elaboração.

A família, portanto, é o lugar onde se confere sentido às relações entre os indivíduos, os quais, adultos, jovens, crianças, homens e mulheres, elaboram parte de suas interioridades e experiências (SARTI, 2004, p.120-121). E, em grande medida, as noções, as concepções e experiências, que nós temos, nascem na vida em família, portanto, em parte, a nossa realidade de família é “social”.

O eu só pode ser conhecido porque outros o reconhecem como tal, levando-o a conceber-se como ser dotado de profundidades íntimas, que ultrapassam a sua aparência e que estão escondidas em si próprio, mas que lhe diferem de todas as outras pessoas, como uma marca que lhe dá autenticidade, uma certa forma de ser que lhe é própria, que se traduz em respeitar uma identidade “original” que somente o próprio sujeito é quem pode dizer sobre si.

O eu contemporâneo constrói-se num diálogo interior negociado pelo diálogo, parcialmente, exterior, mas que só o próprio indivíduo pode ir buscar. A minha própria identidade, nesse sentido, depende, vitalmente, das minhas relações dialógicas com os outros.

Com efeito, a família contemporânea continua a contribuir para a reprodução biológica e social da sociedade, mas essa função coexiste com outra, tão importante quanto àquela, a função de revelação do eu, que só se constrói se houver comunicação com os outros que lhe sejam próximos, processo que se opera, por ser nosso lugar de relações mais frequentes, no

interior da família. Por conta disso, a família é vista como instituição, porque ela é, como afirma Sarti (2004, p.116), uma experiência universal, embora com configurações múltiplas.

Para a autora, toda essa condição torna a família um espaço/objeto naturalizado, como uma unidade biológica de reprodução (pai, mãe e filhos). Naturalizada, a família projeta-se, no espaço e no tempo, a partir de uma realidade vivida, ou até idealizada, dos indivíduos, e, assim, transforma-se num “deve ser”, de base biológica, a ser seguido socialmente, conforme afirma Sarti (2004, p.115-116).

Ultrapassar essa noção exige um esforço social de enxergar e compreender a família como uma realidade que se constitui, portanto, pela linguagem, elaborada socialmente e internalizada pelos indivíduos por um mecanismo necessariamente relacional; assim, a família torna-se um campo privilegiado para se pensar a relação entre o indivíduo e a sociedade, o subjetivo e o objetivo, o biológico e o social (SARTI, 2004, p.117).

É, por essa razão, que as análises sobre família ultrapassaram o muro das interpretações a partir de regras pré-concebidas, rígidas, como se fosse análoga a uma instituição, e alcançaram a compreensão a partir da vivência, enquanto um espaço em que se pretende construir relações afetivas duradouras.

A família transformou-se a fim de tentar garantir as funções vitais de produção da identidade – para produzir indivíduos individualizados e, assim, poder fazê-lo, dispõe de uma legitimidade de funcionamento ideal: o amor, que pressupõe a gratuidade e a incondicionalidade –, de dedicação ao processo de construção dos Outros (membros) e de possibilitar ao outro escolher ser e viver sua individualidade.

Por isso, dizemos que as famílias são modernas no sentido de valorizarem fortemente o seu eu íntimo, o do seu cônjuge e o do seu filho, pois acreditam na existência de uma natureza profunda, pessoal, que deve ser exercida, mas, nem por isso abandonaram todas as referências aos marcadores de uma identidade estatutária de família. Logo, “Na lógica da revelação do eu no interior das relações de confiança, a institucionalização da relação não é o critério mais pertinente (isto não quer dizer insignificante – ver a conclusão), tal como não é o da heterossexualidade” (SINGLY, 2000, p.23).

Nas sociedades contemporâneas, diz-se que cada um deve ajudar o outro a tornar-se ele próprio, assumindo um trabalho relacional; apesar dessa tendência, não podemos afirmar que

esta ideia sobre família seja um único movimento social; convivemos, então, atualmente, com orientações normativas diversas.

O período precedente, aquele que vai do início do século XX até os anos 1960, caracteriza-se, sobretudo, pela construção de uma lógica de grupo, centrado no amor e na afeição. No caso da família, esse é um grupo regulado pelo amor, no qual os adultos estão a serviço do grupo e, principalmente, das crianças; trata-se da “família feliz” (SINGLY, 2000, p.15) que permite a cada um dos membros ser feliz.

As famílias que surgem na atualidade não estão em ruptura completa com a “família feliz”, na medida em que a lógica do amor impôs-se ainda mais, ao ponto dos cônjuges só ficarem juntos sob a condição de amarem-se; por isso, o fato que distingue as famílias contemporâneas da fase precedente é o peso dado ao processo de individualização.

O elemento central não é mais representado pelo grupo reunido, mas, pelos membros que a compõem, porque a família transformou-se num espaço privado a serviço dos indivíduos, isto é, sua permanência e sua instabilidade dão-se ao preço de uma composição situada na individualização. Assim, diz Singly (2000, p.17) que “o ideal é a alternância entre um eu sozinho e um eu com, nem o fechamento egoísta sobre si mesmo, nem a dedicação excessiva ao outro”.

Assim, paradoxalmente, a família pode parecer frágil e forte; frágil, pois são poucos aqueles que sabem incluir-se na tarefa de co-elaborar com o outro – equivalente –, ajudando-o a ser ele próprio, a desenvolver as suas capacidades pessoais; forte, porque a vida privada, com uma ou várias pessoas, é desejada pela grande maioria das pessoas, pois verificamos que, embora o número de lares de uma pessoa só tenha aumentado nos últimos anos, as pessoas ainda continuam o desejo de estarem ‘juntas’ e em família.

A família pode assim ser bem definida em termos de uma família em mudança, uma vez que é nesse campo de tensão entre os dois polos que se constroem e se renovam as famílias contemporâneas. Portanto, não se pode traduzir, necessariamente, na existência de uma lógica homogênea quanto às expectativas ou às modalidades de encarar e de viver as experiências familiares.

Como o eu reclama cada vez mais o primeiro papel, os sujeitos sentem-se obrigados a mudarem sua maneira de conceber a vida em comum. Nessa medida, vive-se o pluralismo familiar, fruto das transformações vivenciadas nas relações entre homens e mulheres, gêneros e

gerações as quais impõem a necessidade de uma nova equação na relação entre individualização e pertencimento familiar.

Inclusive os afetos, que, na atualidade, justificam e elaboram os relacionamentos conjugais, quando denominados essenciais ao casamento e à família, para um conjunto cada vez mais significativo da população das sociedades ocidentais, não asseguram a eliminação da diversidade de lógicas em jogo na família e no casamento.

A família passa a ser desenhada na literatura contemporânea como uma instituição nomeadamente “relacional e individualista”. Logo, ao propor que a família contemporânea é individualista e relacional, Singly (2000, p.15) afirma que, na sociedade contemporânea, se exige do indivíduo a busca da sua autenticidade, mas que só pode ser construída através da relação com o outro; especificamente, ainda, percebemos que o autor encontra, na busca individual de identidade, a função central da família contemporânea, sendo esta, por sua vez, concebida pelos laços afetivos.

Na perspectiva de Singly, “relacional e individualista”, a análise da família contemporânea passa pela compreensão do processo que ele chama de “individualização”, no qual, segundo ele, se diferencia do individualismo, uma vez que este último promulga a independência total e irrestrita dos sujeitos.

Para uma melhor compreensão dessa abordagem, ver a produção de François de Singly, em particular, suas obras “Uns com os Outros – quando o individualismo cria laços” (2003), “O eu, o casal e a família” (2000), “Família e Individualização” (2000), “Livres Juntos” (2001), “Sociologia da Família Contemporânea” (2007).

Os afetos, dimensão hegemonicamente valorizada, convivem com outras dimensões, também importantes na vida em família, os quais abrangem o trabalho, as responsabilidades e o exercício de competências, subjazendo, como pano de fundo desse processo, as desigualdades de gênero, de poder, das competências e das contingências da produção da vida material.

Por fim, a gradativa separação entre as tarefas de produção e de reprodução lançou novos desafios sobre famílias relativos à transformação da organização familiar – as primeiras passaram a ser desenvolvidas no espaço externo ao doméstico; e as segundas foram baseadas nos afetos familiares em face da individualização da sobrevivência natural, especialmente pela inserção das mulheres no mercado de trabalho e pelo aumento de prestações de caráter social destinadas aos indivíduos, como educação, escolarização etc.

Nessa medida, os estudos sobre desigualdade de classe, conjugalidade, gênero, rede social, paternidade, bem como pesquisas sobre família e Estado (seguridade social, sobrevivência econômica e educação) (SINGLY, 2007, p.41) têm demonstrado que as funções tradicionais da família estão longe da extinção, somando-se a isso as mudanças estruturais ocorridas no plano simbólico e nas formas de produção no que tange à vida do indivíduo.

De fato, a família não pode ser entendida apenas como um espaço no qual se produz afeto ou de constituição da identidade, nem, tampouco, resumida a um espaço em que homens e mulheres assumem papéis na divisão do trabalho, em que pese ocorra, com bastante frequência, a mútua ajuda conferida pelos seus membros no concernente à resolução de dificuldades, funcionando como entreaajuda, muitas vezes, indispensável na vida familiar.

Logo, a constatação da permanência de funções materiais e de dependências funcionais na família consigna que a individualização, na esfera privada, é bem complexa; logo, autonomia pessoal não depende apenas de ideários afetivos ou da procura de si mesmo, mas, igualmente, de contingências e contextos sociais, em suma, de um campo de possibilidades no qual intervêm múltiplos fatores.

Há, na contemporaneidade, uma família relacional e individualista, que não teria sido possível sem que ocorresse um processo de individualização; entretanto, acaba esse mesmo processo tornando-a campo mais fácil de tensões e rupturas, evidenciado pela tensão entre a fusão amorosa e a individualidade; assim, dela são exigidas mudanças estruturais nos seus fundamentos, sem que se neguem suas outras funções.

Portanto, as ações que implicam micromudanças na família podem ser simbólicas aos olhos dos sujeitos, contudo, elas buscam sentido para ser transmitidas aos Outros. Com efeito, na coabitação intergeracional, as questões relativas à individualização são observadas pelos ritos determinados por um conjunto de características que “têm propriedades morfológicas, contêm uma dimensão coletiva, exercem-se num campo específico marcado por rupturas e descontinuidades, e são momentos críticos, tanto em termo individuais, quanto em termos sociais”. (RAMOS, 2006, p.45).

De fato, o que parece válido para a coabitação intergeracional e o processo de autonomia é o tom das negociações entre pais e filhos, que juntos firmam um compromisso que supõe compreensão mútua nas relações. Trata-se das noções de “relação pura” e de “primazia do amor”, trazidas por Giddens (2002), nas quais, os laços entre as pessoas são mais ou menos

livremente escolhidos, e que são consideradas importantes para se entender as mudanças nas relações entre as diferentes gerações na família.

Nesse sentido, Coutinho (2006, p.104) esclarece:

Segundo Giddens (2002), entre as características de uma “relação pura” estão: a valorização da relação por si mesma e não por condições exteriores da vida social e econômicas; a busca da relação apenas pelo que pode trazer para os parceiros envolvidos; sua organização reflexiva, de modo aberto e em base contínua (“Está tudo bem?”); o papel central do “compromisso” entre os parceiros; a relação ficada na intimidade e na confiança mútua; a criação de “histórias partilhadas”, isto é, histórias criadas e mantidas na medida em que integram as agendas dos planos de vida dos participantes.

Ainda, de acordo com Coutinho (2006, p.103), para Giddens, nas relações entre pais e filhos, o desequilíbrio de poder e outras questões exteriores à relação não permitem uma “Relação Pura”. Contudo, à medida em que as relações de parentesco afastam-se dos deveres e obrigações de costume, deixam espaço para que outras significantes promovam a relação pura, e, assim, os laços tornam-se mais fortes.

Logo, as formas de relação entre as diferentes gerações e a família ficam centradas na entreatajuda, na troca, na cooperação, na cumplicidade e no afeto entre seus membros, deixando as diferenças para serem acertadas a partir de um movimento constante de renovação de convivência, em prol de um compromisso aceito entre as partes envolvidas, afim de que a relação ajuste-se ao longo do tempo do afeto, da compaixão, da proteção, enfim, do cuidado.

Como vimos o pensamento sociológico vem debruçando-se, ao longo de sua tradição científica, sobre o estudo da família, porém, foi, após os anos 60, que as pesquisas trouxeram, para o centro do debate, as relações familiares, aprimorando as abordagens sobre o objeto, em consequência das teorias e, sobretudo, dos métodos. Assim, na atualidade, discutir os efeitos da multiplicidade de estilos de vida nas famílias tem sido valorizado em face da crescente busca do “Eu”, que tem uma identidade própria, mas que só pode ser constituída na diferença com o Outro.

A família, na contemporaneidade, tem sido vista menos como um referencial possível à herança e à expressão do discurso do amor parental: a transmissão do patrimônio econômico ou a lógica da linhagem familiar foram, de certa forma, superadas. Logo, essa lógica altera o estatuto da criança e a inscreve no centro das preocupações familiares, como se observa com a atenção conferida às coisas da vida cotidiana – saúde, lazer, desempenho, escolar etc. -, decorrente da reivindicação dos direitos da criança.

Para Philippe Airès (1981), a família moderna não se define exclusivamente pela “prodigiosa proeminência do sentimento familiar”, entretanto, sobretudo, ela se baseia nas

preocupações educativas. Nesses termos, acrescenta Singly (2007, p.48) que “a ideia de uma família centrada nas pessoas e nas relações, e não nas coisas, foi completada pelo papel decisivo da escola”. Assim, de acordo com o autor, no início da modernidade, o reaparecimento da atenção à educação foi um grande acontecimento engendrado nas relações familiares.

Então, a escola promove transformações importantes nas relações familiares, ao ter sido elevada ao patamar de instituição central da sociedade moderna, na medida em que decide o valor da criança (SINGLY, 2003, p.51), diferentemente do século XIX, quando a família tinha a função principal de garantir a transmissão do patrimônio do grupo familiar, por isso mesmo, associada ao desenvolvimento econômico do grupo doméstico.

Entretanto, assinala Singly (2007, p.49) que essas duas dimensões - capital econômico e afeto - não são incompatíveis com a contemporaneidade, uma vez que “a criança pode ser, ao mesmo tempo, objeto de afeição e de ambição”. Segundo o referido autor, é graças à leitura de Pierre Bourdieu que percebemos melhor como a família moderna parece com a família antiga nos seus objetivos, apesar das peculiaridades relativas a cada uma.

Se a família moderna e a família antiga parecem ser dessemelhantes, é porque os métodos para alcançar tais objetivos renovaram-se; a função de reprodução assegurada pela família foi dissimulada pelas transformações da sociedade e, dessa maneira, pelas transformações dos modos de transmissão do capital econômico, destacando-se aqui o papel assumido pela escola, ou seja, o capital escolar, sendo, hoje, o capital dominante.

Para Pierre Bourdieu, a sociedade é regida por um modo de reprodução a partir dos referenciais da educação escolar: “título escolar deixa de ser um atributo estatutário para se tornar um verdadeiro direito de entrada” (SINGLY, 2007, p.54). As famílias devem mudar o jogo, modificar suas estratégias a fim de conservar, para seus filhos, as chances de ocupar, pelo menos, posições semelhantes àsquelas que tinham seus pais. A diminuição da descendência pode traduzir essa “vontade explícita de êxito escolar” (SINGLY, 2007, p.55) como mecanismo de promoção do desempenho econômico da família.

Assim, se o modo de reprodução social é referenciado pela educação escolar, a importância de uma família pode ser expressa pelo montante de capital escolar que detém os seus membros. Diante disso, as famílias elaboraram novas combinações de reprodução, as quais foram denominadas por Singly (2007, p.50) de “estratégias de reconversão”, isto é, “transformar o pequeno capital econômico em capital escolar”.

Destarte, diferentemente da herança e da descendência, as quais definem os herdeiros e garantem a linhagem, “o modo de reprodução baseado na educação escolar priva a família desse poder”. Por conseguinte, trata-se de uma realidade operada na contemporaneidade - as estratégias educativas para manter ou melhorar o mérito social-econômico do grupo familiar e que exige sempre uma “evolução” para atingir esse objetivo, denominada, conforme Singly (2007, p.54), de “estratégias educativas de mobilização”.

Desde os fins do século XX, a família e a escola passam a ser consideradas, seja pelo Estado, seja pela sociedade, como parceiras na realização de um trabalho conjunto de formação dos indivíduos. Em diversos grupos e segmentos sociais, é possível registrar um discurso por parte dos atores sociais com relação às eficiências das funções das instituições, em especial, da família e da escola.

O discurso sobre “o ideal” dessas instituições vem sempre acompanhado por alguns papéis específicos que, uma vez bem executados, viriam a garantir o sucesso dos indivíduos e o progresso da sociedade, e, nesse sentido, tanto a escola como a família concebem uma ideia de suas funções e valores no sistema de representações sobre si e sobre a outra, a partir de modelos ideais, socialmente imaginados e partilhados, complementares e contraditórios ao mesmo tempo.

A demanda do potencial escolar aumenta na medida da posição social da família, segundo seu nível cultural, especialmente, como diria Singly (2007), conforme a apreciação que os pais fazem do desempenho escolar de seu filho. No ponto, consigna Costa (2009, p.369) que:

Fonseca (1994), refletindo sobre o lugar da escola na família ou no sistema de valores dos grupos populares do Brasil urbano, observa que as distorções e tensões que caracterizam a relação entre essas duas instituições, família e escola, está no próprio modelo ou configuração de socialização que cada uma oferece para realização dos objetivos propostos.

Salienta-se, na contemporaneidade, a compreensão consolidada de que, na escola, são ofertados conhecimentos a partir de conteúdos e esquemas lógicos que desenvolvem modalidades de pensamentos bastantes direcionados e definidos, e, por isso mesmo, a escola tem um papel diferente na apropriação pelo sujeito da experiência e de saberes acumulados.

Com efeito, a legitimação está baseada no valor simbólico do certificado escolar, como capital cultural, e do possível avanço social que sua posse supostamente permite. Nesse sentido, “Ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas) já que promove um modo mais

sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual”. (REGO, 2014, p.104).

Dessa maneira, torna-se comum o discurso, inclusive nas famílias pobres no Brasil, de uma inclinação consciente de que seus filhos curse um grau superior de escolarização, seja pela concepção de um status social, seja pela ideia da formação universitária em face de uma ascensão social, isto é, traduzida na construção de estratégias de acesso ao mercado de trabalho para desenvolver possibilidades de empregos mais bem remunerados e reconhecimento profissional.

A respeito da escolarização em camada populares, ao longo dos últimos anos, são realizados estudos e pesquisas para conhecer questões pertinentes sobre a educação no Brasil, associados ao crescimento da mobilidade⁴⁰ educacional, escolarização intergeracional e renda familiar. “Esta mobilidade, por sua vez, é caracterizada por um aumento da média de anos de estudos e uma redução da desigualdade educacional”. (Economia e Desenvolvimento, Recife (PE), v. 12, nº 2, 2013, Junior, Ramalho, Silva, p.07).

Cabe destacar que diferentes pesquisadores, tais como Glewwe P. e A. L. Kassouf (2010), têm apresentado que o Programa Bolsa Família do Brasil – PBF - gera um grande impacto na redução da pobreza e da desigualdade de renda, sendo, exatamente, a frequência escolar, uma das condicionalidades⁴¹ do programa, que tem como objetivo a redução do abandono escolar, entre outras condicionalidades que visam o combate à pobreza.

⁴⁰ “A preocupação com a influência da educação no nível de desenvolvimento econômico de um país tem se tornado cada vez mais freqüente na literatura econômica nacional e internacional. No trabalho de Behrman & Wolfe (1984) comprovou-se que investimentos em educação provocam um impacto socioeconômico positivo na geração de renda de países em desenvolvimento. Outros trabalhos preocuparam-se em verificar a influência de programas governamentais na educação e na renda das pessoas [Card & Krueger (1992); Duflo (2001)], bem como a evolução dos retornos obtidos com investimentos em educação (Blom et al., 2002) e a influência das diferenças de escolaridade nos rendimentos do trabalho (Pereira, 2001). Tendo em vista a importância da escolaridade na vida da pessoa e no nível de renda nacional, o Governo Federal brasileiro realizou diversas reformas, especialmente a partir da década de 1990, com o objetivo de melhorar os índices educacionais do país. Segundo Barros & Mendonça (1998), a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um avanço para a sociedade, ao permitir maior autonomia e descentralização do ensino brasileiro. Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Brasil, 2003)”. Pontili & Kassouf, RER, Rio de Janeiro, vol. 45, nº 01, p. 027-047, jan/mar 2007 – Impressa em março 2007.

⁴¹ De acordo com pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), em 2011, a condicionalidade educacional já havia contribuído para reduzir em 36% o percentual de crianças entre 6 e 16 anos que não frequentavam a escola. Nesse período, esse montante passou de 8,4% para 5,4%. A continuidade da política resultou em mudanças rápidas no nível de escolaridade da faixa dos 20% mais pobres da pirâmide social brasileira. Em 2001, apenas 17,4% dos jovens com 16 anos deste segmento populacional tinham o ensino fundamental completo. Na PNAD 2011 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), este percentual já havia

Esse programa, executado de forma descentralizada pela União, estados e municípios, caracteriza-se por ações de transferência de renda voltadas para a família, sendo essa, por sua vez, considerada como esfera de proteção social. Dentre os principais objetivos do referido programa, sobressaem a segurança alimentar e nutricional e a erradicação da extrema pobreza, com o fim primordial de efetivação da cidadania.

Entretanto, no tocante à realidade brasileira, o acesso à escola e a escolarização de crianças e adolescentes das camadas populares, na atualidade, vivencia algumas transformações no que tange ao prolongamento da escolarização, mudanças promovidas por meio de políticas e programas sociais, servindo de cenário para as análises dos dados empíricos presentes nesta pesquisa sobre as tensões e as estratégias educativas vividas no cotidiano por mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - para manterem seus filhos na escola e tratados nos capítulos anteriores.

Sendo assim, no atual estudo sobre tensões e estratégias educativas mobilizadas por mulheres-mães beneficiárias no Programa Bolsa Família – PBF -, em face do cumprimento da frequência escolar, analisaremos as histórias de vida delas, informantes dessa pesquisa, com foco nas histórias da família de origem e da família nuclear, bem como nas suas trajetórias de escolarização. Tomaremos essas histórias a fim de analisar as estratégias educativas num contexto de reprodução social e geracional, no qual está posto o êxito escolar como um símbolo que dá sentido as estratégias educativas dessas mulheres-mães.

Neste capítulo, orientamo-nos pela reflexão, de certa maneira discutida nos parágrafos anteriores, do quanto se faz necessário compreender a vida do Outro para pensarmos sobre “o eu, o nós e a família”, quando propomos ter como objeto de estudo as famílias na sociedade contemporânea.

Acrescente-se, no ponto, que, na atualidade vivemos sob o dilema da identidade, e que se a “identidade é relacional” (WOODWARD, 2014, p.09) - isto é, para existir depende de algo fora dela -, “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2014, p.09). Portanto, a identidade é reivindicada por marcadores de gênero, etnia etc. e é construída pelas experiências vividas no tempo e no espaço, que são partilhadas com os Outros – a exemplo dos nossos familiares.

subido para 43%. Dados mostram que melhoraram os níveis de escolaridade entre os pobres e extremamente pobres entre 2003 e 2011, segundo dados da PNAD.

Foi do lugar da busca por uma escuta qualificada que realizamos as entrevistas com as mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -. Nas nossas “conversas”, pudemos desvendar um pouco sobre a história de vida dessas mulheres-mães e observamos que, no conteúdo das narrativas, as estratégias educativas de mobilização, em face da escolarização dos seus filhos/as, traduzem-se pela compreensão do “mito mobilizador” (SINGLY, 2007) - processo que dá sentido à busca do êxito escolar dos filhos e pelo qual resulta a melhoria ou a manutenção do valor do grupo familiar.

6.1 UM OLHAR SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS MULHERES-MÃES BENEFICIÁRIAS E SOBRE A ESCOLA COMO TRIUNFO NA VIDA DAS FAMÍLIAS POBRES

No capítulo antecedente, analisamos as estratégias educativas mobilizadas por mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -, enquanto, neste capítulo, iniciamos a discussão pela temática da família na contemporaneidade, recortada por individualidades, afeto, geração etc., portanto, temáticas, necessárias ao debate atual sobre a história de vida das mulheres-mães beneficiárias e sobre as suas trajetórias de escolarização. Escolarização essa (in)completa, que emergiu como uma categoria “nativa”, revelando-se como um *mito mobilizador*, que dá sentido à busca do êxito escolar dos filhos e pelo qual resulta na melhoria ou na manutenção do valor do grupo familiar (SINGLY, 2007, p.61).

Todavia, na atualidade, as discussões sobre família de camadas populares e escola são atravessadas pelas diferentes tensões que as circundam, com temas entre o fracasso e sucesso escolar, longevidade escolar e processos de escolarização, com uma vasta produção sobre esses temas nos meios acadêmicos das diversas áreas de pesquisa. No entanto, para alguns dos principais pesquisadores na área de educação, por exemplo, Bourdieu (1998), o capital dominante, na sociedade atual, é o capital escolar, visto que a escola revolucionou o lugar da família nas relações educativas, e essas transformações sociais estão associadas a um “modo de reprodução social baseada na educação escolar” (Singly, 2007, p.49).

Nessa perspectiva, o capital escolar passou a produzir um novo valor ao grupo familiar, de forma que os títulos escolares ultrapassaram o lugar de mero *status* e passou a ser o divisor de águas na inserção social; por sua vez, a escola tornou-se a instituição que mais

demanda investimentos das famílias, bem como aquela que gradativamente vem imprimindo significativas mudanças nas formas como as famílias convivem e educam os seus filhos; nesse sentido, nos termos de Singly (2007, p.57), é a escola quem sinaliza os caminhos que os pais devem percorrer a fim de aproveitar ao máximo os investimentos educacionais, inclusive, afetando, igualmente, as famílias de camada popular.

os pais avaliam permanentemente o grau dos resultados obtidos com as estratégias anteriores, medindo o grau de acumulação de capital escolar adquirido pelos filhos (ou, mais exatamente, o direito de lançar mão de todas as possibilidades para obter os melhores diplomas, em idade ainda precoce, além do interesse e da capacidade para a matemática. (SINGLY, 2007, p. 57)

Não obstante ser a escola a instituição de referência na sociedade contemporânea, sendo a responsável, em grande medida, pelos caminhos da ocupação e prestígio social no futuro das crianças e jovens quando adultos, a família não perdeu, como acreditavam “os “tradicionalistas” ao longo do século XIX” (SINGLY, 2007, p.53), a sua importância na qualidade de participação na elaboração do futuro dos filhos. Assim, segundo Bourdieu (1998), as famílias constroem as suas “estratégias de reprodução” - baseadas na educação escolar -, que promovem a melhora ou a manutenção do valor do grupo familiar; por sua vez, para Singly (2007, p. 62), esta habilidade pertencente às famílias contemporâneas é denominada de “estratégias educativas de mobilização”.

Dentro desse contexto do capital escolar, as famílias precisaram atualizar o tipo de investimento no futuro, sobretudo, das crianças, visando o êxito escolar dos filhos. Por consequência, planejam o número de filhos, prolongam, muitas vezes, a fecundidade, escolhem o estabelecimento escolar, analisam desde questões pedagógicas, envolvidas no cotidiano escolar, a natureza da escola, se pública ou privada, avaliando o reconhecimento social do estabelecimento; no caso do Brasil isso ocorre, especialmente, quando se trata de curso de nível superior.

Logo, são essas algumas das formas pelas quais os pais passam a atuar no jogo do sistema escolar, direcionando o capital escolar que pretendem expandir e/ou preservar no grupo familiar. Apesar disso, podemos considerar, como afirma Singly (2007, p.55) que o “diploma não é nem uma condição necessária, nem uma condição fundamental de acesso a todas as posições dominantes”, pois a transmissão geracional de capital cultural e apoio social não está necessariamente vinculado ao diploma.

No caso da nossa pesquisa, as informantes, como já sabemos, são mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - e, conforme analisado no capítulo anterior,

vivenciam tensões quotidianas no relacionamento com a escola e criam estratégias perante a escolarização dos filhos, sobretudo, diante da contrapartida da frequência escolar; logo, demonstramos o sentido que tem a escolarização e as práticas sociais dessas mulheres-mães para atender as exigências da escola e do programa.

Por isso, observaremos, mais adiante, as histórias de vida das informantes, considerando as suas trajetórias de escolarização, a história da família de origem e a história da família nuclear, a fim de compreender tais histórias de vida pela ótica do “mito mobilizador”, isto é, como fonte de energia que as movem em direção do investimento escolar dos filhos. Objetivamente, percebemos que são as suas histórias de vida o ponto de partida ou a “energia” que as movem em direção dos investimentos para escolarização dos filhos/as enquanto capital necessário para elevação das condições sociais e valorização social das suas famílias.

No capítulo metodológico, apresentamos a pergunta geradora do nosso eixo “nativo” denominado por *mito-mobilizador*, qual seja, “você investe na escolarização dos seus filhos/as”. Após a gravação das entrevistas, pudemos perceber que essa pergunta poderia, perfeitamente, ser substituída por “o que te move perante a escolarização dos seus filhos?”.

Esse tipo de questão ativou a memória das informantes, pois, percebemos que buscavam as histórias de suas vidas para fornecerem uma versão da história de escolarização para os seus filhos/as, possibilitando uma (re)interpretação da sua própria história e a chance de um “novo” futuro, posto que ao contarem suas histórias (re)elaboram as percepções e significados das experiências.

Conforme apresentado no item 1.4 e 1.6 do capítulo metodológico, pudemos conhecer algumas informações sobre as nossas informantes, sobretudo, o nível de escolaridade de cada uma delas. Assim, vimos que Ana Paula (35 anos), Celeste (39 anos), Darcy (34 anos) e Ivana (36 anos) concluíram o ensino fundamental, e, apenas, Áurea (39 anos), e Tatiana (40 anos), na idade adulta, conseguiram a conclusão do nível médio.

Por sua vez, Áurea entrou na escola aos 08 anos idade, estudou todos os anos escolares em escola pública, concluiu o ensino médio aos 37 anos, revelou que pelo fato de ter 06 irmãos foi inviabilizada a possibilidade de seus pais matricularem-na e os irmãos em escola da rede privada. Observemos o relato:

Porque na minha época era só escola pública, e só fazia matrícula com criança com 8 anos. Então quem tinha condições colocava na escola particular os seus filhos. Meus pais como tinham 6 comigo, apesar de não ser da mesma época... acabou que sendo

escadinha, com diferença de 1 ano pro outro. Então não tinha como, todos vieram de escola pública e todos foram com 8 anos de idade.

No relato de Áurea, a sua compreensão no sentido de que foi o número de filhos que comprometeu a sua inserção na escola particular revela-nos um sofrimento pessoal em virtude da insuficiência financeira decorrente do número de irmãos. Demonstrado que ideias de estratégias educativas voltadas para uma boa educação leva em conta o cálculo do número de “herdeiros”.

Áurea externalizou que pretende cursar Pedagogia e frisa a importância de continuar o estudo e que se sente mais amadurecida para compreender a importância da escolarização. Contudo, confidenciou que prestigiou o bem-estar da família em detrimento a sua vida pessoal e que essa condição lhe foi um infortúnio; isso reforça o debate sobre a compreensão de família na qual todos os membros devem favorecer a evolução de cada um. Vejamos o seguinte relato:

Então um dos motivos foi não ter acreditado em mim, ter pensado na família... não pensei em mim e no futuro. Poderia já tá no 3º ano da faculdade, poderia ano que vem já está formada.

Expressando o mesmo sentimento, a informante continua corroborando as ideias acima interpretadas:

Eu levei um tempo sem estudar. Um tempão sem estudar. Porque eu engravidei da Eva, e fiquei 14 anos... 15 anos...quase 16 anos sem voltar pra sala de aula, por conta da família.

Nossa outra informante, Ana Paula, igualmente à Áurea, consigna o impacto da formação da sua família nuclear na sua escolarização e que se esforça para que as suas filhas garantam um percurso escolar de sucesso, indicando a ideia de que, por meio da formação do nível superior, se conquista uma inserção no mercado de trabalho, com emprego qualificado, reconhecimento e prestígio social, alterando o lugar da família. Vejamos trechos da sua narrativa:

eu tinha feito um curso pra polícia militar e aí descobri que estava grávida e aí eu desisti... pra me dedicar a primeira filha, a bebezinha.

Espero que ela faça faculdade, porque eu não consegui fazer, e eu espero que ela faça. Ela vai fazer. Falo para ela: Olha você tem que estudar, fazer faculdade pra você não conseguir um trabalho assim inferior, que pague pouco... eu quero que ela seja alguém...

Ademais, Ana Paula alega que, no seu percurso escolar, encontrou diferentes dificuldades para prosseguir; questionada, sobre essas barreiras, ela nos ofereceu as seguintes respostas:

você até estuda... mas, você tenta 2, 3 vezes e não passa... e perde o ânimo de tentar novamente. Acho que foi falta de interesse meu mesmo nessa parte.

Mas, eu fiz telemarketing, comunicação empresarial, curso de informática, atendente de farmácia e outros que eu não me lembro mais, eu fiz tantos...só olhando os certificados em casa.

Dessa forma, a partir dessa fala, compreendemos que a vivência do fracasso escolar, concretizado nas contínuas reprovações, fê-la enxergar a escola com um lugar alheio e desmotivador, confirmando uma desconfiança pessoal da sua vontade em estudar. Mas, apesar da escola ser-lhe “estranha”, para atingir uma profissionalização, a informante buscou outras formações capazes de qualificá-la para o mercado de trabalho, quer dizer, investiu em outros “certificados” que lhe assegurassem uma a apropriação de saber e fazer que lhe atribuíssem competências voltadas para o mundo do trabalho, logo, sendo possível a conclusão de diferentes cursos.

Entretanto, em relação as suas filhas, observamos que a sua preocupação é com o conhecimento da cultura escolar dominante, ao informar que, com o dinheiro do programa, investe no reforço escolar, bem como na alimentação, revelando sua compreensão de que a alimentação é um dos recursos necessário para o rendimento escolar das filhas. Segue abaixo seu relato:

eu deixo esse dinheiro só pra pagar as coisas dela. Pago a banca e compro as merendinhas dela.

Nossa terceira informante, Celeste, destaca que, na sua infância, a história da sua família de origem teve importante impacto na construção da sua trajetória de escolarização, salientando a ausência dos pais, em especial, da mãe e a perda de contato com os parentes e da rede de apoio, tornando-se um agravante na temporalidade reduzida da sua escolarização. Notemos suas palavras:

Entrei cedo com 6 anos, só que a minha mãe faleceu e aí eu parei de estudar e comecei a trabalhar em casa de família. Fiquei morando lá de favor, e recebia algum dinheiro pra poder comer.

Mas depois eu encontrei minha irmã, meus parentes de novo e aí eles me colocaram na escola de novo.

Ela nos diz que incentivará seu filho estudar e concluir todos os níveis de escolaridade, referindo-se a si mesma para explicar a história de escolarização que pretende para ele. Observemos a fala abaixo:

Vou incentivá-lo estudar Todas as séries... Ele vai estudar porque eu não pude. Perdi a minha mãe e tive que trabalhar cedo.

Celeste é a nossa informante que pontua com clareza o fato de ter trabalhado desde a infância como um marcador adverso a sua escolarização, ainda que todas as outras informantes tenham vivido experiências semelhantes. Logo, consideramos os dois fatos ocorridos na sua vida, ou seja, que, na sua lembrança de trabalho precoce, esse é justificado pelo motivo da ausência da família, sobretudo, a morte da mãe, demonstrando que, nesse resgate da memória sobre a sua

infância sofrida, estão as tensões para organizar e projetar a vida escolar do seu filho. Assim, conversa com o filho sobre o futuro e a importância de estudar, dizendo-lhe assim o seguinte:

Eu digo a ele, que ele vai ser um empresário.

A informante Darcy acrescentou a nossa análise um outro dado, qual seja, que, na sua história de escolarização, não recebeu apoio de ninguém para dar conta das atividades da escola e que, na história dos seus filhos, não pretende que ela seja culpada por isso, pelo contrário, que ela seja reconhecida pelos seus filhos como agente de promoção do sucesso escolar. Nesse viés, salienta a questão da frequência escolar como componente importante na escolarização e enfatiza o êxito escolar como razão de orgulho da família, evidenciando a reconversão social baseada num reconhecimento social, para além de uma possível melhoria das condições de vida da família. Vejamos os seus relatos, todos ordenados conforme as nossas reflexões expostas no parágrafo acima.

Quanto ao apoio para estudar, afirmou:

Eu não tive apoio... e eu quero o bem pra eles...

Em relação à referência de apoio para os filhos e à frequência escolar:

Eu, não deixo faltar aula, só quando tá doente, e aí eu vou na escola deles e falo.

E que é pra eles estudar, pra depois não dizer que foi por causa de mim que eles pararam de estudar

No que concerne ao orgulho do sucesso escolar como uma recompensa pessoal:

E Falo que tem que estudar e ser alguém na vida. Que eu e o pai dele não foi... e que pra daqui pra frente a gente se orgulhar deles.

A mesma informante, também, acrescenta a nossa discussão as mudanças operadas na contemporaneidade pelas políticas de educação no Brasil, que têm contribuído fundamentalmente para o melhoramento no rendimento escolar, com fomento e incentivos que proporcionam ao estudante integrar-se e cumprir as exigências escolares. Na sua narrativa, o realce é feito ao Programa Nacional de Transporte Escolar (2004), comparando com o seu tempo de estudante, época na qual não existia a prestação do serviço, sendo, portanto, um inconveniente para garantir a presença escolar e a permanência.

Seguem abaixo as considerações sobre o transporte escolar segundo Darcy:

E falo pros meninos estudar, porque agora tá até bom, tem o escolar pra levar... e eu tinha que ir andando, era barro... e os pessoal ia pra escola andando, e era barro e se melavam todos. E hoje tem o escolar e quase nenhum quer ir pra escola

Na história de Ivana, pudemos perceber que, diferentemente do seu tempo de estudante, seus filhos têm acesso a livros que ela mesma adquire, elucidando, para a atual análise,

que a quantidade de livros aos quais seus filhos têm acesso em casa. Dessa maneira, a sua compreensão de que o aprendizado é facilitado pelo contato com livros representa uma outra modalidade de investimento na escolarização dos filhos. Perguntamos para Ivana se havia livros na casa dela de origem, e ela nos deu a seguinte resposta:

Não. Não tinha livro. Só na escola.

No mesmo instante, indagamos se hoje havia livro na casa dela, e ela disse:

Os deles da escola e livro de historinha. Às vezes, eu compro livrinho, revistinha, historinha...

Todavia, mesmo que as circunstâncias demonstrem que Ivana tem um certo custo com a escolarização dos seus filhos, comprando livros de historinhas, por exemplo, ela nos diz que ter filhos dar sentido à vida do casal, reservando para o filho um lugar na conjugalidade. Dessa maneira, podemos inferir que a família com filhos não se desfez, como pode pensar alguns, diante da propagação de uma racionalidade em vista de uma educação de qualidade e da dificuldade econômica que possam ter vivenciado os pais.

Nesses termos, podemos depreender que família é uma experiência social bastante validada e que, ultrapassando as generalizações, a característica relacional acompanha as mudanças operadas na sociedade, bem como as mudanças por ela engendradas.

Ivana informou quando questionada se era importante e porque era importante ter filhos da seguinte maneira:

Sim. Pra formar a família. Um casal sem filhos não tem graça.

Tatiana, foi a nossa última mulher-mãe beneficiária a ser entrevistada, colaborando parte de sua história com a reflexão decorrente da narrativa de Ivana, porém, numa outra perspectiva. Pois, diferentemente da outra informante, os dois filhos de Tatiana foram planejados, sendo apenas dois, muito embora na sua família de origem seus pais tivessem 06 filhos.

De certa maneira, essa revelação sobre o planejamento dos filhos de Tatiana leva-nos a construir dois caminhos de raciocínio sobre família na contemporaneidade, escolarização e o Programa Bolsa Família; primeiro, que as mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -, também, planejam ter filhos, e, por conseguinte, que as mulheres de camada popular são mães por escolha, articulando um plano familiar e pessoal; segundo, que o filho planejado é uma realidade vivenciada nas famílias contemporâneas e em todas as classes sociais, pelo menos no Brasil.

Uma outra característica de Tatiana, que se soma ao perfil acima, é o fato dela poder, também, ser considerada como uma mãe do tipo “especializada”, isto é, aquela que se dedica ao desenvolvimento dos filhos e controla indiretamente as ações da escola. Vejamos o que diz sobre isso:

Hoje mesmo estava conversando sobre a importância dos pais está sempre presente ou ter disponibilizado alguns momentos pra dá essa atenção a eles.

Tatiana desenvolve um trabalho pedagógico de conhecer o meio escolar dos seus filhos, a fim de proporcionar-lhes um aproveitamento mais adequado, tendo em vista que a filha mais velha de Tatiana é uma pessoa com deficiência, e essa condição endossa o seu perfil participativo e constrói seu controle na escola. Perguntamos se gostaria de modificar algo na escola dos filhos e ela esclareceu:

O atendimento com relação a crianças especiais. Eu tenho uma filha de 10 anos que ela tem assim... uma vontade enorme de aprender a ler, mas existe uma certa dificuldade na fala. Hoje, ela faz tratamento com fono, psicólogo e psicopedagogo. Então, eu hoje, como mãe, vejo a importância de ter essas três atividades na escola.

Além disso, Tatiana apresentou-nos essa especificidade de outra forma, pois, ao comparar a sua história com a dos filhos, a informante revelou que seu filho mais novo foi para a escola com menos de 04 (quatro) anos de idade, matriculado numa escola da rede particular, até atingir a idade de ingresso permitida na escola da rede pública. Na sua história, Tatiana entrou na escola aos 05 (cinco) anos de idade, precisou interromper, por questões da dinâmica da vida da família de origem, e retornou para a escola aos 16 anos de idade, chegando a concluir o ensino médio.

Portanto, mesmo diante das dificuldades da sua história familiar, Tatiana prosseguiu com a escolarização com idade avançada, fato que, possivelmente, a fez promover a entrada precoce na escola do filho mais novo, investir no desenvolvimento da filha e, sobretudo, tornar-se uma mãe atenta aos processos pedagógicos da escola.

Olhemos como ela disse sobre a escola:

Eu acho que a escola poderia melhorar um pouco mais, eu acho que teria condições.

Quanto à inserção antecipada na escola:

Meu filho mesmo, ele estudou os dois primeiros anos no particular, achei que era bom, e logo depois que completou a idade que a escola municipal permite matricular pra se encaixar nessa rede.

Em relação ao acompanhamento do desenvolvimento dos filhos

Minha filha eu ensino ela: B a =Bá, B e = Bé, e hoje eu conversei com a professora dela e ela me disse que não se ensina mais assim não. Eu não sei o novo jeito e assim fica difícil.

No entanto, o que vemos diante dessas repostas é que a história de vida de cada uma delas tem uma base comum a todas, qual seja, o fato de pertencerem a mesma classe social, isto é, todas são mulheres pobres que foram filhas de outras pessoas igualmente pobres e, no contexto dessa pobreza, não puderam investir numa trajetória escolar de sucesso. Enfim, todas iniciaram no mundo do trabalho ainda jovens, ou até mesmo crianças, moravam com uma família com muitos irmãos e, desde muito cedo, foram obrigadas a preterir a escolarização em favor de outros eventos pessoais e familiares.

Nesse capítulo, discutimos alguns aspectos peculiares a cada uma das informantes, procurando demonstrar que, na particularidade das suas histórias, percebemos o símbolo gerador de mobilização das estratégias educativas envidadas para a escolarização dos filhos; são narrativas sobre um passado em que a escolarização foi comprometida, mas, que guarda significantes imprescindíveis para desvelar o sentido de suas estratégias e lógicas educativas.

Em suma, concluímos que as mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -, diante da oportunidade de dialogar sobre os investimentos na escolarização dos seus filhos, a partir da bolsa ofertada pelo programa, e sobre a própria história, puderam percorrer num caminho de lembrança do passado que levou-as às suas histórias do presente e às dos seus filho/as e vice versa. Nesse instante de narrativa de si e deles (os filhos/as), nossas informantes permitiam-se reescrever a sua própria história; ao projetar o futuro escolar dos filhos, elas refletiram suas interpretações sobre seu passado, numa relação permitida, sobretudo, pela condição de grupo familiar.

Desse modo, concluímos que, ao mesmo tempo que o modo escolar de socialização é o modo dominante de socialização que tende a se impor como modelo educativo, as condições de existência, como a história das famílias, surgem como relevantes práticas socializadoras, no que tange à maneira de fazer e de pensar as estratégias educativas das mulheres-mães beneficiárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de um modo carinhoso do inacabado, do malfeito, daquilo que desajeitadamente tenta um pequeno vôo e cai sem graça no chão.

(Clarice Lispector)

A investigação acerca das tensões e estratégias educativas mobilizadas por mulheres-mães para manterem seus filhos na escola, em especial, considerando a condicionalidade de

frequência escolar do Programa Bolsa Família, veio demonstrar a importância de descrever as maneiras pelas quais as mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família apreendem e interpretam, mediante suas lógicas, as imposições escolares, principalmente, a exigência de frequência escolar do Programa Bolsa Família – PBF -.

Tal investigação permitiu apreender algumas das lógicas das mulheres-mães por dentro das regras que lhes foram impostas; assim, o estudo foi importante para compreender, na centralidade do entendimento das mulheres-mães, a relação das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - com a escola e com a própria política pública.

Nesse sentido, esta tese visou superar o olhar polarizado o qual valoriza as características das famílias, ora tomadas como desinteressadas em virtude do baixo capital cultural e escolar, negligenciando a escolarização dos filhos, ora consideradas a partir do engajamento no cumprimento das regras do Programa Bolsa Família – PBF - favorecido, segundo alguns estudos⁴², pelo nível escolar das mulheres-mães e interesse pelos estudos dos seus filhos.

Inferimos nesta pesquisa que - para compreender as práticas das mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -, entendidas como estratégias educativas relacionadas à exigência da frequência escolar e desenvolvidas a partir das relações entre as famílias e o modo escolar – foi necessário apreender como as mulheres-mães beneficiárias do referido programa fazem para se manterem no “jogo escolar”, quer dizer, como elas constroem, quotidianamente, repostas às demandas e situações que lhes são impostas, mediante sentidos, estilo de vida e baixa escolarização, isto é, não fizemos nossas análises fora das relações de dominação.

Para isso buscamos compreender o cotidiano das mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família - PBF e a vida escolar dos filhos, levando em conta o fato de que, nessas relações, existem formas diversas de participar da escolarização dos filhos, acompanhando-os nas atividades e no processo de aprendizagem, bem como nas rotinas da escola, tais como nas reuniões de pais e mestres, nos horários escolares de início e fim das aulas etc., relacionando essas formas de participação com as condições de existência e a história dos grupos familiares e das mulheres-mães.

⁴² ABREU, Domingos. Aquino, Jackson Alves. Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família no Ceará. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. especial, p. 55-69, set. 2017.

Logo, foi com base nos nossos achados, que pudemos afirmar que as estratégias educativas mobilizadas pelas mulheres-mães beneficiárias do mencionado programa estão implicadas na relação com o modo escolar de socialização e as lógicas populares. Portanto, de acordo com Thin (2010, p. 69), “essa socialização considera a posição de inferioridade e de dominados e o fato de possuírem sua própria maneira de ver e fazer, isto é, o fato de que as famílias populares têm suas próprias lógicas socializadoras”.

Contrariamente às análises sobre escolarização de classes populares - a partir das quais se compreende que, para estas classes, a escola não é um espaço socializador de sua preferência, focando, dessa forma, em estratégias que visam com precedência a inserção no sistema do mercado de trabalho e que, por isso, desenvolvem estratégias “por baixo da lógica escolar” - observamos que as mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - reconhecem o valor escolar como influência social em face da melhora da sua posição social.

Enfatizamos que as mulheres-mães desse programa desenvolvem estratégias particulares a fim de participar da “disputa escolar”, como vimos nesse estudo, distendendo as possibilidades e concatenando as estratégias educativas, tais como articulação com a comunidade e família para o apoio com as obrigações escolares, redimensionamento da gestão familiar e financeira - muito embora tenha sido o seu tempo o “elemento” mais (re)elaborado -, acompanhamento do rendimento escolar com investimento no reforço escolar e o gerenciamento do modo escolar - buscando conciliar a dinâmica da vida pessoal com as exigências das lógicas da escolares.

Destacamos, sobretudo, a estratégia, que nomeamos, espelho d’água”, na qual elas reconhecem sua história escolar na trajetória dos filhos/as, porém, precisam se adaptar às mudanças no sistema escolar contemporâneo e na vivência em família, ao passo que buscam construir e aproveitar as oportunidades sociais, evitando, com isso, afundarem-se nas profundezas de uma imagem distorcida do sistema escolar a partir, exclusivamente, da sua experiência.

Dessa forma, nossa pesquisa situou-se na compreensão das estratégias educativas mobilizadas pelas mulheres-mães beneficiárias, com foco sobre o cumprimento da frequência escolar exigido pelo Programa Bolsa Família – PBF -, pelo viés das tensões entre as lógicas socializadoras, divergentes e contraditórias, na perspectiva oferecida por Thin (2006, 2010) de um confronto entre o modo escolar de socialização *versus* o modo de socialização das mulheres-

mães beneficiárias, como um “lugar de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado⁴³”. (THIN, 2006, p. 212)

No entanto, evidenciamos que, na arena da confrontação⁴⁴, a ideia de que a escola, enquanto instituição, detém uma grande importância no processo de socialização, reprodução e formação dos sujeitos na sociedade contemporânea, de forma quase incontestável. Por isso, conforme Thin (2010), na relação das famílias populares com a escola, existe uma ambivalência marcada “de todo simbolismo e de toda prática da classe dominada.” (GRIGNON & PASSERON, 1989, p. 71 *apud* THIN, 2010, p. 67)

Pelo ponto de vista do confronto, fica possível traduzir as tensões e as estratégias educativas sem a valorização de uma ou outra realidade das condições nas quais estão emergidas as entrevistadas, ou seja, o lugar da dependência e da desigualdade. Pudemos olhar para as maneiras de fazer cumprir regras pelo viés do “encontro e da interdependência”. (THIN, 2010, p.69)

Além disso, uma outra vantagem de pensar sobre o prisma do confronto é considerar que o resultado deste confronto está afeto aos atores envolvidos – as mulheres-mães beneficiárias e a escola -; em vista disso, ambos os sujeitos estão em constantes mudanças e diante de paradoxos no seu modo de ser.

Com efeito, a nossa pesquisa tratou de localizar a ambivalência⁴⁵ – confrontação - como “reconhecimento da importância e da legitimidade da escola, associada a formas de desconfiança e distância em relação à instituição escolar” (THIN, 2006, p. 222), e tal contradição foi possível de ser verificada nos relatos das entrevistadas, devidamente, demonstrada no capítulo das análises dos dados.

⁴³ Essas lógicas socializadoras, enraizadas nas classes populares, e que se perpetuam enquanto se eternizam as condições que as criaram, são dominadas e ilegítimas. Portanto, elas não estão completamente livres da influência das lógicas escolares, das quais diferem. (THIN, 2006, p. 222)

⁴⁴ Encontramos em Pierre Bourdieu (1979) a noção de apropriação dos bens culturais: “Pelo fato de que sua apropriação supõe disposições e competências que não são universalmente distribuídas (embora pareçam inatas) as obras culturais tornam-se objeto de uma apropriação exclusiva, material ou simbólica...”, assim como a ideia “da raridade dos instrumentos necessários para a sua apropriação (p. 252)”. (THIN, 2010, p.71).

⁴⁵ Se a ambivalência caracteriza a relação que as famílias populares têm com a escolarização e a instituição escolar, as práticas das famílias populares no que tange a estas não serão, portanto, inteiramente compreensíveis a partir dessa noção, se forem reduzidas a um tipo de oscilação entre as práticas que tenderiam à conformidade com as exigências escolares e as práticas que contradizem essas exigências, ou a uma oscilação entre a aceitação do jogo escolar e uma recusa ou um distanciamento com relação ao jogo. (THIN, 2006, p.223)

Logo, utilizamos o olhar da categoria de ambivalência, proposta pelo pesquisador Thin, para identificar as tensões e as estratégias educativas mobilizadas pelas mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - no cotidiano escolar dos filhos e da contrapartida da frequência escolar.

Ainda, conforme Thin (2010), compreendemos que a questão da ambivalência das tensões e estratégias mobilizadas pelas mulheres-mães beneficiárias tem a ver com as apropriações⁴⁶, isto é, com o “modo escolar de socialização segundo as modalidades próprias às classes populares” (THIN, 2010, p. 75).

Assim, as estratégias educativas mobilizadas por elas, mediante as tensões das exigências escolares e da contrapartida do Programa Bolsa Família – PBF -, resultam de uma conversão das regras escolares e do próprio programa, sendo, portanto, uma síntese da relação ou uma espécie de (re)leitura (re)construída pela ótica das próprias lógicas e sentidos de escolaridade e de educação das mulheres-mães.

Mas, não podemos deixar de considerar uma hipótese, ao destacar que, possivelmente, sejam as lógicas de família, amplamente difundidas como modelo, que estejam diretamente relacionadas aos embates com as lógicas escolares; é como se as duas lógicas estejam em disputa, embora ambas sejam socialmente construídas pela burguesia; logo, suspeita-se que são as “lógicas de famílias que resistem às lógicas escolares, mais do que as próprias famílias” (THIN, 2010, p.73).

Nesse sentido, concluímos que a nossa pesquisa demonstrou que é preciso buscar, na confrontação entre as lógicas das mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - e as lógicas da regra da frequência escolar, as respostas para a compreensão sobre o atendimento do percentual de exigência da frequência escolar estabelecido pelo programa.

Consideramos a diversidade de estratégias educativas mobilizadas por mulheres-mães de camada popular, enfatizando os caminhos que são percorridos para o alcance dos objetivos propostos pelo Programa Bolsa Família – PBF -; então, procuramos identificar, em nossa

⁴⁶ O estudo concreto das apropriações é essencial para a compreensão das relações das famílias populares com a escola sem cair no impasse que consiste em opor aquilo que seria uma resistência àquilo que seria uma submissão das famílias populares às lógicas escolares. Ele possibilita evidenciar as práticas que são, simultaneamente, aceitação do jogo escolar, submissão às determinações da escola e alteração das lógicas escolares por sua conversão à ordem das lógicas populares. (THIN, 2006, p.223)

pesquisa, as potencialidades e a diversidade de maneiras de cumprir com a exigência da frequência que estão manifestadas nesse método de confronto entre as lógicas.

Ao mesmo tempo, referimos que as trajetórias de vida e as condições sociais de existência, bem como a experiência escolar das mulheres-mães beneficiárias permitem aos pesquisadores refletir sobre a questão das performances das práticas socializadoras das beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - para manter seus filhos na escola, em particular, para atender o percentual da frequência escolar exigido pelo programa e outras imposições escolares, numa perspectiva de dramas pessoais.

Dessa forma, superamos a visão normativa - que analisa, exclusivamente, as práticas socializadoras no viés da aceitação e da dominação das regras operadas - pelo modo escolar reforçado pelo programa, bem como ultrapassamos a interpretação culturalista – segundo a qual, as práticas socializadoras dessas mulheres-mães estão carregadas de sentidos independentes e revolucionários do sistema.

Salientamos, pois, que, ao invés de polarizar a análise, é mais apropriado ampliar o debate e considerar que a escolarização e todo o seu arranjo perpassa por sentidos e apropriações diferenciadas entre pessoas e grupos; significa dizer que a adesão à regra da frequência escolar deve ser considerada como resultante de uma relação ambivalente, sendo, portanto, necessária a atenção para as representações dos pontos de convergências entre as diferentes lógicas socializadoras e a manifestação da (re)apropriação da contrapartida da frequência escolar.

Colaborando com as ideias acima, informar Thin (2006, p.224) que “as lógicas escolares são confrontadas com lógicas diferentes, que às vezes resistem a elas através de apropriações, ao mesmo tempo em que as lógicas das famílias populares são trabalhadas, consideradas e modificadas pela confrontação com as lógicas escolares”.

Logo, compreendemos que as apropriações da regra da frequência escolar e as estratégias educativas das mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -devem ser enxergadas segundo as lógicas próprias daquelas em conexão com as lógicas que lhe são impostas pelo programa e pela escola.

Nossas análises sobre os dados colhidos em campo demonstraram que, para compreender as tensões e as estratégias educativas mobilizadas quotidianamente por mulheres-mães beneficiárias do programa, foi preciso olhar para as relações entre as mulheres-mães entrevistadas e suas famílias “nucleares”, a sua rede de apoio, a escola e os educadores, bem

como apreender a história de vida e a trajetória de escolarização das informantes, a fim de entender o modo como as mulheres-mães tentam entrar no jogo escolar e conciliar a situação que lhes são impostas por dentro do quadro de suas próprias lógicas.

Assim, o desafio foi tratar o nosso objeto de pesquisa sobre as tensões e estratégias educativas mobilizadas pelas mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF – com o propósito de oferecer reflexões que superassem conclusões calcadas nas lógicas dominantes ou da independência cultural de grupos sociais. Com efeito, buscamos evidenciar as práticas quotidianas, os valores, a visão de mundo e o sentido dos comportamentos das mulheres-mães beneficiárias na relação com a escola e com o programa.

Em vista disso, podemos defender o argumento de que as estratégias educativas mobilizadas, quotidianamente, pelas mulheres-mães beneficiárias são práticas consequentes da simultaneidade entre as lógicas próprias, produzidas a partir das condições de vida dessa mulheres-mães com as lógicas dominantes de escolarização.

Nesse ínterim, podemos afirmar que as tensões reveladas no contexto de vida das mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - são expressões do convívio dessas duas lógicas no que tange à construção da escolarização dos seus filhos e o cumprimento da frequência escolar.

Contudo, o destaque e a originalidade da nossa tese foi o de articular a própria trajetória de escolarização das mulheres-mães beneficiárias ao projeto educativo dos seus filhos, contexto que traz à luz parte das interpretações sobre as respectivas estratégias educativas. Assim, denominamos, essa categoria empírica, como *mito mobilizador* (SINGLY, 2007, p. 61), carregando a ideia de que é a própria história de escolarização das mulheres-mães que sustenta e dá sentido às estratégias educativas mobilizadas pelas mulheres-mães.

Logo, é nas histórias de vida delas em que residem os elementos presentes das transmissões de valores e do conhecimento. Portanto, as histórias de si mesmas renascem em face do êxito escolar dos filhos, transmutadas e com a força da possibilidade de *vir ser a* transformação ou o melhoramento das condições sociais da família

Ademais, consignamos que esta pesquisa - que se propôs estudar mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família - PBF -, de certa forma longe da realidade do pesquisador – leva-nos a uma outra reflexão, qual seja, a percepção de que se deve pesquisar a vida do Outro para pensarmos o “nós”, a família, a sociedade.

Dessa forma, o estudo e/ou a condução de trabalhos com famílias, ou, ainda, com a vida do Outro, estão, fortemente, implicados no método. Então, se o deciframento da realidade é o que importa enquanto objeto de pesquisa, devemos sempre refletir sobre o caminho que utilizamos para tal e que, supostamente, foi capaz de articular e captar a realidade, questionando do nosso lugar de pesquisador, o quanto estamos aptos a mapear e a oferecer a possibilidade de enxergar a vida dos Outros, isto é, o lugar de fala.

Pelo exposto, é preciso atualização nas categorias teóricas, principalmente, vigilância epistemológica quanto às propostas de pesquisas sobre as quais um investigador pretenda se debruçar, porque falar pelos Outros está relacionado à questão da subalternidade e do protagonismo e, além disso, porque, na atualidade, vivemos o dilema de que os Outros não são tão outros assim, tratando-se dos nossos familiares, amigos, vizinhos de residência, de bairro, de município, enfim, do Outro com o qual convivemos num contexto social, histórico e espacial.

Assim, compreendemos que, para sair da mera descrição, é preciso analisar os dados que emergem do cruzamento entre as contradições, e estudar a família do Outro é, muitas vezes, olhar para um universo sociocultural e simbólico estranho ao pesquisador. Em face de uma pesquisa científica, é preciso redefinir o olhar de pesquisador para perceber coisas ditas e outras não ditas, porquanto ambas comunicam informações valiosas para uma pesquisa sobre a vida dos Outros.

Então, a realidade é permeada por paradoxos e precisa ser metodologicamente analisada, fazendo-se necessário tornar o que é familiar em exótico e, ao mesmo tempo, observar o exótico como algo familiar. Diante dessa necessidade, é possível concluir que a condição de pesquisador mobiliza o olhar com a finalidade intelectual de dar conta de diferentes versões a respeito dos fatos da vida real e da família do Outro, que por ora se tornou objeto desta pesquisa.

A ideia é de que seja possível conceder às concepções do Outro um lugar de mais verdade independente do lugar dos seus observadores e descritores e promete revelar e/ou validar suas realidades a partir das experiências daqueles. Nesse sentido, consideramos que o compromisso, ao se observar os fenômenos sociais em profundidade numa pesquisa, está fundado na perspectiva da diversidade da própria condição humana, porque apenas em relação a essa diversidade é que as ações, interações, comunicações e realizações podem emergir como elementos significativos para compreensão da realidade social.

Isso porque sabemos que estudar família é também considerar a heterogeneidade de origens sociais e culturais dos indivíduos e a multiplicidade de interações e o “jeito de ser” família. Desse modo, buscamos evitar considerações generalistas, além de observações deterministas ou reducionistas. Assim, cremos ser pertinente afirmar que, nos casos estudados, as dimensões analisadas surgiram da necessidade de enfrentar o atual problema de pesquisa de maneira abrangente.

Além disso, é necessário esclarecer que, dadas às possibilidades da pesquisa de campo, realizamos uma análise necessariamente esquemática e metodológica, procurando destacar a unicidade nas vozes dessas mulheres, mas, ao mesmo tempo, respeitando a singularidade de cada entrevistada ou o universo particular de cada família e mulher-mãe. Tomamos, por isso, o devido cuidado de não produzir generalizações - opinião construída por um único argumento sem considerar as especificidades de cada caso -, uma vez que são sempre um risco ao estudo de família, bem como à ciência.

Visamos, neste estudo, contribuir para os estudos sobre família na contemporaneidade e escolarização de camada popular, trazendo, ao debate, a perspectiva de gênero, raça/etnia, classe social e política social. Nesse caso, alguns outros assuntos relacionados ao tema e às categorias de análise não foram abordados, como, por exemplo, a longevidade escolar, a escolarização do nível superior dos filhos, oportunidades e escolhas no sistema escolar, a valorização e autonomia das mulheres e o Programa Bolsa Família etc., tendo, em vista, a objetividade do recorte da pesquisa sobre as mulheres-mães beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF - e a questão da contrapartida da frequência escolar, delimitada como objeto pesquisado.

Um dos limites desta tese é não estender esta compreensão para os “outros significativos” na vida dos filhos/as das mulheres-mães entrevistadas. A escolarização e as estratégias educativas podem também ser resultantes de acordos e desacordos entre pais e mães na organização da vida da família, dos filhos/as. Reflexão que amplia nossos achados, refutando-o e/ou validando-o, mas que serve para motivar outras pesquisas sobre o tema.

Ainda, ressaltamos que deixamos de considerar outras exigências previstas no Programa Bolsa Família – PBF -, tais como obrigatoriedade da presença nas reuniões escolares, o cadastramento anual, o acompanhamento nutricional etc., assim como não entrevistamos mulheres-mães beneficiárias que são nutrizes e que residam em área urbana, na floresta ou no

litoral/ribeirinhas, entre outras possibilidades estabelecidas como perfil das famílias abrangidas pelo Programa Bolsa Família – PBF -.

Nessa medida, todos os casos acima citados representam situações extremamente diferenciadas do grupo das entrevistadas desta pesquisa, permitindo, assim, o alcance de resultados específicos. E, ademais, destacamos que a nossa pesquisa teve a abordagem qualitativa cuja importância está na profundidade de explicar os significados dos resultados que foram alcançados nas entrevistas sobre o objeto proposto. Um outro olhar com a adoção da abordagem quantitativa sobre a mesma pesquisa pode contribuir com mais e diferentes dados sobre o nosso objeto.

Acreditamos que o estudo realizado venha, de alguma maneira, contribuir com o campo de discussão sobre família e escolarização, bem como para investigações sobre o Programa Bolsa Família – PBF -. Esperamos, ainda, abrir possibilidades para que este estudo seja ampliado, contemplando as outras faces do programa, bem como outras perspectivas de análises sobre escolarização de camada popular e o recorte de gênero ou raça/etnia. O caminho que fizemos esteve atento ao reconhecimento de que possivelmente outras compreensões ampliem os resultados da nossa pesquisa.

Sabemos que gerar conhecimento sobre as diferentes formas de viver em família no mundo contemporâneo é uma responsabilidade frente ao compromisso de possibilitar a garantia de ser diferente e livre, na medida que a organização das dimensões de classe, gênero e geração perpassa pela família.

Além disso, outros tipos de recursos são transmitidos e mobilizados na família e nela são tecidas parte das experiências sociais. Durante esta pesquisa, entendemos melhor como esses diversos temas estão profundamente inter-relacionados no debate atual sobre família e dinâmicas familiares, os que contribuem para a desnaturalização da família.

Por fim, registramos que, em meio ao contexto sócio-político brasileiro, esta pesquisa realizou-se entre 2014 e 2018, período do obscurantismo, intensos comportamentos violentos e intolerâncias que vêm repercutindo, sobremaneira, na liberdade de expressão, autonomias dos sujeitos, no trabalho e na convivência com a diversidade de gênero e racial.

Sentimos uma força na nossa investigação enquanto instrumento público, que, para além da neutralidade da ciência, contribui, politicamente, para o debate da descolonização das culturas e o respeito às diferenças, evoluindo para um mundo socialmente democrático e mais

justo, uma forma de resistir e enfrentar as investidas conservadoras e reacionárias que, pela dominação, tentam impedir o multiculturalismo.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, D. Aquino, J. Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família no Ceará. Educar em Revista, Curitiba, v. 33, n. especial, p. 55-69, set. 2017.

ABOIM, Sofia. **Conjugalidades em mudança: percursos e dinâmicas da vida a dois**. Editora ICS, Lisboa, 2006.

Acesso à educação e saúde. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/aceso-a-educacao-e-saude/aceso-a-educacao-e-saude>.

ARIÈS, P. **História social da família e da criança**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ALVES, A. M. **Mulheres, corpo e performance: a construção de novos sentidos para o envelhecimento entre mulheres de camadas médias urbanas**. In BARROS, Myriam Lins de (ORG). **Família e Gerações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p.67-90.

BATISTA, E. M.S. **Programa Bolsa Família: condicionalidades, focalização e valor do benefício**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Orçamento Público, Câmara dos Deputados e Tribunal de Contas da União -Brasília, 2007.

Bolsa Família impulsiona educação básica para interromper ciclo da pobreza. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/>.

BARROS, Myriam Lins de (ORG). **Família e Gerações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: A pesquisa e seus métodos**. São Paulo, Paulus, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros, os estudantes e a cultura**. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C., PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo**. 5ed. Editora: Vozes, Rio de Janeiro, 2005.

BOURDIEU, P. **Espaço social e poder simbólico**. In: _____. Coisas ditas. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 149-168.

_____. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Estruturas, habitus e práticas**. In: _____. Esboço de uma teoria da prática. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, 2002. p. 163-184.

_____. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org). 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOTT, Elizabeth. **Família e rede social**. Editora: Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1976.

BOLETIM DE POLÍTICAS SOCIAIS - ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE. Edição Especial nº 13, 2007. **Disponível em** <<http://www.ipea.gov.br/default.jsp>>.

BRUSCHINI, Cristina. **Teoria crítica da família**. In: Infância e violência doméstica fronteiras do conhecimento. Azevedo e Nogueira (Org.). Editora: Cortez, 1993, p.49-77.

CAMPELLO, T., COSTA, P. V., FALCÃO, T. **O Brasil sem miséria**. Brasília: MDS, 2014.

COLOMBO, Enzo. **Descrever o social: A arte de escrever e pesquisa empírica**. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultural**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 265-288.

CARLOTO, C. M. **Programa Bolsa Família, cuidados e uso do tempo das mulheres**. In: CAMPOS, M.S., CARLOTO, C. M., MIOTO, R.C.T. **Familismo, direito e cidadania: contradições da política social**. São Paulo, Cortez: 2015.

CARVALHO, A. B. G., MOITA, F. M. C.S., SOUSA, R.P. (Org). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011

CARVALHO, A. M. A. FRANCO, A. L. S. F., COSTA, L. A. F., OIWA, N. N. In: CARVALHO, A. M. A., CASTRO, M. G. C., MOREIRA, L.V.C.(Org). **Dinâmica familiar do cuidado: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos**. Salvador: EDUFBA 2012, p.64-65)

CARVALHO. M. E. P. **Entre a escola e a família: A instituição informal do reforço escolar**. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Org). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.220-254.

CASTILHO, C.F.V. **A operacionalização do trabalho social com famílias nos CRAS de maringá-PR**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

COSTA, Livia Fialho. “Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos”. In: NASCIMENTO, A.D. e HETKOWSKI, T. (Org.) **Educação e Contemporaneidade – Pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp.355-371.

COUTINHO, M. L. R. **Transmissão geracional e família na contemporaneidade**. In BARROS, Myriam Lins de (ORG). **Família e Gerações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p.91-106.

Constituição Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_de_1988_da_Rep%C3%ABlica_Federativa_do_Brasil/T%C3%ADtulo_IV

DA MATTA, R. **A família como valor: considerações não-familiares sobre a família à brasileira**. In: ALMEIDA, A. M.; CARNEIRO, M. J.; PAULA, S. G. (Org.). **Pensando a família no Brasil: da colônia a modernidade**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987, p. 115-136.

_____. **A casa & A Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. São Paulo: Roxo, 2012.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

RIBEIRO, D. **Prefácio à Edição brasileira**. In: _____. **Mulheres, Raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 11-15

DEBERT, Guita G. **Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral**. In: CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade.** In: BARROS, M. M. L Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

DIAS, F. M., Magalhães, A. M., SILVA, M. E. A. **Eleição de Dilma ou segunda reeleição de Lula? Uma análise espacial do pleito de 2010.** Revista: OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 21, nº 3, dezembro, 2015.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. **Horizonte do indivíduo e da ética no crepúsculo da família.** In: Ribeiro, I. e Torres Ribeiro, A. C. (Org.). Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira. Editora: Loyola, São Paulo, 1995, p. 27-41.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Editora Dom Quixote, Lisboa, 1993.

FONSECA, Cláudia. **De família, reprodução e parentesco: algumas considerações.** In: Cadernos Pagu (29), julho-dezembro de 2007:9-35.

_____. **Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares.** In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994

_____. **Amor e Família: vacas sagradas da nossa época.** In: Ribeiro, I. e Torres Ribeiro, A. C. (ORG). Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira. Editora: Loyola, São Paulo, 1995, p. 69-90.

GALVÃO, T. F. e PEREIRA, M. G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração** Revista: Epidemiologia. Serv. Saúde, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar 2014.

GUEDES, S. L., LIMA, M. S. **Casa, família nuclear e redes sociais em bairros de trabalhadores.** In BARROS, Myriam Lins de (ORG). **Família e Gerações.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 131-163.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização.** Editora: Presença, Lisboa, 2006, p.51-67.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 6ª edição 2008.

GOMES, Cristina. **Colos de Famílias, Abraços do Estado. O lugar central das famílias nas políticas de proteção e desenvolvimento humano.** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu – educação para além da reprodução.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUERRA, D.M.J. **Ciência e educação popular comunitária: outros saberes, apropriações outras.** Salvador: EDUFBA, 2012.

GOUVEA. M. C. S. **A criança de favela em seu mundo de cultura.** Cad. Pesq., São Paulo, n 86, p. 48-54, ago 1993.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 3ed. Editora: Vozes, Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 10ed. Editora: Vozes, Rio de Janeiro, 2005.

HALL, S. WOODWARD, K. SILVA, T. T. (Org) **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais.** 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- ITABORAÍ, N. R. **Mudanças nas famílias brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.
- JUNIOR, J. L. S. N., RAMALHO, H. M. B., Silva, E. K. **Transmissão intergeracional de educação e mobilidade de renda no Brasil**. Economia e Desenvolvimento, Recife (PE), v. 12, nº 2, 2013.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LINS, D. (Org.) **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação** - Pierre Bourdieu. Tradução de Roberto L. Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- LOURO, G. L. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero**. Proj, História, São Paulo, (11) nov. 1994
- MAUÉS, M. A. M. **Na "casa da mãe"/na "casa do pai": Anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da "circulação" de criança**. Revista de antropologia, São Paulo, USP, 2004, v. 47 nº 2.
- MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultural**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-43.
- MINAYO, M. C. DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Editora: Vozes, Rio de Janeiro, 2007.
- MOTTA-MAUÉS, M. A. **Na "casa da mãe"/na "casa do pai": Anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da "circulação" de criança**. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2004, v. 47 nº 2.
- MOLLO-BOUVIER, S. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005
- NOGUEIRA, M. A. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação**. Paidéia. FFCLRP-USP, Rib. Preto, Fev/Ago 98.
- _____. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas**. Análise Social, vol. XL (176), 2005, 563-578.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Org). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias populares**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Org). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ed. São Paulo: Vozes, 2005.
- PIOTTO, Débora Cristina. **A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu**. Revista Vertente, n 33, 2010.

- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2017
- _____. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2017
- PONTILI, Rosangela Maria; KASSOUF, Ana Lúcia. **Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco**. **RER**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 27-47, jan./mar. 2007.
- PORTES, E. A. **O trabalho escolar das famílias populares**. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.
- Portaria n° GM/MDS n° 666/2005**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=193379>.
- Portaria GM/MDS n.551, de 09 de novembro de 2005**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=193379>
- RAMOS, E. **As negociações no espaço doméstico: construir a “boa distância” entre pais e jovens adultos “coabitantes”**. In BARROS, Myriam Lins de (ORG). **Família e Gerações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p.39-66.
- REGO, T. C. **Vigotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- REGO, W. L., PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. 2ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Editora: Thomson, São Paulo, 2005.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ed. Editora: Atlas, São Paulo, 2008.
- ROCHA-COUTINHO, M. L. **De volta ao lar: as mulheres que se afastaram de uma carreira profissional para melhor se dedicar aos filhos. Retrocessos ou “novo” modelo de família?** In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.) **Casal e família: permanências e rupturas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 219-235.
- SANTOS, Carina Faustina; SANTOS, Janmily Fernanda Mendes dos Santos; VIRGENS, Sheila Oliveira das. **História de vida**: In: ROCHA, Nívea Maria Fraga (Org.). **Instrumento qualitativo de pesquisa**. Salvador: Étera, 2015. p. 115-128.
- SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo**. Tese de doutorado – Universidade São Paulo, São Paulo, 1994.
- _____. **O jovem na família: o outro necessário**. In: Novaes e Vannuchi (Org.). **Juventude e Sociedade**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2004, p. 115-129.
- _____. **Algumas questões sobre família e políticas sociais**. In: Jacquet, C. e Costa, L. F. (Org.). **Família em mudança**. Editora Companhia ilimitada, São Paulo, 2004, p.193-211.
- _____. **Famílias Enredadas**. In: Acosta A. R. e Vitale, M. A. F. (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 5ª Ed. Editora Cortez, São Paulo, 2010.

SCOTT, Parry. **Gerações, comunidades e o Programa Saúde da Família: reprodução, disciplina e a simplificação administrativa.** In BARROS, Myriam Lins de (ORG). **Família e Gerações.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p.107-130.

SEBASTIÃO, João. **Famílias, estratégias educativas e percursos escolares Sociologia:** Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XVII-XVIII, 2008, pp. 281-306

SEGALEN, Martine. **Sociologia da Família.** Editora: Terramar, Lisboa, 1996, p. 5-20.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Editora Cortez, São Paulo, 2007.

SILVA. E.N. P. **Mulheres-esposas: Dinâmicas conjugais e individualidades a partir da experiência de mulheres casadas com militar.** Dissertação de mestrado – Universidade Católica do Salvador- Salvador-BA, 2012.

SILVA. J. S. **“Por que uns e não outros? ” Caminhadas de jovens pobres para a universidade.** Rio de Janeiro, Sette letras: 2003.

SINGLY, Françoise. **Uns com os outros: quando o individualismo cria laços.** Editora: Instituto Piaget, Lisboa, 2003.

_____. **Sociologia da família Contemporânea.** Editora: FGV, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar.**In: Peixoto, C. E., Singly, F., Cicchelli, V. (Org.). **Família e Individualização.** Editora: FGV, Rio de Janeiro, 2000, p.13-19.

SOUZA, Elizeu C. **(Auto)Biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação.** Revista Forum Identidades, ano 2, vol. 4, pp. 37-50, julho-dezembro, 2008.

TASSONI. E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno.** Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas – São Paulo, 2000.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras.** Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

_____. **Famílias Populares e Instituição escolar: entre autonomia e heteronomia.** Revista Educação e Pesquisa, v.36, n. especial, p. 065-077, 2010.

TOMIZAKI, K. **Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola.** In.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa Qualitativa em Educação.** 1ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** 3ed. Editora: Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Individualismo e cultura** – Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Projeto e Metamorfose.** Editora: Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1994.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 1998.

VIANNA, M. J. B. **As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares.** Revista Educação e Sociedade. vol. 26, n. 90, p. 107-125, Jan/Abr 2005.

ZAGO, N. **Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias populares. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.19-43.

ZAGO, N. **Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais.** In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, Nadir. Sociologia da educação. 2ed. RJ: Vozes, 2011, p.19-43.

ZOLA, M. B. **Políticas Sociais, família e proteção social: um estudo acerca das políticas familiares em diferentes cidades/países.** In: CAMPOS, M.S., CARLOTO, C. M., MIOTO, R.C.T. Familismo, direito e cidadania: contradições da política social. São Paulo, Cortez: 2015